

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Alfabetización académica en educación superior. Una experiencia en la UPN”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Eder Danae Pozos Soto

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

| | |
|---|-----------|
| Índice | 1 |
| Introducción | 3 |
| Capítulo 1. Interés por el objeto | 6 |
| Avatares con la alfabetización | 6 |
| La Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco: narrativa en movimiento | 32 |
| El Centro de Atención a Estudiantes (CAE); recinto de atención a la diversidad. | 40 |
| La indagación cualitativa pretexto de creación y documentación de la experiencia | 42 |
| El diseño metodológico. | 44 |
| Breve relato sobre la documentación de la experiencia. | 52 |
| El estado de la cuestión sobre los estudios de alfabetización académica y el oficio de ser estudiante | 62 |
| Capítulo 2. La práctica reflexiva y la alfabetización académica en el oficio de ser estudiante | 67 |
| Relato de mi primer encuentro con la práctica reflexiva | 68 |
| Tres escenarios sobre la reflexión: John Dewey, Donald Schön y Paulo Freire | 71 |
| John Dewey y la investigación reflexiva como forma de pensamiento. | 72 |
| Donald Schön y la investigación reflexiva como un camino de construcción del conocimiento en la acción. | 77 |
| Paulo Freire y la investigación reflexiva como interpretación crítica de los contextos sociales. | 81 |
| El tesoro lingüístico del acompañamiento dentro de tradiciones constructivistas y reflexivas en la educación superior | 86 |
| La planeación de la intervención. La preparación del territorio para el encuentro: el seminario y acompañamiento de los estudiantes | 94 |
| Capítulo 3. El docente y el proceso de alfabetización académica | 99 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes | 100 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 1: Modos de narrar-se. | 101 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 2: Recursos Técnicos y Materiales. | 110 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 3: Apuntalamientos. | 125 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 4: Re-lectura. | 128 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 5: Conminación a la lectura. | 130 |
| Habilidades, recursos y estrategias docentes 6: Modelaje. | 135 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo 4. La convivencia de los estudiantes en el proceso de alfabetización académica | 139 |
| Interacción en el Aula Entre Estudiantes (IAEE) | 139 |
| Interacción en el aula entre estudiantes 1: Intercambios y negociación. | 152 |
| Interacción en el aula entre estudiantes 2: Reconstrucción. | 154 |
| Interacción en el aula entre estudiantes 3: Valoración. | 154 |
| Interacción en el aula entre estudiantes 4: Sensibilidad al trabajar. | 155 |
| Interacción en el aula entre estudiantes 5: Intertextualidad. | 156 |
| Reflexiones finales | 158 |
| Reflexiones acerca de la investigación sobre alfabetización académica en educación superior | 158 |
| Reflexiones respecto a mi andar en el proceso de indagación | 163 |
| Reflexiones en torno a nuevos horizontes y rutas de trabajo | 165 |
| Anexos | 168 |
| Referentes bibliográficos | 217 |

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento a continuación pretende mostrar los esfuerzos emprendidos durante mi trayecto formativo en investigación educativa durante el transcurso de la Maestría en Desarrollo Educativo. Mismos que explícito a partir de la construcción —y reconstrucción— de diarios, micro-ensayos y distintos trabajos producidos, en clave narrativa, durante diferentes momentos del estudio de posgrado con relación a la elaboración de la indagación sobre el proceso de Alfabetización Académica en Educación Superior de estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura en Administración Educativa en el semestre 2017-1.

De esta manera comparto las vivencias —adquiridas en el seno de la comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco durante el periodo de formación de la maestría— de mi propia experiencia en investigación educativa con relación al objeto de estudio sobre la alfabetización académica de los estudiantes universitarios. Un acto de hablar de sí mismo en compañía de los otros; y hablar de los otros para comprenderme a mí mismo.

La intención es cumplir con una de las premisas que describe Carlino (2014-2017), acerca de precisar los *cómo* se trama, elabora y construye la alfabetización académica universitaria en los diferentes contextos de educación superior. Y mostrar el viaje intersubjetivo que se desprende entre los participantes del proceso. Así, lo que relato en el documento describe, no solamente mi implicación en los diferentes momentos y lugares de la investigación; sino también a las personas, circunstancias y eventos que pueden despertar algunas de las vivencias de formación académica alrededor del tema.

Así mismo, para cumplir con las finalidades educativas del documento, retrato las propuestas elaboradas, en compañía de mi asesor, acerca del engarce metodológico, las propuestas filosóficas que guiaron el trayecto de indagación en campo para, casi al final del documento, destacar la interpretación sobre algunas de las formas, condiciones y modos de configuración del docente —y los estudiantes de nuevo ingreso— de la licenciatura en administración educativa juegan para configurar su oficio durante la apropiación de la alfabetización.

Sin embargo, cabe prevenir en este punto al lector, que dado que mi proceso de indagación se benefició por la participación en diferentes empresas educativas como la organización del primer

Diplomado en Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES); la planeación y diseño del módulo de *Acompañamiento* para la plataforma virtual del mismo; y la propia trayectoria formativa en diferentes seminarios de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) —bajo la línea de formación docente y prácticas institucionales— se interpelan los momentos recorridos en el camino y se cruzan los aprendizajes. Por lo que solicito paciencia y cuidado para comprender el escrito.

Aclaro, que mi interés por expresar los diferentes tiempos y vivencias va más allá de cumplir con una meta meramente académica. Se acompaña con la intención de que, todo aquel que tenga interés de leerlo, pueda comprender y acercarse a la enriquecedora experiencia alfabetizadora de diferente modo, y propongan leerse, escribirse y recurrir a su propia voz para delatar su transcurso en las diversas experiencias cotidianas.

Finalmente, la tarea de aprender narrarse es un suceso que tiene como propósito apreciar nuevas formas de indagar sobre la vida, de adosar nuevos significados a la formación, de valorarnos; e inclusive, de llegar a descubrir nuevos espacios de nuestra persona que parecieran, hasta entonces, desconocidos.

Expresar lo vivido, por medio de mi trabajo recepcional, es un aprendizaje que deseo compartir bajo la siguiente **composición de la tesis**:

El **Capítulo 1: Interés por el objeto** combina, a partir de la narración, los elementos teóricos metodológicos que guiaron el proceso de indagación e introduce al lector con la temática central del documento. Así, a partir de la compartición de mi trayectoria formativa, la descripción del contexto donde se vivió la investigación, el relato sobre cómo se elaboró la propuesta metodológica (en conjunto de la construcción de categorías de análisis de la observación) y la reseña de algunas de las investigaciones que se han efectuado respecto a la alfabetización académica; busco facilitar la imaginación del lector sobre la problemática y favorecer la comprensión de la investigación.

Más adelante, el **Capítulo 2: La práctica reflexiva y la alfabetización académica en el oficio de ser estudiante**, recupera los preceptos filosóficos —provenientes de fuentes como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y el pragmatismo— y las aportaciones conceptuales

sobre la tradición de la práctica reflexiva universitaria que sirvieron de sostén para la apreciación del suceso educativo. Además, habla de las aportaciones conceptuales que otorgaron sentido para la construcción de la propuesta metodológica de intervención y define la estructura del seminario de alfabetización académica que fungió como escenario para el cultivo de información de la fase de trabajo de campo.

Los capítulos 3 y 4, sobre el docente y la convivencia de los estudiantes en el proceso de alfabetización académica —respectivamente—, denotan la faena de interpretación de la información empírica recogida durante la fase de intervención, expresan la organización de los hallazgos y comparten las categorías edificadas en torno a la experiencia durante la observación de clase. De esta manera, **en el capítulo 3**, apunto la contemplación del acto educativo en la figura del docente para hablar de las habilidades, recursos y estrategias que emplea durante su labor. Y ya en el último capítulo, **el 4**, describo la interacción suscitada entre estudiantes alrededor de la experiencia de alfabetización académica, con relación a la intervención del docente, y destaco algunas de las categorías de análisis de la observación del suceso.

Finalmente, **las reflexiones finales**, indican mis apreciaciones sobre el proceso global de trabajo en tres direcciones: primero, acerca de la investigación sobre la alfabetización académica; segundo, respecto mi andar en el proceso de indagación; y tercero, en torno a los nuevos horizontes o rutas de trabajo.

Espero, sinceramente, que disfruten la lectura...

Capítulo 1. Interés por el objeto

En este capítulo comparto el proceso de construcción y tratamiento del objeto de estudio, por medio del uso del recurso narrativo, a través de cuatro apartados. El primero, *Los avatares con la alfabetización académica*, relata mi trayectoria formativa con relación a la apropiación de la oralidad, la lectura y la escritura con la intención de problematizar el tema y expresar la complejidad de su aparición en la vida escolar; el segundo, describe y comprende parte de la vida que se origina en la Universidad Pedagógica Nacional, como contexto, donde ocurre la indagación y cómo se suscitan la narrativa de experiencias estudiantiles; el tercero, sobre la indagación cualitativa, relata la conformación de la propuesta filosófica que favoreció el acercamiento hacia el objeto y la metodología propuesta para documentar la experiencia; y el cuarto, contiene un pequeño cúmulo de estudios preliminares que favorecieron la creación de sentido y otorgaron dirección la investigación.

Avatares con la Alfabetización

Soy el hijo menor de una familia de cuatro: mi madre Guadalupe, puericulturista de profesión actualmente jubilada; mi padre Jesús, chofer de camión; mi hermano Israel, carpintero ebanista y yo. Los primeros sonidos que emití fueron de mi llanto —sin él habría fallecido en los primeros días de nacido— y sollozos de desesperación por respirar. Cuenta mi mamá que cuando llegamos a casa, después del parto, mi hermano me recibió “con un *chanclazo [sic]*” y me depositó en un tambo con ropa sucia que me cubría por completo, ¡me habría asfixiado!, sino hubiera llorado para que me rescataran.

A los 3 años de edad el juego común en casa era decir los sonidos de los animales en respuesta a la solicitud de algún familiar mayor; mis tíos, tías, abuelos o papás preguntaban: “¿cómo hace el elefante?”, a lo que yo respondía con un sonido parecido a ¡truummph! —el barrido de enojo que hacían en el zoológico de Chapultepec— no obstante, el más popular era el de carros de carreras, ¡runnnn, runnn, runnn!, ruido que se escuchaba todos los días los pasillos de la casa familiar. Aprender a hablar en casa significó dar un lugar especial a objetos afectuosos, animados e inanimados, que acompañaban mi vida. Por ello, antes de decir cualquier otra palabra

dije: pan. Me encantaba que mi abuelo materno, Manuel, me llevara en sus hombros a comprar panqué. Jugaba con mi mamá con la sopa de letras y otros alimentos para decir las vocales o algunas palabras y ganaba premios por decir la verdad. “Panquequi” me apodaban mis amigos y familiares.

Leer se presentó naturalmente, después de la voz, al observar e identificar imágenes y letras que había en mi entorno para pronunciarlas; hacía juegos de sonidos con letras, balbuceaba aquellas palabras de las cuales no comprendía bien el significado y repetía cualquier letra que veía en algún trayecto. Mis padres y familiares aprovechaban cualquier oportunidad de viaje para solicitar que asociara imágenes y textos. Vinculaban las palabras de menús y catálogos de productos en los establecimientos que visitábamos, leían los anuncios de los lugares y me explicaban las letras que conformaban las palabras.

Mis primeros recuerdos sobre la escritura nacieron durante el preescolar, justo cuando mi mamá apretaba mi mano para enseñarme a asir el lápiz y trazar las primeras líneas de dibujos y letras. Ondear juntos la textura del papel de mi cuaderno italiano de doble raya con las crayolas, los colores de madera y algunas veces con acuarelas para pintar mis primeros jeroglíficos y signos —aún deformes— era una actividad siempre divertida. Así, sopas, hilos, listones, estambres, borlas de algodón y papel china decoraban, como mandalas, las letras de un cuaderno de dibujo elaborado en marquilla con hojas intercaladas de papel cebolla para proteger y exhibir las obras de arte.

En ese entonces, llevábamos una sola libreta para conformar actividades artísticas y otra con dibujos de letras del tamaño de una hoja, para pegarle distintos materiales y rellenar las letras ¡trabajar en ella era toda una experiencia sinestésica! La sopa de pasta —con forma de letras— siempre fue una excelente aliada; retozaba con ella en mi plato antes de comerla y, a veces, la pegaba en mi cuaderno junto con distintos materiales para rellenar letras o palabras completas. Aprender por medio de juegos con mis vecinos, cantar, salir a la calle a comprar, escribir y leer me ayudaban a generar diferentes hábitos y comunicarme.

En ocasiones, la maestra dibujaba en el cuaderno de tarea una palabra con letras grandes y flacas a la cual debíamos de “darle de comer” con diferentes materiales. Es decir, pegar papel crepé hecho hilos para engordarlas o con periódico para hacer *collage*. A veces, colocaba un juego de pescar letras con un palito y un listón pegado para sacarlas de una tina. Pegaba cordones y estambre

a la silueta de las letras y leía cuentos “móviles” —esos a los que les jalas una lengüeta en cada página para que se movieran algunas de sus partes— al iniciar el día.

En esa época me compraron un libro con el alfabeto hecho de letras de fieltro de colores con parches autoadhesivos y dibujos de objetos familiares. La idea central del material era colocar las letras para formar palabras sencillas con base en la imagen observada. También nos solicitaban recortes de revistas, anuncios de productos, titulares de periódicos y folletos con los que se recortaban letras para armar rompecabezas o títulos en las fotos.

Rayar palitos, bolitas, gusanitos, casitas, arañitas, caritas, soles..., en fin; todo lo que pudiera significar práctica con el lápiz, era entretenido. Jugar a rayarnos las palmas de las manos y hacer líneas con una pluma de sabores para borrarlas con la lengua; ejercitar lateralidad con canciones; saltar derecha e izquierda y distinguir arriba abajo. Jugar plastilina para soltar la mano y hacer fuertes los brazos. Se organizaban reuniones con padres de familia para mostrarles actividades que incluyeran escribir como práctica social: ir a la tiendita con listas de productos, la panadería con recetas de cocina y al médico con notas médicas.

Actividades que, generalmente, eran acompañadas durante clases por canciones, versos y bailes con música. Canciones y rondas como: *Pimpón*, *Doña Blanca*, *¿Lobo estas ahí?*, *El patío de mi casa*, etcétera; fueron sonatas a la imaginación que animaban el estudio y convivencia con compañeros de mi grupo. Sin embargo, los gritos, los regaños y golpes altisonantes ocasionales en el escritorio de la maestra Conchita, abrumaban y callaban nuestras voces.

En ese entonces, leer y trabajar con las letras simbolizaba para mí un ritual dónde mi mamá concentraba todo su tiempo y atención para apoyarme a descubrir significados. Leíamos cuentos, fábulas, historietas y leyendas. Mis familiares apoyaban la formación lectora y me obsequiaban libros infantiles para colorear o cuentos pequeños. El más querido fue: *El dragón que vivía debajo del puente*, ejemplar que me invitó a leerlo tantas veces, que, sin darme cuenta, lo aprendí de memoria. Simulaba leerlo frente a los adultos frecuentemente, hasta que por fin comencé a asociar las palabras y los sonidos de manera natural ¡Leía de manera convencional!

La lectura fue una habilidad que emergió con mayor intensidad junto con el origen de mi afición por el cine. La primera película que vi en el cinerama Linterna Mágica —un pequeño cine

con apenas dos salas ubicado en San Jerónimo— fue: *Pie Pequeño en busca del valle encantado*, en su primera versión subtitulada al español. Si bien no alcanzaba a leer tan rápido los subtítulos, me presionaba por alcanzar a interpretar las frases antes de que desaparecieran. Prestaba atención a los sonidos e imágenes y me concentraba en leer las letras amarillas. Si no concluía la frase preguntaba a mi mamá o mi papá sobre lo que decían.

Surgieron las cintas *BETA* y *VHS* para ver películas en casa. *Alien el octavo pasajero*, *El exorcista*, *Mad Max*, *Terminator...*; diversos géneros que hicieron su entrada para imprimir velocidad y fluidez en mi lectura.

El ingreso a la primaria sucedió a la par del inicio de los conflictos de divorcio de mis padres. La maestra Gabriela—responsable del primero y segundo año— nos recibía todos los lunes para iniciar las clases con la frase: “saquen su cuaderno de español”. Abrir el cuaderno representaba, el inicio de un ritual indiferente al del preescolar: repetía letras; copiaba palabras del pizarrón; hacía dictados cortos; aprendía sílabas: “ma, me, mi, mo, mu”; dibujaba ideas sobre los libros de texto o rellenaban dibujos con letras y colores. Ya no se trabajaba con sopa y tampoco se hacían versos.

El aula se transformó, de canciones y versos, a repetir enunciados y oraciones. En ocasiones se decían trabalenguas, se contaban chistes y cuentos para lograr soltura al hablar e imitar la forma de hablar de profesores. A pesar de ello, la mayor parte del tiempo hablar en clase involucraba repetir siempre oraciones y no negarse a nada con los maestros. Frases recitadas al inicio de las clases o como cuando entraba la directora al salón: “¡Buenos días maestra directora!”, engalanaba cada día nuestro quehacer cotidiano. Sentía que los diferentes maestros habían olvidado la sintonía y ritmo único de las rondas infantiles y promovían la estructura lógica de la prosa. Había ocasiones donde los festivales recurrían a la oratoria de algún poema, a los bailes y canciones; en general, los sonidos de las voces más escuchados eran de los maestros que solicitaban guardar silencio al grupo o seguir alguna una instrucción.

El segundo grado sólo incrementó de dificultad para aprender algunas reglas gramaticales en la formación de oraciones: sujeto, verbo y complementos. Nuevas sílabas trabadas y conjugaciones de palabras más complejas, “trotar, matraca, tren, trabajo, etc.” Ahora la maestra

acompañaba los trabajos con sellos de animales. Una abejita feliz, era trabajador; un perrito triste, trabaja más; un burro... Finalmente, en ese tema, otros grados se limitaron en repasar el uso de acentos —¡aún mi punto débil—, elaborar listas de conjugaciones verbales —se escogía una acción y se escribía su conjugación en los diferentes modos y tiempos, en una hoja completa del cuaderno, para repetir hasta tres veces seguidas los errores cometidos— o en escribir oraciones más complejas.

Entre tercero y cuarto, aprendí que los libros eran obras físicas impresas con partes parecidas a mi cuerpo; las externas como el lomo, cubiertas (portada y contra portada), guardas, hoja de respeto, anteportada; e internas, dedicatorias, página legal, hojas de abreviaturas, glosario, prólogo, bibliografía, índices y colofón) que proporcionaban estructura en la obra como si se tratara de un esqueleto.

En clases, se alternaban ejercicios de lectura con oralidad y repetición de frases. Las maestras organizaban lecturas en diferentes momentos: grupal en voz alta, voz alta en secuencia uno por uno en párrafo por párrafo, voz baja individual, con medida del tiempo y en canciones. No recuerdo sufrir de problemas en esa área, pero pasar a leer al frente de los demás siempre me provocaba ansiedad. Sin embargo, por leer bien en esos años, las maestras me enlistaron en el coro infantil para participar en varios eventos académicos junto con mis compañeros. Diferentes inflexiones de la voz, volumen, timbre, ritmo, dicción y articulación del habla eran elementos constantes que aparecían en los ensayos. El maestro Francisco compartía ejercicios para mejorar la dicción: colocar un lápiz en la mandíbula al hablar, hacer círculos con la lengua alrededor de la boca, lamer grandes paletas de dulce en diferentes direcciones al sacar la mayor parte de la lengua para saborear la paleta por completo o solfear mientras se camina.

Además de mi participación en los eventos de coros escolares, leía canciones y repasaba el Himno Nacional; siempre había en las escuelas sede canastas de cuentos y visitas a las bibliotecas escolares organizadas por maestros de los diferentes grupos. Las ceremonias de apertura brindaban un escenario a la lectura por medio de algún fragmento popular o frase histórica celebre. Sin embargo, en clases se continuaba con la lectura de canciones hasta memorizarlas para los distintos festivales del año o por la actuación de improvisadas obras de teatro.

En la década de los años 90 *Jurassic Park* y sus efectos especiales despertaron el interés de ahondar en el mundo de los dinosaurios. Por lo que mis padres cooperaban con la compra de un semanario de revistas llamadas *Dinosaurios*, que incluían en cada fascículo una pieza de un *tyrannosaurio* —fabricado en plástico fosforescente con imitación de piel que nunca completé— para armar y pintar. El ejemplar costaba cincuenta pesos y como significaba un verdadero sacrificio para la economía familiar, aprovechaba a sacarle jugo al máximo cada revista.

Los leía en el salón durante el receso, al salir de clases, durante la comida y hasta en el camión a casa. Cuando los maestros pedían llevar alguna lectura para compartir, mis revistas eran la elección. Las leía hasta que me aprendía varios párrafos y dibujaba muchos dinosaurios en portadas de los cuadernos. Cada semana me intrigaba por querer descubrir las nuevas especies y fotografías de lo que había en cada etapa de la vida en la Tierra. Leía nombres sencillos de algunos dinosaurios como *tyrannosaurio* y otros muy complicados como *archeopteryx* y *pachicefalosaurio*; aprendía de la vida, flora y fauna de las épocas y, sobre todo, de los significados de los sufijos y prefijos que acompañaban el nombre de cada reptil. Buscaba en el glosario de términos y, aquellos que no comprendía, los profundizaba con el apoyo del diccionario. El mayor cómplice de mi aprendizaje.

El diccionario *Mi Pequeño Larousse Ilustrado* fue un recurrente manantial de sabiduría al que acudíamos los estudiantes para comprender el sentido de nuevas palabras. El maestro Rodolfo, ya en cuarto grado, solicitaba al grupo como tarea, buscar diariamente cinco palabras, leer su significado y escribir oraciones con ellas. Tenía además un calendario con palabras diferentes cada día, nos pedía leer la palabra al principio de la clase con su significado para conocerla y escribirla en una frase u oración en algún pizarrón. Poco a poco olvidamos los libros infantiles, los cuentos y las fábulas como lecturas de entretenimiento para consultar revistas científicas y libros especializados.

Por ejemplo, mi tía Tere me regaló, al pasar a quinto grado, la enciclopedia de *Disney presenta*; material bibliográfico que tenía imágenes de Mickey Mouse y sus amigos: Goofy, Minnie, Donald y Pluto. Contaba con 10 tomos y estaba organizada por colores y subtemas por letras del alfabeto griego. Era muy llamativa, tenía apéndices y glosarios con formas de ficheros e incluía fotos sin nombre para buscar la página en donde tenías de pegarlas. La idea global era

buscar el cuadro de texto que acompañaba la imagen y pegarla para después leer la historia. También había algunas imágenes rasca-huele que desprendían aromas a hierbas, flores y especias.

Aparecieron los textos dramáticos y las obras de teatro improvisadas en clase. Leerlas, invitaba a los sentidos a explorar texturas y olores variados. Había libros con pastas duras, suaves, de tela, de piel...; con hojas amarillas, blancas, color ámbar, grises...; los más viejos de la casa de mi abuela desprendían un olor a humedad e historia, los más recientes algo acartonado y nuevo. Ahí conocí las novelas de terror y a Stephen King con *Cujo*, *Carrie* y *La niebla*; mi tía Celia coleccionaba sus obras, y cuando podía, leía sus novelas conmigo en el balcón. Aparecieron los álbumes con estampas para coleccionar. Rintintín, Mickey Mouse, El show de Cantinflas, equipos de fútbol, Viruta y Capulina, personajes de juegos de Nintendo, Los Caballeros del Zodiaco, entre otros personajes, invitaban a leer los nombres e historias de las compilaciones e intercambiar sus estampas durante el recreo y la salida de la escuela.

Tanto en quinto como sexto grado participé en los recitales y lecturas de poemas en los eventos de día de las madres, entre muchos otros. Inclusive, en sexto grado llegué a ser comisionado por la salud y medio ambiente infantil de mi delegación. Asistí a algunos eventos y, cada lunes, hablaba en la ceremonia sobre un tema relacionado con la ecología. La maestra Carmen me entregaba, una serie de revistas, tarjetas y periódicos para escribir una breve investigación de los problemas ocasionados por la contaminación en la naturaleza y leerla en una tarjeta durante la ceremonia. Para elaborarla, subrayaba las palabras importantes, buscaba en el diccionario o la enciclopedia las palabras que no entendía y prestaba atención a las similitudes de los términos científicos. Distinguía entre palabras que venían en cursivas, negritas y con tipología distinta para copiarlas en la tarjeta, por ejemplo, para la primera escribí: ecología proviene del latín *ecos* (vida) y *logos* (tratado) que se refiere al **estudio de los seres vivos** y su espacio.

Gracias a ello, me gané el apodo de “Eco-loco” durante todo el ciclo escolar hasta llegar a la secundaria. Y aunque no comprendía muy bien la existencia de diferentes tipos de letra y escrito, al terminar la primaria, ya lograba dar entonación diferente a las oraciones con signos de exclamación e interrogación, adquirí mayor fluidez y cierta velocidad.

La primaria, en general, fue un devenir constante de actividades que conjugaban materiales impresos: fotocopias, libros y cuadernillos de ejercicios —basados principalmente en reconocer los diferentes tipos de enunciados escritos y dónde se privilegiaba la existencia de palabras cada vez más complejas— retórica organizada y lógica. Se escribía siempre sobre lo que otra persona sentía y expresaba. Sujeto, verbo y predicado; se entonaban con la intención de resolver preguntas, exámenes y ejercicios por lo que perdían, para mí, todo sentido.

En la secundaria, mis padres ya se habían divorciado —y después de mucha estira y afloje— mi hermano y yo, logramos vivir con mi mamá. Esta etapa académica fue muy similar a la primaria, con la sutil diferencia, sobre la mayor cantidad de tareas y ejercicios destinados a generar composiciones sobre el mundo visto en tercera persona. Por el continuo cambio de domicilio, tuve distintas maestras de español y no recuerdo secuencia específica alguna en las formas de trabajo.

A la maestra que más recuerdo de esa época era Teresa, una mujer de cincuenta años que era secretaria de medio tiempo y su tiempo libre lo dedicaba a trabajar algunas horas como docente en secundaria. El grupo siempre fue bastante grande —de entre unos cuarenta o cincuenta estudiantes—, por lo que la revisión de ejercicios de manera individual era difícil. Otras asignaturas no se encargaban mucho de revisar lo propio de alfabetización, quizás por el tiempo tan corto que tenían —50 minutos de clase— se dedicaban a trabajar solamente el contenido y no versaban sobre habilidades de expresión.

Derivado de los cambios hormonales y los “gallos” propios de la modificación de voz se terminó mi participación en el coro. Las risas del aula dieron paso a las groserías, palabras altisonantes que nunca utilicé en la primaria, y las canciones de *rap* o *hip-hop* con rimas vulgares, contenidos sexuales y violentos. También desapareció la lectura infantil. Las novelas infantiles y revistas de dinosaurios se quedaron en la casa con mi papá. Jamás volví a verlas.

Sentí como si el tiempo y los problemas familiares modificaron la tesitura de los encuadernados. Todas las lecturas se sentían rígidas, ásperas o insipientes. Ya no interesaban los libros de texto o los centenares de fotocopias que ahora tenían textura distinta. Pocas lecturas tenían imágenes o colores. El tiempo dedicado a la lectura grupal o a los diferentes tiempos de lectura desaparecieron y dieron lugar a muchos ejercicios de comprensión lectora basados en preguntas

abiertas y, con el paso del tiempo, a preguntas de opción múltiple. Tareas que no se me complicaban y se me hacían aburridas por repetitivas.

La única materia donde me sentía a salvo era Inglés —aunque la maestra fuera regañona y poco expresiva—, aceptaba mis propuestas y canalizaba siempre mi rebeldía o entusiasmo por participar, en aras de apoyar a los compañeros menos hábiles con el lenguaje anglosajón. Me ponía siempre ejemplos de pronunciación y nos pedía cantar frases completas de canciones populares en el idioma extranjero. Desarrollé el gusto por esa lengua, pero poco a poco olvidé mi relación con la materna.

La clase de Literatura generalmente era aburrida y tediosa. La maestra se dormía cuando daba clase y en ocasiones toda la actividad consistía en leer en voz alta fragmentos de lecturas sobre textos españoles. Los compañeros leían en voz baja y en cuanto la maestra se quedaba dormida, jugaban o platicaban hasta que se terminaba la clase. Álgebra, química y física añadieron algo de sabor al asunto; organizábamos canciones en equipo y nos aprendíamos la tabla periódica o fórmulas matemáticas con ayuda de alguna frase compuesta por nosotros. Creé una canción para aprenderme la tabla periódica con la música y tonada de la marca *chocomilk*, una para las fórmulas básicas de aritmética y, sobre todo, para las derivadas de medición de energía y masa.

Escribir las reglas gramaticales y ortográficas en oraciones compuestas por alguien más, descubrir el significado de las palabras en el diccionario, comprender la diferencia entre la escritura de palabras con sonidos similares como el de: “s”, “c” y “z”; en fin..., todas las actividades típicas de la enseñanza tradicional de aquellos días, suponía la sumisión, la repetición mecánica, anomía, pasividad y desinterés por expresarse.

Los rituales de compartición y revisión de ejercicios grupales consistían en observar a los compañeros escribir —sobre temas elaborados por alguien más, en periodos de 40 minutos diarios— parte de sus composiciones en el pizarrón para advertir sobre la intención de lo anotado e intentar comprender la coherencia del argumento. Con la inclusión ocasional de algunas sesiones de ejercitación, repaso y evaluación con el nuevo formato de hojas de respuestas múltiples y de rellenado de círculos con lápiz.

Principalmente, elaborábamos cartas para enviarlas entre nosotros y cuidar los aspectos formales y sintaxis de la redacción. Las reglas ortográficas y de acentuación eran de suma importancia para la maestra, por lo cual, dedicábamos a escribir 10 veces, en la parte posterior del cuaderno, cada palabra errónea encontrada en los ejercicios (tanto personales como grupales) para recordarlas. Suplicio que, además de tedioso, era aburrido y poco significativo para mí y todos mis compañeros. Sentía que reforzaba mi conocimiento gramatical sobre algunas reglas de acentuación y ortografía, sin embargo, no calzaban con mis intereses como estudiante ni con mi vida personal. Se revisaban algunos tipos de textos como el formal e informal —sobre todo el formal—; el sistema básico de comunicación (mensaje, receptor, código, emisor-receptor, signos y ruido), la formulación de oraciones simples y complejas; y elaborábamos campos semánticos. Evaluarnos, personalmente, era una actividad muy compleja para el grupo y la maestra por el poco tiempo. Las tareas eran copiar fragmentos de texto de otros libros y como en casa no había quién me señalara los errores, y francamente yo no hacía nada extra por aprender, solo me limitaba a cumplir con el copiado.

El espacio para amplificar la lectura, curiosamente, fue en la clase de diseño gráfico. Los maestros Elena y Jorge, nos repartía hojas de colores, revistas, marcadores, pinturas o diferentes materiales para crear composiciones. Reconocí en ese salón que cada marcador —con punta de cincel— tenía 4 diferentes grosores por lado. Según la maestra, podíamos utilizarlo para marcar de diferente forma los textos: la punta más delgada sobre o debajo de las palabras para indicar relevancia; el más grueso para resaltar las ideas principales; el mediano para marcar signos de puntuación o el de punta para escribir códigos en el texto.

Las hojas tenían una distribución especial para dibujarse. Los costados amplios para colocar anotaciones o preguntas al texto —un signo de interrogación, estrellas, gatos o asteriscos—, la parte superior para escribir mis ideas y la inferior para escribir ideas a profundizar. En grupo elaborábamos breves esquemas, mapas mentales —con dibujos de personajes, rosas, diagramas de Venn— y listas de flujos en transparencias de acetatos estilizadas con plumones o estilógrafos. Aprendimos de diversos signos gráficos, abreviaturas y hasta a leer *graffiti*.

La escritura modificó mis relaciones interpersonales por medio de la clase de Cómputo y Tecnología —que sucedía una vez al mes si había maestro o disposición del aula— pues me

presentó con el internet, paquetería de *Office* y *chat*. Los nuevos lenguajes *html*, se confabularon con la clase de inglés, mi afición por el cine y los videojuegos para impulsarme en la lectura anglosajona. El chat, a su vez, me hizo conocer personas y conversar con ellas por medio de la lectura; aunque francamente, empeoró mi escritura por lo tedioso que me parecía escribir y mi desinterés por la tarea. No recuerdo haber conocido personas que escribieran bien en el medio digital. Con quienes chateaba tenían mi edad o tampoco precisaban el lenguaje correcto. Leerlos me llevó a olvidar, aún más, la importancia de la escritura.

La preparatoria, a diferencia de la secundaria, fue un tiempo de libertad lleno de incertidumbre. Mi mamá había conocido una nueva pareja y mi hermano había decidido ir a vivir a casa de una de mis tías, por lo que mi núcleo familiar se encontraba todavía más disperso. Para acceder al nivel de bachillerato, tuve que enfrentar dos exámenes de ingreso (con el formato de llenar círculos y respuestas múltiples) y superar diversos problemas económicos, pero al final logré quedar en la preparatoria 5 de la UNAM.

Esta etapa de estudios suscitó un cambio radical de mis gustos e intereses. Una de mis tías más jóvenes se casó con un *snob* norteamericano y contrataron *MTV* en televisión por cable. Conocí nuevos grupos musicales y cantaba casi todo el tiempo. Mis amigos y amigas de aquellos días compartían el gusto por la música pop en diferentes estilos e idiomas. En la música, había gustos desde el *kpop* asiático hasta el africano.

Cantantes como: Jannette Chao, The corrs, María Bestar, The cranberries, Natalie Imbruglia, Sofie Ellis Bextor, Shakira —en su versión rubia spanglish—, The sacados, Laura Pausini, Mecano, Lynda, Celine Dione, Sixpencenonethericher, Shania Twain, Sasha Sökol, Dido, Cristina Aguilera, María Bestar, Moenia, Ely Guerra, entre otros; nos ayudaban a expresar nuestros diferentes estados de ánimo —varios habíamos perdido al primer amor—, y cantar o platicar entre nosotros nos hacía sentir mejor. En esa época el espacio de la asignatura de Literatura cedió su tiempo para configurarse como lengua española. Lugar dónde la resolución de hojas de fotocopias y diferentes materiales gráficos maduraron para convertirse en un solo libro de texto. Las actividades consistieron en trabajar los libros de *Redacción I* y *II* de Ana María Maqueo acompañados por la maestra Josefina en los dos primeros semestres.

La maestra Josefina era joven, se enojaba con facilidad y constantemente gritaba al grupo para regañarnos sobre los errores gramaticales. Nos ponía a todos a copiar fragmentos completos del libro en el cuaderno. Ciclos donde además de gritos y regaños, no encontré mucha relación de la escritura con otras asignaturas de corte humanístico; como en las asignaturas de: Lógica, Informática, Geografía o Historia Universal. Esta última, que quizás era la más adecuada para hacer transversal el contenido de lengua española, solamente consistía en elaborar un extenso “resumen en el cuaderno”, como decía la maestra, de cinco libros distintos de historia sobre un tema específico. Actividad que terminaba, en realidad, una copia amorfa de los hechos; muchas veces los compañeros y yo intercambiábamos el cuaderno y copiábamos los trabajos de nuestros apuntes, ya que no alcanzábamos el préstamo de los libros en la biblioteca.

Así, además de escribir frases sin sentido en su contenido, en forma de queja, a la excesiva carga de trabajo de la clase; un cuaderno terminaba siendo un gemelo de otro y se conformaba de frases como:

En 1940 después de la explosión de la guerra mundial, la mayor parte de la población europea sufrió cambios importantes. El presidente *¡blah! ¡blah! ¡blah!, brincó la barda del gran charco y voló a otro país para encontrar alimentos y ayuda; encontró una vaca de oro que daba una leche súper-nutritiva y volvió a casa para cuidar de los niños hambrientos* (cursivas de mí autoría).

Los cuadernos se volvieron códigos secretos entre los amigos y nos sentíamos como espías inmersos en una investigación especial. Textos escolares con los que encontré consuelo a la distancia familiar por la compañía de los nuevos amigos y construir a la vez pequeños pasos de significado hacia la escritura. Para elaborarlos, la biblioteca escolar fue un gran apoyo. En ella, mis compañeros y yo, aprendimos a buscar —e interpretar— la nomenclatura de la forma de organización de los libros y distinguir su disposición en el espacio bibliotecario. Sin esa habilidad, podríamos habernos perdido en el laberinto de estantes, ficheros y textos. Aparecieron los comics, las *mangas*¹ y las revistas con historias fantásticas. Quienes al ser más ligeras, económicas y

¹ Los *mangas* son un tipo de revista “comics” animado, muy popular en Japón, que cuenta historias y cuentos a través de imágenes visuales distinguidas por su propio estilo de composición y lectura (se leen de derecha a izquierda y de abajo hacia arriba).

sencillas de leer —por el tipo de lenguaje, la animación y movimiento de los personajes, y lo interesante de sus historias— sustituyeron a los libros y documentos académicos. Mis amigos eran ávidos fanáticos de dibujarlas, y escribían historias sobre planetas mágicos y personajes míticos. Ocupábamos nuestras propias historias para llenar de vida a los seres inanimados y crear sus expresiones por medio de onomatopeyas y cuadros de diálogo.

Los diversos cursos de las asignaturas opcionales no presentaron nuevas formas de acercamiento con la lectura. La mayoría versaban sobre la resolución de lecturas de comprensión, la resolución de preguntas con opción múltiple y, en alguna que otra ocasión, con la lectura en voz alta frente al grupo. Supongo que era efecto de madurar el olvidar algunos tipos de texto para leer literatura contemporánea y sobre todo clásica española. *La vida de Tormes y de sus fortunas y adversidades (El Lazarillo de Tormes)*, algunos poemas de Bécquer y hasta el *Quijote* fueron lecturas que no sentía del todo personales.

Después del segundo semestre, tuve que tomar varias decisiones. Como ya no vivía con mi mamá, trabajaba en ventas por catálogo y alternaba fines de semana como vendedor en una mueblería, apenas me alcanzaba para mantenerme en la escuela y mi promedio general de aprovechamiento —que francamente no era bueno— no me permitían visualizar una vida estudiantil más allá de los logros alcanzados en secundaria. Dejé la prepa y tiempo después me fui a vivir con mi tía y su marido a Coacalco. Me dediqué a trabajar en ventas en un negocio familiar de mueblerías y maderería de tiempo completo. Ahí aprendí a hablar para vender; es decir, a convencer oralmente, a dar detalles sobre las características de los productos, a adelantarme en los deseos e intereses de las personas que preguntaban, a retomar las ideas de los clientes para venderles, como decía el gerente: “hablar de cosas que cubrieran su necesidad” a pesar de que fuera generada por mí.

Por la pesadumbre, el ambiente de rechazo laboral, lo extenuante del trabajo físico y mis expectativas sobre forjar un proyecto de vida como carpintero o algún trabajo parecido; me hicieron desear volver a estudiar en la escuela. Renuncié a las mueblerías y comencé a buscar empleo en otras áreas. En esta etapa de cambios laborales continuos no practiqué mucho la escritura. Escribía sobre todo notas de venta y algunas listas de productos. De vez en cuando intentaba llevar un diario,

aunque honestamente se me complicaba no perder el cuaderno. Escribí algunas canciones inspirado en mis grupos favoritos que se perdieron entre tanto cambio de domicilio.

Las lecturas que acompañaron mi travesía en la búsqueda de mi propósito en la vida fueron aquellas relativas al autoconocimiento, la superación personal y los mundos fantásticos. Carlos Cuauhtémoc Sánchez, Jack Canfield, Mark Hansen, Erian Grey, Robin Norwood, Paulo Coelho, Joan Brady, Og Mandino, Marcelo Roffe; entre otros autores, me vincularon con temáticas de psicología y la perspectiva empresarial de las ventas.

Creo que gracias a ellos logré superar una etapa muy difícil de mi vida. Recurría a leer sus frases conforme enfrentaba problemas económicos o familiares. También sirvieron de tema de conversación con clientes, desconocidos y vecinos de la colonia. El señor del tianguis dominical se alegraba de recomendarme libros con el sello de *bestseller* en la portada y de comentar algunos temas compartidos en común.

Libros que me apoyaron en la búsqueda de empleo y afrontar entrevistas laborales. Sentía mucha inseguridad, sentía que los entrevistadores me hacían muchas preguntas o buscaban que me contradijera para cuestionarme. Requería de vestir formalmente, no otorgar una expectativa superior del salario ofrecido, mucha memoria para recordar los eventos significativos del empleo, elegir palabras más formales y puntuales sobre el tema de la entrevista, adelantarme a conocer el contenido de las preguntas y de mostrar mucha seguridad para otorgar credibilidad a mi discurso.

Cuando comenzaron a salir en el cine la serie de películas sobre *El señor de los Anillos* reapareció mi gusto por las novelas; adquirí las obras en material impreso para contrastar la información entre ambas y desde el *Silmarillion* hasta *El retorno del rey* desfilaron por el transporte público mientras me transportaba a casa o buscar trabajo.

Logré avanzar. Después de muchas entrevistas laborales, comencé a trabajar en franquicias de escuelas particulares —muy reconocidas por los medios televisivos de ese entonces— con la modalidad de bachillerato tecnológico. En esa época, ese tipo de empresas ofrecían becas de estudio a los trabajadores como parte de las prestaciones. Ingresé como vendedor telefónico y esperaba tener la oportunidad de volver a estudiar computación e inglés.

El empleo consistía en tomar una llamada entrante, dar informes sobre las modalidades de estudio, inferir en las necesidades y deseos del cliente; y nunca, pero nunca, dar el costo de las colegiaturas hasta haber conseguido la mayor información sobre sus expectativas de vida y hacerles creer que necesitaban estudiar ahí para alcanzarlas. Se concertaba una cita y, personalmente, se atendía en los escritorios de la entrada del centro educativo. Contábamos con un manual de procedimientos que indicaba, en un diagrama de flujos, el tipo de preguntas, volumen de voz, tonos y formas de acercamiento para obtener información del ahora denominado usuario. Aprendí a cuidar de los elementos no verbales de la oralidad como la postura al hablar, a vigilar la distancia, manejar los gestos, cuidar la entonación y elegir las palabras.

Sin embargo, la oferta de estudiar se hacía cada vez más lejana e intangible. Cuando preguntaba sobre la prestación prometida, me solicitaban un número determinado de inscripciones vendidas y las aumentaban conforme las alcanzaba. Todo resultó un fraude y decidí mejor cambiar de dirección. Trabajé en ventas en otros lugares: Sears, Sanborns, Farmacias del ahorro, Comercial Mexicana, entre muchas otras empresas que sirvieron de reafirmación de lo aprendido.

Decidí volver a estudiar e intenté hacerlo en un colegio con preparatoria en un año que al final resultó que no tenía registro en SEP. Las clases ahí eran breves y no se priorizaba sobre escritura ni lectura, solamente se revisaban contenidos de matemáticas y de ciencias. Nos entregaban un compendio con lecturas y se debatía en clase sobre lo que creíamos al respecto. Al final del ciclo, no obtuve el certificado y me dediqué nuevamente a buscar empleo.

Ahí me di cuenta de lo necesario de la preparatoria para la vida laboral (solicitaban el certificado para trabajar en cualquier parte) y recurrí a finalizar los estudios del nivel por medio del examen general de conocimientos del CENEVAL. El examen con duración de ocho horas consistía en dos pruebas: una de preguntas de opción múltiple sobre conocimientos generales y otra de elaboración de un ensayo sobre un tema específico de los proporcionados por la misma asociación.

La primera prueba de cuatro horas consistía en dar lectura sobre contenidos de los diversos tipos de géneros literarios (narrativo, lírico, dramático y ensayístico) presentados en un cuadernillo —tamaño media carta— de alrededor de ochenta hojas y responder preguntas. Para la segunda

prueba del examen (el ensayo) revisé algunos libros que recomendaban enfocar el tema a desarrollar lo más apegado a nuestras experiencias y conocimientos generales; respaldar con argumentos claros y concisos; organizar lógicamente e integralmente los párrafos y respetar las convenciones del uso de español. Por su parte, la guía de estudios del examen CENEVAL mostraba también la elaboración de algunos ejemplos y ejercicios —muy breves— para desarrollar la parte argumentativa. Sin embargo, a pesar de haber leído ambos la verdad no conseguía sentirme seguro.

Llegó el día del examen. De las primeras cuatro horas realmente no recuerdo mucho; pero de la parte del ensayo tengo presente que los temas solicitados para el desarrollo argumentativo eran:

- a) La enseñanza del arte como promotora de valores en la escuela;
- b) la educación ambiental como propuesta para enfrentar los cambios climáticos; y
- c) la alternancia del poder en 2006 y su repercusión en los partidos políticos mexicanos.

No sabía exactamente cuál elegir, por lo que me adherí a las recomendaciones leídas sobre centrarse a las experiencias y a seguir las instrucciones del ensayo sobre cuidar la extensión no mayor a cinco cuartillas. Seleccione el respectivo a la educación ambiental por la cercanía con el tema derivado de mi experiencia en la primaria por lo que no tuve problema con el desarrollo del contenido. La verdad, el reto más grande al pensar las ideas, dado el poco tiempo con el que contaba para elaborar el documento, fue la argumentación. El tiempo y espacio con el interlocutor, claramente definido por los aprendizajes de mi trayectoria oral, se desdibujaban al escribir; no reconocía cómo relatar y contextualizar al lector. No había mucho tiempo para suscitar la inventiva o la creatividad; mucho menos ejecutar una disposición ordenada y elocuente.

En cambio, mi estrategia fue centrarme en la extensión y contenido más que en la secuencia lógica u ortografía. Concluí el ensayo y me retiré para esperar los resultados un mes después. Al final logré obtener el certificado, pero hasta ahora, desconozco cuál fue mi desempeño en el examen escrito pues solamente me entregaron un porcentaje de acreditación del 80%; y nunca volví a ver el escrito revisado o corregido.

Tres meses después de acreditar el examen de certificación de CENEVAL, presenté el examen de la UPN para ingresar a pedagogía. La lógica de lectura era muy parecida con la diferencia en los tipos de textos para leer. Recuerdo que había muchas más lecturas de textos de divulgación científica como notas periodísticas, revistas científicas, artículos y algunas presentaciones de conferencias. Las preguntas tenían un nivel de complejidad un poco más amplio pues solicitaban volver a leer el texto, con la pregunta en la mente; indicaban el lugar exacto —con el número de renglón y párrafo— para profundizar en la comprensión de algún término o idea; o la pregunta estaba formulada de diversas maneras.

Con el ingreso a la universidad nuevamente cambió todo. El rigor y la exigencia comenzaban a aparecer en escena al desarrollar corolarios de los enunciados emitidos. Las expresiones orales se convirtieron en exposiciones académicas; el canto y verso de las canciones de preescolar y primaria, en argumentaciones; las charlas con amigos de secundaria y preparatoria, en debates y presentaciones; en fin, competir oralmente con compañeros y negociar al organizar las tareas en equipo eran actividades constantes. Nos solicitaban principalmente diseñar presentaciones orales y exposiciones acompañadas de recursos audiovisuales. Además de preparar cartulinas, rotafolios, dinámicas y diapositivas; los maestros nos enviaban a la biblioteca para leer sobre el tema.

La universidad refrendó mi compromiso con la distancia emocional, lo técnico, lo objetivo y lo frío de los textos expositivos y científicos. La mayor parte de las actividades de las asignaturas se apoyaron en la escritura de resúmenes, ensayos y artículos “científicos” nutridos por el lenguaje psicológico y técnico. Los profesores nos invitaban a revisar los conceptos para trabajar. Distinguir un ensayo, reseña, informes, artículos y análisis críticos. Inclusive un maestro, el único en toda la carrera, recomendó leer textos para distinguir los diferentes usos de puntuación en los tipos de texto académico por medio de talleres.

El mayor reto que enfrenté en toda la licenciatura fue la lectura. Leer era pasar muchas horas —en verdad muchas horas— dedicadas a comprender y aprender los nuevos textos. Las compilaciones de contenidos de los programas se basaban, por lo general, en la lectura de entre diez a catorce textos básicos y varios documentos complementarios. Los maestros solicitaban, entre una y hasta tres lecturas por semana, para iniciar cada clase.

No recuerdo claramente todas las lecturas efectuadas, sin embargo, en la lógica de los documentos y libros revisados, las composiciones impersonales, la objetividad y la terminología científica del género académico sobresalían de los narrativos. Leer para cumplir las tareas me hizo adquirir nuevas habilidades como leer de pie en el metro o en el transporte público en movimiento, prestar mayor atención a la lectura que al ruido —incluso a aprender a escuchar música al leer para callar el sonido externo— subrayar al atravesar los baches o identificar las ideas principales solamente para no leer la paja. Aprendí que había una lógica en este sentido en todos los autores, había quienes la colocaban al principio del párrafo, en medio o casi al final. Así, cuando no tenía ya tiempo para leer todo el documento, me centraba en esas ideas para concretar la tarea.

En ese periodo la tendencia de formación del pedagogo era piagetiana; los estudios sobre el desarrollo infantil, la pedagogía, el aprendizaje basado en el *self* y los procesos cognitivos trastocaban las diferentes expresiones y, como decía el maestro Rodolfo de Investigación I, los “términos”. Las diligencias de las clases en cada semestre se impregnaban de tecnicismos propios de la psicología. En las aulas la alta cantidad de alumnos y la excesiva carga de tareas por asignatura, dificultaba la atención individual. Casi no leíamos los trabajos de los compañeros y pocas veces tuvimos acompañamiento en el tema. Se entregaban distintos trabajos: reportes de lectura, ensayos, esquemas, resúmenes, fichas de trabajo, entre otros; que en pocas ocasiones eran devueltos con observaciones de los maestros sobre el contenido y la forma.

Para tratar la lectura, había docentes que comenzaban con preguntas sobre el texto, conversar sobre la vida del autor para contextualizar al grupo, lluvia de ideas, elaboración de mapas conceptuales, cuestionarios, presentaciones o exposiciones. Los más atrevidos con didácticas como: *rally*, obras teatrales y la elaboración de juegos por parte del grupo. Las representaciones teatrales suponían una articulación artística más elaborada de palabras, velocidad, fluidez y métrica. Ejercicio que requería de interpretar la lectura para componer una historia y diálogos que muchas veces eran improvisados.

Otros maestros nos ponían ejemplos, hablaban en todas las clases, ¡todo el tiempo!, otros permitían que los alumnos impartiéramos la clase, señalaban errores, apoyaban al grupo para mejorar la dicción, corregían palabras mal expresadas —sobre todo respecto de apellidos

extranjeros o palabras nuevas— o las escribían en el pintarrón para comprender su escritura y mejorar la pronunciación.

Una maestra del cuarto semestre, en particular, nos explicó que leer era conversar con un autor. Comenzó la clase con presentarnos la fotografía del autor en la contraportada —justo en la faldilla de la solapa interna del libro—, después nos solicitó leer la breve semblanza de su vida, la trayectoria académica; buscó en *google* el nombre, nos mostró la biografía completa desde una página de internet y señaló que “los textos son una breve porción de la vida y conocimientos de una persona”. El maestro de sexto semestre, en la clase de currículum, complementó la información al mostrarnos la diferencia entre el contexto, el pretexto y el texto.

Según el doctor, el contexto era lo que contenía al pretexto y el texto. El pretexto era el motivo para entrar a un texto y el texto, finalmente, era el contenido. Así, por ejemplo, en una canción, el contexto sería la situación social y económica que atravesara el autor al momento de elaborar la composición musical. El pretexto, era el tema o motivo que llevaba al autor a escribirla y el texto era el resultado del escrito “la partitura o la letra”.

Uno de los libros que marcó mi trayectoria formativa del quinto semestre fue el *Poema Pedagógico* de Makarenko. La maestra Lourdes me lo recomendó, cuando preparaba un proyecto pedagógico en compañía de mis amigos en el Ajusco. Sentía que vivía algo similar a lo que había vivido el autor —hasta las pulgas— durante la edificación de un centro escolar comunitario de apoyo de tareas. Leerlo me dio un respiro en la carrera y me hacía sentir que mis ideas no estaban tan descabelladas. No me sentía solo. Finalmente, al llegar a la elaboración de la tesis de grado, la sintonía de las lecturas forzadas, lo presuroso de concretar la labor y el carácter psicológico de las lecturas revisadas enfatizaron mi distanciamiento con la lectura de otros géneros literarios.

Para la elaboración de la tesis surgió mi interés por la profundización en el tema de la comunicación y el diálogo en la familia. El diálogo natural quien despertó la necesidad de comprender la significación de cada frase o palabra apegados a las formas de ser de las personas, los códigos, agilidad para emitir expresiones cortas y dinámicas, apertura, disposición y empleo de diferentes recursos como las preguntas para indagar más y uso de lenguaje corporal. De viajar, con el apoyo de mi clase de comunicación educativa con la Maestra Reyna Marín, en temas

relacionados a la oralidad: como el silencio, el poder, la secuencia de hechos, los diferentes conceptos, esquemas, teorías de la comunicación y temas asociados al desarrollo humano.

Admito la existencia de comodidad por mi parte al navegar en ese ámbito ya tan conocido durante toda la carrera, la actividad no representaba entrar en contacto con emociones ni variar mucho en signos o significados. Si bien elaborar la tesis implicaba, además de un alto nivel de reto y batalla con los propios temores, el confrontar las propias ideas a la luz de diversos autores, al final el estilo era siempre impersonal, con alto sustrato de especificidad, con lenguaje tan claro y tan directo que no daba cabida a la subjetividad.

Por recomendación de mi asesora de tesis, la lógica racional de la investigación instrumental y la presentación formal de su estructura, las aportaciones jurídicas, impersonales y muy generales sobre el uso del estilo escrito; y los elementos técnicos del uso de digitaciones con Microsoft Word desfilaron en la composición final de mi documento recepcional integrados bajo la perspectiva de investigación mixta.

Superar el examen profesional y la presentación de tesis parecían las metas más cercanas a conseguir. Hasta ese momento, consideraba que era bueno para hablar en público, pero el día de mi examen de grado sentí muchos nervios y tartamudeé. Los primeros 10 minutos fueron un suplicio, me rascaba la pierna, desviaba la mirada y tropezaba en el escenario. En ese momento, pensé en que estaba de nuevo frente alguno de mis grupos de clase, inhalé profundamente y avancé; ¡me fue muy bien!

Después de concluir la licenciatura y obtener el grado me dediqué a buscar empleo y trabajé en algunas escuelas como apoyo por falta de experiencia. Las entrevistas laborales como profesionista habían modificado su terreno —como pasante de pedagogía en proceso de obtener el título me sentía diferente, más confiado, y con otro estatus—, eran más placenteras. Aún existía temor, en menor proporción, se superaba. Todas las entrevistas se dirigían a ser docente, tuve oportunidad de laborar en funciones administrativas en diferentes instituciones educativas y de capacitación. Cuando entré por fin a trabajar como docente frente a grupo de primaria en SEP, comprendí más a mis maestros.

Hasta ahora me doy cuenta, de que, sin querer, en el campo laboral como docente de primaria he repetido el mismo proceso con mis estudiantes. Escribir, escribir y escribir; copiar, copiar y copiar. Revisar faltas de ortografía y algo de la puntuación. Son la secuencia de acciones que seguimos en el proceso de encuentro con la escritura. Me hace pensar si una conversación llena con demasiados encuentros individuales entre grafías y estelas, ¿propicia un encuentro significativo?

De igual forma, privilegié el tratamiento de la lectura tal como lo aprendí en la universidad, hasta que me di cuenta de que no resultaba. Los niños no tenían la misma capacidad de atención para escuchar una larga clase sobre el tema, expresaban aburrimiento, se distraían con facilidad y a veces hasta se peleaban. Tuve que aprender otras estrategias como juegos y prestar atención, sobre todo, al ambiente para leer. Repetí las conductas de enseñanza de mis maestros universitarios, hablaba toda la clase para demostrar que trabajaba y casi no dejaba que los niños se expresaran. Me preguntaba: ¿cómo dejarlos participar?, ¿y si no los podía guiar? De repente, un día de diciembre con mi primer grupo, uno de mis estudiantes me preguntó si jugaríamos con la obra de teatro que aparecía en el libro de español. En ese momento sentí mucho temor de que el grupo se saliera de control y nos abuchearan en el centro escolar. Decidí vivir la experiencia —por respeto a la solicitud de mis estudiantes y por el interés de ellos mismos en favorecer su formación— presentamos la *pastorela*. Una obra diseñada por ellos y por mí. Con diálogos pequeños y con algunos trajes elaborados en papel, los ovacionaron en la ceremonia de fin de año. Participaron todos los alumnos y mostraron más confianza después del evento.

Me percaté que debía dejar de hablar con sarcasmo, los niños imitaban mis actitudes y palabras y comenzaban a faltarse al respeto. Debía cuidar mi lenguaje corporal al hablar frente a grupo; modular el tono de voz —cuando la disciplina saliera de control y también ser cálido cuando lo ameritara la ocasión— en todo momento; y establecer límites afectuosos con toda la comunidad estudiantil. Las prácticas, no establecidas de manera formal por la institución, aceptadas por todos los maestros y solicitadas por mi supervisora y directora incluían gritar como medida de contención de conductas inapropiadas en el aula. No gritaba mucho, trataba de bajar la voz si había algún problema de desatención en la clase y de guardar silencio para dominar al grupo. En el trabajo,

comprendí la relevancia de cuidar y elegir mis palabras para dirigirme con los estudiantes, inclusive al grado de evitar demandas laborales.

Uno de mis grupos me sorprendió, me presentaron una obra de teatro antes del fin de cursos para agradecer mi trabajo. No sé en qué momento se organizaron —realmente durante la clase nunca escuché nada al respecto— y dónde ensayaron. Arreglaron el salón y con ropa de papel de varias texturas exhibieron: *Las mariposas*. Una historia que trataba de una niña que entraba a la primaria muy triste y su maestro la invitaba a crecer y convertirse en mariposa. Me sorprendió que en los diálogos aparecieran frases como las que usaba a principio de año. Lloré de felicidad y por sentirme invadido de orgullo.

Me centré en investigar sobre estrategias lectoras en la primaria. Había quien compartía teorizaciones sobre la maduración cognoscitiva y la importancia de la lectura, como herramienta, para el desarrollo creativo de los niños. Ideas sobre juegos para fomentar la lectura, desde la presentación del libro hasta utilizar la televisión y películas para motivar la lectura en clase. Recrear la lectura —por medio de actividades individuales y grupales— para perder el miedo a leer. Hasta los que ya visualizaban las habilidades digitales, con *tablets*, y los libros enriquecidos (bibliotecas digitales, hipertextos, los *transmedia* y *crossmedia*) como parte de una habilidad básica a desarrollar en primaria. Mismos que investigué cuando aparecieron las *tablets* gratuitas en quinto grado —poco antes de entrar a la maestría— como parte de la estrategia de mediación tecnológica de la SEP.

En el mismo ciclo aparecieron las leyendas y los estudiantes gustosos pedían interpretarlas después de escucharlas en audio libros. La llorona, La novia del diablo, El charro negro, El niño debajo del lavabo, entre otras, eran de sus favoritas. Jugamos a hacernos preguntas de sí y no con límites de tiempo, a preguntar cosas que les interesaran de los temas de naturales, y a veces, a cantar. También les enseñaba a respirar y cuando exponían sus temas de interés daba algunos consejos de oralidad.

Leer en diferentes tiempos, al inicio de la clase, a la mitad y antes de salir; lectura en voz alta o solo con el pensamiento; seguir la lectura con el dedo, colocando dulces al final de la hoja; poner audio libros de leyendas de terror, cuentos o fábulas; regalarles, de mi parte, una lectura

diaria; cantar, actuar, representar fragmentos con marionetas o personificar la historia; visitar la biblioteca con el mediador literario, etc, apenas daban resultado. Frente a los estándares y exigencias de lectura de las hojas del consejo técnico escolar, y los distintos requerimientos administrativos de la SEP, tanto los alumnos como yo, estábamos limitados.

El libro que más me ayudó a involucrar a los alumnos fue *Kipatla*. Me parece que ese evento sucedió porque a la mayoría de los estudiantes les gustaba leerlo y disfrutaban sus historias. Y a diferencia de los libros de texto —quienes en realidad ahora ya no tienen mucha lectura recreativa— eran cuentos muy parecidos a sus experiencias personales. Pensé en elaborar exámenes con preguntas abiertas más breves, pero al llegar el examen de la prueba de ENLACE, PISA o alguno similar, los estudiantes tenían muchas dificultades para rellenar los famosos reactivos múltiples. Las lecturas de los exámenes, según ellos, les parecían muy complicadas y nada interesantes.

Los dos primeros años todo transcurrió normal hasta que se comenzaron a formar nódulos en mi garganta. Enfermaba de gripe continuamente y tenía ataques de tos, seca, durante las clases que impedían hablar y cerraban mi garganta. Finalmente, en el mes de julio del 2015 después de salir de vacaciones, me operaron y eliminaron, de momento, las formaciones nodulares. Permanecí sin hablar durante casi una semana y fue que valoré mi voz. Al entrar a psicoterapia reconocí el efecto curativo de hablar, de decir las cosas significativas para uno mismo, de profundizar en lo que hablamos para reconocernos a nosotros mismos y de escucharnos unos a otros. De prestar atención al escuchar a los demás —aunque en ese ámbito aún estoy en pañales—; discernir los comentarios negativos de los positivos, ignorar aquellos hirientes o mal intencionados y también permitirse equivocarse o cometer errores al hablar —eso sí, remediarlos en medida de lo posible—, al crecer.

La maestría, me parece, mantiene una forma de trabajo similar a mi época de licenciatura. Pareciera como si la lógica de leer mucho fuera igual a conocer más como la única posibilidad, y si bien es cierto que leer te forma y tiene muchos beneficios, existen diversos factores que no permiten del todo alcanzar esta meta. Hay demasiada carga de textos; pocas lecturas del programa de estudio son diferentes al género expositivo, científico y argumentativo; los contenidos de los trabajos expresan una fuerte demanda de tiempo para leer —y dedicarle poco espacio a la lectura

como recreación—; además de que, aunque se considera lo cualitativo como perspectiva de investigación, pocos maestros incluyen, invitan y permiten la lectura de documentos más narrativos —que enriquezcan nuestro lenguaje fuera de las fronteras técnicas— en sus planeaciones. No obstante, también puedo señalar que hay diferencias. Existe una nueva profundidad en los temas de las lecturas, más allá de lo psicológico, a lo social. Hay mayor complejidad en las tareas respecto de las actividades; y una nueva fuerza en la elección de contenidos que comienzan a otorgar apertura hacia el análisis crítico de lo que se emprende, en los ámbitos educativos, desde la perspectiva del sujeto.

En escritura ha sido un vuelco a toda la experiencia del encuentro conmigo. De inicio, por la solicitud de mi asesor para trabajar con narrativa y escribir en primera persona al elaborar la tesis, pero también, por el descubrimiento de un nuevo interés: el de expresarme. Quizá fue una coincidencia o una circunstancia del destino que a la par de mi ingreso a la maestría, mi analista me solicitara llevar un diario de las sesiones. La consigna consiste en solo escribir —sin preocuparme mucho de gramática, ortografía y lógica— sobre aquello que se deseara. Los primeros cuadernos giraron en torno a mi infancia; de mis padres, de los amigos y de mi proceso de crecimiento. En ellos noté la transición de emociones de enojo, temor y tristeza hacia alegría y júbilo.

La recomendación de novelas, el préstamo —y obsequio— de algunos materiales narrativos, la vinculación con otras formas de lenguaje; dieron luz a una nueva etapa en mi formación profesional. Aunque, debo confesar que en muchas ocasiones no tenía las palabras adecuadas para expresarme, y muchas a las que recurría se sentían plásticas al releerlas. Mi amiga Krisanta—maestra de redacción— me recomendó escribir en *Facebook* o en alguna red social de fácil acceso, fragmentos de pensamientos o ideas que me surgieran durante el día. Sin embargo, aunque lograba compartir algunos pensamientos en la *web* mantenía, todavía, mantenía algunas dificultades.

El autocorrector de las páginas en *Word* no ayudaba mucho. Marcaba errores en palabras que sabía que llevaban acento y no distinguía en la intención de lo escrito. Intenté escribirlas en internet, buscar sinónimos o simplemente hacer *copypaste*. Nada resultaba.

Así durante el primero y segundo semestre busqué otras alternativas, me inscribí a un curso de narrativa, uno de fotografía y otro de redacción en línea. Los ejercicios del primero consistieron en relatar descriptivamente una historia; el segundo, en aprender a tomar fotos con el celular; y el tercero —que en verdad no fue diferente de todo lo académico aprendido—, en algunos ejercicios para aprender orden lógico en la escritura de un párrafo. La fotografía fue un pretexto para despertar la inspiración, y sirvió para aprender a describir mejor mis ideas en el curso de narración, pero de todas formas tenía muchos errores de redacción. Y debía revisar varias veces mi escrito. ¡Uff!

Hasta ahora desconozco con certeza si algo se ha transformado a profundidad. Aún tengo complicaciones para recordar las reglas gramaticales y ortográficas, no recuerdo el uso de algunos acentos diacríticos, confundo palabras, no encuentro conectores y todavía me falta conocer muchos más sinónimos para escribir; justo ahora comprendo de manera diferente el mundo de la escritura.

El apoyar a otros estudiantes del DAAAES (Diplomado en Acompañamiento y Alfabetización Académica en Educación Superior) —como parte de la estrategia institucional del programa “Entre pares”—, leer sus escritos y conocer sus necesidades me ha acercado de forma diferente a la escritura. Escribir, ahora, es tal y cómo relaté en uno de los ejercicios de mi cuaderno terapéutico sobre comer miel y aprender a saborearla:

Comer miel... comer miel y aprender a saborearla son cosas muy diferentes. La primera significa pasar la miel por la faringe sin sentirla ni apreciarla. Lo segundo es más complejo, requiere toda la presencia y paciencia para degustar la experiencia.

En el sutil acto, de inicio el cuerpo percibe por medio de la mirada al color dorado y semitransparente con trozos de panal en tonos de café ocre. El olfato anuncia el característico aroma a miel —una extraña mezcla entre la tierra y el fuego; obtenida del fresco polen de las flores y el calor del cuerpo de las abejas— que invade lentamente cada uno de los otros sentidos. Es entonces cuando la piel se excita, las pupilas se dilatan, el oído se ensordece y el paladar se expande.

Al abrir la boca los labios se humedecen y la lengua hace contacto con un líquido de consistencia espesa y viscosa; dónde, si uno se toma su tiempo, se pueden distinguir matices de diferente densidad que bordean cada recoveco de la cavidad oral, que la lengua busca —en un entre juego con los dientes y molares—desvanecer.

Al pasar y presionar lentamente hacia la garganta se pueden apreciar tonalidades de dulzor adornadas por el carácter de madera, sol y aire. Una sensación de crianza añeja clarifica y suaviza las papilas gustativas, la bóveda palatina y la laringe hasta llegar al estómago. Ahí, finalmente, una extraña reminiscencia entre satisfacción y deseo impregna el cuerpo con

placer y agonía; placer efímero de segundos de paz y agonía, agonía por volver a remontar la experiencia.

Descubrí que escribir, igual que aprender a comer miel, significa narratividad, dejar que la riqueza del lenguaje empape tu ser, es búsqueda constante, goce y padecimiento; sobre todo, descubrimiento de nuestro ser interno, de los otros y de lo otro. Pues al escribir plasmamos parte de nuestra alma y la compartimos en papel.

Concibo que leer significa ir más allá de concebir un simple procedimiento o habilidad, «es un hecho cultural, no natural, es una actividad» (García, 2002: 18). Es el proceso flexible de apreciación de las distintas estructuras simbólicas que conviven dentro de diferentes tipos de texto. Un intercambio constante, entre el lector y el autor, de signos y significados que inicia con el texto —como mediador— a través del lenguaje en forma siempre gráfica y concluye con la creación de diversos entramados de significación. Es el espacio dónde el lector pone en juego, en la interpretación del texto (conjuntamente de su dimensión gráfica, espacial y temporal), sus habilidades personales y condiciones sociales para apropiarse de forma inteligente del contenido (Goodman, 2002).

Como expresa Aebli (2002), leer para aprender no solo tiene que ver con el trabajo; también incluye tener tiempo libre. Generar condiciones de disfrute y placer por leer. Es un trayecto de formación interminable cuyas imprescindibles premisas invitan a comprender, e interpretar, los diferentes objetivos e intenciones de los tipos de texto. A pensar en el lector, como un ser activo, cuyo contexto y experiencias previas moldean la atribución del sentido que puede otorgar a lo leído. Es una actividad que, además de requerir la intervención de estrategias adecuadas y dirigidas por parte de personas con mayor experiencia, en la tarea exige visualizar con coherencia, continuidad y progresión de la empresa —desde sus inicios dentro del hogar y la escolarización primaria, hasta alcanzar el logro de la meta deseada—, en conjunto con los distintos contextos sociales en que se inserta (Solé, 2009).

Ahora creo firmemente, que la escritura no tiene que ver únicamente con lo académico como finalidad, sino con el deseo y gusto de aprender. Y aunque reconozco que no soy el mejor

escritor, y francamente no sé si algún día lo seré, como decía *el alquimista*: «es justamente la posibilidad de realizar un sueño lo que torna la vida interesante» (Cohelo, 1990: 80).

Aprendí a contemplar a la escritura, en comunión con lectura y oralidad, como prácticas inscritas en el currículum escolar, como un espacio que, gracias a la amplitud de sus contenidos, ofrece una gama de oportunidades para su enseñanza y la producción de textos que superan las paredes del aula; se inscriben en prácticas sociales del lenguaje (Wray y Lewis, 2005). Y que el acercamiento por parte de los estudiantes con los componentes gramaticales de la escritura se aprehende mejor por medio de la revisión de su uso; en la práctica cotidiana (González, 2000).

Ahora, casi todo el tiempo canto para rendir tributo a mi voz. Por recomendaciones de mi médico general, evito los cambios bruscos de temperatura, ejercito la garganta antes de entrar a dar clases y mantengo cubierta mi garganta con bufandas en épocas invernales. Concibo a la oralidad como parte del proceso de crecimiento personal y aprendizaje de igual forma como lo expresa el siguiente argumento:

Hablar nos conecta, nos une, pero además nos ayuda a dar significado a nuestras emociones, a entendernos a nosotros mismos y a los demás. Hablar y compartir nos enriquece, nos cambia, nos ayuda a crecer y adaptarnos mejor al entorno. Cuando hablamos y escuchamos aprendemos. (Rojas-Marcos, 2016: 12)

Leer, escribir y hablar me llevó en un viaje para conocer las ideas de otros, plasmadas de diferente manera y con muchos estilos particulares. También, volver hacia mí; a reconocermé, comprenderme y vivir de forma un poco diferente cada día.

La Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco: narrativa en movimiento

Dentro de toda mi trayectoria formativa, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) guarda un lugar especial. Sé que puede sonar ilógico y hasta romántico referirse a los lugares de esta manera. Todos tenemos un lugar o un espacio que nos marca como personas y nos clama a verlo y vivirlo de cierta manera. Así, estudiar la licenciatura en pedagogía, fue una mezcla agridulce de momentos significativos; un retrato personal cubierto de luz y sombra.

La primera vez que entré a la universidad fue una semana después de haber acreditado el examen de ingreso. Viajé desde la casa de mi abuela —la persona que me cuidó y apoyó durante

mis estudios en secundaria y bachillerato—hasta la UPN para conocerla, medir el tiempo, la distancia de recorrido y el gasto de pasajes que haría. Cuando llegué a la Universidad me sorprendió el material de sus paredes (una especie de bloque muy grande de roca con un colado muy fino de arena) que daba la sensación de textura y carácter. Lo amplio de sus ventanales, lo alto de sus edificios, las grandes y firmes escaleras, y sus espaciosos jardines.

Nunca antes había conocido una universidad tan cerca por lo que, abstraído por la belleza de su diseño arquitectónico, decidí recorrer algunos pasillos observando a las personas que caminaban por los salones, los estantes llenos de libros de su biblioteca, las amplias ventanas de atención de la oficina de servicios escolares, la cafetería y su pequeño comedor para estudiantes; finalmente, me senté en una orilla de las escaleras que se encuentran entre un árbol y las escaleras de caracol frente a la biblioteca, dónde me sentí tan invadido de una mezcla de alegría y tristeza que lloré.



Ilustración 1 Estudiante entre el árbol y el puente

Lloré por lo que representaba para mí el obtener un lugar, pues hasta entonces, mi historia de vida y la relación escolar no había sido de lo más sencillo. Mi familia no tenía muchas expectativas de mí, y como todo rebelde no quería seguir la corriente. Después de llorar, di gracias por la oportunidad que me daba la vida de buscar un lugar en el mundo, por el logro que significaba superar algunos retos económicos y sociales de la preparatoria y continuar con mis estudios.

Los pasillos de la universidad hacen percibir en el cuerpo de sus invitados, una sensación de apertura y libertad. Entre las conversaciones de estudiantes por las mañanas, el tenue escape de la luz reflejada a través de los árboles de jacaranda, el aroma de humedad proveniente de la montaña

y la sensación de frescura que proporciona el brío del aire circulante en el ambiente universitario, se nutre la convivencia de quienes la habitan en una mezcla extraña de sensaciones entre tranquilidad y prisa.

Algunos estudiantes, docentes, personal administrativo y de limpieza inician, cada mañana, un ritual al correr hacia las aulas, preparar sus materiales de trabajo o dejar limpia cada esquina para dar inicio a las actividades propias del espacio educativo. En su conjunto, son una bella transición de imágenes compuestas por diferentes texturas, que al ser comprendidas como cualidades institucionales (Becker, 2009), inscriben al investigador en un imaginario, un tiempo social, que se puede reconocer a través de los hábitos, tradiciones, arquitectura física, problemáticas, cultura, medio ambiente y población en la que se establece la organización de sus integrantes.

En este sentido, la universidad adquiere vida a lo largo de los casi 260 días del ciclo escolar. Se adorna por las diferentes estaciones que modifican gran parte de la dinámica de las personas que la transitan —son flujos temporales que manan entre corrientes de lo instituido e instituyente (Fernández, 1998)— y que cubren de vida sus paredes. Río que cubre sus afluentes con la presencia de compañeros, amigos, maestros, textos, temáticas y espacios que coadyuvan a conocer nuestro potencial.

El periodo de vida de los estudiantes en la institución se segmenta, por lo general, en ciclos académicos de 4 años —cuestión que depende de la especialidad y el esfuerzo de cada estudiante por concluirlo— conformados por periodos semestrales que a su vez se encuentran segmentados en tres unidades parciales para evaluarse. Tiempo que puede ser reducido por la oportunidad de presentar asignaturas en exámenes parciales o en su caso, validar estudios similares de otros procesos académicos para adelantar el egreso.

Todo ciclo escolar inicia en los semestres nones, durante el mes de agosto y con la presencia del otoño, época dónde aparece a lo largo de la cartografía universitaria con manteles y tapetes de hojas secas de diversos colores (amarillas, naranjas y ocre) depositadas en escaleras, patios y esquinas —ubicadas como señales de bienvenida y acogida de los nuevos estudiantes que ingresan a profesionalizarse—. Además de diferentes eventos de acogida, como las jornadas pedagógicas,

ferias y coloquios. Momentos en los que se observan filas de estudiantes en sus patios principales, cercanos al edificio A, por los diversos trámites de inscripción, cambio y permuta en las ventanillas de servicios escolares; o en biblioteca y fotocopiado, para buscar o consultar —y hasta reproducir— los materiales de sus programas de estudio.

Con el inicio del invierno, a mediados de noviembre, disminuye la presión académica —y desconozco si es por el incremento del clima frío provocado por la cercanía de la universidad con las montañas, o por la aproximación de las vacaciones decembrinas—, que se percibe una sensación de calidez en las personas que se reúnen en la institución. Los actores con un cúmulo de actividades: cursos intersemestrales, entrega de calificaciones, festividades decembrinas, eventos culturales; con la despedida de muchos estudiantes que, al haber concluido sus exámenes profesionales, preparan su viaje al mundo laboral. Estación que concluye su ciclo más o menos a mediados de febrero —dónde con el pretexto de la celebración de día del amor y la amistad— se inunda con distintos carteles de afecto a los compañeros y se suscita la venta de dulces o chocolates en aulas y pasillos.

En primavera, los árboles de jacaranda florecen en un color morado tenue que cubre los pasillos y andadores principales con tonalidades que iluminan la mirada de quien asiste a los distintos eventos culturales. Algunas veces, marzo y abril, refrescan con matices de distintos tipos de lluvia los asoleados jardines, la cancha de fútbol y la de basquetbol. Y se observa a estudiantes participando en distintas actividades deportivas afuera del gimnasio y en algunas áreas verdes para aprovechar el aire fresco.

El calor y la brisa seca de mayo anuncian la entrada del verano, trae consigo la renovación del fin de cursos con las vacaciones que permitirán a toda la población estudiantil un descanso breve y la adquisición de nuevas fuerzas para vivir un nuevo semestre. O, en su caso, la conclusión de estudios y una nueva oportunidad para todos aquellos interesados en estudiar, aprender o desarrollarse como profesionales de áreas de estudio de las humanidades y educativas. Además, de brindar a la institución la oportunidad de continuar con un nuevo ciclo de creación y renovación.

La institución universitaria, se configura, con el paso del tiempo, como un lugar de posibilidades que deambula entre la creación y la imaginación (Castoriadis, 1975). Un espacio

cuyas prácticas imprimen y configuran de forma particular las experiencias de las personas que las integran. Un sitio que permite la convivencia de hábitos, tradiciones y sedimentaciones (Berger y Luckman, 2008) en conjunto con diversas perspectivas y maneras de crear el mundo, alimentan el espíritu y alma de todos aquellos que fueron convocados por su principal lema educativo: *Educación para transformar* (UPN, 2016-2017a).

En su condición imaginaria, cuyos aspectos no son tan visibles, las reglas del juego (normas, códigos, paradigmas, valores y cultura) funcionan como elementos que definen, en cierto modo, las maneras de actuar de las personas que le dan vida por medio de modelos mentales que permiten mantener cierto equilibrio entre lo instituido y lo instituyente (Romero, 2001). Composiciones atemporales, marcadas por la movilización, que van más allá de las estaciones del año. Pues se establecen por medio de décadas de historia que trastocan el adorno de las paredes de la universidad y se muestran con mayor claridad en el intercambio generacional de significaciones compartidas entre las personas que la integran.

La trayectoria formativa de sus estudiantes a través de las asignaturas, las actividades académicas, culturales, deportivas y sociales constata la existencia de una fuerza de empuje y jale entre todos sus participantes. Consolidadas en las formas de negociación de los docentes y estudiantes, las diferentes expresiones utilizadas en los trabajos escolares, las formas de dar sentido a las acciones emprendidas y en el cómo enfrentar los retos del día a día.

Los “upenianos”, como nos denominan a los oriundos de la UPN, somos actores sociales que, al conformar la organización institucional, nunca permanecemos inmóviles. Desplegamos habilidades, movilizamos saberes e interactuamos con el entorno para descubrir y dar sentido a lo que construimos. Y en ocasiones, de forma inconsciente o consciente, brincamos las reglas institucionales para encausar la fuerza de las situaciones que se nos presentan e intentamos dirigir las hacia una finalidad en común, nuestra formación.

Condición de la vida académica que es plasmada a través de tenues procesos de transformación tanto de la institución como de la propia narrativa formativa. En un proceso dialéctico que requiere de ajustes y salidas constantes para sobrevivir, dentro de adaptaciones con formas diferenciadas que permiten escapar del hábito, ya sea por medio de repetición, ampliación de modalidades de acción, la modificación o la renovación de diversas prácticas organizacionales contenidas por marcos normativos específicos (Jepperson, 2001).



Ilustración 2 Decisión y movimiento

La institución y la organización —con sus respectivos escapes— son elementos que conviven en el día a día de la vida institucional. Se expresan, a través de las acciones de sus actores, cuando toman decisiones, despliegan sensibilidad y movilizan sus intenciones para cumplir con su formación. Los actores, eligen rutas, enfrentan retos, diseñan programas, se efectúan adaptaciones a los distintos programas de estudios, se formulan estrategias y se emprenden actividades distintas a lo que se hacía con anterioridad.

Es el conjunto de actividades, quienes coadyuvan a la organización a imprimir su sello característico en la institución; diseñan su propio estilo particular y generan un arreglo singular para diferenciarla de otras instituciones con funciones similares (Fernández, 1994). Dentro de ellas, existen momentos de libertad y contención relacionadas con un orden económico, social y político más amplio, que exigen cumplir con una serie de requisitos esenciales para la existencia de la institución.

Tal como describe Donald (1995) en la institución existe la necesidad de aplicar ciertos mecanismos de control. De jugar con ciertas formas de biopoder y establecer acciones de gestión del conocimiento hacia su comunidad. Pero, además, existe un tipo de fuerza interna, energía, interés y motivación impulsada por el deseo de aprender. Misma que sirve de estandarte para ligar la propia perspectiva de vida con la de los demás, y formarse en comunidad (Wenger, 2001). Como muestra de lo anterior, la riqueza de la vida docente y estudiantil. En mi andar de la licenciatura — y ahora en la maestría— he confirmado que cada docente, y estudiante, encierra un mundo particular con una forma personal de acercarse a los conocimientos para apropiarse de ellos.

Reconocer la diversidad inscrita en cada persona de la organización, y sus artes personales en el despliegue de sus acciones, nos invita a repensar la institución. La imaginación posibilita la habilidad creativa de los sujetos que la conforman. Es por medio de la subjetividad, la interacción y la acción que se generan y transforman los patrones por los cuales construyen la realidad que se ajusta a su comunidad (Reich, 2009). De esta manera, es posible distinguir que si como comunidad universitaria buscamos un cambio institucional requerimos de nuestra habilidad de negociación, de nuestra gracia para influir socialmente, de nuestra capacidad de aprender y modificar nuestros modelos mentales y desarrollar nuevos mapas cognitivos que guíen nuestro actuar (Romero, 2001). La revisión constante de nuestras formas personales de apropiarse el mundo y la indagación, además de indispensables, pueden favorecer la escritura de nuestra narrativa de otra manera. Condición que requiere del análisis de significaciones que la institución proporciona y la que, como actores creadores de nuestro propio camino, podemos construir. Finalmente, nuestra capacidad de soñar, de construir y de transformar es lo que nos distingue como seres humanos.

Considerar a las instituciones como lugares vivos que entrecruzan los tejidos culturales y reconocer la diversidad inscrita en sus organizaciones para construir sueños implica el reconocimiento de su suelo subjetivo. Los diferentes escenarios narrativos, como territorios fértiles de la subjetividad, que compaginan los textos vivos, por medio de la intertextualidad (Remedi, 2004) delatan espacio del encuentro entre significados.

La Universidad Pedagógica respira gracias a las personas que viven en ella, pero a su vez, actúa como una veleta que otorga dirección en la encrucijada de las culturas que conforman su vida. Como lugar en el que transcurre y se origina el proceso de adquisición de saberes (Miranda, 1999), en la universidad se cruzan significaciones cuya función educativa «es ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad» (Pérez, 1998: 18).

La UPN reúne un conjunto de significados acerca de las intenciones y finalidades que convocan y dirigen las actividades de sus estudiantes. En la actualidad cuenta con setenta y seis unidades y doscientas ocho subsecciones académicas en el país, que constituyen un Sistema Nacional de Unidades UPN. Desde la que se busca responder a las necesidades regionales del magisterio y

del Sistema Educativo Nacional. En su unidad principal, Ajusco, se ofrecen actualmente diez especializaciones, dos posgrados, dos doctorados y dos licenciaturas en línea; además de cinco licenciaturas presenciales: Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación; (UPN, 2016-1017b). Oferta educativa que señala su rasgo característico en su labor de transformación del cosmos educativo mexicano.

Lo que remonta indudablemente a pensar en el sentido que guarda el vocablo de la educación en su población. En ese sentido, “educar” para mí ha sido siempre un tema de interés, además de servir de pretexto para asistir a la escuela a conocer personas, me permitió soñar y generar mi propio texto narrativo para conectarme con el mundo. Por ejemplo, como cuando comencé a leer a los 5 años; gracias a un pequeño regalo de cumpleaños. Mi tía me había obsequiado el libro *El dragón que vivía debajo del puente*, un pequeño cuento de apenas 15 hojas que contaban la historia del rey de un pueblo que era muy pobre y no tenía amigos, pero un día llega al lugar un dragón malhumorado decidido a comerse a todo el pueblo, por lo que se instala a vivir debajo del puente del camino que conectaba al poblado con el mundo.

El rey preocupado por la situación enfrenta al dragón y al darse cuenta de la necesidad y soledad del monstruo le pide que viva junto a él en su castillo. En el proceso se dan cuenta de sus fortalezas y habilidades, el rey sabía cocinar, pero no tenía fuego para hacerlo. En cambio, el dragón podía generar llamas enormes, pero no sabía cocinar. Juntos se les ocurre una idea maravillosa: cocinar hogazas de pan para vender y alimentar al pueblo. Así deciden generar una empresa y satisfacer sus necesidades.

Como en el cuento, emprender actividades permite la interacción, el reconocimiento y la resolución de problemas comunes. La universidad como una empresa social, se describe a sí misma como una de las instituciones nacionales de educación superior de carácter público que busca promover cambios sustanciales sobre la base ideológica de la realidad mexicana. Razón por la que surgió en el año de 1978 con la finalidad de «formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general» (UPN, 2016-2017a).

El Centro de Atención a Estudiantes (CAE); recinto de atención a la diversidad.

A inicios del año 2008 el Consejo Académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en su sesión ordinaria número XCVI (UPN, 2007), celebrada el 10 de diciembre de 2007, acordó la creación del Centro de Atención a Estudiantes (CAE).

El punto destinado para tal proyecto fue un agrupamiento de salones y oficinas ubicados en el nivel rojo del edificio “D”. Recinto, parecido a un aula alargada, que posee: una sala de juntas, tres pequeñas oficinas y diversos módulos destinados a la atención de cada tarea que se cumple.

La intención del CAE es apoyar:

[la] trayectoria universitaria para lograr un óptimo desempeño en los campos personal, académico, vocacional, profesional y social; ofrece información relacionada con el ingreso, permanencia, egreso y titulación a los alumnos; sobre cursos, talleres, orientación psicoeducativa, seminarios para el desarrollo de competencias y habilidades específicas, programas de titulación, becas, servicio social, acciones de prevención de conductas de riesgo, bolsa de trabajo, intercambios académicos, entre otros. (UPN, 2007: 15)

Además de desplegar acciones para la generación de vínculos con instancias internas o externas y de consolidación para diversos programas. Dentro de sus actividades se encuentra la programación de cursos, talleres y seminarios intersemestrales; la gestión de diversos programas —tanto internos como externos— de servicio social, prácticas profesionales, bolsa de trabajo y promoción de becas; así como de salud comunitaria y participación cultural.

Al ser un espacio académico de reciente creación, no cuenta aún con suficiente información oficial para un análisis textual más profundo. Sin embargo, puede mencionarse que entre las principales tareas y logros actuados por el centro (CAE, 2017) se encuentran hasta el momento:

- La creación de un sistema digital de atención en línea para agilizar la atención de trámites y servicios;
- el desarrollo permanente del programa de servicio social “PER@J adopta un amigo”;
- la vinculación con más de 30 empresas y diferentes entidades del servicio público para préstamo de servicio social y de prácticas profesionales; y

- el establecimiento de algunos acuerdos, entre diferentes instituciones educativas, para ofertar empleos acordes a cada una de las formaciones académicas en su bolsa de trabajo.

En una charla informal con su responsable, el Mtro. David Fernando Beciez González (derivado del registro de audio 4122017), se enunciaron algunos de los retos y problemáticas que actualmente aquejan a la comunidad estudiantil, destacaron entre ellas: aquellas asociadas con la salud, como las adicciones; las relacionadas con el egreso laboral de los profesionistas y su inserción al campo laboral; y las formativas —como la preparación profesional, el rezago educativo, el abandono escolar por embarazo y el acompañamiento educativo de los estudiantes por parte de la institución— dirigidas al desarrollo profesional.

Al centrar la conversación en la temática sobre la formación y su relación con la alfabetización académica universitaria, el maestro señaló como principales dificultades los procesos de asesoría de los estudiantes: al balance económico —costo-beneficio en la institución— que se genera al destinar recursos, humanos y materiales a la atención individual de los estudiantes; el desapego, desinterés y poca convocatoria, por parte de los estudiantes, por los programas destinados para ellos; además de la rígida organización institucional que vincula los horarios académicos —de toda la comunidad escolar— con el tiempo real que se puede dedicar a la tarea.

Puntualizó que, además, existían ciertas complicaciones económicas y salariales del esquema organizacional de la universidad que impedían captar la atención del personal docente para fungir con la tarea de revisión académica sobre los productos elaborados en clases por los estudiantes, ya que exigían mayor tiempo y dedicación que no siempre era retribuida salarial o profesionalmente. Y que uno de los mayores retos que enfrentaba la formación en alfabetización académica se sostenía en concretar, de manera comprensiva, colectiva y adecuada a los procesos singulares de formación de cada estudiante, en acciones encaminadas a la temática. Ya que, si bien existía un programa de trabajo de acompañamiento dirigido a la apropiación de los contenidos de las asignaturas ofrecido por el mismo departamento, al ser optativo, eran pocos los estudiantes que hacían uso de él y no existía mucho interés de colaborar por parte de los docentes —no les generaba algún beneficio por parte de la institución—.

Aspectos que despertaron mi interés por mapear el reto que enfrentaría atender a la población de una comunidad universitaria como la UPN con la finalidad de imaginar, trazar las posibilidades de indagación, visualizar la problemática a la que nos enfrentábamos, reconocer las necesidades de formación y acoplarlas de mejor manera, junto con mi asesor, en el diseño de actividades del Diplomado en Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) como parte de mi proceso de investigación.

La Indagación cualitativa: pretexto de creación y documentación de la experiencia

El trayecto de la maestría representó un parteaguas sobre las experiencias adquiridas previamente en la etapa de formación de licenciatura en pedagogía. De inicio, por los conflictos derivados de la comprensión epistemológica que se había cimbrado en mí a través de la trayectoria en dicho nivel. En aquellos días, desde los primeros semestres, se encontraba en constante pugna el establecimiento de la pedagogía como ciencia. Los maestros, textos y rituales escolares de los primeros semestres, danzaban alrededor de temas con la intención de comprender si la pedagogía, como una ciencia social, era capaz de equipararse con los estudios empíricos y naturales de las ciencias duras.

En el recorrido formativo de la preparación intermedia, y casi a punto de llegar al camino hacia la preparación de la tesis, la densidad del trabajo se perfiló hacia la comprensión de distintas metodologías para acercarse al objeto de estudio. En el territorio, la adscripción de varios de mis maestros consistía en definir a la investigación como una mezcla de estrategias entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Postura que, sin comprender del todo, incorporé en mi esquema de pensamiento y, por lo tanto, en mi forma de investigar y ver el mundo educativo.

Las clases de seminario de tesis ahondaban sobre las apreciaciones de la ciencia y “el método científico”. Se llenaban formatos, distinguíamos entre el objeto de estudio, los objetivos y las “técnicas de recolección de datos”. Temas que se plasmaban en estructuras textuales, formales, escritas en tercera persona —“¡ser objetivos!” al escribir; decían constantemente los profesores— al dictar los trabajos.

De esta manera, elaborar una «serie de diligencias para esclarecer una cosa» (Cegarra, 2004: 41) en la producción de conocimiento científico —como última finalidad de mi propósito al investigar— perdía todo sentido. La comprensión del mundo educativo de los orientadores en secundaria (Pozos, 2012) partió de una propuesta mixta de investigación que integrara lo vivo y lo muerto (Martínez, 1997). Momento que significó un ensayo inicial, un borrador por escribir; una experiencia bastante complicada. Era una proeza oscilar entre revisar lo aprendido en cada una de las etapas de estudio previas a la universidad como lo propuesto por Hernández y otros (2006) sobre la construcción del proyecto de investigación —desde el planteamiento del problema hasta la elaboración del reporte de resultados— toda una hazaña que no definía ni capturaba el documento.

De inicio, para llevar a cabo la investigación, no contaba con los recursos económicos ni físicos para leer en espacios tranquilos como planteaban los maestros y diversos textos, no tenía computadora, tampoco mucho dinero para comprar libros o rentar el internet. Experiencia compartida por casi todos mis compañeros, puesto que se nos juntaba la prestación del servicio social con el proceso de redactar la tesis y, además, concluir con los trámites de titulación. Una vida presurosa, diría.

Entre leer textos en la biblioteca, permanecer largas horas sentado, aprender a elaborar fichas de trabajo, encontrar las ideas de autores que me permitieran decir lo que pensaba y «justificar mis argumentos» en la generación de «teorías científicas», la experiencia de investigación adquirió matices que me empujaban más a un acercamiento cuantitativo que cualitativo. Ahora reflexiono que —en los procesos de construcción del acercamiento al objeto de estudio y las concepciones del “marco teórico”— estuvieron cargadas de cierta perspectiva psicológica. Más allá de favorecer la comprensión, bajo un núcleo sólido de interpretación de referentes filosóficos, delimitaban las percepciones de la realidad que construía.

Pese a todo ello, al visualizar un balance sobre de las experiencias en temas de investigación de las distintas etapas de formación, concibo que fueron solo algunos peldaños en una escalera de mi trayectoria formativa. Aprendí a sistematizar, a referenciar, a citar, a comprender lo complejo de la organización de la actividad y me habilitaron en el camino para encontrar el gusto y sentido por vivir la investigación educativa.

El diseño metodológico.

Ahora, gracias a mi trayecto formativo en la universidad y a las diferentes personas (autores, asesores, compañeros y maestros) con las que he tenido oportunidad de encontrarme en el camino, distingo nuevos contrastes en las cualidades y características de la investigación social. Nuevos caminos; nuevas tradiciones y oportunidades de desarrollo, de invención, de conjugación, de creación y co-creación (Tarres, 2008). Reflexioné que, en el devenir de mi indagación autobiográfica por la trayectoria formativa de la maestría mi mayor aspiración como investigador educativo es: «comprender a los otros según ellos mismos y gracias a esto, comprender-nos» (Porta, 2016: 171). Además, distinguí que el campo de la investigación cualitativa más que una actividad técnica, es un oficio artístico (Denzin y Lincoln, 2011) de *bricolage* cuyas fronteras permiten la participación del investigador como *bricoleur* que compone la realidad a partir de diferentes pedazos de vida. Y es por medio diferentes paradigmas de estudio de la misma que se crea y recrea a sí mismo en el trayecto (Shulman, 1986).

El estudio de la realidad es, en sí, una:

actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible su mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador...[brindan] un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2011: 48-49)

Una oportunidad para recuperar fragmentos de la vida compartida para expresar las experiencias trascendentales que la componen. Pero ¿cómo disminuir las múltiples posibilidades de actuación para no perderme en las diversas fronteras del campo de la investigación?

La clase de teoría educativa del primer semestre de la maestría me permitió constatar algunas diferencias de la investigación desde la mirada cualitativa. En un principio, la tarea no fue sencilla pues representó un doble esfuerzo por modificar la manera de pensar sobre los fenómenos y de la visión adquirida anteriormente sobre el papel de la investigación en sociedad.

Decidido a modificar el pensamiento, tomé dos clases de teoría educativa; una con la maestra asignada por la maestría y otra con apoyo de mi asesor de tesis —lo que me exigía doble esfuerzo, no llegaba a tiempo a la clase y en varias ocasiones tuve que solicitar apoyo independiente bajo muchas presiones de tiempo para cumplir con trabajos—. De la primera asesoría retomé la importancia de la comprensión social en los fenómenos educativos, en no pensar en lo establecido como una construcción natural sino en comprender la realidad como parte de una construcción social en constante modificación. Y de la segunda, a pensar en las significaciones humanas como elementos esenciales de la construcción de ese pensamiento social; ideas que en su conjunto me inspiraron en aprender más sobre el tema.

En la crisis de las clases, y al observar la dificultad para reunirme con mi asesor, necesité profundizar por mi cuenta sobre la tradición en investigación de mi asesor. Pensé..., si el objeto de estudio estaba relacionado con la alfabetización académica, implicaba necesariamente comprender la acogida de la oralidad, la escritura y la lectura en los estudiantes universitarios. Situación que solicitaba un enfoque más cercano a la experiencia directa.

Recapacité sobre mi perspectiva de trabajo anterior y distinguí que la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la fenomenología (Rodríguez, 1998) tradición que indaga hacia la comprensión del *eidós*, más allá del estudio del comportamiento. Su principal interés radica en «el análisis descriptivo de los procesos subjetivos de vivencia de las experiencias individuales y subjetivas para llegar a su esencia misma» (Báez y Pérez, 2009: 41). Es decir, un proceso de reconocimiento guiado por la intuición y la filosofía quienes, a diferencia de las ciencias naturales en su búsqueda de explicaciones, constituyen una forma descriptiva de la existencia. Tradición, que, bajo el lema de *la vuelta a las cosas mismas* busca «entender la realidad social considerando *cómo* la perciben las personas. Se interesa por la comprensión personal, los motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas [para] interpretar la acción social y desvelar su significado» (Pérez y otros, 2004: 28, cursivas de mí autoría).

Un libro que me inspiró a reconocer estas posibilidades fue la novela escrita por Truman Capote: *A sangre fría* (Capote, 2006). Obra con la que el autor narra, en la modalidad de novela y con una riqueza de lenguaje maravillosa, una investigación cualitativa realizada en campo durante un proceso judicial de un aparente crimen sin sentido. Además, contrasté con la película

autobiográfica *Infame* (McGrath, 2006) que expone los acontecimientos y el proceso de construcción de los hechos a partir del recorrido personal del escritor y permite conocer sus apreciaciones al descubrir el significado compartido con los personajes durante el proceso de investigación. Experiencia lectora y visual que me llevó a descubrir el interés por trabajar bajo la perspectiva cualitativa.

Mi asesor nos proporcionó en su clase el acercamiento a los fundamentos. Explicó que la fenomenología alude a «comenzar las investigaciones fuera del marco de referencia que proporcionan las teorías establecidas» (González, 2003a: 220) para indagar sobre el mundo de la vida de los sujetos sobre la cual se construye la ciencia; y entender «los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor» (Taylor y Bogdan, 1987: 16).

El enfoque da cabida a la reflexión, es decir a «la idea de que una perspectiva más allá del conocimiento es un reconocimiento explícito de llegar a la consciencia, de uno mismo como un conocedor» (Lyons, 2010b: 41, traducción del autor). Condición que permite reconocer mi implicación, reconocerla y reflexionar al respecto. Finalmente, decidí, impulsado por mi trayectoria formativa relatada con anterioridad, establecer como finalidad de mi investigación: conocer y contar acerca del proceso de inmersión de estudiantes de nuevo ingreso, de la Licenciatura en Administración Educativa del ciclo 2017-2, en la alfabetización académica.

Para lograrlo, las diferentes participaciones y debates en clases me apuntalaron en la perspectiva del interaccionismo simbólico como la perspectiva adecuada para cultivar los testimonios y perpetrar el análisis de las interacciones de significación simbólica de las personas en su actuar. Bosquejar, con el apoyo de los estudiantes implicados, acerca de sus significaciones sobre la alfabetización académica, conocer las prácticas de escritura, lectura y oralidad que realizan; además, de escuchar sus necesidades en cuanto a elementos de formación para la implementación de mi trabajo.

Descubrí que, en sintonía con la tradición fenomenológica —y su desvelamiento de los significados—, el interaccionismo simbólico reconoce «los procesos de interacción social (...) y su carácter simbólico» (Joas, 1990: 114); y a las «interacciones como un proceso de elaboración» (Woods, 1996: 50). Aspectos que llamaron mucho la atención pues, además de apoyar en la forma

de concebir los intercambios simbólicos, de los textos orales, escritos y de procesos de lectura de los estudiantes, me lleva a tomar en cuenta diferentes aspectos, como el respeto al mundo empírico de los sujetos para observar y comprender su operación en distintos niveles de los estratos de la realidad. También de obligarme, como investigador, a adoptar el rol del otro hacia la apreciación de su cultura y el aprendizaje de los símbolos que se expresan y reconocen en el contexto dónde sucede de la interacción. Contemplación del espacio para conocer a la persona, su yo, y comprender su interacción simbólica con su sociedad (Woods, 1996).

Me cobijé bajo la idea de observar las cualidades de los objetos de estudio (Olivé, 2005) en relación con el tiempo, el contexto y la experiencia modelada de los actores entre todo lo que les rodea. ¿No son escribir, leer y hablar; actos complejos de la vida humana? ¿No son experiencia y creación?

Cuestionamientos sobre la práctica de alfabetización académica que me plantearon el reto de comprensión de la acción y me llevaron a conocer a Dewey, por primera vez en distintos seminarios y ponencias, para reconocer su postura sobre la conciliación de la ciencia en la teoría de la acción. Misma que manifiesta la combinación de la experiencia teórica y experimental, pues:

En adaptación con el ambiente, los individuos forman hábitos-rutinas en la manera de hacer las cosas. Cuando esos hábitos no funcionan, un problema, incertidumbre y crisis emergen y claman por el pensamiento reflexivo y la investigación sobre las condiciones de la situación. De igual forma como en la investigación experimental en ciencias naturales, se formula la hipótesis y se comprueba. El tema central en la concepción del experimento en Dewey es sí el marco de autoridad y formas rutinarias del pensamiento y la acción, pueden ser remplazados por una forma “reconstructiva” y reflexiva. (Miettinen, 2000: 65, traducido por el autor).

Se trata de un proceso de indagación y formación del yo en relación con diferentes lazos sociales que nos invitan a formar diferentes posicionamientos y estrategias variadas para comprender la realidad (Serrano, 2013), y distinguir los hábitos que se conforman en la vida cotidiana. Cualidades que si bien, no son inmediatamente reconocidas por el sujeto, «son directamente experimentadas, sentidas o tenidas» (Bernstein, 2009:131) y necesitan salir a flote para ser reflexionadas por los sujetos que las viven. En otras palabras, las experiencias son tanto prácticas como teóricas y son vividas en contextos determinados. Al ser particulares y

diferenciadas, esperan por lograr ser algún día textos compartidos; para compartir parte de la historia, de los deseos y anhelos futuros de los seres humanos.

Me adscribí a la idea de experiencia, desde la tradición del pragmatismo, que según los supuestos básicos de Reynolds (2003: 45-46, traducidos por el autor) son los siguientes:

1. Los seres humanos son activos, actores creativos
2. El mundo que habitan las personas es uno en el que se ven envueltos en su hacer. Y este, a la vez, modela su comportamiento. Entonces, ellos lo rehacen
3. El comportamiento subjetivo no existe antes de la experiencia, sino que fluye de ella. Significado y conciencia emergen de la conducta. El significado del objeto no reside en el objeto por sí mismo, sino en el comportamiento dirigido hacia él (Manis y Meltzer, 1978: 3)
4. Las suposiciones que guían y dirigen a la ciencia deberían también guiar el análisis filosófico.
5. La examinación de cuestiones sociales y la solución de problemas prácticos deben ser el verdadero foco de la tarea filosófica (Lawer y Handel, 1977: 10)
6. Ciencia e idealismo deben ser reconciliados
7. La acción debe ser un foco primordial, porque la acción es el medio por el cual se verifica la exactitud de una hipótesis (Weinberg, 1962: 403)
8. El interés por la teoría del valor es lo mejor, porque satisface de buena manera un interés o impulso. (Reynolds, 2003: 45-46, traducido por el autor)

Me adscribí a los supuestos enunciados anteriormente, por la apreciación de forma distinta sobre las personas y la vida, no desde lo teórico sino desde la vida cotidiana. Y al pragmatismo que busca reconocer y respetar la experiencia humana que se encuentra atravesada por la temporalidad, los contextos y diferentes factores que determinan su complejidad; además, de abandonar la concepción de lo eterno para aceptar lo cambiante como principio característico de la realidad y entender, de esta manera, que, en la constitución del sujeto, los objetos forman parte de la construcción de su trayectoria de vida. Saberes que son limitados, requieren ser contrastados con la realidad y compartidos para desarrollarse (González, 2003b).

La experiencia actúa como ecos temporales de la vida. En Dewey, la experiencia es pasado, presente y futuro; «es particular, acaece en situaciones concretas, y es general, en tanto acontece a un ser singular que sólo adquirió individualidad en su relación con otros» (Serrano, 2016: 40). Se encuentra íntimamente ligada a la indagación y la imaginación para pensar nuevos modos o formas futuras de ser y hacer. Una forma de investigar para recuperar la razón y los valores humanos en el dominio de acción dónde la experiencia juega un papel central en el proceso de investigación

(Aguilera, 2014). Lo que exhorta a la elaboración de textos narrativos en el proceso de indagación, para dar cuenta del significado que le dan los estudiantes al mundo académico mientras construyen su oficio.

En el tercer semestre de la maestría, mi propio interés de acercarme a la complejidad del estudio cualitativo no bastaba para construir la experiencia de investigación. Los diferentes coloquios esbozaban la necesidad de cuidar la articulación de los componentes metodológicos adecuados a la perspectiva cualitativa elegida para el estudio. Razón por la cual, los maestros de mi línea de formación decidieron armar un seminario sobre metodologías y algunos seminarios optativos dirigidos a la construcción de materiales de análisis del trabajo de campo.

El seminario especializado compartió experiencias de los doctores afiliados a la línea desde su área de especialización o campo de estudio. Ahí comprendí que uno de nuestros más grandes retos como investigadores sociales y educativos es aprender a recolectar parte de la vida y cosmovisión del sujeto, a partir del reconocimiento de nuestros puntos en común. En este sentido, comprender-nos, implica construir durante el proceso textos inéditos que reconocieran lo particular de nuestras experiencias —y su trastrocamiento—, a través de los distintos núcleos sociales que nos conformaron y nutrieron en colectivo. Pues, tal como señalé en el primer capítulo sobre el contexto universitario como lugar y veleta de intertextualidad, a lo largo de nuestra trayectoria formativa nos encontramos con distintas personas y sus propios trayectos; en conjunto, un cúmulo de experiencias y significaciones guardadas a la espera de compartirse. Lugar que brinda espacio a los amigos, conocidos, familiares, compañeros de clase, maestros, en fin; toda persona con la que hemos interactuado se encuentra acompañada por un fluir de experiencias modeladas y transformadas en fuentes vivas de sentido y conocimiento dignos de descubrirse.

Así, en seminario de tesis con mi asesor, hablamos sobre las posibilidades de acercamiento al estudio de campo. Con la intención de hacer más cercano y familiar el proceso de indagación con los referentes empíricos (Shulman, 1986), visualizamos la posibilidad de articular un breve taller sobre alfabetización académica, y brindar mi apoyo como acompañante, a la par de su clase con alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura en administración educativa.

En conjunto, definimos como principal objetivo de la investigación:

- ✓ Dar cuenta de los procesos de interacción y los significados que se generan en la comunidad académica de estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura de Administración Educativa 2017-2 de la UPN Ajusco en torno a un proceso de inmersión a la alfabetización académica.

Y como preguntas para guiar el proceso:

- ❖ ¿Cuáles han sido las experiencias previas de los estudiantes con relación a los diferentes procesos de alfabetización académica?
- ❖ ¿Qué sentido le dan a la experiencia de inmersión sobre la alfabetización académica vinculado a los contenidos propios de los profesionales de la educación; para el caso administradores educativos?
- ❖ ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre su proceso de alfabetización académica durante su ingreso a la universidad?
- ❖ ¿Qué formas de intercambio se suscitan en la relación entre el docente, los estudiantes, los textos narrativos, los procesos de oralidad, lectura y escritura?

Preguntas de indagación que llevaron al planteamiento de una estrategia metodológica cuyos procedimientos —mientras dieran apertura, dirección, cercanía y creatividad— permitieran ser flexibles para modificarlos y buscar los momentos más significativos. Asumimos la posible existencia de bordes incompletos e incomprensibles teóricamente (Willis, 1980).

Adheridos en la idea de que «una consciente combinación de métodos, por medio de diferentes formas de recolección de datos, usados en distintos tiempos proporcionan importante comprobación a la vez que indican la configuración en niveles de importantes contradicciones» (Willis, 1980: 110), adoptamos la relación de estrategias de investigación sobre la observación participante, la elaboración de trayectorias formativas y la entrevista narrativa, para producir textos e interpretarlos.

La idea de observación participante durante la comprensión del encuentro con los otros me exigía acercarme a la vida cotidiana, no como un observador neutral de las actividades de los estudiantes, sino que solicitaba convertirme, subjetivamente, para formar parte de ellos (Angrosino, 2012) y compartir «su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la

información que poseen... sobre su propia realidad» (Peña, 2011: 68). Aprender la sensibilidad del escenario de actuación de los estudiantes precisaba del esfuerzo constante por ser humilde, ayudar a la gente, establecer puntos en común, interesarse y reverenciar las rutinas (Taylor y Bogdan, 1987) para generar un clima de confianza en el espacio de la investigación.

Debido a la premura por obtener un espacio de observación de campo para avanzar con mi proyecto—debido a que cambié de tema de investigación después del fracaso con la captación de grupo docente en Milpa Alta del primer semestre—, y gracias a la facilidad otorgada por mi asesor de Tesis, el dr. José Antonio Serrano, para acceder a trabajar empíricamente con sus grupos asignados de licenciatura en Administración Educativa —además de mi propio interés por la alfabetización académica derivado de la experiencia de trabajo en el diseño del DAAAES (Diplomado Acompañamiento Alfabetización Académica en Educación Superior)— opté por iniciar las observaciones el primer día de clases del semestre 2017-2 —el 8 de agosto del 2017— con el grupo de administración educativa de mi asesor con la asignatura: “Fundamentos de Sistemas Educativos” del campo “Histórico Filosófico Educativo” de la licenciatura en Administración Educativa con un horario de ocho a diez de la mañana los días martes y jueves.

Las primeras clases permitieron distinguir la estrategia de observación para definir el empleo de audio y video grabación y adecuarlas en centrar la mirada sobre las actividades e interacciones de los estudiantes, relacionadas con los universos de escritura, lectura y expresión oral. Sin olvidar que, «cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo dónde trazar la línea divisoria» (Taylor y Bogdan, 1987: 58). En un principio se contó con la presencia de 32 estudiantes inscritos en la clase, pero a lo largo de las primeras semanas se concluyó con la participación de 34 que después fueron modificando la dinámica grupal.

La perspectiva narrativa marcó una clara influencia en todo el proceso puesto que expresa la intimidad que guarda el sujeto en relación con su entorno. Situación que comprende tanto la experiencia basada en el pensamiento reflexivo como la investigación narrativa, como procedimientos de investigación, que funcionan, como un «conector de la persona en el mundo, que enmarca a la narrativa como ambos, como fenómeno bajo estudio y como método de estudio» (Downey y Clandinin, 2010: 385, traducido por el autor). Además de un «enfoque narrativo del

aprendizaje (...), que empieza en las vidas de los profesores [y estudiantes] y construye oportunidades de aprendizaje» (Reichert; 2001: 197).

Condición desde el trabajo narrativo que movilizó nuestras empresas al empleo de diarios como puentes textuales que permitieron a los estudiantes escribir, como autores de su propia trayectoria biográfica, la «articulación de la figura total de la vida y sus partes» (Delory Momberger, 2016: 60) por medio de «la situación biográfica del sujeto» (Natanson, 1990: 17). Y brindarme la oportunidad de generar *relatos*, tanto personales como singulares, dignos de *narrarse* a través de mi voz e implicación en la indagación (Connelly y Clandinin, 1995).

Diarios como propuestas de indagación que en Argentina han sido recuperadas bajo la práctica narrativa de docentes (Suárez y Ochoa 2006; y Suárez, 2014) y han inspirado indagaciones que recuperan la voz del autor desde su propia mirada. Procedimiento que indudablemente apela a los principios inherentes en la tradición cualitativa del interaccionismo simbólico y la fenomenología. Sitio, desde la intertextualidad, que reconoce el papel activo de los sujetos en la creación de su propia narrativa y el sentido como medio de incorporación de las experiencias.

Motivar el encuentro con los participantes para observar sus formas de interactuar solicitaba esclarecer el mundo socialmente compartido del sentido común, inscrito, más allá de las *doxas* en la sensibilidad práctica de los sentidos temporales e históricamente compartidos. Lo que suponía superar, como investigador, la idea del enfrentamiento entre visiones antagonistas y contradictorias, revisar los *habitus* y develar los principios personales que me permitían clasificar la realidad (Chevallier y Chauviré, 2011).

Breve relato acerca de la documentación de la experiencia.

Después de hondar sobre los múltiples documentos para comprender los diversos significados conceptuales de la tesis, de diseñar la trayectoria de indagación para el seminario, pretexto de acercamiento a los estudiantes, y obtener la evidencia empírica al andar por el espacio áulico, procedí a dar tratamiento a la información para contenerla en el documento.

Al principio parecía una tarea sencilla, pero conforme avanzaba en el proceso las aristas por pulir y los puntos desentrañados en el tejido cobraban cierto nivel de reto. Por ejemplo: al principio de la recolección empírica algunas decisiones como colocar la computadora para videograbar las interacciones en el aula se percibían simples, pero a medida que transcurría el tiempo me percaté que su ubicación influía en el nivel de apreciación. Tomar notas y tratar de permanecer atento era una tarea permanente.

Por esta, y otras situaciones similares, fue imperativo acudir a otras investigaciones para reconocer el trayecto de indagación y conocer las formas de manipular el cultivo experiencial en escenarios similares. Así, gracias a la indicación de mi asesor, revisé tesis de maestría de sus asesorados ya egresados y aprecié de otra forma el trabajo investigativo. Comprendí que la tarea del investigador no surge de manera lineal y simple, sino que es un complejo entramado de acciones que implica la toma de decisiones constantes y que se ve influida por eventos inhóspitos —algo que aprendí de forma muy cercana..., perdí información debido a la descompostura de mi laptop y la falla de archivos digitales por problemas con los programas con los que se operan— visualicé, demasiado tarde, que era de vital importancia tener un respaldo constante de documentos en algún disco externo.

De todas formas, ya con los archivos obtenidos y la orientación recabada en las producciones de mis excompañeros, comencé a organizar el caos de mi deambular procedimental. Lo primero fue decidir el alcancé de la metodología, pues, aun cuando ya poseía algunas entrevistas y producciones escritas por los estudiantes, abarcar la totalidad de la propuesta procedimental inicial (de entrevistas, observaciones y narrativas) dado el tiempo limitado para concluir con la tesis, la amplia extensión de la riqueza empírica obtenida —y por atender mi problemática económica derivada del sismo en el que fui expulsado de mi vivienda— resultaría una tarea imposible.

Por ello, al final del cuarto semestre, mi asesor y yo decidimos limitarnos a las observaciones del semestre (del 8 de agosto al 16 de diciembre del 2017) y dejar para otro momento la publicación de algún artículo con las entrevistas y las narrativas recuperadas de los estudiantes.

Contemplar la vida en las aulas durante el primer semestre de ingreso de los estudiantes de administración —y gran parte del segundo periodo— significó todo un nuevo reto para mi experiencia profesional. Despertarme temprano para llegar a la universidad, superar los infortunios del empleo de la tecnología para apoyar el registro, encontrar el mejor espacio para no interrumpir la clase, esperar que la batería o la memoria de la laptop no se terminará antes de registrar cada sesión, solicitar apoyo a otros observadores para continuar con la videograbación mientras asistía a clases regulares, fueron sólo algunas de las estrategias que implementé.

Emplear el diario de investigación para registrar las observaciones configuró una serie de nuevas consignas: aprender a colocar signos, o números, para marcar a los estudiantes dentro del espacio en lugar de escribir todo el nombre; fragmentar las horas de observación en porciones de 15 a 20 minutos para organizar los registros, o simplemente denotarlos en las hojas de mi cuaderno; subrayar los momentos de interés mientras intentaba escribir las interacciones y palabras que sucedían... nada parecía suficiente. Hasta que, después de consultar a mi asesor y participar en el seminario de investigación del campo de especialización, comprendí que no era del todo necesario.

Decidí regular mi atención y escribir en el diario de investigación todas aquellas ideas que surgieran para pulir, poco a poco, mi intención y registrar, por medio de un formato de doble entrada, el evento y la hora en qué acontecía. Además de incorporar un pequeño apartado en la parte posterior que acogía las ideas o preguntas que se me ocurrían y algunos autores que pudiera vincular con el suceso.

Lo que resultó en una especie de cuadro similar al siguiente:

| Hora | Descripción del suceso |
|--|--|
| 9:10 | El docente comenta sobre la forma de leer... |
| Ideas: ¿por qué la lectura es importante en el actuar profesional? | Autores: Posiblemente ¿? Schön... |

Tiempo después, me di cuenta de la necesidad de anotar la fecha del registro audiovisual para compararlo con mis notas del diario de investigación y ampliar los registros. Imité el proceder de Domínguez (2004) al organizar los periodos de videograbación dentro de fechas, cantidad de archivos, duración y abordajes temáticos que ubicaran los eventos más significativos para seleccionarlos y transcribirlos. Procedí a observar nuevamente cada uno de los archivos almacenados hasta ese momento en mi computadora, a enlistar los temas tratados en cada una de las sesiones y anotar las sesiones donde aparecieron percances.

Después, volví a contemplar los videos para ubicar los momentos particulares que llamaran mi atención y decidí el alcancé de mi registro —cada una de las sesiones duraba en promedio dos horas y transcribir todo el material era, además de innecesario, muy complicado—. De la primera fase obtuve una tabla que de acuerdo con el abordaje temático (ver el anexo 1) en cada clase, dirigió mi atención hacia la forma de trabajar del docente, las interacciones entre los estudiantes y el empleo de los recursos y materiales didácticos.

Acto seguido, ubiqué dentro de los periodos temporales de las sesiones, los momentos en que las acciones fueran más intensas —ya fuera por la duración del suceso o por lo significativo de la tarea— para hablar de las formas de interactuar de los estudiantes y la actuación docente, tal como señalaban los textos revisados sobre la alfabetización académica, esos son los pilares que sostienen la capacidad creativa de narrativas orales y escritas.

Durante esta etapa fue singular reconocer la cantidad de sucesos y eventos que se imprimen en el devenir del desarrollo de la tarea. Tomar notas con el apoyo de un registro de diario fue de mucha ayuda para anotar orientaciones, marcar los tiempos, clarificar las ideas, construir la cartografía y distribución del espacio con relación a las interacciones de los estudiantes y nombrarlos.

Además de vincular los instrumentos —inicialmente, al principio de la actividad, el audio de la laptop no era suficiente para abarcar la totalidad del espacio y el ruido circundante no permitía escuchar las expresiones de los participantes— con la finalidad de recuperar la mayor cantidad de información, de solicitar el apoyo de la observadora número 2, Zenith Rodríguez, para continuar con los registros de videograbación al ausentarme para cubrir mis clases de maestría y de apoyarme

en el diario de clase que la maestra Lorena Chavira resguardaba para reconstruir algunos momentos de la empresa estudiantil.

También es relevante comentar que, durante la construcción de las categorías, surgieron algunos momentos de duda que fueron disipados gracias a la intervención de mi asesor y su reflexión en el *Seminario de Práctica Docente*, mismo que aproveché para enriquecer y modificar la forma de percibir el espacio escolar y las interacciones; antes consideraba únicamente la presencia docente y no me percataba de las “singularidades” —como se refería a ellas la dra. Rosa María Torres en clase— que ocurrían durante la sesión, como: las conversaciones, las charlas antes de comenzar la clase y las interacciones entre los estudiantes.

La puesta en juego de toda la estrategia anteriormente compartida reveló dos categorías iniciales y once subcategorías que enuncio, junto con su descripción, dentro de la tabla que presento a continuación:

Tabla de descripción de categorías y subcategorías

| Categorías | Subcategorías | Descripción |
|--|--|--|
| <p>Habilidades, Recursos y Estrategias Docentes (HRyED) Expresa el conjunto de estrategias y recursos didácticos puestos en juego, por parte del docente, al emprender su oficio.</p> | 1. Modos de narrar-se | Apela a las diversas formas de crearse y recrearse, por medio de la experiencia, que se comparten en la clase por parte del docente como invitación a los estudiantes para narrarse no sólo como parte de la tarea alfabetizadora, sino también, como autores de su propio mundo narrativo. Dentro de ellos destaco: el <i>chiste</i> , como pequeña ocurrencia que permite hilvanar ideas y apoyar hacia la apropiación de significados en los estudiantes, de parte del docente; las <i>anécdotas</i> , o pequeñas narraciones, de la experiencia personal que buscan motivar el reconocimiento de las experiencias personales de los estudiantes; el uso de <i>figuras retóricas</i> , la comparación entre figuras retóricas y conceptuales con la intención de favorecer la escritura y lectura; <i>interpelar</i> por medio de preguntas para despertar la reflexión durante la clase; el <i>cuento</i> como una forma de recrear los contenidos; y la <i>metáfora</i> como una extensión de la creatividad docente que busca ampliar los significados que poseen los estudiantes. |
| | 2. Recursos Técnicos y Materiales | Describe los materiales físicos y técnicos empleados por el docente para animar y apoyar su clase. Entre ellos, sobresalieron: el <i>internet</i> , o uso de páginas <i>web</i> para sostener la clase; los <i>materiales impresos y digitales</i> como videos, libros, artículos, revistas, periódicos, monografías, presentaciones, canciones... entre otras, que apoyaron el desarrollo de habilidades de lectura y escritura; el manejo del <i>procesador de textos Word</i> como una ventana para desarrollar las actividades; el <i>pintarrón</i> y <i>proyector</i> como una pareja que dirigía la atención en clase; el Diccionario Digital de la Real Academia Española (DDRAE) y el <i>diario de clase</i> como recursos para comprender los diferentes significados puestos en juego durante la conversación en clase. |
| | 3. Apuntalamientos | Indicaciones, señas, concepciones, señales y/o precisiones que el docente incorpora, como alianzas hacia el grupo, durante la clase. Destacan: el desarrollo de hilo conductor; modos y tiempos verbales; y localización de la acción como forma de estructurar los escritos. |
| | 4. Re-lectura | Proceso de animación al grupo, por parte del docente, para invitar a valorar sus producciones escritas y transformarlas. |
| | 5. Conminación a la lectura | Actitud deliberada del docente para invitar al grupo a explorar nuevas fronteras literarias y apreciar la lectura de manera distinta a lo acostumbrado. |
| | 6. Modelaje | Invitación del docente de otros especialistas, de manera virtual o presencial, para mostrar a los estudiantes modelos de cómo cumplir con la tarea. |
| <p>Interacción en el Aula Entre Estudiantes (IAEE) Momentos, situaciones y resultados del proceso de intercambio entre los estudiantes: <i>expresión de sentimientos</i> adosados a las vivencias académicas, <i>bromas</i> durante la clase; e <i>imaginar</i> para guiar, valorar y promover los <i>modos de narrar-se</i>.</p> | 1. Intercambios y negociación | Proceso, de dar y tomar, que durante la fase intensiva del trabajo permite fluir las experiencias estudiantiles y expresar la configuración simbólica compartida para acrecentar los saberes. |
| | 2. Reconstrucción | Actividad permanente que devela los puntos de encuentro y desencuentro del juego simbólico para crear e incorporar nuevos significados. |
| | 3. Valoración | Esfuerzos y apreciaciones emitidas durante la tarea. |
| | 4. Sensibilidad al trabajar | Tacto y manera sensible, con el juego de emociones y sentidos, cómo los estudiantes tratan de componer las producciones escritas. |
| | 5. Intertextualidad | Flujo de subjetividad que emerge gracias a la vida entre diversos textos. |

Una vez nombradas las categorías y subcategorías, elaboré una transcripción inicial con el apoyo del registro Ag172017, para ubicar la manera de marcarlas en el diseño de transcripción de la hoja de datos de registro del registro de observación (Anexo 4) con la intención de adquirir mayor certeza sobre el proceso de organización de datos. Después, construí una tabla de frecuencias de presentación de categorías y subcategorías para rastrear visualmente (dentro de cada uno de los registros de videograbación) el ritmo con el que aparecían las categorías y subcategorías en el proceso de la investigación de campo para, posteriormente, ubicar los fragmentos de videograbación que transcribiría en la elaboración de los capítulos de interpretación de resultados.

Finalmente, recuperé los documentos dentro de una tabla de producciones artesanales elaboradas por los estudiantes durante el curso de encuentro —misma que incorporo al final de este apartado— para mostrar la cantidad de trabajo, las actividades, la entrega y el resultado del empeño de los participantes. Y también para archivarlos bajo su nomenclatura en un Dropbox compartido con mi asesor con la finalidad de recuperarlos en investigaciones posteriores.

Tabla de frecuencia de presentación de categorías y subcategorías

| M e s | D í a | Frecuencia de presentación de categorías y subcategorías | | | | | | | | | | |
|--------------|--------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | HRyED1 | HRyED2 | HRyED3 | HRyED4 | HRyED5 | HRyED6 | IAEE1 | IAEE2 | IAEE3 | IAEE4 | IAEE5 |
| Agosto | 8 | 6 | 4 | 6 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 10 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 7 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| | 15 | 9 | 4 | 5 | 2 | 3 | 1 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 |
| | 17 | 7 | 9 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 22 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 24 | 9 | 5 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 |
| | 29 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| 31 | 6 | 3 | 5 | 6 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | |
| Septiembre | 4 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 7 | 5 | 5 | 6 | 5 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 1 | 4 |
| | 12 | 7 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | 14 | 10 | 7 | 7 | 3 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| | 19 | 4 | 3 | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | 21 | Suspensión de labores por el sismo | | | | | | | | | | |
| | 26 | | | | | | | | | | | |
| | 28 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Sin registro | | | | | | | | | | | |
| 10 | Sin registro | | | | | | | | | | | |
| 12 | 3 | 5 | 4 | 3 | 6 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3 | 2 | |
| 17 | 5 | 8 | 6 | 0 | 3 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 7 | |
| 19 | 7 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 2 | |
| 24 | Sin registro | | | | | | | | | | | |
| 26 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 7 | 6 | 6 | 3 | |
| 31 | 8 | 3 | 3 | 5 | 2 | 4 | 7 | 3 | 5 | 3 | 1 | |
| Noviembre | 2 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 7 | 4 | 7 | 6 | 4 | 1 | 2 | 4 | 3 | 3 | 7 | 2 |
| | 9 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 14 | 13 | 3 | 3 | 8 | 3 | 3 | 8 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| | 16 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 21 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| | 23 | Sin registro | | | | | | | | | | |
| 28 | 7 | 5 | 4 | 4 | 3 | 1 | 5 | 8 | 1 | 4 | 3 | |
| 30 | Sin registro | | | | | | | | | | | |
| Dicie m | 5 | 8 | 4 | 2 | 7 | 5 | 4 | 7 | 8 | 2 | 4 | 7 |
| | 7 | 3 | 4 | 6 | 5 | 3 | 2 | 9 | 10 | 7 | 6 | 8 |
| Total | | 117 | 82 | 79 | 65 | 57 | 42 | 73 | 70 | 56 | 59 | 65 |

Las producciones artesanales consistieron en el modelado de diferentes escritos que contemplaban los ejercicios más solicitados por el campo académico: síntesis, reseña, ensayo, reportes de lectura, trayectorias, descripciones, narraciones y, sobre todo, en ejercicios de citación bajo el formato APA. Elementos que, en su conjunto, develaron una veta de alfabetización en el que los estudiantes podían contemplar su propio proceso y, revisarlo, para modificarlo.

Las actividades, tal como señalaré en la descripción de la planeación de la intervención, tenían la intención de ofrecer una progresión gradual de las habilidades en alfabetización académica que, al partir de hablar sobre uno mismo hasta llegar a hablar de los otros, brindaba una superficie de soporte para afianzar la relación de los estudiantes con la expresión escrita.

Narrar, consistía en relatar una historia donde los estudiantes plasmaban las ideas cotidianas sobre diversos objetos; las reseñas, mostraban formas de organizar la información a partir de sucesos cronológicos establecidos; la trayectoria, recuperaba las andanzas de los jóvenes educandos en porciones temporales académicas específicas, estructurar sus ideas y motivar su escritura; citar, ejercitaba los elementos necesarios para conocer las formas de trabajo de otros autores, reconocer sus nombres —además de introducirlos a la organización formal del sistema APA y la correcta enunciación bibliográfica— y evitar el plagio; las síntesis, a reducir y estructurar las ideas principales; y las paráfrasis, además de dar voz a los otros por medio de la interpretación personal, a regular la cantidad de palabras que podrían utilizarse en un escrito.

De esta manera, acumulamos los esfuerzos elaborados por el grupo de trabajo dentro de un listado de actividades que mostraba la nomenclatura empleada para nombrar a los archivos *Word* y organizarlos como parte de la información general, dentro de la tabla de producciones artesanales del grupo de trabajo que muestro en la siguiente página:

Tabla de Producciones artesanales del grupo de trabajo

| Actividad | Nomenclatura | Cantidad |
|---|---------------------|-----------------|
| Ejercicio de citación | Citar01 | 24 |
| Reseña de: “La casa de los pequeños cubos” | Reseña | 9 |
| Escritura de una narración | Narración01 | 22 |
| Escritura de una narración | Narración 02 | 23 |
| Escritura de Trayectoria Formativa | Trayectoria 01 | 19 |
| Escritura de una breve descripción | Descripción 01 | 10 |
| Ejercicio de citación | Citar02 | 18 |
| Revisión del ejercicio de Citación 02 | Citar02Rev | 22 |
| Ejercicio de citación | Citar03 | 24 |
| Revisión del ejercicio de citación citar03 | Citar03Rev | 16 |
| Ejercicio de citación | Citar04 | 17 |
| Revisión y corrección del ejercicio de citación citar04 | Citar04Rev | 19 |
| Escritura de un resumen del video origen de la vida | Origen-Vida01 | 17 |
| Diarios | Diarios | 19 |
| Ejercicio de citación | Citar05 | 19 |
| Escritura de un resumen del capítulo 2 de la lectura: “Soy un mono” | ResSmonocap2 | 17 |
| Escritura de una canción | Canción01 | 19 |
| Lectura y escritura de poesías | Poesias01 | 19 |
| Ejercicio de citación 19 de septiembre | Citar06 | 14 |
| Revisión y corrección del ejercicio de citación06 | Citar06Rev | 14 |
| Revisión del resumen origen de la vida | RevResOrigenVida | 19 |
| Ejercicio de parafraseo | Parafraseo | 18 |
| Revisión y corrección del resumen del capítulo 2: “Soy un mono” | RevResSMono | 16 |
| Total | | 353 |

El estado de la cuestión sobre los estudios de alfabetización académica y el oficio de ser estudiante

Gracias a la composición del capítulo sobre las apreciaciones conceptuales de la alfabetización académica —ya que descubrí que en realidad es un tema reciente dentro de los estudios universitarios internacionales—, a la inmensa producción de escritos e investigaciones sobre la vida en las comunidades universitarias y debido a la infinidad de vocablos afines a las diversas modalidades del acompañamiento (tutoría, asesoría, orientación, mentoría, *coaching*, entre otros...), me vi empujado a indagar brevemente sobre diversas investigaciones al respecto. Con la intención de elaborar mi metodología de investigación y reconocer las implicaciones del camino, durante el segundo semestre centré mi atención en reconocer aquellas formas de avanzar y los resultados obtenidos por documentos recepcionales no mayores a 5 años y provenientes de instituciones universitarias similares al contexto en la UPN.

Realicé un breve acercamiento a dos bases de datos (UPN y UNAM) sobre la producción de tesis que contemplara el periodo comprendido entre los años 2013 y 2018. Coloqué en el buscador de cada una de ellas los vocablos que motivan el interés del título del documento y después a seleccionar sólo aquellas que fueran pertinentes al criterio de tiempo señalado.

Obtuve cuatro tablas de concentrado —dos por cada institución de origen (la primera proveniente a cada contexto educativo y la segunda con el grado universitario que la produjo)— para organizar un análisis preliminar. Lo primero que resalté del proceso descrito, al armonizar las investigaciones por contexto educativo de indagación, fue que en ambas instituciones fuera el año 2015 el de mayor cantidad de producciones; que, en el caso de la alfabetización académica, del total de documentos producidos (setenta y dos), treinta y tres se llevaran a cabo en contexto pertenecientes a educación primaria; y que, sobre el mismo tema, solamente ocho fueran elaboradas en contextos universitarios. Situación que habló, desde el inicio, de lo imperativo de mi investigación para recuperar información y conocer las necesidades alfabetizadoras de la comunidad universitaria.

Otro aspecto que fue significativo fue que a diferencia de las investigaciones elaboradas por la UPN que se centraban únicamente en contextos escolares, la UNAM —gracias a su amplia

oferta educativa y los diferentes servicios de formación comunitaria destinada a la educación de adultos en regiones nacionales—, contara con más información sobre otros contextos formativos como comunidades rurales y licenciaturas ajenas al área de educación. Y que, en cambio, la UPN dispusiera mayores aportaciones relativas a los procesos de alfabetización digital de los jóvenes de bachillerato.

En cuanto a los grados académicos de producción hallé que los estudios de licenciatura derivaron en el mayor índice de aportaciones con veintiún producciones y que el tema de tutoría, dentro de las figuras de acompañamiento, fuera uno de los más investigados hasta el momento. Una vez que organicé los documentos, gracias a un archivo de Excel que me facilitó mi asesor para revisar su contenido, elaboré una serie de síntesis breves que redacté de acuerdo con cada tópico de esta investigación.

Durante dicha fase del proceso, los distintos temas —la alfabetización académica, las diversas formas del acompañamiento y el oficio de ser estudiante— hablaron por sí mismos y dieron cuenta de las formas de proceder y las aproximaciones subjetivas que intentaron comprenderlas. Dentro de ellos sobresalieran metodologías cualitativas con procedimientos que aludían a recuperar la experiencia y aquellas hacia abordajes etnográficos más comprensivos con solo algunos casos de indagaciones meramente documentales.

En alfabetización académica, resaltó el uso de medios digitales y estudios en jóvenes; en las diferentes modalidades de acompañamiento, destacaron la mayor producción de tesis sobre tutoría, los aspectos relacionados con la orientación —como elección vocacional— dentro del campo de formación, la escasez de producciones alrededor de temáticas como la mentoría y el *coaching* —aunque de esta última aparecieran sólo dos indagaciones que fueron descartadas ya que estaban destinadas a contextos empresariales y elaboradas por la licenciatura de administración de la UNAM—, y; la existencia de una sola tesis sobre el oficio de ser estudiante que, aunque no aparecía como parte del periodo indicado con anterioridad en ninguna de las bases de datos se encontraba destinada al contexto de bachillerato, decidí incorporarla para ampliar ese tema.

En el caso de *Alfabetización Académica* brillaron aportaciones referentes a los diversos factores que influyen en los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita, tales como: las

concepciones y prácticas provenientes del cúmulo de experiencias formativas del profesorado (Almeida del Castillo, 2013); el enfoque de trabajo gramatical de la escritura que incide en redes comunicacionales y ámbitos sociales más amplios que el académico para los jóvenes (Valderrama, 2013); los *habitus* generados gracias a las políticas de Profesionalización Académica en la comunidad universitaria (Mejía, 2015); las expectativas económicas y laborales que condicionan el trayecto de formación universitaria (Jiménez, 2015a); y, el afecto e interés que motiva la creación de una producción escrita (Mejía, 2016).

En cuanto a la recuperación de experiencias derivada del interés por la temática de sus autores, las indagaciones dieron cuenta, principalmente, de los beneficios y necesidades que se generan al ocuparse de la temática. Carballido (2013) da cuenta cómo la flexibilidad curricular, la colaboración multidisciplinar y el aprovechamiento del espacio social comunitario alrededor del desarrollo de la habilidad oral y escrita —como entorno académico más cercano—, propician la libertad, generan oportunidades de innovación y benefician el aprendizaje de todos los miembros que conforman una comunidad alfabetizadora. O el compromiso mutuo y la responsabilidad compartida como ventajas que se generan entre las figuras operativas que permite la apropiación significativa del proceso formativo (Buendía, 2014). López (2014) toma como referencia los requisitos institucionales indispensables como la formación de los asesores sobre el manejo de herramientas didácticas vinculadas al objeto de estudio, las perspectivas de trabajo —la resolución de problemas, el reconocimiento de la experiencia y la recuperación de saberes— y los esfuerzos que los programas educativos deben mantener con la finalidad de promover la participación y la creatividad.

Dentro de las diversas modalidades de acompañarse en el acto educativo los estudios giraron en torno a aproximaciones cualitativas cuyas propuestas metodológicas incluían la observación, cuestionarios y entrevistas bajo diferentes perspectivas de estudio con enfoques teóricos propios del constructivismo, la fenomenología y la etnografía.

Acerca del *Acompañamiento*, Segura (2016), desde un estudio de caso, habla de cómo el diseño de un plan estratégico-transactivo de acompañamiento y conducción —por medio del *coaching* organizacional— requiere de la gestión institucional permanente, así como de la participación de toda la comunidad escolar. Como espacios de interacción en el cual los estudiantes

tienen la oportunidad de aprender a emplear la experiencia como sustento de las teorías abordadas en clase, de otorgar sentido a su quehacer y favorecer su toma de decisiones (Chazarin, 2016).

Los estudios relacionados a la *Asesoría* describieron formas de aprovechar el uso de recursos digitales, el diseño instruccional a distancia y la asesoría pedagógica que, además de ser un campo rico de investigación, requieren del análisis minucioso y evaluación permanente (Bernal, 2010). Y, en contemplarlo, (Mendoza, 2014) como un campo de trabajo que puede ser enriquecido por medio de la elaboración, diseño e implementación de materiales didácticos que aprovechen el uso de plataformas educativas digitales como medio de comunicación abierto y permanente entre asesores y asesorados.

El caso de *Orientación Educativa*, cuyas aproximaciones se dirigían a la elección profesional, se subrayaron el desafío y la reconfiguración del papel que las instituciones universitarias deben incorporar para vivir ante la nueva sociedad de la información y el surgimiento de los espacios virtuales de colaboración digital. Y requieren contribuir con espacios dinámicos, abiertos e innovadores sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la de comprensión de la cultura digital como parte de la formación de sus actores (Pimentel, 2013); así como de la inversión económica, compromiso y tiempo —de parte de los estudiantes—, y del compromiso institucional para hallar las variables que inciden en la deserción de su población (Terrones, 2018).

Los estudios concernientes a la *Tutoría* develaron el prominente empleo de la estrategia como parte de un trabajo institucional; que promueve el desarrollo de competencias académicas y una posible vía de solución a los problemas de bajo rendimiento escolar que aqueja a la población estudiantil —que debe contemplar no sólo el ámbito educativo sino también el asesoramiento personal y profesional (Santiago, 2013)—. Hernández y Luna (2014) tratan a la tutoría como un espacio que aflora la experiencia, se afianzan los aprendizajes adquiridos durante la trayectoria formativa, se efectúa un acto de reflexión sobre la práctica y que requiere definir claramente los horizontes de su acción. La tutoría como un acto sensible que complementa y enriquece la docencia, pero requiere de un proceso de evaluación constante, así como de la implementación de estrategias que orienten hacia la reflexión y autoconocimiento del estudiante (Mondragón, 2014). En tanto lugar curricular del acompañamiento que además de solicitar claridad, vigilancia y valoración debe evitar que las condiciones provenientes de la falta de planeación u organización

institucional generen percepciones negativas en los estudiantes tales como, la apatía y la sensación de no cumplir como un apoyo académico sino como un simple requisito académico (Castillo, 2014).

Tutoría como ejercicio práctico en desarrollo que debe evitar tornarse directivo —o ser una especie de modalidad ampliada de docencia— para presentar beneficios provenientes no solo del programa de trabajo y los contenidos, sino también de la compartición de experiencias de todos los participantes (Cruz, 2015). Como condición de trabajo que permite a la experticia del tutor emerger, gracias al empleo de medios digitales —como el correo electrónico—, y a partir de conocer a profundidad los procedimientos administrativos, explicitar los contenidos de manera digital, aplicar el estilo de comunicación asertiva, inspirar el espíritu de investigación y fortalecer el clima de empatía con la comunidad tutorial (Cansino, 2015). Además, de fungir como un espacio donde las voces de los profesores puedan expresar las dificultades tecnológicas y prácticas de la empresa educativa (Jiménez, 2015b). Es en sí, una estrategia de enseñanza integral, que, de acuerdo con los estudiantes, solicita —además, del manejo de los tutores sobre las dimensiones: afectiva, cognitiva, conductual y del programa institucional— no verse ajena al plan de estudios y mantener cierta cercanía hacia temáticas emocionales pues son parte esencial de su formación; que no debe verse ajena al plan de estudios (Pérez, 2015).

Finalmente, sobre el *oficio de ser estudiante* en la única tesis encontrada, Velázquez (2015) —al bosquejar un retrato de los alumnos pertenecientes a 9 municipios del Estado de México en educación media superior— relata las trayectorias formativas generadas a través de la entrevista a profundidad y la reconstrucción de narrativas autobiográficas (desde la perspectiva fenomenológica). Encuentra que el oficio de ser estudiante se emprende en medio de un registro amplio y móvil de actuaciones diversas que se enriquecen a través de una cultura global que no se limita sólo a los contenidos escolares, sino que se nutre por compartir experiencias y la interacción que se suscita dentro de la comunidad estudiantil que favorece la acumulación del “capital experiencial”.

A lo largo del capítulo narré mi experiencia académica acerca de la composición del objeto de estudio, su problematización y las formas en que, desde la perspectiva cualitativa, me empapé del tema para comprenderlo al desarrollar las ideas sobre las estrategias que me permitieran

acercarme. En el siguiente capítulo, expresaré las ideas de aquellas tradiciones reflexivas que inspiraron la comprensión del acto de indagación y que acompañaron el proceso de construcción de la estrategia de intervención para la recolección de la información empírica.

Capítulo 2. La práctica reflexiva y la alfabetización académica en el oficio de ser estudiante

Retomo en el apartado las aportaciones centrales de John Dewey, Donald Schön y Paulo Freire dirigidas a dar cuenta del tema y los diversos encuentros que nutrieron el análisis del oficio de ser estudiante. Así mismo, expreso los entramados conceptuales —provenientes de las tradiciones reflexivas y constructivistas— que acompañaron, organizaron y dirigieron la planeación del curso diseñado como escenario empírico de esta investigación y como pretexto de encuentro con los estudiantes. Finalmente, presento el diseño del último con la finalidad de mostrar el desarrollo de la estrategia de intervención y animar a otros investigadores a emplearla en futuras indagaciones respecto al tema.

Relato de mi primer encuentro con la práctica reflexiva

Mi primer encuentro con la práctica reflexiva fue un 19 de agosto del 2016 en la clase del Seminario de Investigación. Llegué tarde a la clase —debido al tráfico de la ciudad y a una mala elección de rutas de transporte—, pero logré, finalmente, incorporarme al grupo de trabajo. Al llegar al cubículo lo primero que encontré fue a mi asesor el dr. José Antonio Serrano sentado en su escritorio junto a su colega, el dr. Juan Mario Ramos, y a dos de mis nuevos compañeros, Alma y Guillermo.

Entre pláticas y presentaciones ambos asesores compartieron con nosotros sus posturas teóricas sobre la educación y su afiliación al movimiento de la reflexión de la práctica docente en el que convergen tradiciones filosóficas ligadas a la fenomenología, el interaccionismo simbólico y el pragmatismo. Sin saber —e inspirado por las palabras, narrativas y discursos de mis asesores— me sumergí en un proyecto de investigación con fines desconocidos. Que no sólo me motivaron a conocer otra forma de apreciar la educación; sino también, a un reencuentro conmigo mismo.

Gracias a esas interacciones y lecturas que reconocen al sujeto en una forma diferenciada de los paradigmas empiristas, psicológicos y educativos reconocí algunos aspectos —como la posibilidad de narrarme, la de expresar mis propias ideas y la de hablar en primera persona— que, hasta entonces, se habían alejado de mi persona. Para conocer más sobre las posturas —en el primer

semestre— decidí inscribirme a dos seminarios de Teoría Educativa, dónde el recorrido biográfico de los autores me permitió acercarme a distintas concepciones de la educación. Lugares que me llevaron a cuestionar sobre los fines de mi práctica docente y revalorar mi posición como educador.

Entre algunas de las preguntas que surgieron al cursar las sesiones de Teoría Educativa destacan: ¿cuál es la relación y la manera en que vivimos la educación?, ¿cómo concebimos a los actores y el desarrollo de la práctica educativa? y ¿cuál es el papel de la investigación en la vida docente?

Los cuestionamientos anteriores, pueden ser abordados desde las tres filosofías mencionadas (fenomenología, interaccionismo simbólico y pragmatismo) quienes nos permiten situar: 1) la riqueza de las diferentes expresiones de los participantes en el acto educativo radica en tratar comprenderlas por su carácter simbólico y subjetivo; 2) es a partir de las colaboraciones grupales y sociales en el que las significaciones adquieren sentido por medio de la participación, confrontación, ampliación o re-significación con los otros y; 3) es por medio de las construcciones sociales desde la cual, cada persona, edifica su realidad para transformarla.

Descubrí que la fuente inicial del movimiento sobre práctica reflexiva fue John Dewey quien concibió al conocimiento como un todo que muestra caracteres de ensayo y error, de carencia y riesgos. En el que la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad (Westbrook, 1993). Modificó la idea de educación tradicional y la necesidad de reconocer el valor de la experiencia educativa como un aspecto íntimamente ligado a la investigación que permite hallar estructura y equilibrio frente a las situaciones de incertidumbre de la vida (Estébanez, 1991). Elabora una teoría de la indagación nutrida por la imaginación, como forma de pensar sobre nuevos modos o formas de ser y hacer.

En el seminario de introducción al campo de formación docente, encontré que la voz de Dewey hizo eco en diferentes países e inspiraron a modificar las perspectivas de comprensión de la práctica educativa. Como resultado del intercambio cultural e ideológico, el enriquecimiento de las perspectivas y líneas de formación del profesorado, se manifestaron nuevas formas de distinguir a la formación docente. Surgió un movimiento internacional sobre el tema de “análisis de la práctica docente y la práctica reflexiva” (Pérez, 1992), como acto político, humanista y educativo

(Liston y Zeichner, 1993) que surge en oposición a la excesiva teorización, tecnificación y desterritorialización del docente de su propio ambiente educativo. Tradición que rechaza de las formas verticales o jerárquicas que, en su mayoría, los especialistas e investigadores difunden sobre la participación pasiva del docente y su quehacer. Y que brinda la misma importancia tanto al pensamiento teórico como al práctico; subraya el carácter concreto de la actividad práctica como medio y fin del pensamiento teórico. Es en sí, un planteamiento constructivista que concibe:

un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional. (Pérez, 2010: 42)

La práctica reflexiva como corriente teórica que, en México, se encuentra dentro de la tendencia de profesionalización de la docencia, que advierte al docente como un profesional autónomo capaz de adaptar modelos alternativos en relación del modelo curricular (Serrano, 2007). Desde esta tradición se plantea al docente como docente investigador de la práctica que, en términos sociales, genera en la institución escolar la conformación de comunidades de aprendizaje con miras a transformar su realidad.

Tendencia que ha caracterizado el análisis de la práctica docente y ha impactado en la formación de profesores en los ámbitos normalistas y universitarios (Serrano, 2005). Actividad que «el sistema educativo mexicano ha difundido la idea de reflexión sobre la práctica en la colección Biblioteca de Actualización del Maestro de la Secretaría de Educación Pública» (Serrano, 2005: 160). Una de las formas visibles de esta tradición es la investigación-acción (Fullan y Hargreaves, 1999).

Ideas de proceder en la investigación que perciben a la formación y auto formación como productos directos de la reflexión e indagación constante de la actividad del maestro —dentro de un proceso continuo y permanente—. Está ligada al giro de la inmediatez para favorecer la recuperación de nuestra actividad cotidiana al tratar los problemas que enfrentamos los docentes. Intenta favorecer el análisis de los fenómenos en nuestras aulas —y por medio de la investigación, como única certidumbre del proceso— organizarlos dentro de campos teóricos adecuados.

Esta tradición tiene en la mira:

- Formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos
- Enseñar al profesorado a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social
- Proporcionar a los docentes una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez
- Aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica. (Roget, 19/09/2012)

Tres escenarios sobre la reflexión: John Dewey, Donald Schön y Paulo Freire

A finales del primer semestre, mi asesor me proporcionó el *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (Lyons, 2010a), que explica que la investigación en la reflexión proviene principalmente de fuentes de investigaciones de tres representantes del modelo de indagación y práctica reflexiva: John Dewey, Donald Schön y Paulo Freire. En el texto se plantea «la investigación reflexiva como forma de pensamiento... como un camino de construcción del conocimiento en la acción, y como una interrogación crítica de los contextos sociales y políticos donde los aprendices podrían sugerir acciones a seguir en el aprendizaje» (Lyons, 2010a: 20, traducción del autor).

Con la intención de comprender algunas de las principales aportaciones de los autores señalados por el material bibliográfico y generar un mapeo general sobre la implementación de sus ideas dentro de la perspectiva pedagógica del seminario de encuentro, organicé mi investigación, biográficamente, para reconocer las ideas de los autores en: primero, el papel de los centros educativos; segundo, distinguir algunas de sus nociones sobre el proceso de aprendizaje; y, tercero, caracterizar como comprenden la reflexión.

John Dewey y la investigación reflexiva como forma de pensamiento.

John Dewey (1859-1952) filósofo y psicólogo norteamericano brindó las bases en el desarrollo de la práctica reflexiva a través de sus investigaciones sobre la educación progresista. Sus estudios sobre la escuela nueva, la democracia, la filosofía y la experiencia configuraron una nueva perspectiva sobre los centros educativos y la reflexión. Entre sus cientos de publicaciones vinculadas a concepciones filosóficas y pedagógicas de acuerdo con Estébanez (1991) destacaron: *Mi credo pedagógico*, *La escuela y la sociedad*, *Cómo pensamos*, *Democracia y educación* y *Experiencia y educación*. Escritos que marcaron una pauta en la evolución ideológica sobre el papel de los centros educativos y su relación con la sociedad en todo el mundo.

Es en su *Credo Pedagógico* donde Dewey muestra sus «más sinceras convicciones (...) en términos de educación, escuela, pedagogía y democracia, entre otros aspectos» (Montenegro, 2014: 417). Compartidas por medio de 5 artículos: 1º lo que es la educación; 2º lo que es la escuela; 3º las materias de enseñanza; 4º la naturaleza del método y; 5º la escuela y el progreso social. Por medio de ellos, Dewey plasma, de manera muy íntima, los principios que dirigirían su pensamiento a través de la vida. Destacan sus ideas sobre el carácter social de la escuela como institución y la educación como medios sociales vivos y llenos de riqueza, que deben cumplir sobre todo las funciones de despertar el interés, la emoción y sentimientos por el gusto de aprender para lograr reformar la sociedad. Desde su mirada, las instituciones deben servir como medios de desarrollo de contenidos y aptitudes que respondan a las características primordiales de la naturaleza de los sujetos como su curiosidad, interés, participación, descubrimiento. Entre otras que —junto con el apoyo de contenidos prácticos— vinculen al sujeto a su vida social más amplia y permitan su participación democrática.

Sus aportaciones sobre su escuela experimental o escuela laboratorio, se muestran en el libro de *La Escuela y La Sociedad*, al mostrar sus experiencias en un diálogo comparativo entre las ideas de la escuela tradicional y la escuela nueva. Critica en ello a las diferentes concepciones de la escuela tradicional: la disciplina, la producción, la repetición y la memorización como aspectos limitantes de la vida educativa. A la par de considerar a las escuelas como instituciones sociales con historia y futuro, comprende que los centros educativos, en su visión de escuela nueva, tienen la posibilidad de ser una comunidad en miniatura o sociedad embrionaria (UNAV, 2006).

Esta tradición no concibe a la escuela como medio de producción industrial que favorece tan solo la producción económica. Por el contrario, la institución escolar es el eje de afiliación e interacción de producciones simbólicas, culturales, artísticas y de trabajo que le permitan al sujeto vincularse a la vida social.

Democracia y Educación (Dewey, 1995a) resume varias de sus ideas principales y manifiesta la postura política al cuestionar los distintos discursos educativos de las reformas sociales de la época. Considera al sistema educativo comprometido con la difusión de la cultura y la formación de valores democráticos para las personas. La escuela se torna para Dewey un «espacio para la concreción de los ideales sociales» (Serrano, 2005: 155). Aprecia a la educación como una acción política obligada a la reflexión y valoración de lo social, político, económico, cultural y moral de su sociedad. La educación significa para él crecimiento; y éste siempre debe atender a la experiencia del sujeto, como vehículo de su expresión, del cultivo de su persona, de su libertad y de la consecución de fines vitales para todos en un mundo siempre cambiante.

La experiencia vista de esta forma, «incluye la reflexión que nos libera de la influencia limitadora del sentido, el deseo y la tradición ... En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia» (Dewey, 1989: 171 citado en Serrano, 2005: 160). Una cosmovisión que permite entender su visión de la educación en cuatro sentidos: como vida, como función social, dirección y crecimiento (Cadrecha, 1990).

Podemos ver la educación en Dewey como:

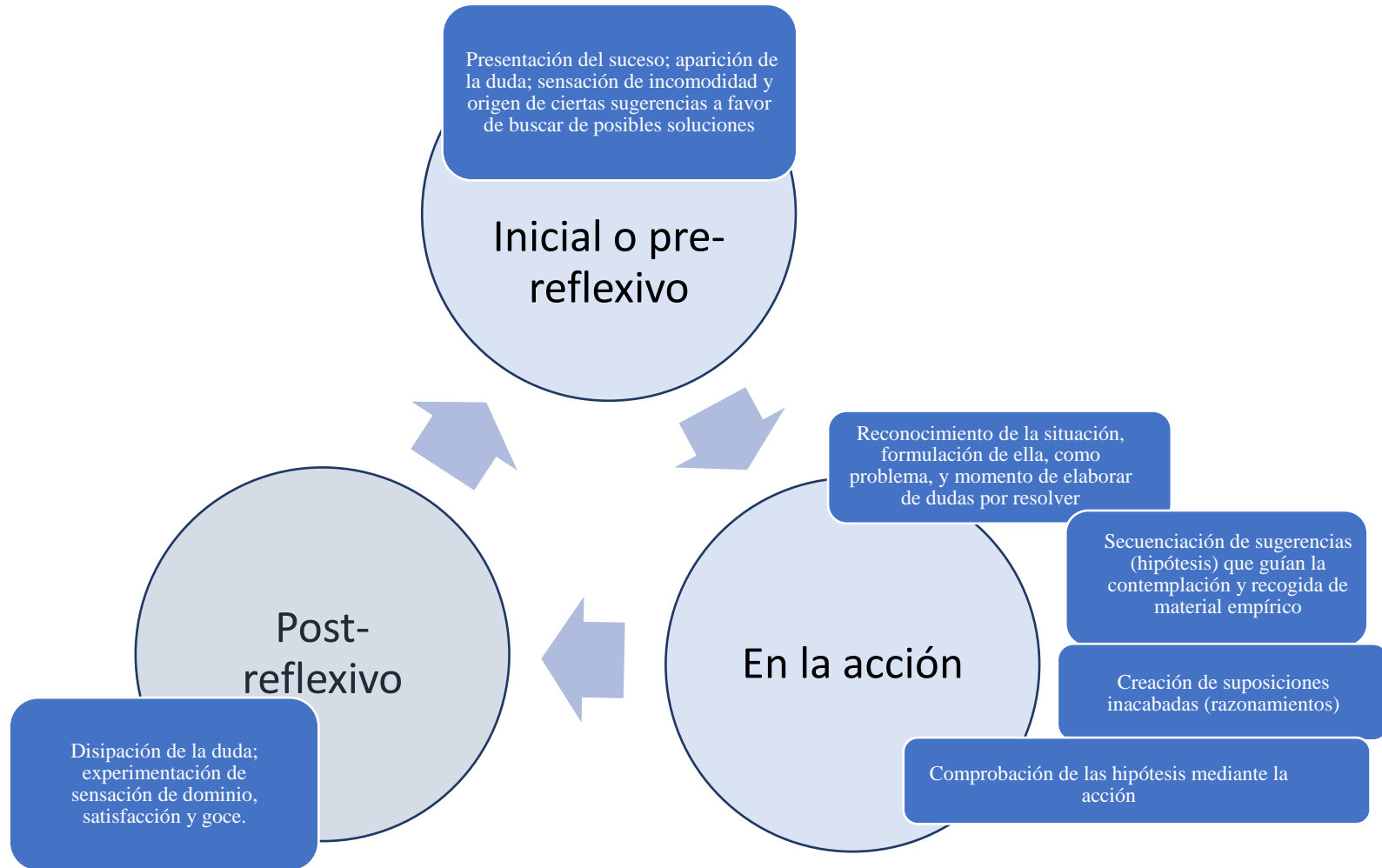
una educación en la vida presente y para la vida futura, y ello mediante la actividad y el ejercicio de la libertad, que lleven a establecer en el crecimiento y maduración del individuo una dialéctica de equilibrio entre la individualización y la socialización, que haga capaz al hombre de situarse en la realidad de su ambiente, de su mundo. (Cadrecha, 1990:87)

El pensamiento es en sí, “la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que, induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas» (Dewey, 1989: 27) como noción principal de su planteamiento del pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo considera —de inicio— al conocimiento como

resultado de la práctica. Pues, en el acto de conocer, se concilia la dualidad entre la teoría y práctica, a través de una conversación personal del sujeto con su medio a través de la experimentación, la indagación y el ensayo. Práctica que, como actividad, supera al hábito desde el cual se produce la experiencia —como el punto de partida y de llegada del proceso indagación— y oscila entre lo activo/pasivo, ensayar/padecer, experimentar/instruir, hacer/ obtener consecuencias, búsqueda/confrontación (Dewey, 1995b).

La experiencia se crea así en un *continuum* de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Como elementos que constituyen a la intuición —en una vía personal de proceder en la indagación—. Acorde a su idea de experimentación, como móvil de la experiencia, en su libro *Cómo pensamos* (Serrano, 2005) expresa las orientaciones pedagógicas sobre sus trabajos en la escuela laboratorio. Considera al pensamiento reflexivo como impulsor la investigación surge de dos operaciones: «1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental; y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad» (Dewey, 1989: 28, citado en Serrano, 2005: 156). La investigación vista de esta forma busca contrastar las creencias y prejuicios del pensamiento, al encontrar sus fundamentos y superarlos continuamente. Proceso de empujes, tirones, vueltas y giros de tuerca como, en la banda de Möbius, que permite a la persona permanecer en el movimiento infinito y no se distingue polaridad entre teoría y práctica; y se intensifica la relación del sujeto consigo mismo en su andar por el mundo, al mismo tiempo que el mundo se permea en él.

Es así, que a partir del análisis de las funciones y las fases o aspectos del pensamiento reflexivo en la investigación (Dewey, 1989) comparto el siguiente esquema de mi propia elaboración:



Esquema 1. Momentos y fases del pensamiento reflexivo en la investigación (Elaboración propia basada en Dewey, 1989)

Como se puede apreciar en el esquema anterior, Dewey (1989) caracterizaba la reflexión como un proceso dialógico para reconstruir las experiencias por medio de tres momentos engarzados: el inicial o pre-reflexivo, el intermedio o en la acción y el post-reflexivo.

El momento pre-reflexivo inicia con la presentación de un evento que origina incertidumbre, duda y desconcierto frente al que se elabora una sugerencia —un salto hacia adelante— para intentar resolverlo. Con ello, el origen del *suspense* —derivado por la confrontación de las múltiples ideas posibles— abre un vuelco a la acción permeada de aquellas experiencias previas apropiadas por nuestro andar con el mundo.

Después, durante el momento intermedio o en la acción, el movimiento por enfrentar la incertidumbre de la duda desencadena una serie de acciones —desordenadas y consecuenciales— que componen la reflexión. Estas son: una expansión vaga de ideas —incluye la ilación de preguntas para inspeccionar el reto por resolver con el afán de comprender y precisar como problema. Un esfuerzo vacilante por crear una cadena de sugerencias —se contemplan la mayor cantidad de información disponible— para elegir la formulación de hipótesis adecuadas al dirigir la actuación a favor de coincidir con el resultado esperado. El establecimiento de nuevas conexiones derivadas de la ampliación de las observaciones, la aplicación de las hipótesis y su contrastación con experiencias previas, quienes median y clarifican las ideas —hasta entonces contrarias—, para proporcionar términos con la finalidad de conducir nuevas deducciones, permanecer en la indagación y transformarse en un recurso público que pueda expresarse y compartirse. La experimentación alberga la búsqueda deliberada de las evidencias, la revisión de consecuencias, la verificación de condiciones y la comprobación de la conjetura general para confirmar o rechazar los planteamientos iniciales y suscitar el aprendizaje —y, en caso de vivir algún error, pueda comprender las vicisitudes del proceso, modificar la actuación y orientarse hacia una nueva indagación—.

Finalmente, durante el momento post reflexivo, con la disipación de las dudas se viven sensaciones de confianza —derivada por la superación del reto enfrentado— y de logro —por la adquisición de cierto control y dominio sobre la actividad—. Además, de la aparición de un periodo de expectativa por la espera de una nueva situación para confrontar y enriquecer las experiencias adquiridas hasta el momento

Como síntesis de las ideas de Dewey sobre la experiencia —que deriva del proceso de búsqueda e investigación y el pensamiento reflexivo— podemos decir «la reflexión no es un acto abstracto que aleja a los hombres de la realidad» (Serrano, 2005: 156); no es un camino único y cerrado, es:

[El] tipo de pensamiento que permite darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias... [a través de su] examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (Dewey, 1989: 22-26)

Además de «el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia» (Dewey, 1995b: 128).

Donald Schön: la investigación reflexiva como un camino de construcción del conocimiento en la acción.

Donald Schön (1930-1997) fue un profesor de planeación urbana y filósofo norteamericano influenciado por los estudios de Dewey al cumplir su doctorado. Su afición a la música de jazz y la composición de las orquestas le permitió explorar la formación de las organizaciones y el despliegue de la habilidad del profesional para pensar en su andar. El trabajo de Schön sobresale debido a que logró organizar de forma sistemática los planteamientos de Dewey sobre el pensamiento y la acción en el desarrollo del quehacer profesional.

Si bien Schön no analizó en un principio propiamente la vida en centros escolares como parte de sus investigaciones, sus aportaciones sobre las organizaciones y el desarrollo profesional de los profesionistas en sus actividades diarias lo condujeron a ampliar su perspectiva educativa sobre las formas y medios para formarse de manera reflexiva en la universidad. El centro de atención de Schön se encuentra en tres elementos de su pensamiento: «los sistemas de aprendizaje y el aprendizaje en sociedades e instituciones; el aprendizaje organizacional y el aprendizaje de doble bucle; (...) y la relación de la reflexión en y sobre la acción de la actividad profesional» (Williams, 5/05/2017, traducido por el autor).

Schön (1973 y 1978 recuperado de Williams, 2001-2017) considera que las instituciones funcionan como sistemas complejos que permiten el desarrollo de aprendizajes sociales por medio de la interacción dinámica que mantienen con su organización. Son espacios sociales en conflicto

—derivado por una lucha interna constante entre las ideas de conservación y cambio— y de desarrollo permanente. Entendidos de esta manera, los centros educativos adquieren cierto grado de estabilidad que les permite generar cambios graduales a través su desarrollo. Los centros escolares funcionan como sistemas de aprendizaje que funcionan por medio del despliegue y desarrollo del conocimiento práctico que se origina a través del intercambio constante entre su institución y las personas que lo conforman.

Un sistema de aprendizaje... debe ser uno dónde el conservadurismo dinámico funcione a tal nivel y de tal manera que permita el cambio de estado sin amenaza intolerable a las funciones esenciales que el sistema cumple para el yo. Nuestros sistemas necesitan mantener su identidad y su capacidad para apoyar la identidad propia de quienes pertenecen a ellos, pero deben ser al mismo tiempo capaces de transformarse. (Schön, 1973: 57, citado en: Williams, 5/05/2017, traducido por el autor)

En ese sentido los centros educativos para vivir su día a día, desarrollan teorías de la acción (programas, patrones, marcos reglas o proposiciones) que sirven como «mecanismos a través de los cuales las personas conectamos nuestros pensamientos con nuestras acciones» (Bray, 2009: 141).

Schön coincide con Dewey al señalar que en los centros educativos debe existir un hábito de investigación basado en la corresponsabilidad, la reflexión y análisis de las justificaciones que subyacen en sus principios, valores y metas. Además de señalar que el gobierno es corresponsable de facilitar sistemas públicos de aprendizaje que permitan dar continuidad, dirección e investigación sobre la naturaleza de los problemas que aquejan a nuestra sociedad y de manera conjunta con las instituciones sociales se puedan formular vías de innovación en materia de gestión, acceso y flujo de la información.

En cuanto a sus ideas sobre el aprendizaje (Argyris, C. y Schön, D. 1974 recuperado de Bray, 2009) aportan dos nociones principales que se deben diferenciar. La primera, sobre las teorías adoptadas y las teorías al uso; y la segunda, sobre el aprendizaje conductual de bucle simple y el aprendizaje de doble bucle.

Las teorías adoptadas se refieren al conjunto de ideas, creencias, valores y nociones que las personas afirmamos y decimos tener —que nos sirven como guías que conforman nuestro actuar

en ciertas situaciones—, y las teorías al uso como aquellas que realmente emprendemos mientras recreamos una acción. Lo que ocasiona que pueda existir poca congruencia entre ellas.

Dado que, el proceso de elaboración de la teoría al uso sucede en la interacción entre las organizaciones y los sujetos por lo que se debe tener en cuenta tres elementos fundamentales:

1. Identificar nuestras variables gobernantes —o dimensiones de valor que intentamos mantener en límites aceptables para tolerar los cambios— que rigen cualquier acción o aquello que afecta a dichas variables dentro del proceso de toma de decisiones. Acción que se basa en reconocer las ventajas y desventajas de a través del intercambio —al valorar entre perder y ganar ciertas cualidades— o *tradeoff*;
2. Definir estrategias de acción que permitan corregir o ampliar las variables gobernantes —los movimientos, comportamientos y planes de acción que permitan mantener las variables gobernantes dentro de rangos aceptables— y;
3. Prever consecuencias para sí mismo y para los otros —medir el impacto resultado de las acciones que emprendemos para nosotros y para los semejantes— en el andar (Williams, 5/05/2017).

El aprendizaje de bucle sencillo y el aprendizaje de doble bucle son vías que permiten superar la disociación entre la teoría adoptada y la teoría al uso (Argyris y Schön 1974, recuperado de Bray, 2009). El aprendizaje de bucle sencillo sucede cuando —de manera unidimensional— aprendemos algo y lo incorporamos a nuestros esquemas de pensamiento sin cambiar nuestras variables gobernantes. Y aprendizaje de doble bucle cuando se aprende, en el despliegue de la estrategia de la teoría al uso, a cuestionar y someter a prueba —a través de la experimentación y el intercambio—, los supuestos subyacentes para modificar las variables que nos gobiernan y lograr un cambio de conciencia. Situación que implica además de la detección y corrección de errores, brindar respuestas alternativas para cuestionar las variables gobernantes a través del escrutinio crítico (Williams, 2001-2017).

Las teorías centrales sobre la reflexión en la educación se encuentran en dos textos: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1983) y *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*

(1987). Ideas que se muestran ampliamente en su noción del practicante reflexivo, apela a que el «conocimiento inherente en la práctica es entendido como un quehacer artístico» (Schön, 1983: 143 citado en Williams, 5/05/2017, traducido por el autor) ligado a un saber hacer o conocimiento desde la acción que es adquirido solamente a través de la vida cotidiana del practicante; por lo que puede señalarse que, en nuestra forma de proceder:

[El] conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal. (Schön 1987:38)

Así, frente a lo incierto y cambiante de la vida:

El practicante se permite experimentar sorpresa, perplejidad o confusión en una situación que encuentra incierta o única. Reflexiona sobre el fenómeno antes de él, y sobre los entendimientos previos que han estado implícitos en su comportamiento. Realiza un experimento que sirve para generar una nueva comprensión del fenómeno y un cambio en la situación. (Schön 1983: 68 citado en Williams, 5/05/2017, traducido por el autor)

Esto obliga a vivir el trayecto de formación profesional en dos momentos, uno en la acción y otro sobre la acción. Se dice en la acción debido a que «los profesionales a menudo reflexionan sobre lo que hacen, algunas veces incluso mientras lo están haciendo. Estimulados por la sorpresa, vuelven el pensamiento a la acción y a la complicidad que está implícita en la acción» (Schön, 1987: 56). Acto guiado por la inmediatez del momento, *in situ*; debido a fenómenos que intervienen en el desarrollo del quehacer, que obligan a tomar distintas direcciones y resolverlas para alcanzar los fines deseados.

Y del pensamiento en el momento sobre la acción para revisar el fenómeno, corregir los errores cometidos y «hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en tomo a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y... dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar» (Schön, 1987: 66).

Ambas formas de reflexión alojan la conexión de las experiencias previas (repertorio) y comportamientos del sujeto, donde su papel creativo y activo —admite la indagación reflexiva de sus teorías al uso junto con sus emociones— ayuda a resignificar su dinámica y papel como ser humano. Una sintonía del profesional que concilia conocimiento y práctica por medio de su

integración en tres momentos: conocimiento en la acción, reflexión durante la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1998).

Paulo Freire y la investigación reflexiva como interrogación crítica de los contextos sociales.

Paulo Freire (1921-1997) fue un filósofo y educador brasileño vivió durante su infancia en una de las zonas más pobres de su país. Conoció de cerca las carencias económicas y sociales que marcaron su postura ideológica. Influenciado por Marx, el Che Guevara, Gramsci, Freinet, Fromm, Dewey, Rogers, Makarenko, Vigotsky y su esposa —quien fuera maestra de primaria—, fue guiado por su práctica como docente de portugués para acercarse a estudiar los procesos pedagógicos de adultos trabajadores y comunidades marginadas socialmente.

Entre sus publicaciones más importantes destacan: *La educación como práctica de la libertad*, *Extensión y Comunicación*, *Cartas a Guiné-Bissau*, *Educación y Cambio*, *Educación en la ciudad*, *Pedagogía de la Esperanza*, *A la sombra de este árbol*, *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*, *Pedagogía del Oprimido* y *Pedagogía de la Libertad*; entre otros.

Freire, en la visión de pedagogía libertadora, mantiene la idea de la reflexión permanente sobre los métodos y objetivos del proceso educativo. Su pedagogía concibe a la democracia como la vía de transformación social y como eje regulador de la convivencia. Freire comparte con Dewey en la concepción de democracia, la idea de «redefinir y articular una sociedad humanizante, defendiendo la educación como la progresiva humanización del individuo a través de la actualización de su libertad. Para ambos el ser humano no existe fuera de la sociedad, y no hay sociedad sin educación» (Mendieta, 2008: 343).

Las ideas de Dewey contribuyeron a las de Freire en tres formas: primero, al generar la conceptualización del modelo pedagógico en alfabetización y educación de adultos y llevar al progresismo educativo fuera de la institución escolar; segundo, al analizar las estructuras del poder al profundizar en *el análisis de las estructuras de poder* en la educación y su estudio sobre las *dinámicas sociales desde una postura ética de rechazo a la injusticia y la opresión*; y tercero, al ampliar la concepción de educación como *reorganización de experiencias de aprendizaje*

proponiendo que la praxis se oriente al análisis de estructuras sociales injustas y fortalecer organizaciones que posibiliten su transformación (Schugurensky, 2002).

Freire se oponía a la idea de las escuelas como centros educativos; en cambio, manifestaba una fuerte convicción de los ambientes educativos en comunidades como espacios de interacción y aprendizaje, al plantear que:

[Son] el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente. Gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El/la directora es gente. El/la coordinador/a es gente, el profesor, la profesora es gente, el alumno, la alumna es gente, y la escuela será cada vez mejor en la medida en que cada uno/una se comporte como colega, como amigo, como hermano. Nada de islas cercada de gente por todos lados. Nada de convivir con las personas y descubrir que no se tiene a nadie como amigo. Nada de ser como block o ladrillo que forma la pared. Importante en la Escuela no es solo estudiar, no es solo trabajar, es también crear lazos de amistad. Es crear ambientes de camaradería. Es convivir, es sentirse “atada a ella”. Ahora, como es lógico... en una escuela así va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, SER FELIZ. Es así como podemos comenzar a mejorar el mundo. (Freire, 2006a: 6, mayúsculas del autor).

Freire valora el papel de los centros educativos por su carácter social y los apreciaba como ejes esenciales de la transformación por la riqueza de las interacciones entre las personas que les permite no solo aprender entre ellos; sino también criticar el contexto en el que se encuentran inmersos. Para Freire, las escuelas —como espacios sociales— son producto de la historia de la humanidad cuya tradición cultural y económica, inscribe sus prácticas en formas de dominación, control y sumisión. Y reconoce que el capital en el proceso cumple una función vital pues ubica a las personas como objetos pasivos y reproductores, que cosifica su esencia y desprecia su subjetividad.

Sin embargo, señala que derivado de las formas como se llevan a cabo los intercambios entre sus integrantes, se pueden distinguir dos tipos de sistemas de trabajo en su enseñanza; los sistemas cerrados y los sistemas abiertos. Los sistemas cerrados fieles a un modelo de sociedad con la misma definición ubican el desarrollo económico como la finalidad a alcanzar por toda la sociedad (Freire, 1997). Desde esta perspectiva, los centros educativos tienen la función de instruir —más allá que la tarea de educar— por medio de un modelo de educación bancaria que reproduce un esquema de orden, de cultura del silencio y de distribución jerárquica del poder de la organización social que no desea motivar la crítica.

En cambio, en las comunidades de enseñanza abierta —cuya pedagogía de la liberación sea la forma de operar— tienden a ver a la educación como un proceso permanente de cambio ubicado en una realidad histórica móvil que debe brindar las bases de una cultura democrática para modificar los sistemas dominantes. Y percibe —de igual forma que el modelo educativo de Dewey— la capacidad creativa y activa de los participantes, al colocar como centro sus necesidades, intereses, deseos y aspiraciones.

Para Freire:

la educación debe considerar al Hombre como sujeto y no como un objeto. El hombre llega a ser sujeto cuando reflexiona sobre sí mismo, se identifica y tiene conciencia sobre su situación social y económica. El sujeto interviene para cambiar la sociedad y llega a ser un creador de cultura. El hombre como objeto es dependiente de otro, y busca siempre ser domesticado. No tiene conciencia de su realidad. No crea cultura y no participa activamente en la transformación de su realidad social y económica. (Freire, 1968 citado en Ocampo, 2008: 68).

Freire concibe que no «existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella» (Freire, 1997: 25). Por lo que el papel de la educación nunca es neutro pues revela —a través de los modelos educativos de sus medios pedagógicos— las formas de percibir a la persona y sus ideas sobre desarrollo social.

Así, de recurrirse al modelo bancario se sugeriría una dicotomía de la realidad del hombre que lo separa de su mundo por medio de una fragmentación de contenidos; de una alienación a medios de producción y reproducción de esquemas aprendidos, al negar el acceso a la conciencia por medio de discursos y su inaccesibilidad al sistema de lenguaje (Rossi, 2011-2017). El modelo bancario fomenta en el hombre, en su carácter de ignorante, a través de donaciones de pequeños marcos de referencia no favorecen cuestionar su propia situación. Con una concepción mecánica de la conciencia dónde el hombre recolecta porciones de conocimiento para simplemente reproducir sin poder proponer cambios sustanciales.

La educación en el modelo bancario se prepara de manera receptiva o adaptativa, y se cumple en dos momentos: uno cuando el profesor prepara la clase y otro cuando deposita la información en sus estudiantes a través del dictado y la transmisión de contenidos (Rossi, 2011-2017). Tipo de educación conduce a la socialización muerta (necrófila), la domesticación y la inmovilidad tiene como propósitos: eliminar toda capacidad crítica reflexiva, inhibir la creatividad

del individuo, disminuir la capacidad de respuesta a los desafíos históricos de la realidad, satisfacer los intereses de los opresores de la clase dominante, no superar —es ejemplo base de toda la estructura social— la contradicción entre educador educando y formarlos en una visión contra revolucionaria.

Se considera educación bancaria como « el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación» (Freire, 2006a: 52). Como reflejo de la sociedad opresora y dominante, la educación bancaria, mantiene la contradicción; y menciona que:

- a) el educador es siempre quién educa, el educando el que es educado;
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados;
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente;
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados;
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire, 2006a:53)

Bases que funcionan como aspectos que coadyuvan a mantener la cultura del silencio y no benefician la reflexión.

El modelo educativo de la libertad —en clara oposición a la masificación, la repetición y la reproducción del modelo bancario— es «praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo» (Barreiro, 1997: 7). La educación es un proceso permanente en conversación con la praxis que acepta a los hombres como inacabados con una realidad tan inacabada como ellos. Aprender es movimiento que refuerza el cambio; problematiza a los educandos y educadores sobre la realidad de su contexto, clarifica su visión sobre la opresión y propone la reflexión no sobre el «hombre en abstracción, ni sobre este mundo sin hombre, sino sobre los hombres en sus relaciones con el mundo» (Freire 1997: 63).

El hombre concebido aquí es un ser inacabado con vocación de liberarse que comprende que necesita de los demás para hacerlo (Rossi, 2011-2017). La sociedad es resultado de su toma de decisión —acción consciente, reflexiva, comprometida y solidaria— conformada por hombres que se ven como seres humanos, no como oprimidos ni opresores; con el destino histórico de transformarse entre ellos. Una educación opuesta al modelo bancario tendría el propósito de dar mayor humanización a través de la interacción del hombre con los otros y el mundo.

La perspectiva del aprendizaje que guía al modelo establece una dialéctica entre «praxis reflexiva y reflexión comprometedora que provoca la emersión de la conciencia y su inserción crítica en la realidad, en el que no existe “Yo” sin “No Yo”, en el que se dan simultáneamente conciencia y mundo» (Rossi, 2011-2017, cursivas por el autor). Con el uso de la palabra como mediadora del encuentro como constituyente de la reflexión a través de un diálogo: en amor, fe, encuentro, valentía, humildad, esperanza y cuna de la verdad del pensamiento, que se desarrolla a través de la investigación de lo inacabado (Freire, 2006a).

Reflexión como parte de un proceso de conversación íntima con el otro, con el mundo y con el saber —por medio del diálogo— en el cual, el «educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico» (Freire, 2005: 66). Enseñar desde esta práctica educativa crítica adquiere diferentes significados unificados en tres principios reguladores: uno, no hay docencia sin discencia; dos, enseñar no es transferir conocimiento; y tres, enseñar es, sobre todo, una especificidad humana (Freire, 2006b). Deben ser vinculados por la investigación, el diálogo y el interés por el bienestar común.

Mientras se enseña, se continúa la búsqueda, la indagación y la conspiración. Enseño, busco, indago y me adentro en mí mismo. Investigo para comprobar, al comprobar intervengo, al intervenir educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (Freire, 2006b: 30)

Situación que confiere nuevas relaciones entre el docente y el discente como investigadores críticos; con el rol de facilitador como el más apropiado. «El papel del educador es el de

proporcionar las condiciones para que el educando pase del nivel de la doxa (opinión) al nivel del logos (conocimiento veraz) en su comprensión del hombre y del mundo» (Rossi, 2011-2017).

Para Freire el diálogo, como praxis educadora, cumple una función doble; es a la vez reflexión y vehículo del pensamiento reflexivo. A la reflexión se accede por medio de la alfabetización para no caer en el activismo sin sentido; ni a la acción sin reflexión manifestada como verbalismo (Freire, 2006a). Reflexión, como cualidad única del ser humano que se complementa por medio de las dinámicas generadoras de conciencia crítica, las prácticas solidarias, colectivas y democráticas que promueven el cambio social.

El tesoro lingüístico del acompañamiento dentro de tradiciones constructivistas y reflexivas de la educación superior

En el devenir de mi experiencia por la maestría, uno de los momentos más emblemáticos fue participar en el primer diccionario sobre el “*Tesoro Lingüístico del Acompañamiento*” para la plataforma digital del DAAAES. Ahí comprendí que una de las formas más peculiares y sensibles de apropiarse del mundo es la socialización. Gracias a ella, nosotros creamos, compartimos y afrontamos la realidad para otorgar sentido a las experiencias y objetos que nos rodean. Ideas, que recuperé como parte del tesoro lingüístico que acompañó —tanto la propuesta de diseño de uno de los cursos de la plataforma digital del diplomado como la de intervención con los estudiantes— y sus diferentes vocablos: acompañamiento, aprendizaje e inteligencia, andamiaje, zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial, oficio de ser estudiante, práctica docente, acompañamiento, asesoría, tutoría, orientación educativa, *coaching*, consultoría y mentoría.

El acompañamiento, como estrategia académica, tuvo sus orígenes dentro de un proceso de desarrollo sociohistórico que se transformó, poco a poco, sus ideas iniciales hasta convertirse en una empresa actual que tiene influencia importante en educación superior. Tema que, aunque es reciente dentro de los estudios que analizan la vida universitaria, tiene su origen en las teorías del aprendizaje desarrolladas por Jean Piaget y Lev Vigotsky. Si bien anteriormente, parecían disociadas, actualmente son tema de debate sobre su complementariedad (Gimeno y Pérez, 1992; y Pozo, 2014).

Las ideas de *aprendizaje e inteligencia* han sido desarrolladas principalmente por Piaget y Vigotsky desde dos posturas: la genética cognitiva y la sociocultural. Para Piaget, desde la perspectiva psicológica genética cognitiva, «la inteligencia aparece como una estructuración que imprime ciertas formas a los intercambios entre sujetos y los objetos circundantes, cercanos o lejanos» (Piaget, 2013: 205). Surge como resultado de un proceso de ritmos, regulaciones y agrupamientos constituidos dentro del devenir de asimilaciones y acomodaciones suscitadas por los conflictos que vive el individuo en los que siempre busca el equilibrio. La explicación del proceso tiende a ser individualista.

Por el contrario, desde la perspectiva sociocultural, el nacimiento de la inteligencia se encuentra siempre mediada por la interacción entre los sujetos y sus herramientas que incluyen el origen, los usos y significados que se comparten de forma sociohistórica y los valores de aspectos culturales que conforman el desarrollo de la humanidad. El aprendizaje es en sí, el resultado de la mediación proporcionada a través de las herramientas —entre ellas el lenguaje y la interacción— del sujeto y su mundo circundante (Vigotsky, 1995). Escenario que propicia una conversación histórica de la experiencia siempre compartida y enriquecida como parte de la vida social.

De acuerdo con Rogoff (1993):

La estructura de los problemas que los humanos intentan resolver, el conocimiento base que proporciona recursos para lograrlo, y las estrategias más o menos eficaces que permiten lograr la solución, se sitúan en una matriz social de propósitos y valores. Los problemas que se plantean, los instrumentos disponibles para resolverlos, y las tácticas elegidas para abordarlos, se construyen a partir de definiciones socioculturales y tecnologías disponibles de las que se sirve el individuo en un momento dado. La resolución del problema se produce, a veces, en situaciones sociales que las definen y que, además, proporcionan oportunidades para aprender de los intercambios sociales... [colaboramos] como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social. [Es decir,] adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural. (Rogoff, 1993: 30)

El *andamiaje* se hace perceptible a través de la interacción con otros, entre aquellas personas que poseen un mayor nivel de experticia sobre aquellos que, apenas, inician el camino de

aprendizaje. Transcurrir que incluye la imaginación como manifestación del pensamiento sobre otras formas posibles de ser y hacer (Bruner, 2004).

Interacciones tutoriales, como «una característica crucial de la infancia y la niñez» (Wood, Bruner y Ross, 1976: 89, traducido por el autor), permiten el desarrollo de diversas habilidades. Una danza en complicidad entre la *zona de desarrollo próximo* y la *zona de desarrollo potencial* que se sostiene por medio de los apoyos, interacciones y las relaciones que se suscitan entre: el experto y el aprendiz; el contenido, los artefactos y los materiales que permiten la resolución del problema. Al mismo tiempo que se generan espacios de entendimiento compartido como proceso de enseñanza y aprendizaje (Guitart, Dolya y Veraksa, 2011). En otras palabras, es la complicidad, el disfrute y el aprecio —por vivir el proceso de desarrollo del otro con todo y la comprensión de sus propias cualidades acordes a sus propios ritmos, tiempos y significados—al favorecer la autonomía (Pinaya, 2005). Actividad como parte de la estrategia más reciente en los trabajos de interacción entre estudiantes en contextos universitarios (Tuckman y Monetti, 2011) para integrar comunidades entendidas como: «grupos de personas que comparten experiencias e intereses y que se comunican entre sí para conseguir su desarrollo» (Mercer, 2001: 139).

Desde la tradición constructivista en la formación universitaria se concibe el aprendizaje como:

un proceso de construcción personal, en la medida en que son esas estructuras, desde las que se perciben, se filtran o asimilan los objetos y los sucesos, las que proveen de significado la experiencia. En el enfoque constructivista, sujeto y objeto se construyen mutuamente, de modo que no es solo que la representación que el sujeto tiene del mundo sea una construcción personal, sino que, a su vez, cada persona se construye a partir de las representaciones que elabora en su interacción con diferentes mundos y objetos, de tal modo que en las estructuras cognitivas desde las que nos representamos el mundo son, en buena medida, el resultado de ese proceso de aprendizaje constructivo. No construimos solo objetos, el mundo que vemos, sino también la mirada con la que vemos. Nos construimos también a nosotros mismos en cuanto personas o agentes de conocimiento a medida que aprendemos. (Pozo, 2014: 35)

Aprender en la universidad es un trayecto de implicación entre actores que se logra sólo mediante la participación, la negociación de significaciones y la recreación constante de distintos espacios y momentos de la vida universitaria —como lugares que posibilitan la transformación de las vivencias en: significados (experiencias), prácticas (formas de hacer), comunidad (sentido de

afiliación) e identidad (devenir) de la comunidad (Wenger, 2001)—. Como componentes esenciales del *oficio de ser estudiante*, es decir, del espacio intersubjetivo para adquirir diversas habilidades, se crean nuevas subjetividades, se apropia el mundo académico y se elabora el devenir profesional (Panaia, 2015).

Es en sí, una travesía de formación de eterna construcción que solicita a la comunidad universitaria: compartir ideas sobre las implicaciones de vivir dentro del colectivo escolar (Pereyra, 2008); describir la composición de los sitios emblemáticos y la dinámica particular de la vida específica en cada centro de estudios (UNICEN, 2014); y compartir las formas de configuración de los distintos saberes y prácticas que forman parte de cada área de formación (Carlino, 2013). Requiere constancia por parte de las instituciones académicas para reconocer, dentro de la historia del colectivo estudiantil, los distintos procesos de incorporación, las múltiples dinámicas de afiliación, los diversos factores que intervienen durante la vida del estudiante, las formas heterogéneas de vinculación entre sus pares y, sobre todo, el compromiso activo por lograr la formación de todos los estudiantes (Soler, 2013); como un conjunto de esfuerzos encaminados a la interpretación del sentido que los estudiantes atribuyen a la experiencia y los objetivos formativos que buscan en la universidad (González y Zayas, 2011).

Impresiones simbólicas que indudablemente invitan a reflexionar sobre la *práctica docente* como una actividad compleja llena de incertidumbres y desafíos constantes (Rockwell, 2013) donde el maestro encausa el flujo de estímulos e interacciones para tomar sus decisiones (Pérez, 1987); articula un conjunto de creencias, teorías, pensamientos, concepciones y reflexiones (Jiménez y Feliciano, 2006); a través de la inmediatez, naturalidad, individualidad y grados de libertad o autonomía que le permite su empresa (Jackson, 2010). Tales condiciones, implican al docente a colocar en juego sus saberes y desenvolver su oficio artesanal (Alliaud, 2017), bajo la acción de una sensibilidad o frónesis que guía y erige la toma de decisiones (Eisner, 1995); una interpretación creativa, activa y permanente sobre el currículum o los programas de estudios (Kemmis, 1986); y la generación de una relación de trabajo con base en la negociación simbólica constante dentro de marcos temporales, físicos, institucionales y educativos específicos (Delamont, 1985).

El *acompañamiento* como modalidad del quehacer funge como una estrategia colaborativa de trabajo, que de acuerdo con el documento sobre prácticas profesionales (UPN, 2011), tiene como base aportaciones derivadas de diversas tradiciones filiales y modalidades de acompañarse: *asesoría, tutoría, orientación, coaching, consultoría y mentoría*. Mismas que recuperé para desarrollar los materiales del curso de acompañamiento del *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica “DAAAES”* (Serrano, Ramos, Garza y Sosa, 2017) y fue parte de los nodos esenciales para guiar mi trabajo de acompañante durante el desarrollo de la indagación de campo con los estudiantes.

De la *asesoría* recuperé principalmente el papel del profesor. Consiste en guiar —de manera personal— al estudiante hacia la exploración, disposición y análisis de sus creaciones académicas (Beltrán y Casanova, 2003). Se pretende que el docente brinde escucha y atención del asesorado sobre aquellas «dificultades de aprendizaje, de desarrollo personal y profesional» (Pérez y Rivera, 2005: 100). Un lugar privilegiado para el asesor en la promoción de la reflexión global del proceso formativo y la indagación sobre nuevas aportaciones institucionales para ampliar la red colaborativa de condiciones de mejora «en la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo en el aula, así como en las condiciones de organización y gestión que favorezcan y hagan posible» (Guerrero y otros, 2011: 41) la mejora institucional.

Tutorar tiene la misión de «posibilitar y organizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos» (Cox y Heames, 2000: 17), a través de actividades individuales o grupales dirigidas a informar y guiar el proceso de aprendizaje. Sobre todo, acerca de contenidos y aspectos éticos-legales «del proceso de investigación del tutorado» (González y otros, 2005: 17).

Lógica que se centra en el trabajo entre pares para mostrar a los estudiantes como «optimizar sus capacidades y formar su personalidad, mediante el descubrimiento de la realidad y la cultura, de tal forma que puedan vivir satisfactoriamente» (Menchén, 1998: 28). Al ampliar en los estudiantes; el sentido de responsabilidad, adquirir mayor control de los contenidos, las tareas y concientizarlos sobre su propio proceso de aprendizaje (Duran y Vidal, 2004).

La tutoría se sostiene por medio del diálogo. Esencialmente considera los elementos subjetivos asociados a los procesos de enseñanza aprendizaje (intereses, motivaciones, deseos, etc.)

del tutorado y promueve su implicación en la formación (Müller, 2007) por medio de «estrategias y actividades dirigidas a facilitar a los alumnos el proceso de crecimiento integral y orientarlos para que sean capaces de tomar decisiones responsable y autónomamente» (Müller, 1986: 89). Por lo que constituye, una oportunidad para profundizar en la comprensión de los más jóvenes y recuperar, junto con ellos, el deseo por enseñar y aprender (Viel, 2009).

Si bien, en un principio las aportaciones encontradas sobre el papel de *la orientación educativa* resaltaban la influencia de estudios de tradiciones del acompañamiento dirigidos a nivel secundaria y develaban su sostén educativo dentro de áreas propias como la psicología, el psicoanálisis, el desarrollo humano, la administración, la pedagogía e investigación encaminadas al conocimiento de la vocación profesional (Bisquerra, 2005: 2-8) —lo que dificultaba su comprensión dentro de las teorías del aprendizaje anteriormente señaladas—, decidí retomar de esta última las ideas que perfilaban sobre la estructuración de aspectos metodológicos basados en la aplicación de distintas pruebas como parte de su estrategia de trabajo. Sobresalen el empleo de técnicas como la observación, la entrevista y el uso de pruebas para indagar sobre los intereses y gustos del estudiantado con la finalidad de emparejar el proceder didáctico con las expectativas laborales relacionadas con la alfabetización académica y los proyectos de vida (Grañeras, Parras y otros, 2009: 32-114). Al mismo tiempo, se trata de contemplar el reconocimiento de las emociones, habilidades, aptitudes y principios éticos que conforman la personalidad del estudiante (Boholavsky, 1976: 13-18).

El *coaching* se basa principalmente en la relación externa que establece un especialista por medio de la interrogación, elaboración de contratos y sistematización de actividades educativas para alcanzar metas en común (Cardon, 2008). Se apoya por medio de técnicas como la observación, el registro y la intervención planificada sobre un tema en específico. Es decir, establece, formativamente, diversas técnicas metodológicas basadas «en el establecimiento de metas personales y en la ejecución de una serie de acciones planificadas que permiten al sujeto poner en práctica determinadas formas de ser y de actuar» (Sánchez y Boronat, 2014: 221).

La *consultoría* proviene de un modelo de la orientación educativa que surgió alrededor de los años 60 en Estados Unidos. Es una corriente de trabajo que apoya el desarrollo de habilidades a través de la planificación de diversos programas dirigidos a las personas que conforman la

comunidad escolar por medio de triadas de colaboración entre un consultor, un mediador y un cliente (Pérez y Bisquerra, 2013: 27-42). En ella, el consultor actúa como especialista y, en momentos, proporciona, de forma externa e independiente, intervenciones indirectas después de efectuar un Diagnóstico de Necesidades Educativas (DNE) a la institución que solicitó su servicio (Jiménez, 1998).

Finalmente, la *mentoría* tiene su origen desde la obra de Homero: *La odisea*, novela que describe en sus páginas al personaje de Mentor quien se hizo cargo de la educación de Telémaco al partir Odiseo a su viaje. Mentoría —desde la época griega— designa a los cuidados y protecciones que un sujeto con mayor experiencia contribuye al desarrollo de su mentorado en diversos ámbitos a través de un diálogo que busca la reflexión. Idea que actualmente se asocia con distintas profesiones y se busca introducir al aprendiz en la resolución de situaciones, vivencias y problemas prácticos reales del campo laboral de formación, a través de escenarios reales o ficticios, al poner en juego las habilidades y conocimientos (Colomo y Casado, 2005: 131-132).

El mentor apoya el contacto de los estudiantes con la institución educativa y actúa como guía experto (responsable formal del diseño, organización y evaluación) de las experiencias y condiciones del proceso de desarrollo profesional de su mentorado (Dolan y Brady, 2015:97-100). En la vida universitaria su actuación es más bien similar a la de los amigo, confidente u orientador —quien de manera no directiva—, procede de maneras formales o informales en dos principales funciones: carrera y relación por medio de diversas técnicas (Brockbanck y McGill, 2002: 278-291).

Después de revisar todas las manifestaciones sobre las diversas modalidades de proceder del acompañante para plasmarlas como parte del tesoro lingüístico del acompañamiento del DAAAES, recordé mi propia formación y aquellas personas que influyeron en el camino e, intuitivamente, reflexioné sobre los momentos que llenaron mi propio proceso de alfabetización académica. Mientras plasmaba mi trayectoria para el desarrollo del primer capítulo de la investigación decidí ahondar en los beneficios que ofrecía y sus características.

Fue así como, en búsqueda de reconocer las posibilidades de aplicación en el trabajo con los estudiantes, comprendí que la alfabetización académica es una actividad social, Significa la

composición de un proceso formativo inacabado que inicia desde etapas tempranas dentro de cada nivel educativo por medio de diferentes núcleos formativos y la articulación de distintos ámbitos o universos de sí (oralidad, lectura o escritura). Además, es una herramienta mediadora del aprendizaje de los estudiantes que no sólo facilita el acceso, organización y reproducción de la información; sino también la contrastación y elaboración de nuevos significados que —como en un cuadro de pinturas— adquieren en el contexto formal universitario, diferentes matices y tonalidades (Espino, 2017).

Alfabetizar académicamente implica el desarrollo y comprensión de diferentes tipos de prácticas académicas (específicas del área de estudio de la formación) y el acceso a nuevas actividades sociales sobre oralidad, lectura y escritura. Significa en sí, la inmersión de los estudiantes a nuevas culturas académicas y la comprensión de los códigos singulares de cada una de ellas que dan estructura a los distintos modos de expresión —tanto en la producción de sus contenidos como en la organización de formas simbólicas de los saberes (metodologías, conceptos, y categorías interpretativas) en su abordaje estudiantil— y, principalmente, a los característicos de la argumentación y racionalidad universitaria (García, 2011). La tarea consiste en organizar espacios, para el docente, como mediador entre las actividades y estrategias de apropiación de las herramientas fundamentales —propias de las prácticas discursivas universitarias— para la implicación del estudiante en su aprendizaje; así como en la producción y difusión del conocimiento científico (Caldera y Bermúdez, 2007).

Por todo lo anterior, se requiere, además de transformar ciertas creencias acerca del nivel de logro de los estudiantes alcanzado en los niveles educativos anteriores —por parte de la institución y sus integrantes—, una revalorización del papel epistémico de la alfabetización académica como el instrumento indispensable para el desarrollo y transformación del propio saber; además de la promoción de diferentes alternativas de acción para el desarrollo de la comunidad universitaria (Carlino, 2003). Solicita la comprensión de la dinámica del movimiento impresa en el proceso de apropiación de los estudiantes, del reconocimiento de las habilidades puestas en juego mientras cursan su trayectoria académica en cada una de las diferentes asignaturas y de la necesidad de que la alfabetización académica sea favorecida con espacios curriculares propios —por medio de prácticas situadas y no fragmentadas (Carlino, 2013)— al propiciar el trabajo interdisciplinario

en conversación siempre transversal con los diversos contenidos universitarios del área de formación.

Participar en acciones de alfabetización académica invita a descolocar el pensamiento tradicional. Permite ir de una postura centrada en percibir al sujeto como un simple intermediario inmerso en la transmisión de creencias hacia la comprensión de un estudiante activo capaz de adquirir sentidos por medio de la expresión hablada, escrita y la lectura. De manera que el estudiante se sienta involucrado en el proceso transformador de la alfabetización académica, mediada siempre por su propia subjetividad.

La planeación de la intervención. La preparación del territorio para el encuentro: el seminario y acompañamiento de los estudiantes

Una vez elegido el proceder metodológico estaba claro que se debía preparar el territorio de encuentro con los estudiantes, por lo que organizar las actividades del curso como pretexto de acercamiento en compañía de mi asesor significó dialogar sobre diferentes perspectivas para planear con anticipación las sesiones y suscitar el devenir de la investigación.

De inicio, fue un reto —en mi corta trayectoria como maestro de primaria y como pedagogo en instituciones de la organización civil en diseño instruccional—, la lógica funcionaba de manera diferente. En primaria, la producción de documentos y evidencias varía de acuerdo con las asignaturas y la convivencia de contenidos —se siente más bien como una danza—, mientras que, en las experiencias de instrucción en otras áreas, se privilegia la evaluación y se trata de seguir una sola vía de trabajo —un caminar progresivo— a la meta. Diversidad o linealidad, esa era la cuestión.

Durante el mes de junio del 2017 mi asesor y yo tuvimos algunas reuniones previas para decidir el trazo del sendero del curso y definir mi participación. Situación enriquecida también por la trayectoria formativa de la maestría, especialmente durante el trayecto de la clase de *Teoría y Quehacer de la Práctica Docente* del tercer semestre, comprendí nuevas visiones sobre la práctica del trabajo docente.

En la clase reflexioné, por una parte, sobre las diferentes perspectivas que acompañan actualmente la tarea de educar como: las consideraciones sobre la efectividad en ámbitos internacionales que trastocan los espacios latinoamericanos y centran la atención en la práctica del aula (Hunt, 2009); las variaciones del contexto particular de la escuela (Aguerrondo, 2008); la implicación de diversos factores contextuales que influyen en el desempeño de los estudiantes (Navarro, Leyva y González, 2015); la complejidad y emergencia de la tarea docente, derivada de la inmediatez de su vivencia en los contextos educativos (Rockwell, 1995); y lo significativo de la actuación docente para alcanzar las metas de los estudiantes en cualquier espacio (Barber y Mourshed, 2008).

Por otro lado, reconocí de manera nueva al docente y la planeación. Mientras el primero actúa como un mediador entre el contenido y el aprendizaje de los estudiantes como papel indispensable para concretar cualquier empresa formativa (Pérez, 1987), la segunda —como texto intersubjetivo— conforma una cosmovisión única e irrepetible donde el docente crea, y se recrea a sí mismo, al concretar en ella, sus pensamientos, anhelos y propósitos (Jiménez y Feliciano, 2006).

Asimismo, conversamos sobre la perspectiva del pensamiento del profesor. Desde los estudios más simples que conciben las creencias, opiniones o metáforas; hasta los más complejos que conciben la existencia de constructos personales, teorías implícitas y, finalmente, la práctica reflexiva a la cual nos apuntamos en esta propuesta (Marcelo, 1987). Desde ella, nos permitimos mirar el estudio de Jackson (2010) sobre las opiniones de los profesores para reconocer que la naturalidad, la inmediatez y la autonomía, eran elementos imprescindibles para llevar a cabo nuestro cometido. No solo por el tratamiento de los contenidos sino por la intención de despertar una actitud de autonomía en los participantes.

Acordamos que mi actuación sería bajo la modalidad de apoyo docente, acompañante de los estudiantes —como antecedente para contemplar las posibilidades de trabajo del programa entre pares del DAAAES— y generar un clima de confianza con los referentes empíricos de mi investigación. Así, debido a la premura del inicio de cursos, la carga de trabajo de los estudios en la maestría y las actividades de construcción del DAAAES, las reuniones fueron breves y versaron únicamente sobre cuatro puntos específicos: propósitos, actividades, productos y evaluación.

Decidimos organizar nuestro proceder —de acuerdo con el calendario de la UPN— en 33 sesiones con duración aproximada de dos horas los martes y jueves en horario de 8:00 10:00; con la intención de variar la experiencia y tener acceso a medios tecnológicos que permitieran el trabajo colaborativo en procesadores de texto optamos por combinar las sesiones de los encuentros en dos espacios áulicos. El primero, en el salón A401 designado por la coordinación de la licenciatura en administración; y el segundo, previa solicitud del asesor, en la sala de cómputo A319 del edificio D.

Elaboramos un mapa didáctico inicial del encuentro —incorporado al final del documento— con el *propósito general* de coadyuvar y favorecer la inclusión de los estudiantes dentro de las prácticas iniciales de alfabetización académica universitaria. Documento compuesto por tres ejes o momentos de la relación del sujeto; tres aspectos de la alfabetización académica con sus respectivos temas, actividades e insumos; y un producto de evaluación final para contemplar la adquisición de habilidades globales del seminario. Elementos que partirían de lo más conocido a lo menos conocido, y lo más complejo; además, de ser lo más cercano posible a las actividades que cumplirían los estudiantes con otras asignaturas para facilitar su transversalización y apropiación.

Como se puede observar en el diseño de planeación del seminario del encuentro (Anexo 2), los *momentos de la relación del sujeto*: hablar de sí mismo; hablar del otro y los otros; y hablar de los otros con el apoyo de otros. Fueron etapas designadas para suscitar las diferentes *porciones del universo de alfabetización académica*, oralidad, escritura y lectura de la manera más natural posible.

De esta manera, se precisó iniciar con el recorrido por la porción del universo de la oralidad para animar a los estudiantes a hablar de sí mismos, conocer sus experiencias académicas y generar un clima de confianza y diálogo. Después, con la escritura, para aprender a hablar del otro y los otros por medio del lenguaje escrito, presentar a los estudiantes con los diversos recursos gráficos que organizan las composiciones y encaminarlos en algunos de los diferentes tipos de textos correspondientes al género discursivo universitario. Y, finalmente, con la lectura, como pretexto para regresar a la escritura y oralidad, un apoyo para dar un salto hacia hablar del otro con apoyo de los otros, y reconocer o compartir sus estrategias durante el desarrollo del conocimiento sobre temas relacionados con su área de estudio.

Se consensó, a partir de la comprensión global de las porciones del universo de la alfabetización académica y los ejes o momentos de relación del sujeto, nuestro actuar para ligar los *temas* y alcanzar nuestra meta. Fuimos, naturalmente, obligados a confabular diferentes formas de organización del trabajo y discernir las prioridades. Visualizamos —en la lógica del proceso— otorgar mayor tiempo, esfuerzo y atención en apoyar la comprensión de los diferentes tipos de texto académico, sus formas de distribución, la estructuración de ideas —nutridas por la sencillez de la descripción, la narración y el relato— con todo y los recursos gráficos y sintácticos propios de su organización.

La intención de las *actividades* consistiría en que cada una de ellas produjera distintos *insumos esperados* para diagnosticar, conocer y valorar la trayectoria formativa de los estudiantes —aspectos que documentaran y proporcionaran, además, elementos de análisis sobre el proceso para futuras investigaciones— durante la implementación del curso.

La *bibliografía* y los *recursos videográficos* fueron contemplados como apoyo audiovisual para comprender los textos, animar los contenidos pretexto de nuestra reunión en el seminario, para analizar las temáticas principales y para suscitar los encuentros con la alfabetización académica.

Para determinar la *evaluación* del proceso, acordamos recuperar la sumativa de dichos productos o actividades, precisar la atención en los procesos de apropiación de la escritura e incluir un documento final sobre la “trayectoria en las redes de la escolarización” de los estudiantes que se llevaría a cabo en tres diferentes momentos del curso: inicial, al hablar de su formación en primaria; media hasta la etapa de nivel secundaria; y final, hasta la universidad.

A la par de la consumación de las diferentes actividades contemplamos el acompañamiento permanente de los estudiantes por medio de un *diario de clase grupal*, para plasmar con libertad sus apreciaciones sobre el proceso, compartieran sus ideas y ejercitaran la escritura. Momento de expresión que diera la apertura de un espacio auto-formativo durante la clase para compartir, por medio de la lectura en voz alta, observaciones grupales acerca de lo escrito por otros, ampliar la perspectiva sobre sus ideas y prestar atención a sus propias dificultades.

Medir el avance de los estudiantes en todos los universos nos confrontó con la dualidad de contenido y forma, dos elementos que debían ser revisados constantemente en la construcción de

universos similares, progresivos, secuenciales, y particulares de la construcción del oficio de ser estudiante. Acordamos qué contenido correspondería con el pretexto y la lógica del tema a tratar; y la forma, en mayor medida, en cuánto a elementos básicos de revisión de la escritura, la lectura y oralidad.

Optamos por elaborar pequeñas guías de valoración que nos apoyaran en la revisión de criterios de forma periódica. Con esa intención, en sintonía con los tres universos de la alfabetización académica, se diseñaron tres diferentes rúbricas guía² que ubicaran la particularidad de cada uno de los elementos concernientes a su área de desarrollo; además del establecimiento de un código de revisión por colores en formato *Office Word* para facilitar la emisión de observaciones y los estudiantes identificarán las correcciones en los escritos. En conjunto, rúbricas y códigos, formularon una herramienta de coevaluación tanto para los estudiantes como para nosotros sobre el proceso formativo.

En el capítulo compartí las aportaciones conceptuales del acompañamiento dentro de las tradiciones reflexivas que acompañaron la comprensión del objeto de estudio que inspiraron a la creación y diseño de la estrategia de intervención del trabajo de campo que, engarzadas con el primer capítulo, configuran el suelo experiencial que dio vida al trabajo artesanal de interpretación de los siguientes capítulos acerca de los hallazgos y descubrimientos de la investigación.

² Las rúbricas —guía de valoración— se encuentran en el anexo 3 del documento. Cabe señalar al lector, que su estructura —dada la riqueza de los diferentes tipos textuales, estilos de los alumnos y actividades— osciló en determinar sólo a aquellos elementos básicos y prioritarios del universo correspondiente a los textos académicos. Con la posibilidad de flexibilizarse, en algún momento dado, para ajustar su aplicación hacia otras disposiciones académicas. Por ende, las muestras de oraciones que señalan algún criterio de evaluación quedaron plasmadas de forma general, abierta y sencilla para manipularse en cualquier momento del proceso, dependiendo de las necesidades del curso.

Capítulo 3. El docente y el proceso de alfabetización académica

Vierto, en este capítulo, parte de los hallazgos de mi encuentro con el espacio escolar y las significaciones que se expresan en las interacciones entre maestro y grupo. Acciones, propias de la práctica docente, que invitan a los estudiantes a formarse dentro de la alfabetización académica y al desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias reflexivas.

Durante el cuarto semestre de la maestría, después de la recolección empírica de la información, resolví que el ejercicio de comprensión, análisis e interpretación de los antecedentes obtenidos en el trabajo de campo no era tarea sencilla. En un principio, junto con mi asesor, enlistamos los registros de observación organizados de acuerdo con el abordaje temático de las secuencias de las clases. Después procedí a observar —nueva y detenidamente— las videograbaciones y revisar mis notas de campo. Seleccioné los momentos más significativos y relevantes que aparecían en los archivos (las situaciones que los estudiantes comentaban en charlas informales al encontrarnos por los pasillos); los momentos en que había un encuentro singular entre el docente y el grupo —o entre estudiante y estudiante—; los eventos que invitaran a la reflexión sobre el tema de la alfabetización académica o que hicieran cuestionar mi postura frente al tema. Elaboré algunos textos, condición básica de la documentación de la experiencia a los que, finalmente, propuse categorías para su análisis.

Desde el primer momento, salieron a la luz diversas ideas acerca de la organización. Por un lado, construí una categoría para contemplar las estrategias propuestas por el docente para cumplir con su actividad formativa y, por otro lado, elaboré otra que diera cuenta sobre el conjunto de interacciones de los actores implicados en el proceso como organizadoras de la vida académica. Éstas me acercaron a la comprensión sobre la tarea de alfabetizar académicamente en educación superior.

En la transcripción de los primeros registros fue evidente un sin número de interacciones, procesos, productos, actividades, recursos técnicos, situaciones, contingencias, condiciones, discursos y empresas —entre otros elementos— que otorgaron valía, y configuraron la vida

académica en el aula. En su conjunto, exaltan que alfabetizar académicamente encierra una complejidad digna de análisis más profundos. No obstante, debido a que mi tiempo de investigación se veía limitado por el momento de entrega, decidí acotar la indagación a los momentos singulares de trabajo del docente con la intención de subrayar algunas de sus estrategias de trabajo, no centrado en los contenidos; sino en las implicaciones y actuaciones develadas por el docente como parte de su oficio artesanal. Adicionalmente, la categorización me permitió exponer las apropiaciones, formas y sentido de la tarea escolar y los elementos relacionados con la formación de la trayectoria universitaria de los estudiantes.

Finalmente, muestro a continuación, el resultado del análisis e interpretación de la producción textual de la experiencia en alfabetización académica compartida con mi asesor, el grupo de administración educativa y los diferentes participantes involucrados.

Habilidades, recursos y estrategias docentes (HRyED)

El espacio escolar se transforma de acuerdo con los momentos históricos del devenir grupal, a través de la actividad discursiva —previsión de la tarea, respuesta a la inmediatez, tiempo escolar y contenido de la sesión— se tatúan en la piel de las comunidades de forma singular. Si bien, se reconoce, en la historia de la pedagogía, el papel del maestro ha sido valorado de forma variopinta, actualmente las investigaciones educativas no han dejado de deliberar sobre su actuación. El ánimo e interés no es de ahondar demasiado en el tema —son motivo de otra investigación— y me centro en destacar, más allá de los contenidos explicitados en el diseño de planeación del curso, en el conjunto de habilidades recursos y estrategias docentes (HRyED), que sucedieron como respuesta del flujo de interacciones del aula y que invitan a los estudiantes a formarse activamente en su día a día.

En este sentido, alfabetizar académicamente se transformó en una meta no sólo académica sino en una convocatoria permanente por parte del docente hacia los estudiantes para el encuentro consigo mismos. Como muestra de lo anterior, el trabajo docente, situado en lo que denomino *modos de narrar-se* (aproximaciones conversacionales dónde el docente introduce diferentes estilos y tipos de textos discursivos por medio de la oralidad), a los que apela para construir

colectivamente su clase —desde la dinámica incierta de la inmediatez del contexto escolar—. Al tiempo que, como una forma de narrar a los otros y narrarse a sí mismo, crea y recrea su presencia e historia en el aula como profesor.

Apuntado desde esta lógica, se reconocen las sinuosidades del aula como condiciones de adaptación constante entre el docente y su contexto. Adaptabilidad que muestra sensibilidad, tacto, interés, compromiso con la formación y la filiación con su comunidad.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 1: Modos de narrar-se.

En el entramado de interacciones y situaciones de aprendizaje con el grupo de trabajo fui testigo de cómo el docente —quien actúa como guía para encausar las energías, fuerzas, sentidos y sensaciones de los participantes— busca apoyar a los estudiantes a concentrarse en la tarea y alcanzar los propósitos de su clase. Al mismo tiempo que constituye su condición como docente al compartir las experiencias que formaron su devenir académico —una manera de contar las huellas de su trayectoria formativa— para ejemplificar y afianzar los saberes en sus estudiantes.

Fue significativo contemplar que, en los esfuerzos del docente por cumplir con su trabajo, existieron momentos que desdibujaron los contornos imaginarios entre los roles de los participantes. Como muestra de lo anterior aquí un pequeño fragmento de la labor docente, quien después de dar la consigna sobre el formato de los trabajos (título, interlineado y disposición del texto), cuenta un *chiste* sobre el adecuado uso de la acentuación:

D1: «Bien, el título primero. [...] Título con acento, porque si no le pongo acento ¿qué dice?»

E16, E10, E14 y E7: «Título [*sic*]»

D1: «¿Cómo?» [se acerca a E16]

E16: «Título [*sic*]»

D1: «Sí le pongo acento es Título ¿sale? Tienen que aprender el valor de los acentos...»

D1: «Tienen que ser muy cuidadosos con el uso de los acentos —por ejemplo, hay un trabajo de un chico de otro grupo, quien relata que después de una serie de eventos muy tristes escribe “la pérdida de mi abuela”— y...»

Grupo: [ríe]

D1: «Fíjense del estatus que le asigna al sujeto al escribir. Entonces ¿el receptor qué hace? —decir que hay algo raro ¿no? — porque es una sensación de amor y luego dice algo así...

Entonces, vean el valor de los acentos —igual con los que escribieron aquí “Jose” [*sic*], ¿a

quién se le dice generalmente Jose [sic]; a las josefinas ¿no? José con acento es para el nombre masculino ¿no? — no es lo mismo Jose [sic] que José ¿no?»

Grupo: [ríe]

D1: «Tiene una importancia crucial —lo que llaman tilde— en el español, es solamente cuidarlo en su trabajo ¿sí? Ya vamos a otra cosa»

(Fragmento de observación registro AG102017)

Como se puede observar en el fragmento anterior, gran parte de la interacción del grupo se sostiene en las aportaciones de las distintas experiencias que viven los participantes. El docente hace uso de ellas para enfatizar los contenidos, vincularlos con experiencias más significativas, amenizar la clase y lograr la afiliación del grupo. El chiste —como ocurrencia— se transforma y funge como un recurso discursivo particular del docente para apelar a sus experiencias personales y encaminar el proceso de enseñanza de sus estudiantes. Dentro de ello, delata sus intereses personales, expectativas sobre los productos de trabajo del grupo y propone distintas formas de relación interpersonal con el grupo.

En respuesta, la acogida del grupo es de agrado, contemplación —condición que permaneció a lo largo del proceso— e interés por parte de los estudiantes por vincularse con los contenidos del curso. Aspecto que el docente percibe, apropia y aprovecha para recrear situaciones reales —en combinación con aportaciones simbólicas e imaginarias— sobre el mundo que circunscribe la clase para transformarlo en diversas dimensiones de su clase.

Crea así —como un escritor— relatos compuestos de elementos históricos de la vida docente, *anécdotas*, para poner en juego los saberes, hilar la secuencia didáctica de la clase y ejemplificar los contenidos de manera diversa. Tal como sucedió en otro momento del seminario cuando el docente explicaba la escritura descriptiva y el empleo de verbos en un párrafo al comenzar la clase el maestro;

D1: [Levanta las manos como bailando para pedir participación] «¿N3?! ¡¿Qué es el modo indicativo?!

Bueno... ¿E12?»

E12: «El que me permite describir cómo son las cosas.»

D1: «¡Ok! ¡Bien!, decir el cómo son las cosas... Un pequeño ejercicio de descripción... Van a escribir una frase de descripción de algún objeto —ideal o ficticio— ¿cuál sería un objeto ideal?, un objeto imaginario, ¿no?»

¿Saben qué es el hipogrifo?»

N3: «Es como...»

Grupo [indistintamente]: «Es... [>]»

D1: «¿No saben qué es el hipogrifo?»

E7: «Es un animal mitológico ¿no?»

Observador: [Busco en internet para colocar la imagen en la pantalla] «Ahí está...»

D1: «Es... [voltea a ver la pantalla y lee directamente de ella] “Es un animal mitológico compuesto por caballo y grifo.” El grifo tiene... este... patas de ave [coloca sus manos como si fueran pies] ¿sí? ¿Sí saben? ¿No? ¿nunca lo vieron en una película? ¿En *Harry Potter*?»

E9: «¡Sí!»

Grupo: [risas]

D1: «¿No lo vieron?! Yo vi en Oaxaca, cuando salí de paseo por la ciudad, una figurita de un hipogrifo así... [mueve sus manos como si tuviera una estatuilla pequeña entre ellas].»

E6: «¿Cómo un alebrije?!»

D1: «Alebrije... ¡parecido! ¡El centauro! ¿saben qué es el centauro?!»

Observador: [Busco imágenes del hipogrifo en *Google* y las coloco en pantalla] «¡Ahí está el hipogrifo!»

D1: [Señala el hipogrifo de la pantalla] «El hipogrifo de la película de *Harry Potter* es éste ¿sí? [señala una de las imágenes] ¡Ok! [sic] El centauro, ¿qué es un centauro?»

E16: «¿Un caballo mitad hombre?»

D1: «¡Ok! [sic] Díganme otro animal fantástico...»

E10: «¡El minotauro!»

D1: «El minotauro ¿los demás saben qué es eso? ¿no? ¿Alguien ha visto la figura del minotauro? [hace señas con las manos como si tuviera cuernos en la cabeza]»

E9: «¡Yo no!»

D1: «Ponlo por favor, el minotauro —busca minotauro ahí [voltea a verme a mí (busco y lo coloco en pantalla)]—. Ahí está ¿sí?»

E14: «El unicornio...»

D1: «Unicornio es una figura mitológica —no existente—, todos recuerdan alguno... ¿qué otra cosa?»

Grupo [indistintamente]: «sirenas, dragón, quimera...»

D1: «¡Dragón! bueno, dragones hay un montón [voltea a ver la pantalla] ¿no? También hay otras cosas, una pantalla, un recipiente, objetos que son reales. Todos son objetos, tienen existencia con el simple hecho de describirlos ¿sí? Entonces, hagan la descripción de un objeto, van a poner ahí... ¡dragón! Y van a empezar a describirlo ¿sí?»

Grupo [indistintamente]: «Sí»

D1: «Pongan un borrador —y también se hace la descripción—, es decir, cada uno de ustedes va a seleccionar —en dos minutos máximo— un objeto y empieza a describirlo.»

Grupo: [Comienzan a escribir]

D1: «Una pluma, un cuaderno, el salón de clase..., ¡está bella persona que tienen enfrente!»

Grupo: [risas]

E10: «¿Real?»

D1: [Modificando su voz] «A ver “manitos”, de nuevo, véanme todos; ¿qué dije? Lástima que no podamos meter café aquí si no... Objetos reales o imaginarios; ustedes seleccionen, ¿está claro?»

Grupo: [...]

D1: [Golpea un escritorio con el plumón de pintarrón tres veces] «¿Está claro?!»

Grupo [al unísono]: «¡Sí! [mientras escriben]»

D1: «¿Sí qué?»

Grupo: «¡Está claro!»

D1: «¡Si querido maestro! [mientras golpea con el plumón tres veces el escritorio]»

Grupo: [ríen y continúan con su escritura]

(Fragmento de observación registroAG172017)

El suceso anterior del grupo denota —además de un jalar y aflojar de la dinámica grupal— el esfuerzo creativo del docente por enunciar un conjunto de acontecimientos históricos de su trayectoria y enlazarlos, a través de un ejercicio de escritura, con las de sus estudiantes. Al nombrar sus vivencias, recursos simbólicos y consumos culturales —por medio del discurso crónico de su trayectoria formativa en distintas ubicaciones geográficas—, el docente busca establecer un territorio de entendimiento común con su grupo, configurar un espacio del engarce los recursos subjetivos personales de los estudiantes, motivarlos a reconocer sus experiencias y conferirles a los saberes que están por aprehender en la asignatura.

De igual forma, el fragmento resalta el abanico de materiales y recursos de los que dispone el docente —en este sentido, cabe señalar el uso de las *figuras retóricas* (como los animales fantásticos), el empleo de imágenes y apoyos visuales; además de los movimientos corporales— para complementar su trabajo formativo.

De esta manera, es curiosa la recepción por parte de los estudiantes de la estrategia empleada por el docente. Además de captar su atención, desata en ellos una serie de elucidaciones sobre personajes míticos, que los invita a soñar acerca de diversas ideas —en espera de ser plasmadas por medio de la expresión escrita— como parte de sus trabajos.

Adherido a lo anterior, *interpelar* a los estudiantes fue una actitud prominente durante todo el transcurso del semestre. Esta característica apareció de manera clara, algunas sesiones más adelante, para hacer contraste —entre el conjunto de participaciones grupales, las distracciones ambientales y los múltiples ejercicios prácticos—, ofrecer guía y encausar los pensamientos hacia la actividad y propósito del ciclo escolar. Como ejemplo de esta idea, lo acaecido en torno a la estructuración de ideas dentro de un texto.

D1: «Buenos días querido profesor ¿no? Muchas gracias, se agradece el saludo con el alma, autores. Bueno les había dicho, me refiero a ustedes como autores, porque ustedes se están formando como autores que van a expresar una idea, ¿no? Aunque me haya encontrado algunos [trabajos] que retomaron las ideas de internet y no las hayan referido ¿no?»

Ustedes eligieron el objeto ¿no? [Voltea a ver a E6 (quien emite un sonido inaudible)] Todos tenemos ideas ¿no? [se lleva las manos a la sien] aunque poco a poco vea quien es quien ¿no?» [ríe]

Grupo: [ríen]

D1: «Este... y ustedes van a elegir una historia —espero que no sea tan clásica; eso de la sirenita del mar, pues ya... —. Solamente, que hagan otra cosa con la sirenita [<].

Como sea, ustedes ya están elaborando una historia y, ¿qué es lo que están poniendo en juego jóvenes?»

Grupo: [...]

D1: «¿Una calificación? ¿por eso están?»

Grupo: [...]

D1: «Puede ser un motivo particular ¿no? No, yo no voy a jugar; ¿qué es lo que están poniendo en juego ustedes?»

E7: «Nuestro aprendizaje ¿no?»

E10: «Aprendizaje, tiempo, recursos...»

D1: «¡Ok! [sic], vamos a ver... ustedes están poniendo en juego lo que saben ¿no? Ustedes ya llegaron aquí con un saber previo. Y lo que están haciendo con ese saber previo, es ponerlo en juego para organizar una historia y al seleccionar al personaje.

¿Por qué seleccionar al personaje?

Porque en algo tiene que ver con ustedes, para empezar — ¡seguramente! — ¿no? Puede ser porque ya lo conocían, porque les gusta, porque idealizaron ese personaje, porque lo aprendieron en la escuela, porque lo vivieron con su familia.

Tiene que ver con ustedes en algo ese objeto, pero también tiene que ver con ustedes la historia que van a contar ¿no?

Entonces, vamos a ver cómo empezaron a organizar, y después vamos a ver si trabajamos en pequeños grupos o trabajan individualmente en cada pantalla, de una vez vayan colocando su escrito en las computadoras, y lo que van a hacer, es básicamente lo mismo de la otra vez; ¡producir un texto! ¿ok? ¿de acuerdo?

¡Ok! [sic], empezamos contigooo...» [voltea a ver a N3]

N3: «¡N3!»

D1: «¡N3! Muy bien... ustedes se darán cuenta que yo soy un poco [saluda alguien en el pasillo], no sé, que me cuesta trabajo recordar los nombres; porque desde siempre me ha pasado, que no me acuerdo de todos los nombres a no ser que sea muy diferente o que lo repita muchas veces ¡N3! empezamos...»

Vamos a empezar todos atentos —dejen que vaya prendiendo la máquina— estén atentos y vayan viendo la estructura de la historia.

A ver... ¿qué se les pidió cómo historia? ¿qué fluyera qué? ¿qué elementos?»

E7: «Objeto, verbos...»

D1: «Tienen un objeto —no—, ¿qué elementos tienen...?»

E4: «¿Tiempos?»

D1: «No, tienen... ¿cuáles son las características de una narración?»

Grupo [indistintamente]: «movimiento, personajes, historia, desarrollo...»

D1: «¡Personajes! ¡¿no?! ¿Qué más?»

Grupo [indistintamente]: «desarrollo, personajes, drama, inicio...»

D1: «Esperen, vayan por partes; ¡vamos por partes...! ¡personajes! ¿Qué hacen estos personajes?»

E10: «Acciones»

D1: «¡Acciones!, que vamos a localizar, ¿por qué?»

E17: «¡Verbos!»

D1: «Por verbos [asiente con la cabeza] ¿no? Los verbos... y esas acciones las vamos a clasificar... ¿sí?; vienen adjetivos, vienen otras cosas que vamos a utilizar en los escritos ¿sale? Entonces, tenemos ahí, diversos elementos básicos para redactar ¿sí?»

Entonces, esta historia tiene un inicio, un desarrollo y un final, ¿no?; y tiene una trama que tendrían ustedes que seleccionar ¿no?

¡Ok! [sic] Entonces, esos son los elementos que vamos a ver en la narración ¿sale? ¿están de acuerdo?»

Grupo [al unísono]: «¡Sí!»

D1: «Se supone que —¿qué hicieron ustedes previamente para realizar esto? — tuvieron que colocar su saber previo ¿no? Y hay un saber que corregir; ¿cuál es ese saber que corregir, y que tiene que estar metido en la historia?»

Grupo: [...]

D1: «Nosotros devolvimos sus trabajos con observaciones, preguntas y les presentamos algunos de sus problemas de redacción —problemas genéricos de la organización de ideas, la confusión de palabras y otras cosas— ¿sí?

Se supone que ustedes, más o menos, ya tienen una idea de qué es lo que ustedes tienen que corregir a sí mismos ¿no? Entonces, vamos a ir desarrollando el trabajo poco a poco. No vamos a esperar a que esta cuestión, sea algo totalmente en su ser, ¿no?; ustedes no van a vivir repitiendo errores ¿no? Puede ser, que, tal vez, no estaban conscientes, no las aprendieron o nunca se las señalaron; pero tampoco tienen porqué continuar así.

¡No importa! Para eso, esta sesión, es para insistir en qué ustedes observen sus errores, los problemas que tienen y puedan superarlos; ¿vale...? Más allá de la calificación que si bien es cierto —les dije desde la sesión pasada, a partir de hoy todo trabajo vale calificación— vamos a ver cuestiones específicas que vamos a cambiar ¿no?

Pero no vamos a ser tan salvajes, solamente lo necesario... [ríe]

¡Bueno! ¡Empezamos N3!»

(Fragmento de observación registro AG242017)

En el extracto anterior, a través de una pregunta, el profesor interpela al saber de los estudiantes e intenta condensar las diversas porciones heterogéneas y fragmentadas de cada uno de los participantes en una totalidad comprensible de los elementos necesarios para afrontar la tarea en clase. Al mismo tiempo que, sin dejar de lado las intenciones del docente de encaminar la misma, propone despertar la reflexión de los estudiantes acerca de sus hábitos escolares, metas y encausarlos hacia los temas que los reúnen en el seminario universitario.

En este mismo sentido, destaca que, como parte de los productos esperados en el curso, surgiera el uso de la narración, en particular el *cuento* como parte del anhelo por conectar a los

educandos con aquellos personajes, acciones, condiciones y situaciones que permitieran aflorar sus saberes previos para concretarse por medio de la palabra gráfica. Aspecto que desataba una serie de esfuerzos por organizar las ideas. Pensamiento plasmado en textos donde los participantes ponen en juego sus deseos saberes e intereses y así coadyuvar en el tránsito del lenguaje oral al escrito. Tal como sucedió un poco más adelante, durante esta misma sesión, con la narración en voz alta de N1 después de que el docente solicita su participación con la lectura de su trabajo:

N1: [Se levanta de su asiento y se coloca frente al grupo] «Este... ¿fuerte y claro verdad?»

D1: «Así es... ¿cómo te llamas?»

N1: «N1...»

D1: «N1, muy bien ¡N1 por favor!» [observa el grupo y devuelve su mirada a N1]

N1: «Pero no me vea así que me pone nerviosa...»

Grupo: [Risas]

D1: [Ríe]

N1: [Comienza a leer en voz alta] «“El romance de *Mickey Mouse* [camina lentamente hacia atrás]

“*Mickey Mouse* uno de los personajes más importantes de *Walt Disney*, ha aparecido varias ocasiones en la pantalla grande con gran éxito por su entusiasmo y gran sentido del humor. En compañía de sus amigos principales, destacan... [D1 la coloca en el centro] el Pato *Donald*, *Daisy*, *Goofy*, *Pluto* y *Minnie*, ésta última mencionada es su pareja; al menos eso es lo que nos han hecho creer hasta el día de hoy.

Recientemente, se ha vuelto viral una serie de fotografías en las redes sociales, donde se aprecia a *Mickey Mouse* y *Daisy* en situaciones muy comprometidas”» [ríe]

Grupo: [risas]

D1: [Sonríe] «Sigue...»

N1: [inhala aire]

D1: «¿quieres empezar de nuevo?»

N1: «No, así está bien...»

Grupo: [carcajadas]

N1: [vuelve a leer] «“puesto que en las imágenes publicadas por el diario *The De... The Detroit...* ¿Cómo se dice aquí?» [le pregunta a D1]

Grupo: [carcajadas]

N1: «Que es un diario...»

D1: «¡Ok! [sic] el diario local... continua...»

N1: [continúa con la lectura] «“en su cuenta de Facebook, muestran a estos dos personajes saliendo de un antro tomados de la mano [el grupo se ríe indistintamente]

Cabe mencionar, que no se ha confirmado la ruptura de la relación que existe entre *Minnie* y *Mickey Mouse*, por lo cual deja mucho que pensar, la actitud que tomaron cada uno de ellos aquella noche en la ciudad de *New York*.

Según sus amigos cercanos a Mickey (*Goofy* y *Pluto*), quienes hablaron acerca de este inconveniente, asegurando que las imágenes [entra E14 y rechina la puerta del salón] mostradas, no son más que producto de difamación para perjudicar la carrera de ambos, pero, sobre todo, también tiene problemas con *Donald*, la actual pareja de *Daisy*, que al ver las fotografías no ha hecho algún comentario al respecto.

[Risas del grupo]

Mickey por su parte, publicó en su cuenta de *Twitter* [sic], que las imágenes habían sido alteradas. Desmintiendo que no existía romance entre él y su amiga.

Pidiendo a la revista disculparse por la nota y exigiendo que fueran eliminadas de cualquier medio visible. Menciona que al ver esto, *Minnie* confía plenamente en él y en su relación. Misma que se ha fortalecido tanto que se aproximan al matrimonio, aún sin fecha por confirmar. [Risas del grupo]

Por su parte, *Daisy* también exige al diario; la eliminación del material expuesto ya que genera conflicto sentimental con su pareja y explicando que el único vínculo que existe entre ella y Mickey; es solo amistad. En cuanto a las fotografías, el encuentro entre ellos suele ser muy casual, debido al gran apego y cercanía, que mantienen por su trabajo juntos.”»

Grupo: [risas]

D1: «¡Muy bien! [N1 vuelve a su lugar] ¿Alguna pregunta...? ¿qué observaron de la redacción?»

E16: «Que tiene muchos elementos de romance»

D1: «Está bien, es una historia, una historia de amor, ¿no?; y de desamor» [ríe]

Grupo: [risas]

(Fragmento de observación registro AG242017)

El momento anterior permite contemplar cómo el cuento configura un escenario de creación y lugar de encuentro de distintas formas de conversación. Además de permitir apreciar parte del conjunto de símbolos culturales, modos narrativos, lógicas de pensamiento y experiencias que configuran la subjetividad del estudiante para ser comunicada en formas más sublimes y sensibles.

Finalmente, complementaria a esa finalidad, la *metáfora* actuó como punto de referencia y encuentro entre los gustos e intereses sobre lectura, escritura y consumo cultural de los participantes. El docente, como veleta que establecía la dirección y cruces de significaciones de los estudiantes, arropa con lenguajes artesanales —y no solamente técnicos— el andar del grupo para hacer amena su jornada. Lo anterior, se plasmó en la memoria colectiva del grupo justamente antes de la suspensión de labores derivadas por el sismo de septiembre, así, al inicio de la sesión el docente comienza a compartir la lectura del *Poema XX* de Pablo Neruda de la siguiente manera:

D1: «A ver, voy a empezar [toma el celular con la mano] dice [comienza a leer]:

“Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: “La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos.”

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.

Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.
Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.
Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.
Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.
Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.
Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.
La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.
Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.
De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro (...) Sus ojos infinitos.
Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.
Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,
mi alma no se contenta con haberla perdido.
Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,
y estos sean los últimos versos que yo le escribo.’

¿Se comprendió la historia?

Grupo[indistintamente]: ¡Sí!

D1: Todo poema es una historia, que cuenta las andanzas del autor en su mundo; pero... ¿se dan cuenta del uso del vocabulario por parte del escritor?

Ahora vamos a ver, que hay diversos tipos de poemas —no solamente existen poemas de amor... ¡o fuego! — ¿no?

Grupo: [risas]

D1: Y como pueden darse cuenta todos ellos —en su conjunto— hablan de las formas en cómo concibe el mundo su autor.

(Fragmento de observación registro SE2192017)

Leer poemas en voz alta, por parte del maestro, tiene el propósito de exhibir los distintos modos en que se pueden efectuar comparaciones metafóricas —entre figuras conceptuales y retóricas— para desarrollar saberes encaminados en la ampliación del vocabulario y co-crear, con los estudiantes, distintas y nuevas formas de comprender el mundo. El docente, hilvana así, una cadena de significaciones relacionadas con la promoción de distintas maneras de apropiación del lenguaje y sobre las formas de vivir-se —comunitariamente— en el espacio universitario.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 2: Recursos técnicos y materiales.

Otros instrumentos que destacaron, además del lenguaje y *modos de narrar-se*, fueron los materiales físicos y técnicos adoptados por el docente durante la clase para apoyar las actividades. Componentes que suministraron nuevas cualidades —crónicas y diacrónicas— al uso del tiempo y proporcionaron ubicaciones geográficas versátiles, móviles y flexibles durante el acompañamiento de la clase. Como presencia, y convivencia, de la relación entre diversos textos gráficos provenientes de invenciones de distintas épocas.

El *internet* y la consulta en las páginas *web*, fueron algunos de los recursos más frecuentes durante todo el seminario. En ellos, las interacciones interpersonales entre los participantes con la información a disposición, no sólo acortó la distancia entre los autores, contenidos y los diferentes lugares geográficos y temporales. Permeó dentro de las subjetividades de los estudiantes para presentarles tácticas de alfabetización generales y particulares.

Tal como muestra el evento transcrito a continuación, mientras el docente comparte el tema de las diferencias entre comunicación oral y escrita con el apoyo de una página de internet con el grupo, el internet confabuló como un medio de navegación espacial entre saberes:

D1: «Vamos a ver algunos aspectos básicos que pueden diferenciar sus escritos ¿sí? Puedes poner por favor el...» [me voltea a ver en la computadora]

Observador: «¿El curso?»

D1: «El curso sí... [abro la página de internet del CCH (<https://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/tlriid1>) para proyectarla en el pintarrón]

Les vamos a dar primero la dirección general de un curso en línea para que ustedes puedan consultar —ve primero a alumnos... hacia atrás— sí ahí está.

Copien la dirección y pueden seguir trabajando ustedes mismos en la página. Afortunadamente, es un curso gratuito y abierto al público; donde ustedes pueden tener acceso a información sobre el tema que venimos desarrollando. Ocupen su tiempo libre y ocúpense de su propia formación —para proyectarse de otra manera en su historia universitaria— en la licenciatura.

Entonces, es... “portalacademicocch —punto— unam” y... lo buscan en su computadora.»

E16: «¿Qué dice al final?»

Observador: «Dice... tlriid1» [deletreo]

D1: «Que quiere decir taller de lectura y redacción en la iniciación de la investigación uno. De nuevo “t” de Tomás, “l” de Laura, “r” de Rubén, “i” de Ignacio, otra “i” de Ignacio, “d” de David y uno ¿sí?»

Vamos a ver el diálogo —pon de favor ahí, escritura y redacción a ver... ¡No!, a ver el de abajo, mejor ahí regresa— ahí...

Ustedes en su vida diaria ¿utilizan la escritura todos los días?»

Grupo: [>]

D1: «Todos los días ¡¿sí?!»

Pro las reglas del *whatsapp* [sic] no son las mismas reglas del lenguaje oral ni del formal escrito ¿no?

Hay una diferencia, tenemos el lenguaje oral [señala la página web del pintarrón] que tiene sus propias reglas, por ejemplo, en el lenguaje oral si yo quiero explicar algo ¿qué es lo que uso cuando estoy hablando con alguien?»

Grupo [indistintamente]: «La voz, tonos de voz, sonido...»

D1: «La voz, cuando estoy hablando con alguien y me dice: por favor explícame, ¿cómo se hacen los huevos a la mexicana? Y empiezo a explicarle utilizo elementos básicos de la oralidad y del lenguaje, pero ¿qué más?»

E6: «Pausas, movimientos...» [mueve las manos como al batir algo]

D1: «Empleo mis recursos físicos y gestuales ¿no? Cuerpo, cara, manos..., es decir, expresiones y movimientos corporales que me permiten añadir elementos básicos para la comunicación oral, ¿sí? Ahí hay poco margen de error... cuando se está explicando algo de forma oral y narrativamente ¿no? —regularmente se entiende— ¿no?»

Le pones con cuidado [mueve las manos y actúa como al agregar algo a un plato] y le mueves [mueve las manos como al batir] o le pones...

Cuando decimos “y escribes” ¿qué hacemos? [mueve los dedos de las manos como al teclear en la computadora] le hacemos así ¿no?»

D1: «Ustedes ¿cuándo escriben lo hacen cómo cuando hablan? Tenemos varios recursos en el lenguaje oral ¿no? y son... [parafrasea de la pantalla] “pausas gramaticales, entonación. El silencio también es una forma de expresarnos oralmente yyy... las líneas melódicas entre otras.”

Es decir, en escritura tenemos otros elementos que nos van a precisar en la redacción al momento de explicar algo. Tenemos signos de puntuación, y en general, los signos ortográficos.

Como signos ortográficos. Pero primero, a ver ¿cuáles son signos de puntuación?»

Grupo [indefinidamente]: «coma, punto, los dos puntos, punto y coma...»

D1: «¿Qué más?; comillas, paréntesis, corchetes... ¿Qué más?»

E16: «Acentos»

D1: «¡Muy Bien! —vamos a ir viendo, poco a poco, los diferentes signos y cómo emplearlos en el escrito—. Entonces, hay otros signos que son signos de puntuación básicos y que son dobles ¿cuáles son?»

Grupo: [...]

Cuando digo ¿Qué es lo que ustedes están haciendo? ¿Qué signo de interrogación estoy usando? [retrae el cuerpo como al reconocer un error con sorpresa]»

Grupo [al unísono]: «De interrogación...»

D1: «¡Sí ya se los dije!»

Grupo: (risas)»

D1: «¡Qué barbaros! [anota en el pizarrón el signo de interrogación] ¿Qué signo estaría usando ahí?»

E1: «¡Admiración!»

D1: «Así es, ¡bien! Entonces, en castellano —no en su *WhatsApp*—, se usan dos. ¿ustedes usan dos signos cuándo escriben en *WhatsApp*? No, ¿verdad? Es porque está en el sistema inglés de escritura y no los tiene; pero en castellano siempre se usan dos.

Hay otros que siempre usan dos... corchetes, paréntesis, rayas... ¿sí? Los signos individuales —como la barra o diagonal—; es decir, tenemos un universo de signos que nos pueden ayudar a hacer un escrito, ¿está claro?

Entonces, tienen lógicas distintas el lenguaje oral y el escrito; ¿a qué estamos más acostumbrados?»

Grupo [al unísono]: «¡Al lenguaje oral!»

D1: «Así es, al lenguaje oral ¿no?; que es donde utilizamos otros elementos corporales ¿no? Por ejemplo, el vendedor que vender mejor algún producto, es el que utiliza más recursos orales y corporales para ofrecer el producto ¿no? Aquí en escritura, es lo mismo, el escrito que mejor se difunde es el que tenga mejor uso de los recursos escritos y movimiento con los signos gráficos.

Estas son las dos características básicas entre los dos sistemas de comunicación que tenemos —hablar y escribir— ¿sale?»

(Fragmento de observación registro AG102017)

Si bien el suceso anterior reconoce la versatilidad de los hechos que acontecen en el aula, también da señas de cómo el docente y el grupo de trabajo construyen una relación con los contenidos de formas múltiples, que exponen parte de complejidad inherente al uso de los materiales. En este caso, el apoyo con páginas web muestra cierta sensibilidad y creatividad del docente hacia el grupo para acomodar el contenido, adecuarlo a las características del trabajo y sus propias necesidades. Asimismo, habla de la concentración que requiere su manejo, del esfuerzo que ejercen sus usuarios por ubicarse en las direcciones virtuales sin perderse, y la combinación de las habilidades físicas e intelectuales que solicitan para generar el conocimiento de todos los participantes.

A partir del uso del recurso se recrean, animan y exponen los contenidos como huellas que señalan el recorrido hacia la meta alfabetizadora. Un terreno no siempre llano y sencillo, pues requiere del dominio de ciertas habilidades digitales previas, así como el acceso a los recursos físicos y digitales —como computadoras, servidores, dominios *web*, entre otros—; que, en caso de hacer falta, pueden representar dificultades y limitar la experiencia de los participantes.

A pesar de ello, la actitud del docente —en prestar solución y atención de las dificultades— frente a las diversas situaciones que aparecen, permanece, para lograr la participación e integración del grupo en todas las actividades. Tal es el caso de lo que aconteció con E18, durante el desarrollo

de la misma actividad, cuando buscaba descargar su tarea para leer el trabajo al grupo en la misma sesión.

D1: «Sí ¿Alguna otra pregunta? ¿otra pregunta? ¿Quieres leer E18?»

E18: «Este... es que está en mi email y...»

D1: «Bájalo ahí de tu computadora y ahí viene si lo buscas...»

E18: «Pero es que no prende...»

D1: «¿No prende?»

E18: «O sea, si enciende el monitor, pero no prende la computadora...» [D1 se acerca para ver el problema que tiene con la computadora]

D1: «A ver, intenta apretar ese botón ¿está conectada?

Mejor... ¿puedes trabajar con algún compañero o descargarlo desde tu celular?»

E18: «Sí» [se acerca al monitor de E7]

D1: «¿Mientras tanto, alguien más quiere leer su trabajo? ¿E7?»

[...después de la lectura de E7]

D1: «¿Alguien más? ¿E18?!»

E18: «Todavía no baja... ¡Ah, ya bajó!»

D1: «Bueno, ahora puedes empezar»

E18: «Bueno dice... [comienza a leer desde el monitor de su computadora]

‘Todos los días desde hacía un mes, Julián se despertaba junto con el sol de la mañana con el cuerpo caliente, la garganta y la boca seca.

Traía unos recuerdos, uno tras otro sus recuerdos lo lastimaban, pero necesitaba tenerlos presentes; repasarlos, eso lo mantenía vivo. Esa mañana recordó a su madre, que, a pesar de las diferencias, se querían; ella siempre estaba en las buenas y en las malas, bueno, casi siempre. De igual forma recordó a su vecina, que desde que quedó viuda, vivía sola [...]

¿Cómo se acostumbraría?, siempre atenta con él, pensaba Julián. Tanto es así que en la última Navidad le había regalado una cajita preciosa con una lapicera. Fue todo valioso y añorado regalo que, empero, tristemente perdió por su falta de atención. Era tan preciado ese regalo para él; debido a que tiene una gran simpatía por las lapiceras. La lapicera se notaba muy elegante (corte en piel) con color negro, los cierres a figuraban una pieza de oro, en el centro de ella una imagen de un balón; ¡muy llamativo! Para él, tener una lapicera era muy valioso, la mayoría lo sabía. Es por eso que la vecina le había hecho ese regalo que desde el primer momento soñó.

—¿Qué daría yo por esa lapicera?— se preguntaba Julián una mañana después... una mañana después de darse cuenta de la pérdida.

Entonces, recordó el episodio que había vivido junto a su hermana —el día que salió del estudio de la casa y en la puerta de su casa la esperaba la policía—, porque Mildred la había denunciado por el robo de su lapicera de oro con la que guardaba cada uno de sus más preciados objetos.

—¡Pobre de mi hermana!— decía Julián.

Después de estar demorada... después de estar demorada seis horas en el ministerio, apareció Doña Mildred —para levantar la denuncia—, porque había encontrado la lapicera caída en el suelo de su despacho.

¿Cuánto daría yo por esa lapicera? — se preguntaba el mismo Julián.

También recordó el momento en que su amigo Luis le contó que le había traído del viaje de Italia una lapicera grabada con su nombre; pero nos preguntáremos... ¿por qué una lapicera?

Para Julián, una lapicera lo es todo —justo así, como lo era su lapicera de la señora Mildred—; pensó en su jefe —un hombre de éxito, pero con poca facilidad de tener las cosas en orden; en otras palabras, solo se la pasaba contando dinero, jugando al golf...jugando al golf y al póker—. Sin embargo, él siempre olvidaba algo: las llaves, tarjetas, etc.

Julián pensó en ese tipo de problemas, así que él, quería regalarle una lapicera debido a que él piensa que le serviría por el hecho de que siempre está desordenada su oficina y saber que lo más importante lo tienes que tener siempre a la mano; le llama mucho la atención, por ello, el regalo.

Al otro día muy temprano él se levantó con ganas de trabajar y demostrar el poderío que tiene, pero aún más la confianza que le brinda tener una lapicera, para llevar todo lo importante consigo: credenciales, tarjetas de crédito, dinero, plumas, llaves.... Todo en una pequeña bolsa, pero eso es el problema, que aún no conseguía —no como él quisiera— una especial. Así que él, de la nada, dijo:

— ¿Qué daría yo por tener una lapicera? —pensaba en aquella habitación y su soledad.»

D1: «Muy bien... —¡muy larga!—, pero muy bien.... Este... a ver ¿qué pueden observar para... para su compañero?»

(Fragmento de observación registro AG102017)

Vivir en el aula, día a día, conlleva enfrentar adversidades y resolver condiciones emergentes que derivan en momentos de tensión entre los miembros del grupo de trabajo, quienes adaptan sus movimientos para cumplir con sus propósitos académicos. No es una secuencia lineal e inmóvil; es un movimiento constante de la incertidumbre que solicita inteligencia, creatividad y flexibilidad. En el caso, el docente denota el manejo de cierto nivel de atención, control y paciencia; para conducir las acciones e interacciones del grupo, potenciarlas y determinar los procesos de participación.

El internet arregla, de esta manera, un medio ambiente vivo —sobre todo como medio de comunicación— que otorga contención del cúmulo de implicaciones subjetivas entre los estudiantes, el docente y los diversos autores, creadores y diseñadores del contenido digital; y configura, de cierta forma, una atmósfera que propicia la intersubjetividad.

Otro de los espacios de relación intersubjetiva, empleados como parte de la estrategia docente, fueron los *materiales impresos y digitales* (libros, artículos, fotocopias, revistas, periódicos y monografías) aparecían porciones de la subjetividad de otras personas, aspecto

culturales y escenarios de su entorno social inmediato —ordenados lógicamente por medio de la escritura— al querer cubrir la necesidad sensitiva y cognitiva de los participantes.

Fue singular comprender el papel preponderante que el docente confiere a la bibliografía impresa —además de hablar de su relación con la lectura— compartido con la clase a través del relato de su propia trayectoria en medio de la clase sobre la organización de los párrafos de un texto.

D1: [Comienza a leer una proyección en el pintarrón] «Como mis padres, crecí en la Ciudad de México. Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos: mi hermano menor (por once meses) y yo, (el primogénito), un par de años después vendría “el torbellino”.

¿De cuántos miembros se compone esa familia?»

Grupo: [Murmullos]

N1: «¿De 3?»

D1: [Vuelve a leer] «En la casa no había libros; no contábamos con biblioteca. No obstante, mi madre era ávida lectora de periódicos y de «cuentos» [cómicos]; siempre tenían alguno a la mano cuando llegábamos a las reuniones familiares los domingos; con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que, a la postre, se volvieron objetos de culto y de comercialización en las redes sociales.

Mi escolaridad inició en la guardería del mercado cercano a casa. Para la época, ya reconocía que existían las letras y las palabras —a pesar de que no podía nombrarlas como tales—. Por ejemplo, en la parte frontal del mercado había un rótulo que lo identificaba; me daban curiosidad los carteles con letras y números que los marchantes colocaban al lado de las verduras, frutas o yerbas; al abordar el autobús sabía a cuál hacerle la parada, no solo por el color de la unidad, sino por los símbolos mostrados en la parte frontal. El espacio de la guardería era mínimo, semejante al de la estructura de puestos de unos dos por tres metros. La guardería, con una estructura física semejante a los puestos del mercado, de unos tres por dos metros, nos mantenía con actividades simples: iluminar figuras, ejercicios de rayitas, palitos y círculos enlazados en espiral — puedo decir, que, ¡sí pasé esos cursos! —[risas]. Tiempo después mi hermano y yo entramos a preescolar; todo era jugar, escasa actividad planeada por las docentes. Cabe acotar que los niños de mi generación nos acercamos a las letras a través de dados de madera que en cada uno de sus bordes tenían una letra diferente.’

¡Si por favor le levanta tantito nada más! [observa a D2]. No, levante el aparatito nada más manita...» [el grupo ríe y D1 continúa con la lectura]

«Plena conciencia del tejido con palabras llegó en el primer año de primaria. Ahí la maestra Guadalupe, con sus brazos regordetes conducía la mano del niño que con admiración aprendía lo que eran las monosílabas. Se dio el pasaje de líneas o círculos a palabras. Los niños del grupo asociábamos las letras con sonidos onomatopéyicos que repetíamos en el momento de reproducir el signo plasmado en el libro de texto. Más adelante, vino el alfabeto. Percibí complicaciones con las letras: las individuales, la a siempre era a; [D2 mueve el monitor hacia arriba] otras, las asociadas, se vinculaban en la pronunciación de las vocales (c, era ce; d, era de, etc.); algunas más requerían explicación

(b, era be grande; v era ve chica o uve; z, era zeta; ll era doble ele; r, era ere; rr, era doble r; por ejemplo). Para nada es comprensible la distinción que mis maestras hacía entre c, s y z, y las intercambiables b y v.

Después venían las cadenas, palabras cortas, palabras largas, para llegar a enunciados que copiábamos y repetíamos como «Mi mamá me mima, me mima mi mamá»; «Ese oso se aseá», entre muchas más. La acción coral de la repetición en conjunto me hacía sentir que pertenecía a un grupo. En coro los de primer grado, en silencio los de grados más elevados. Simultáneamente, distinguí entre lectura en voz alta y en voz baja (que en realidad no era en tono bajo, era un tono de voz interior, sin sonido). Sobre esta base, se apuntalaron normas; la clase de español se las arreglaba con éstas. Mis profesores no eran muy buenos en asumirlas, me obligaron a repetir palabras con errores, una de ellas fue azúcar [*sic*] — con acento en la a—; pasé factura por este error hasta la secundaria. Por cuarto o quinto año vino la lección de homónimos, sinónimos y antónimos. Curiosa mente la de un infante que asoció Antonio con antónimos. El tema de la clase se me quedó grabado: banca, banca; llegar, arribar; llegar, partir.’

Hasta aquí llevamos cinco párrafos [voltea a ver al grupo] ¿no?»

E3: «Sí»

D1: «¿Cómo están organizados mis párrafos? —¿le puedes subir un poco a la hoja anterior? [observa a D2] —. [...] El primer párrafo, es un párrafo de contexto para hablar de la familia y brindar una ubicación de lo que sigue al lector ¿no?; el segundo, del preescolar o la guardería del personaje; el tercero, es primaria ¿no?; —el siguiente por favor [indica a D2]— y cuarto es primaria y... quinto es primaria...; sexto también es primaria... y séptimo es de secundaria.

¿Si se dan cuenta?; ahora vamos a ver —¿puede regresar a la anterior? [indica a D2] — ¡Ok! ¿cuáles son las oraciones que están ahí? ¿cómo distinguimos una oración? ¡¿jóvenes?!»

(Fragmento de observación registro AG2152017)

Como se puede apreciar en la narrativa expuesta por el docente, los elementos de naturalidad, añoranza e intimidad que busca denotar, a través de la lectura de su trayectoria, señala los sucesos comunes de alfabetización y muestra cómo vincula la lectura dentro de ellos para exponerlos al grupo. El sentido que confiere el docente a la lectura —además de señalar la apropiación de saberes— distingue el gozo, la generación de relaciones interpersonales (amigos, familiares y compañeros) y la explosión de prácticas específicas a la formación en el área. Las oraciones y párrafos, en su conjunto, disponen una apuesta por tallar, y convocar, en la memoria del grupo, los momentos significativos de su historia con el lenguaje. Al mismo tiempo que los convoca a ubicar las facilidades que tienen para acercarse a los medios de lectura —momento que señalaré más adelante al hablar sobre la conminación a dicha actividad—.

Sin embargo, leer en clase fue una actividad constante y el docente perfiló acciones que acercaran a los alumnos a leerse. Con esa finalidad, los programas de procesamiento de texto (*Word*) sirvieron de dos maneras a la clase como puente de comunicación acrónica entre el docente y el grupo y como herramienta de trabajo durante el seminario. En tanto puente de comunicación acrónica aportaron vías de conversación virtual entre los participantes, lo que acortaba la distancia, guiaba la producción y reflejaba la perspectiva de evaluación sobre los productos de la clase. Y como herramienta de trabajo durante el seminario, reunió las energías y esfuerzos de los estudiantes —como autores y jueces— durante la elaboración de sus propias producciones escritas.

La secuencia de manejo del programa —tal como planteé con anterioridad— encerraba en sí misma una complejidad impresionante. Desde que los estudiantes dominaran las habilidades básicas para su manejo, hasta que comprendieran gran parte de los comandos y bondades de las múltiples formas de operar el medio electrónico.

Un ejemplo del manejo del procesador de textos: *Word* como puente de comunicación acrónica surgió desde inicios del semestre cuando el docente establece el formato de trabajo y anuncia los códigos de revisión al grupo de la siguiente manera:

D1: «Lo primero que quiero es que ustedes entiendan los trabajos que van a recibir; todo lo tienen por colores [...] Ahí en un comentario... —por favor enseña en la pantalla el comentario súbele más, ¡ya ahí!—; ¿qué les dije del asunto en el nombre del archivo y los datos de identificación? [...]

Aquí tenemos un problema el archivo no está correctamente escrito ni tampoco tiene datos de registro. Tiene la leyenda “¿quién soy?”. Así no se les solicitó la información ¿de acuerdo?

Primera recomendación para mandar trabajos [...] no quiero colores, no quiero estrellitas ni figuritas, universidad, ya nada de eso ¿de acuerdo?

Tienen que respetar el margen —van a ver que, por default, *Word* les da la opción del margen de 2 o 3 centímetros y tienen que respetarla—. Entonces, si quieren más adelante escribir algún artículo, algún escrito o algo por el estilo; tienen que prestar atención a esos detalles.

Tienen la hoja y a la extrema derecha van a colocar nombre, correo y fecha —con justificación izquierda e interlineado sencillo— ¿sale?

¿Entienden lo que es interlineado sencillo?, [me indica a mí] por favor ve al inicio y muéstrales cómo colocarlo en la pantalla. No se ve bien...»

[E10 ayuda a ajustar el monitor]

Observador: «Para configurar el interlineado se van al menú inicio, párrafo y colocan el tipo de interlineado en la ventana inferior.»

D1: «¡Van a poner sencillo para esta parte!, le quitan aquí [toca la pantalla] el número y lo ponen en cero para que realmente sea interlineado sencillo ¿sale?»

Grupo: [...]

Tipo de letra “Arial” 12 o “Times New Roman” 12, esto, porque más adelante cuando lean y escriban muchos textos será necesario —letras tan pequeñas cansan— ¿sí? En el menú inicio seleccionan la letra en la pestaña y el número es 11 ¿de acuerdo?»

(Fragmento de observación registro AG102017)

Más delante de ese momento inicial de la clase, reitera...

D1: «Le puedes ampliar aquí por favor [me indica el comentario de Word en la pantalla] Ustedes van a tener, ya en la devolución de sus trabajos... una lista de colores para indicar el tipo del error; rosa, van a tener color rosa, entre comas; verde, quiere decir que va coma después de la palabra; azul, punto y seguido; amarillo, es un problema con acentos o con la ortografía de la palabra —que están mal escritas—; gris, que no se entiende la redacción; rojo de preferencia eliminar; y verde esmeralda dos puntos ¿ok?»

No importa si ahorita no lo entienden, lo que quiero que vean es el valor de cómo se harán las revisiones ¿de acuerdo?»

(Fragmento de observación registro AG102017)

Después, casi al final de la sesión, mientras revisa los trabajos de los estudiantes, aclara:

D1: «Entonces, revísenlo; Sí en *Word* [*sic*], de repente les hace así, [dibuja líneas en zigzag en el pintarrón] en color rojo, ¿qué quiere decir?»

E17: «Que está mal...»

D1: «Que hay algún error, que hay algún error. Entonces, revisen cuando aparezcan esas rayitas» [se acerca y observa el trabajo de N3 en el monitor]

(Fragmento de observación registro AG102017)

En la sucesión de eventos del manejo de *Word* se puede leer cómo el docente pondera modos de conversación por medio del recurso electrónico que dan cuenta del acopio y la manera en que ordena los recursos y elementos visuales que conforman el programa. En esa dirección se acentúa: el esmero intelectual por organizar las indicaciones para estructurar los trabajos, el tiempo, la forma artística en que construye andamiajes para el grupo —superando la limitación de la falta de presencia personal en el encuentro cara a cara— y la atención dedicadas a la valoración de las obras escritas elaboradas. Aspectos que, en su conjunto, muestran la búsqueda de intimidad, de conquista del espacio virtual y del trato personalizado que brinda el docente durante su labor al

transformar el programa, en una extensión de sí mismo, mientras lo habilita como una ventana de autovaloración y reflexión durante la producción de textos.

Acorde con esa dirección, el programa *Word* ofrecía a la clase reto, practicidad y versatilidad a la hora de labrar con palabras las hojas en blanco. A la vez de permitir la revisión y compartición de trabajos grupales, actuaba como un lugar —una especie de gimnasio personal— con el fin de que el estudiante fuese capaz de ejercitar la memoria, conocer nuevos comandos de movimiento en la plataforma, introducirse a diversos lenguajes virtuales e identificar su capacidad creadora. En cierta forma, los extractos hablan de la puesta en marcha de una codificación artística que sirvió como medio de identificación entre los participantes, entretenía la mirada con los coloridos apoyos visuales y propiciaba la autocorrección del texto.

Existieron otros lenguajes virtuales que fueron infiltrados, a través de comentarios del docente, para instruir a los estudiantes en el procesador de textos de manera práctica. El maestro aprovecha los momentos de interacción de los estudiantes con el programa para mostrar formas sencillas de sumergirse en la corrección y revisión de los documentos.

De ahí que enliste, en este punto del apartado, una serie de momentos de la intervención del docente para compartir formas de trabajo dirigidos al manejo del programa *Word*:

- Sobre la búsqueda de sinónimos, revisión y corrección de palabras

D1: «Falta de vocabulario. [Camina a la pantalla] Pon el cursor aquí, presiona “shift+F7” y cómo pueden ver les va a salir aquí [señala el lado derecho de la pantalla] un listado con varios sinónimos.

[...]

D1: Si se van a *Word* [*sic*] y colocan en el teclado “control+b”, les aparece el menú de buscar a la izquierda y ahí escriben en la pantalla la palabra, por ejemplo “y”; y les dará el número de entradas de esa palabra y marcará su ubicación en el escrito para que revisen.

Ahí está [señala la pantalla], “y” 81 veces en dos cuartillas. [...] ¿Qué indica eso?»

E3: «Falta de vocabulario.»

D1: «Entonces, —¿puedes por favor colocarte aquí en el “sin embargo”?! [me da una indicación] y selecciona toda la palabra porque es una palabra compuesta— y ahí hacen lo mismo de seleccionar “shift+F7” para buscar sinónimos. Ahí está, les aparece... [lee de la pantalla] “Empero, pero, no obstante, a pesar de, pese a...” Vienen posibilidades para variar

lenguaje, ¿sí? No quiero un monologo, hay variabilidad, hay opciones; percíbanse de otra manera a partir de este momento, ¿sale?»
(Fragmento de observación registro AG102017)

- De la forma de establecer el margen y el interlineado

D1: «Después, seleccionan todo el texto —vuelven a hacer lo mismo del párrafo— le ponen uno punto cinco, aceptan y se los cambia ¿sí? Si ustedes están acostumbrados a escribir pegado, escriban; pero ya cuando vayan a enviar el archivo revisen y coloquen a uno punto y cinco todo el documento ¿de acuerdo?»

Lo envían al correo que les dimos ¿sale? Yo creo que no es tan complicado; ahora diseño de página que es muy importante para algunos que no tienen idea...»

Observador: «¿Diseño de formato o márgenes?»

D1: «¡Márgenes! Entonces, se ponen en margen y tienen que ver que —este es el margen normal para carta [señala la imagen de margen normal en la proyección]— tienen que revisar constantemente, porque muchas veces se los da en automático de otra forma. Puede ser porque las maquinas no están actualizadas o tiene otro tipo de información.

Denle ahí porque muchas veces se van a lo largo y no tiene configurado el margen de esta manera ¿de acuerdo?»

Bueno esto es para que aprendan a utilizar, poco a poco, *Word* [sic] y puedan enviar sus trabajos de una manera formal — es importante que lo manejen— ya después, vamos a ver cómo se cita, cómo se hace una referencia, etc...»

(Fragmento de observación registro AG182017)

- Acerca de la inserción y revisión de comentarios

D1: «Vean todo por favor, E7 y compañía... Abren aquí, después se van a insertar y —espérenme tantito— es que generalmente...» [noto que tiene dificultades y me acerco para apoyar con el manejo de la computadora]

D2: [Abre un archivo en *Word* [sic] para proyectarlo]

D1: [Dirigiéndose a D2] «¿No se puede bajar esto porque no se ve ahí...?» [señala la proyección en la pantalla]

Observador: «No D1, es todo lo que da... Después de insertar se van a comentarios y...»

D1: «O hay algunos que ya lo tienen en la barra de elementos básicos y aparece. Lo que tienen que identificar es eso —es este icono [señala el icono de onomatopeya de comentario en la proyección] que aparece como una especie de recuadro así [dibuja el símbolo en el pintarrón]— que cuando ustedes lo ponen y pulsan comentario, lo que aparece es la nube que ven en los trabajos que les revisamos. Eso es hacer un comentario ahí...»

Incluso, todos pueden hacer el comentario, solo deben... A ver por favor pulsa aquí [le indica a D2 mover el cursor en la proyección] ¡manito mira aprieta aquí! [modula su voz] entonces...»

D2: «Es que eso es del anterior...» [abre otro archivo en la computadora]

D1: «Ah entonces, ponle aquí Tere —coma— y...» [observa a D2]

N3: «Esto que escribiste aquí puede ser que vaya aparte, creo que se entendería mejor así...»

D1: [Voltea a ver a N3] «¡Shh, shh, shh!;N3 por favor! usted sabe, pero no diga.»

[Vuelve a ver a D2] Tere, creo que aquí hay un error con el uso del gerundio ¿sale? ¡Ok! eso es lo que hizo Tere —mire vuelva a colocarse aquí y saque el comentario de nuevo—

insertar, comentario y aquí pones Petra» [señala la pestaña del comentario para ubicar al autor]

Grupo: [risas]

D1: «Estamos ubicando cómo poner al autor del comentario ¡¿Sí?! Así lo pueden hacer más fácil para identificarse en sus escritos. Ponen primero el nombre de quien realiza el comentario y ya después que revise el autor del texto ¿de acuerdo? ¡¿E10 está claro?!» (Fragmento de observación registro AG242017)

De acuerdo con lo anterior, habilitar a los estudiantes en el manejo del programa bajo la lógica del docente versaba sobre la sencillez, la promoción de la autovaloración de los trabajos y la autonomía —una forma en que el docente retribuía hacia el grupo, los secretos de experticia adquiridos durante su carrera y prestaba atención a los detalles y dificultades recurrentes de los estudiantes durante su labor—. Concedía al programa, en cierta forma, la capacidad de funcionar como una ventana de cavilación, valoración y consenso de las voces de los estudiantes con relación a la escritura.

Otras ventanas que dieron cuenta de las diversas posibilidades de creación e imaginación de las voces de los estudiantes fueron el uso del *pintarrón* y *proyector*. Dentro de ellos, el docente y el grupo forjaban una relación de acompañamiento, cooperación y complicidad que crecía conforme avanzaban cada una de las sesiones. Consideraban los bosquejos de sus escritos y confabulaban cooperativamente para su mejora.

Lo sucesivo aconteció como parte de la clase de construcción de párrafos justo después de buscar una serie de archivos para proyectarlos a la clase:

D1: «¡Ok! [*sic*] ¿qué quieres ver de estos trabajos?»

Observador: «Este... por ejemplo, en esta parte [muestro un trabajo de escritura revisado en el proyector] de repente van y regresan del tema. Entonces, cuesta un poco tratar de ubicar la lógica de la idea y...»

D2: «¡Oh no sé!, así a simple vista... ustedes que observen, pero yo veo que es un párrafo demasiado largo. Vean cuántos renglones tiene... Puede que sí existan párrafos tan largos, pero se necesita mucha destreza para poder utilizarlos.

Creo que es mejor empezar a hacer párrafos breves...»

D1: «¡Ok! [*sic*] —a ver... ¡el anterior, el anterior!; uno que abriste antes [abro un archivo anterior para proyectarlo]— ¡Ok! [*sic*] Ese... [Me indica un documento abierto] Tienen que ser muy cuidadosos al colocar los verbos.

¿Qué es “ingresando”? ¿qué tiempo verbal es?»

E4: «Gerundio»

D1: «¿Qué es el gerundio? Vayan al verbo en RAE.... Escriban el verbo y vean, ¿que está ahí?»

Grupo: [Observan y buscan en sus monitores]

E10: «Una forma no personal»

D1: «Es una forma no personal —como ya les había dicho—. ¿cuál es la característica del gerundio? Que se utiliza para todas las personas; eso ¿qué indica?»

E7: «¿Pasado?»

D1: «¡Temporalidad!; temporalidad que no indica un inicio y un final. “Ingresando” quiere decir que todavía está ingresando.... Qué la acción es una continuidad, ¿y ustedes todo el tiempo lo hacen? ¿Durante cuatro años? ¿Cuatro años en el mismo periodo localizado?

Entonces, eso es un pasado que se va prolongando. Lo correcto es... ingresé, comí, pinté ¿sí? Entonces, como tarea...» [el grupo abre hojas en blanco en sus cuadernos para anotar].
(Fragmento de observación registro AG152017)

El proyector forjaba puntos de conversación grupal para centrar la atención en aspectos nodales de los trabajos (la forma de organizarlo, la claridad de las ideas, las reiteraciones de lenguaje, entre otras), que superaban la revisión individual de los estudiantes para vincularlas con formas de interacción y cooperación más amplias entre sus compañeros. Situación que brindaba un margen de movilidad y certeza en los escritos; pues desencadenaba reflexiones compartidas, confrontaciones y aclaraciones entre los autores sobre lo plasmado. Momentos que el docente aprovechaba para apoyarse con el pintarrón para ampliar la valoración por medio de códigos más precisos —como los empleados en Word, con el uso de colores, los tamaños de letras y los dibujos— y puntuales. Tal como se muestra en el siguiente párrafo donde el docente, después de leer un fragmento texto de la proyección, señala una oración errónea de la siguiente manera:

D1: «¡Ok! A ver, también otra cosa que me gustaría que echaran ojo a sus textos aquí... porque sí lo hacen y no se los he dicho —no se los he dicho a todos—. Frases como: “para poder seguir caminando” [escribe la frase en el pintarrón].

¿Cuántos verbos hay ahí?»

Grupo [indistintamente]: «6, 4, 3...»

D1: «¡Tres! “poder, seguir y caminando” [los subraya en el pintarrón] Si yo lo que quiero que diga es “para caminar” y no quiero que sea largo; veo los verbos y me voy a la acción central para eliminar los anteriores “para poder seguir caminando” [tacha poder y seguir del pintarrón] sólo me quedo con el central “caminar” ¿de acuerdo?»

(Fragmento de observación registro AG242017)

Gracias a lo anterior puedo señalar que, en combinación, proyector y pintarrón, acompañaban al docente como una extensión de sí mismo; además, de fungir como materiales que le permitían aclarar, animar, ordenar, controlar y dirigir la energía del grupo con fines formativos,

representaban una forma más sutil y creativa de centrar la clase, pues en ellos reunía los contenidos, apoyos visuales y recursos gráficos que conoce para ponderar habilidades en el grupo acordes a la temática de su clase.

El *Diccionario Digital de la Real Academia Española (DDRAE)* como uno de los elementos más representativos del trabajo del docente. En él tanto los estudiantes como el docente abrieron su pensamiento para capturar nuevas formas de comprender el mundo y descubrir nuevas palabras que —a modo de hilo— permitieran tejer otros significados en sus oraciones.

La invitación a su manejo ocurrió al inicio del semestre de la siguiente manera:

D1: «Vamos a ver un recurso que será constante en el trabajo académico y para el propósito de este curso. Sobre todo, para consultar cómo se escriben las palabras, la página del RAE. Entonces, RAE [voltea a la pantalla], la Real Academia Española; sirve para revisar el sentido de las palabras.

Veamos, acechar. —no, pero “escribela mal” [me da una indicación]— [...] si se dan cuenta si está mal escrita no aparecerá en el buscador, ahora... — escribela con “c”— y si está bien redactada aparecerá correctamente su significado. En algunas ocasiones les dará la sugerencia de escritura cuando esté incorrecta y si no, dirá que no existe.

[Mientras él habla o escribo mal una palabra en el buscador del RAE en la computadora] Así [ve el monitor y lee] les aparecerá “la palabra que escribí no existe” y les dirá opciones.

Como ven aquí tenemos dos cosas, asechar con “s” y acechar con “c”, si existen; y lo que tenemos que pensar el sentido del modo de uso que queremos dar a la palabra. Depende —ahora sí—, del uso que quieren darle.

¿Cómo quieres usar la palabra E24?»

E24: [desde atrás del salón responde] «Con “s”»

D1: «Con “s de armar asechanzas”; o con c “observar, cuartar...”»

E24: «Sí, con “s” de asechanza...»

D1: «Muy bien —por favor, [me da la indicación a mí] abre nuevamente la página principal del RAE— hay una versión de celular que pueden descargar para consulta de forma gratuita. ¡Entren!, los que tienen celular a la mano, y revisen si pueden descargarla en internet; incluso la pueden consultar sin datos.»

[...] [Los estudiantes comienzan a buscar en su celular y monitoreamos si lograban descargar la aplicación]

(Fragmento de observación registro AG102017)

Herramienta que el docente aprovecha más tarde para incluirla en la tarea de comprender significados sobre una canción —y recuperar nuevamente el uso de la metáfora— con fines de engarzar nuevos sentidos a sus escritos:

D1: Les pido que por lo menos busquen y escuchen una que se llama Lía [escribe en el pintarrón “Lía, Ana Belén”]

Entonces, vamos a hacer una cosa por aproximación y por encontrar el significado de las palabras —y por encontrar el sentido del ritmo— les pido que por favor la próxima sesión ustedes tengan transcrito *Lía*, y ustedes vean el significado del verbo liar; busquen en RAE “liar” y van a ver cuántos significados aparecen ahí del verbo liar.
(Fragmento de observación registro AG102017)

El empleo del diccionario significa un pretexto para introducir a los estudiantes en el placer del uso del lenguaje y un apoyo imperativo para la construcción del sentido de los textos. De cierta manera, el diccionario desencadena hilos de significado que pueden ser valorados y destinados a enriquecer el lenguaje de la clase, además de promover la búsqueda de nuevos sentidos para organizar el pensamiento —y por fuerza— la modificación de la forma de vivir en el entorno que les rodea.

Finalmente, sin el ánimo de ahondar demasiado en el contenido —que significaría prestar respeto a la intimidad, cuidado y trabajo, con detalle artesanal, para el análisis (y como de momento no cuento con la autorización de los estudiantes para transcribirlos en las observaciones, ni con el tiempo necesario para cumplir la faena por los tiempos requeridos por el posgrado para entregar la investigación)— para concluir este apartado, hago mención sobre el uso del *diario de clase* grupal como parte del entramado docente para alfabetizar académicamente. Su eventual escritura, y lectura en voz alta, significó regalar al grupo por parte del docente momentos de frescura, descanso y otorgar presencia a la voz de los estudiantes en su quehacer día a día. Por ahora, sólo puedo compartir que las impresiones sembradas en los estudiantes como parte de su presencia en la vida escolar, son hasta ahora imprecisas e indefinidas, ya que se requeriría de un tiempo prolongado de seguimiento individual para contemplar su influencia en el proceso de formación en alfabetización académica.

A pesar de las limitaciones anteriores puedo delatar, entre algunas de las impresiones ocurridas durante la implementación del cuaderno de diario en el curso, un devenir constante con la lectura y escritura. Un ejercitar académico; un ensayar con las letras; un escenario libre de escritura que comenzaba con la organización de ideas para plasmarlas en el texto y concluía con la instauración de un espacio de compartición sobre aquellas vivencias escolares que marcaron

significativamente el trayecto formativo de los implicados para conformar, paulatinamente, comunidad; es decir, un ritual singular.

Acto íntimo que comenzaba con la solicitud del docente para relatar, durante un breve soplo del tiempo de clase —algunas veces al inicio y otras al final—, las impresiones estudiantiles sobre el transcurrir de algún día anterior en el seminario. Después, la voz de aquel quien en libertad y por turno solicitó escribir en el cuaderno grupal delataba su oficio y, finalmente, el escuchar atento de la clase sugería ideas, corregía el texto y jugaba con los significados para apropiarlos. Oportunidad para que las ideas vertidas sobre la experiencia fueran reflexionadas, interiorizadas y contrastadas hacia su concientización.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 3: Apuntalamientos.

En el aula, el maestro edifica diversos andamios —orales, materiales y cognitivos— que sirven de anclaje y catapultan las capacidades de los estudiantes. Anteriormente, destaqué, aquellas maneras referidas a la forma de narrar-se, dar-se vida y recrear-se, grupalmente, que aparecieron durante el seminario con el propósito de coadyuvar el proceso formativo de los estudiantes como narradores de su propia trayectoria académica. Ahora, señalo algunas de las precisiones que sobresalieron durante el trabajo campo como ejemplo de esta categoría de análisis.

Los *apuntalamientos* fueron indicaciones, señas, concepciones, señales o precisiones que el docente incorporó a la clase —de acuerdo con sus percepciones personales sobre el ritmo, energía, estados de ánimo y dinámicas de trabajo del grupo— para proyectarlos en el logro de sus propósitos formativos. Expresados bajo la figura de «tomar notas» o «apuntes» (ya fuera en cuadernos, celulares o por computadora), permitieron visualizar algunas porciones de subjetividad sobre el sentido y la importancia que el docente otorga a la tarea de alfabetizarse académicamente.

Para ejemplificar lo anterior, presento a continuación en forma de lista, algunos fragmentos de observación acerca de diversos temas y apuntalamientos que se presentaron en clases:

- Desarrollo de hilo conductor

D1: «Logramos un nivel de abstracción — ¿sí? — de fijarse en los detalles, pero después, para presentarlo, tenemos que encontrar un hilo conductor —¡pongan ahí en su cuaderno, no me vean a mí! — para la idea.

[Dicta] Para desarrollar en la escritura se precisa el desarrollo de un hilo conductor que me permita crear efectos especiales al narrar la historia.

[Se acerca a E23] Estas notas, las quiero ver con plumones, colores y esas cosas que hacen para resaltarlas; además de subrayadas ¿ok?

Un hilo conductor para poder presentar, desarrollar la historia ¿Qué vamos a presentar en esa historia? —cualquiera que sea— una idea central. La vez pasada les dije que la narración de una historia tiene varios elementos —lo deben tener anotado— ¿la vez pasada qué elementos básicos y necesarios les dije que tenía una historia para contarla?»

(Fragmento de observación registro AG1522017)

- Modos y tiempos verbales

D1: [...] «Ahora, ¿qué son los modos?»

Grupo: [...]

D1: «Pos [*sic*] como un modo de ser nomás, ¿no?»

Grupo: [Risas]

D1: [Ríe] «Modo imperativo: ¡crece! [levanta las manos], pues sí, así si es imperativo ¿no? ¡Tú crece! ¿sale?»

¿Qué es el modo indicativo?! ¿qué es el modo subjuntivo? Y ya nos estamos metiendo en una misión de extrema dificultad con esto ¡eh! [ríe]»

Grupo: [...]

D1: «Y se los voy a pasar en el examen ¡eh! [ríe]. A ver... ¿qué es modo indicativo? [camina mientras levanta el dedo índice] ¡modo indicativo de señalar! [señala a los estudiantes con el dedo índice].

Anoten todos... modo indicativo. Modo indicativo por favor... [Dicta]

Es el modo que nos permite describir cómo son las cosas.... Describe cómo son las cosas —reales o imaginarias—, en tres modalidades diversas (presente, pasado y futuro) ¿sí?

Modo subjuntivo:

Expresa... Expresa — ¡anoten! — [observa a E15 y E14].

[Dicta] Expresa deseos, anhelos y/o esperanzas.»

(Fragmento de observación registro AG102017)

- Localización de la acción (uso de verbos en el escrito)

D1: «¡Ok! [*sic*] ¿Por qué la importancia de localizar los verbos? Porque a partir de los verbos, nosotros estructuramos las oraciones de los enunciados y utilizamos los tiempos gramaticales básicos ¿Sí?

Podría alguien... A ver... [vuelve a leer]

“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares cómo son plumas —coma—, colores —coma—, etc...”

¿Sí? ¿se dan cuenta? Utilizó los verbos para ir estructurando lo que aparece en la oración, ¿está claro?

¡Ok! [*sic*] Entonces, vamos ahora sí a ver... —envíen ya todo, ¡envíen ya todo!— pongan ahí, en un pósit, en su cuaderno....

[Dicta] Es importante distinguir el verbo principal de la oración para puntuar correctamente —me proyectas un trabajo de escritura del curso por favor [se dirige a mí]—.»

E16: «Es importante ¿qué?»

D1: «¡Es importante localizar el verbo principal de la oración para puntuar correctamente! Así...sencillo.»

(Fragmento recuperado del archivo de videgrabación AG242017)

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, apuntalar tiene como objeto anclar contenidos en el pensamiento colectivo de la clase para ordenarlos y facilitar su consulta futura. Actividad que requería de territorios fértiles y materiales que ciñeran espacios de creación. En ese sentido, apuntalar solicitó ser complementado con el empleo del diario grupal, pósito (con diversas formas), colores, subrayados, dibujos y dobleces; que formulaban en conjunto, recursos literarios colocados a disposición de los estudiantes con la intención de que profundizaran en sus recuerdos para aprovecharlos.

Este último enfoque de trabajo fue presentado, de manera más sintética, al inicio del segundo semestre cuando el docente promovió el empleo del diario personal para potencializar el empleo de los apuntalamientos generados por el propio estudiante de la siguiente manera:

D1: «En esta ocasión el diario será imperativo para su evaluación. Van a trabajar un diario como en el semestre pasado con el uso de pósito y colores de cómo van a organizar, de manera más sistemática, su cuaderno para potenciar y capitalizar su proceso de aprendizaje.»

D2: [Toma la palabra] «Si recuerdan, el semestre pasado trabajaron un diario colectivo y les enviamos información sobre diferentes ejemplos de cómo trabajar con ellos. Aunque en esta ocasión será un diario de uso personal al que pueden imprimir su personalidad en el cuaderno.»

Ustedes usen su creatividad; puede ser electrónico o puede ser por escrito. Inclusive, pueden incluir su sentir, hacer dibujos o contar qué conflictos han aparecido y cómo los han ido superando. Cómo es el trabajo en equipo, qué libros o citas aparecen en su proceso. ¡Háganlo, aprópiense de su formación! Porque después, ese material, ese instrumento les puede servir muchísimo. Y si necesitan ejemplos también se los podemos enviar.»

D1: «Yo les envié hace unos días unos *links* de *Facebook* donde venían ejemplos de diarios. ¿Alguien lo consultó?»

E1, E2, E5, E7, E20: «Sí»

D1: «Bueno les pido que vean el ejemplo del diario de clase, pero ¡véanlo! Les puse ahí cómo realizar un diario de clase». (Fragmento de observación registro ENE232018)

Apuntalar desde el proceso mencionado anteriormente, evidencia la existencia de alianzas entre el docente y su grupo. Muestra cómo la experticia y sensibilidad son adquiridas mutuamente, tanto por el docente como por el grupo, gracias al desenvolvimiento de la clase y la necesidad de permitirse expresar creativamente, bajo su propio estilo y ritmo de aprendizaje, al construir saberes. Habla de cómo la tarea académica encuentra vida al apropiarse de los recursos a disposición del tiempo áulico.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 4: Re-lectura.

Nombro *re-lectura* al proceso de intervención del docente que anima al grupo a ejecutar una serie de valoraciones sobre los productos escritos y advierte de las formas cómo procesan la información (mientras ponen en juego sus habilidades en oralidad, escritura o lectura); además de señalar algunos de los errores que emiten e invitarlos a reflexionar sobre los procesos cómo seguían sus acciones.

Re-leer sus trabajos y re-leerse a sí mismo fue una modo particular en que el docente propició la interacción de los actores con los diferentes textos, distintos ámbitos académicos y múltiples saberes, para impulsarlos de forma significativa dentro del pensamiento y habilidades académicas de los estudiantes. Re-leer, como actividad nodal del proceso de alfabetización académica, apoyado por los recursos digitales de *Word* e Internet, apareció —en diferentes modalidades— por primera vez al inicio del ciclo escolar y se constituyó, madurando poco a poco, como condición irrevocable del quehacer docente durante toda la duración del año; tal como muestra la secuencia de hechos a continuación:

- Al inicio del semestre, surgió como propuesta individual de trabajo, mientras el grupo realizaba los primeros trabajos sobre su observación del video de “*La Maison en Petit Cubes*”;

D1: «Ahora, van a revisar y terminar sus escritos sobre el video para entregarlos»

[Los estudiantes comienzan a escribir]

D1: «Cuatro minutos más y entregan sus trabajos. Tienen cuatro minutos más para que puedan concluir y vamos a hacer una revisión al trabajo y nos los vamos a llevar para revisar. Entonces, en cuatro minutos les pedimos que arranquen la hoja de su cuaderno y nos la entreguen para llevárnosla a revisión, y se las entregamos la próxima sesión ¿sí?» (Fragmento de observación registro AG102017)

- Tiempo después, colaborativamente, cuando re-elaboraban diversos escritos y trabajos en clase;

D1: «Como son muchos vamos a optimizar el tiempo ¿sí?! A ver, la situación de trabajo es la siguiente. Van a tener un minuto y medio para que oralmente cada uno de ustedes —en su equipo—, comenten la lógica de lo que observaron en el video de la sesión pasada. Si quieren tomar apuntes de eso que están diciendo sus compañeros lo toman; ya después reconstruyen por escrito, con todas las participaciones, una síntesis de la historia narrada en el video.

[...]

Pueden designar a alguien como secretario, aunque no es necesario porque todos tendrían que haber hecho esa labor de tomar notas del video desde la clase pasada. Después de que escuchen a todos los integrantes —los cuatro o cinco que pasaron— van a tratar de hacer una síntesis general del video.

¿Está claro?»

Grupo [al unísono]: «¡Sííí!»

N3: «¡Ok!, entonces lo que nos ocupa es hacer la síntesis.»

E17: «¿tenemos que hacer notas? o...»

N3: «¡Ah! de tu historia, lo que hayas hecho la sesión pasada con el video.»

E17: «Bueno yo puse que se trataba de un anciano que vivía en una casa en el mar yyy... que siempre se le inundaba [>] su cuarto se le inundó y se tenía que ir unos pisos más arriba»

E20: «¡Profesor! [levanta la mano] ¿qué significa el color rosa de mi trabajo?»

D1: «Ahorita no vean los colores, eso lo vemos después. Lo que quiero es que se concentren en la actividad con sus equipos. Empiecen ahorita a contar para exponer a sus compañeros y después hagan la reestructuración de las ideas en conjunto ¿está claro?»

Grupo [al unísono]: «¡Síííí!» (Fragmento de observación registro AG152017)

- Y, finalmente, como propuesta nodal de trabajo para el segundo semestre;

D1: «[...] No vamos a tener sesiones de clase aquí en el salón. Vamos a tener supervisión y monitoreo del trabajo en la biblioteca. Nos vamos a ver los martes y jueves en la biblioteca —les voy a pasar lista en la biblioteca—, ¿sí?, quien llegue tarde tendrá retardo. Será como checar en un trabajo. Anotarán ahí, como si fueran trabajadores, la hora de entrada y de salida.

Yo solamente puedo estar con ustedes de 8 a 10... Vamos a tener de manera más específica el monitoreo de sus compañeros de otros grados con ustedes. Todo el tiempo van a estar con un monitor de nosotros trabajando y apoyándolos en todo. Qué textos ver, cómo organizar la información, ¿sí?, durante dos meses para estar trabajando juntos. En el trabajo de la biblioteca van a organizar cada una de las unidades que van a presentar. Al término de ese tiempo, dependiendo como vaya la organización del asunto, van a venir y a mostrar sus productos. Y entre los equipos van a tratar de revisar el material de los otros para avanzar en la totalidad del trabajo. Para que puedan tener una visión general sobre los contenidos del curso ¿está claro?

Y vamos a seguir con el desarrollo de las habilidades académicas que comenzaron el semestre pasado». (Fragmento de observación registro EN23012018)

Desde esta breve narrativa áulica, revisar adquirió diferentes matices y tonalidades centradas siempre como parte del proceso de valoración. Así, “re-leer” significó dar un vuelco en el pensamiento al conocer, interpretar y reinterpretar —a uno mismo siempre en compañía de los otros— las diversas formas de escribir su propia trayectoria académica. Los ensayos, síntesis, narraciones, mapas conceptuales, esquemas, presentaciones, exposiciones fueron fieles testigos del progreso del grupo y proporcionaron marcos destinados a la creatividad.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 5: Conminación a la lectura.

Tal como compartí anteriormente, en el apartado RyED1 sobre Estrategias del docente y el uso de internet, *conminar a la lectura* fue una actitud deliberada del docente durante todo el periodo de trabajo con el grupo. No obstante, apreciar el sentido que le otorga el docente, ocurrió de forma simple y natural, en uno de los momentos más inesperados e inusitados de la observación —justo unos días después del inicio del primer semestre cuando el grupo se familiarizó con mi presencia en el aula— después de que los estudiantes trabajaran en la creación de una historia en pares; precisamente, cuando N3 pregunta al docente sobre sus gustos por la lectura y él responde narrativamente de la siguiente manera:

N3: «Pues no sé, la verdad [ríe] ¿Usted qué lee? ¿Qué le gusta leer?»

D1: «Justo tres... hace tres días me estaba haciendo la misma pregunta —un amigo que estudia filosofía— sobre ¿cuáles serían mis tres libros favoritos?, y... yo dije: de tres libros yo no te podría decir, pero si te podría hablar, dentro de los distintos tipos de géneros, qué libros me gustan; que no son sustituibles a otros.

Este... he leído de muchas cosas, y me gustan de muchas de muchas cosas muy variadas que me dan pautas. Hubo una época en la que yo leí — ¡y ya grande eh! — ya cuarentón, me dediqué a leer puros libros de caballería ¿no?

¡Preciosos, preciosos, preciosos! Siempre me gustaron, pero... entonces, me dediqué a eso. También, me llegó una época por leer —mucho en esa época— puros poemas, encontré un montón de libros de poemas y..., aparte, escribí poemas...»

N3: «¡¿Sí?!»

D1: [Asiente con la cabeza]

N3: «¡Ahhh!»

D1: «O he escrito. Entonces, me inicié escribiendo calaveritas» [sonríe]

N3: «¡¿Ah de verdad?!»

D1: «Sí, me gustaba mucho escribirles calaveras a mis amigos, a mi mamá y a mis hermanos.... Y me dio un tiempo por este... leer cosas de ciencia ficción... ¡me encanta!»

N3: «A mí no me gusta mucho leer cosas de ciencia ficción...»
D1: «Entonces, este..., novelas románticas... pues he leído muchas —me chocan las melosas—, pero hay muchas novelas muy buenas. Entonces, dentro de esas lecturas, te puedo decir varios libros ¿no?»
Un libro de poesía, que ha sido fundamental, es *Las Odas Elementales*»
N3: «¿Las qué?»
D1: «*Odas Elementales*, *Odas Elementales* de... a ver busca *Las Odas Elementales* en *Google* [sic]»
N3: «E17 está ocupando la *compu* [sic]» [saca su celular]
E17: «Ocúpala»
N3: «¿Sí?»
E17: «En lo que se me vienen las ideas»
N3: «¡Ah, gracias! a ver...» [toma el teclado y escribe]
D1: «¡En lo que se me vienen las ideas...! [Modula la voz] tómame un cafecito manita» [le acerca su vaso]
E17: [ríe]
N3: «*Odas elementales*» [escribe]
N3: «Es un libro grande de odas y hace poco —como dos años— fui a Chile y compré otro libro de poesía que se llama *Las Odas*... y no sé qué, que era... adhesión a ese ¿no?»
Se llama *Nuevas Odas Elementales* o algo así»
N3: «¿*Nuevas Odas*? A ver déjeme anotar...»
D1: «Esos, esos son básicamente. Después me encantaba leer a Sor Juana — ¡me encantaba leer a Sor Juana! — y después este... pues novelas mexicanas y latinoamericanas como muy variadas. Entonces, después me dio por leer —cuando yo vivía... y estuve haciendo el Doctorado— me dio por leer... A mí me gusta mucho leer en los camiones. Hay un libro que se llama... *Rojo y Negro* — búscalo — está en la red. Es el libro de Stendhal más bonito que haya visto de...»
N3: «¿*Rojo y Negro* de quién?» [escribe en el teclado]
D1: «Stendhal ¿no? Es Stendhal; *Rojo y Negro* de Stendhal.»
N3: «A ver...» [D1 se acerca a ver el monitor]
D1: «Stendhal... con “S” al principio.... Es ese [señala el monitor] Stendhal es una maravilla ese autor...»
N3: «Ah ya...»
D1: «Bien bonito, bien bonito...»
N3: «Stendhal es...» [toma nota en su cuaderno]
D1: «A ver y déjame ver si existen... si hay más mira bájale a la pantalla... o lo buscas después en la biblioteca.... Ese o... el del *Arpa de Hierba* — ¡búscala!, es hermosa — y...»
N3: «A ver, espéreme... es [escribe] ¡¿*Rojo y Negro*?!»
D1: «Sí, *Rojo y Negro*...»
N3: «Yyy... ¿*El Arpa* de qué?»
D1: «¿Sí está? ¿cómo le haces eso?»
E17: «No, pero si yo ni siquiera le toqué»
D1: «Búscales bien...»
N3: «¿*El arpa* de qué?»
D1: «*Hierba*... [N3 escribe en el teclado] ¡Ahí está! Es un libro bien bonito ese del *Arpa de Hierba*. Y ahí, de ese autor, el que más me gusta es el de este..., ¿ay cómo se llama? [cierra los ojos y los presiona], —siempre se me va el nombre— ¡*A Sangre Fría!*»
N3: «¡*A Sangre Fría!* ¿de ese mismo autor?» [escribe en su cuaderno]
D1: «Y eso es, incluso, lo que quiero que hagan en sus trabajos...»

N3: «¡Ok! [sic] A ver busca ese de *A Sangre Fría*»
 E17: «¡Sí en eso estoy...!»
 N3: «¿Es del mismo autor?»
 D1: «Truman Capote se llama... [N3 escribe en su cuaderno y E17 en la computadora] *A Sangre Fría*»
 N3: «Los voy a buscar, porque casi no leo»
 D1: «Pues tienes una ventaja, porque si no lees; algo se te pegó porque escribes bien y... no es algo que...»
 N3: «¡Ah!, ¿por lo del *Fagot Mágico*? No, no leo...»
 D1: «¿Qué lees?»
 N3: «Ahorita estoy leyendo... Ah, bueno, ese no cuenta... estaba leyendo... El último libro que leí se llama... *Las Treinta y Tres Estrategias de la Guerra* de Robert Greene, ¿usted lo ha leído...?»
 D1: «A ver, rápidamente, una pequeña encuesta... ¡Todos! —porque veo que no van a terminar—, ¿quién está ya transcribiendo en *Word* [sic]? ¡¿Nadie?! bueno dos o tres, nada más. Bueno ya... suspendan, suspendan así tantito lo que están haciendo y quiero que me respondan nada más, así tranquilo, ¿qué leen?»
 (Fragmento de observación registro AG242017)

Después de consultar los gustos y consumos literarios de los estudiantes, el docente explica al grupo la relación íntima entre lectura y escritura;

D1: ¡Ok! A ver, jóvenes..., ustedes van a ser incapaces, de escribir bien, si no tienen conexión con la lectura. Eso es un hecho [mueve la cabeza a los lados] ¡Eso es un hecho! y puedo apostar, que los que no leen, tienen muchos problemas para redactar —o para poner orden sus ideas en un escrito— ¿sí?
 Entonces, yo los conmino —porque nada más va a ser lo único que puedo hacer— es los conmino a leer. Veán ahora y busquen en libros de su preferencia... O busquen en los libros que les voy a recomendar y bájenlos porque están gratis.
 El pretexto de la lectura para mucha gente es que es caro, pero ahora eso no puede ser pretexto, porque vienen muchas cosas ya de internet. Les recomiendo dos libros de acción, dos libros en los que vienen cosas muy interesantes..., uno es *El Perfume*... ¿sí?»
 Grupo [indistintamente]: «¡Ahhh!, de ese hay una película, yo vi la película...»
 D1: «Búsquenlo en internet — ¡tú lo tienes que leer! [señala a E16] —; y el otro es *A sangre Fría* —busquen ahí en su computadora *A Sangre Fría*— de Truman Capote»
 Grupo [indistintamente]: «¿quién? ¿cuál?»
 D1: «*A Sangre Fría* de Truman Capote»
 E16: «Y *El Perfume* ¿de quién es?»
 D1: «¡Patrick Süskind! Y otro libro, otra cosa que ustedes pueden leer — y que es muy buena literatura— y que puede llegarles a aficionarles algo por la lectura, por lo breve, son todos los cuentos de Edgar Allan Poe ¿sí?»
 N3: «¡No lo conozco!»
 D1: «Son otros cuentos...»
 E7: «¿Me puede repetir al autor de *El Perfume*?»
 D1: «Patrick Süskind, pero como lo vas a buscar ahí —ve y sólo búscalo ahí en internet— para decirle bien el apellido ¡Süs-kind!»
 N2: «¿Cuentos de qué?»

D1: «Los cuentos de Edgar Allan Poe»

E10: «Ah sí yo los he visto»

D1: [Modifica la voz] «¡Pero hay que leerlos manita, no nada más verlos!»

Grupo: [risas]

D1: [Modifica la voz] «La biblioteca está aquí, pero hay que leerlos...

A ver, después viene una cosa que puede ser interesante para los jóvenes —que es la ciencia ficción—. Hay un lugar... busquen en internet —textos de ciencia ficción—, hay muy buenos; hay uno maravilloso, pero es muy grande, busquen ahí [en las computadoras] uno que se llama *Dunas*... *Dunas* es uno que recuerdo ahorita y busquen cuentos de ciencia ficción en la literatura norteamericana —hay colecciones que son muy, muy buenas— que son breves y que pueden ir leyendo poco a poco...eso, si no hay afición por la literatura, va a ser muy difícil que ustedes aprendan, más o menos, a escribir y ordenar ideas.

La literatura los va a acercar mucho a eso. Entonces, yo si les recomiendo —ahora no pueden poner como pretexto que los libros son caros, porque todo..., mucha muy buena literatura la pueden bajar por internet— entonces, métanse a eso.

¿Ustedes recomiendan alguno? —que no sea Paulo Cohelo por favor— ¿sí? [sonríe y nos observa a D2 y a mí]»

N3: [Ríe]

D2: «Pues... a mí me gusta, por ejemplo, también la poesía. Entonces, hay una escritora — que es Premio Nobel— que se llama Wislawa Szymborska y tiene un poema muy bonito, que por eso la descubrí, que se llama *A primera vista*. Y también están muy cercanos a los que estamos viendo aquí en línea...»

D1: «Entonces, ahí tienen a la Szymborska que ganó Premio Nobel, es muy bueno este..., yo no sé si esté en internet, los textos de ella»

D2: «Sí, si están...»

D1: «Pero tienen ustedes también otros poemas —que a mí me gustan mucho— los poemas de Miguel Hernández; busquen ahí los poemas de Miguel Hernández o váyanse a otro tipo de literatura... hay una cubana...»

Busca [se dirige a N3]..., o por favor pon ahí *Rey devorante, bello y devastador* —y a ver si sale ahí el nombre de la escritora— es...»

N1: «Perdón Rey de... ¿qué?»

E17: «Devorante...»

N3: «*Rey devorante, bello y devastador* ¿así se llama?»

D1: «Devorante, bello y devastador —nada más la frase— y a ver si aparece la autora... por favor»

N3: «Devorante... ¿con “b” grande o con “v” chica?»

D1: «Con “v” chica» [N3 escribe en el teclado]

D2: «O también, cuando yo leí algunos de sus textos, ustedes tienen la idea de escribir grandes párrafos, pero eso requiere mucha técnica y un autor que escribe así y lo logró — sin signos de puntuación y con grandes ideas—, que les puedo recomendar es José Saramago ¿aja?»

Entonces, con él —no usa signos de puntuación—, pero es tal la manera...tan... buena, de utilizar sus escritos, que puedes entender lo que está diciendo sin necesidad del punto y aparte.»

D1: «Todo de Saramago es muy interesante y muy bonito; ¡todo, todo de Saramago!

Alfonsina Storni se llama otra poeta latinoamericana...»

E7: «Alfonsina... ¿qué?»

D1: «Alfon-sina Stor-ni [deletrea y escribe en el pintarrón Alfonsina Storni] ¿Ustedes han escuchado una canción que se llama *Alfonsina y el mar*?»

N3: «Yo no»
 Grupo [indistintamente]: «[<]»
 D1: «¿No?»
 Alfonsina Storni
 [se acerca a N3] Busca la canción *Lía*»
 N3: «¿Así cómo suena?»
 D1: «¿qué?»
 N3: «que sí así cómo suena...»
 D1: «Sí, *Lía* con Ana Belén»
 N3: «Ana... ¿qué?»
 D1: «Belén.
 Y si no les gusta eso, hay un género que también son las canciones — ¡hay canciones muy bonitas! — que pueden escuchar ¿sí?»
 E7: «¡¿Canciones?!»
 D1: «Sí. Hay canciones muy bonitas que... entonces, aficiónense a leer las letras de las canciones que les gusta, porque esa es una forma, también, de entrar a la buena escritura. Hay canciones muy bonitas ¿no?»
 Les pido que por lo menos busquen y escuchen una que se llama *Lía* [Escribe en el pintarrón “*Lía*, Ana Belén”]
 (Fragmento de observación registro AG242017)

Conminar a la lectura es, en el sentido empleado por el docente —a través de la seducción narrativa de su anécdota—, una invitación dirigida al grupo para explorar nuevas fronteras literarias, un llamado hacia establecer nuevos vínculos con el saber y una incitación por sumergirse en el conocimiento de nuevos autores, personajes, historias y experiencias. Leer para el docente existe como habilidad elemental de la formación que mantiene íntima relación con la escritura, un lugar que permite engarzar las distintas experiencias —colectivas y singulares— de formas sublimes y abstractas para ser concretadas por medio de la palabra escrita y compartirse. Una forma, de crearse y recrearse, por medio y gracias a las experiencias apuntaladas con otros.

Otro momento representativo de conminar a la lectura —que no fue videograbado por respeto al grupo, pero fue reconstruido a partir de las notas de trabajo— aquella participación del docente, después de reanudar actividades por el sismo de septiembre, brinda confort al grupo por medio de la expresión de sus experiencias durante el evento. Después de escuchar a todos los estudiantes interesados en participar, les obsequia novelas, libros sobre poesía y cuentos.

D1: «Bueno, sabemos que las experiencias que todos ustedes contaron fueron fuertes e impactantes, pero hay que sobreponerse y tratar de centrarse en cosas positivas.

Yo, como una forma de agradecer su confianza y apoyarlos para que se ocupen de otras cosas, les traje unos regalos a aquellos que compartieron su sentir.

A todos los que participaron y enviaron sus trabajos por correo les traje... algunos libros —de mi biblioteca personal— sobre poesía, novelas y cosas que tienen que ver con su formación universitaria. Espero que se dediquen a leer y puedan distraerse de lo acontecido ¿está claro? Nada de dedicar tiempo a cosas que los entristezcan o no sean productivas.

¡Ok! [*sic*] por favor pasen a recoger el libro de su elección ¡E17! Empezamos contigo.» (Fragmento de observación derivado de las notas de campo del registro del día 10/10/2017)

Dentro del trayecto formativo, al mismo tiempo de conminar a los estudiantes a la lectura diariamente en el aula, aparecieron sorpresas que no se encerraban en la intimidad del aula. El docente, en ocasiones al término de las clases, regalaba formatos de descuento o boletos de cine para que los estudiantes los aprovecharan y asistieran a alguna función en específico. Y recordaba siempre la relevancia de asistir a eventos culturales, exposiciones de arte, o películas de cine de arte que se expusieran en cartelera.

En conclusión, conminar a lectura dentro y fuera del espacio escolar supone abrazar experiencias heterogéneas y, en muchas ocasiones opuestas, para encaminarlas hacia diferentes direcciones. De este modo: animar, recrear, concentrar, memorizar, imaginar, crear, amplificar, despertar, implicar, contrastar, valorar y el inimaginable sin fin de verbos que pueden ser empleados para describir las cualidades de la lectura; son posibilidades para esculpir su uso personal en el aula.

Habilidades, recursos y estrategias docentes 6: Modelaje.

Al margen de la planeación de su programa escolar, el docente —al hacer uso de su sensibilidad, de la experticia para adecuarlo y creatividad en el re-diseño del mismo— atrae al escenario educativo (de forma presencial o virtual) a personajes, autores, investigadores, especialistas y otros docentes con quienes comparte su pasión por temáticas educativas; para incitar el aprendizaje del grupo y modelar sus actividades por medio de guía y escucha.

Aglomerados, en diversos momentos de un año escolar y en medio de distintos lugares del espacio universitario, compartieron con el grupo algunas de sus experiencias en el campo

profesional. De esta manera, hablaron sobre algunas de las investigaciones que hicieron, los procesos que vivieron durante la creación y de algunos de los hallazgos encontrados. Escenarios narrativos que actuaron como situaciones modelo que cobijaron a los estudiantes en su incertidumbre, los tutelaron y condujeron de forma más sensible durante la preparación de sus actividades escolares e indagaciones académicas.

Para dar apertura acerca de lo anterior, la andanza inicial del grupo con la creación textual de un resumen sobre el cortometraje *La maison en petits cubes*. En ella el docente anuncia al grupo la presencia virtual de un especialista después de comentar algunas situaciones acontecidas con sus trabajos al grupo:

D1: «El elemento básico para poder contar una historia va a ser ubicar un punto medio, ¿sí?, y ordenar, por secuencias, la historia. Y eso es lo que cuesta trabajo, hacer un trabajo de organización por escrito —porque es muy difícil y no tenemos claro al escribir cómo organizar, por escrito, historias, narraciones o relatos—, ¿de acuerdo?»

D2: [Se acerca a D1]

D1: [Saca sus anteojos mientras se acerca a D1 y habla] «Les voy a empezar a leer la información del especialista de una liga; compartir lo que hizo este escritor ¿ok? [sic] ¡Todos atentos por favor! (comienza a leer):

“La vida pasa en un abrir y cerrar de ojos. Y mientras estamos enfrascados en otras cosas, no valoramos lo suficiente los pequeños momentos, que en realidad son los grandes momentos de la vida.

Esta genial pieza nos ofrece un viaje a través de la memoria de un anciano, pero podría ser perfectamente la nuestra. Fue creada por el japonés KunioKatō y ganó el Premio Cristal del Festival Internacional de Películas Animadas de Annecy en 2008 así como un Premio Oscar al mejor cortometraje animado en 2009.

El corto está lleno de alegorías, su protagonista nos anima a acompañarle a un viaje que le lleva a bucear en sus recuerdos’ —¿alguien utilizó la palabra bucear en su texto...?»

E02: «¡Yo sí!» [en voz baja]

E04: «¡Sí!» [en voz baja]

D1: [Continúa leyendo] «‘A medida que el agua anega — ¿alguien utilizó la palabra anegar? —...»

E02: «¿Cuál?»

D1: «Anegar»

E02: «No»

Grupo: [voltean a verse unos a otros]

D1: [vuelve a leer] «‘A medida que el agua anega su vida, representando el tiempo que se nos escapa inexorablemente, las evocaciones se convierten en un torrente imposible de detener.

Cada ‘cubo’ o piso de la casa representa diferentes épocas de nuestra vida. También es una metáfora de cómo nos hemos visto obligados a construir nuevas realidades para lidiar con la pérdida de las personas que amamos y que ya no están. Cada nuevo nivel que el anciano

añade para no ahogarse y permanecer seco es la manera; es nuestra manera de aferrarnos a la vida y seguir adelante.

De hecho, la caída de su pipa favorita por la trampilla puede representar esa canción, aroma o lugar que nos recuerda a alguien muy especial o a un momento único. Son esos ataques inesperados de la memoria, que nos toman con la guardia baja.

Es cierto que el corto está impregnado de nostalgia e incluso es probable que se escape alguna que otra lágrima, pero también nos recuerda que esos momentos o personas tan especiales tienen un lugar imperecedero en nuestra memoria donde, de cierta forma, se mantienen vivas, un lugar donde siempre podemos regresar, al decir del escritor alemán Jean Paul: “La memoria es el único paraíso del que no podemos ser expulsados”.

De hecho, a veces es bueno sumergirse en los recuerdos pues nos ayudan a valorar cada uno de los momentos que nos quedan por delante y a aprovechar al máximo el tiempo que aún tenemos con las personas que están a nuestro lado.”

[Termina de leer] ¿Qué les parece?»

Grupo: [murmullos <]

D1: «¡Ok! [sic] (Se acerca al pintarrón) ¿qué?»

E07: «Muy contrario al de nosotros...»

D1: (Se acerca a E07) «No la escuché»

E07: «Que es como todo lo contrario a lo que nosotros hemos hecho, hasta en el guion...»

D1: «Usan más ese detalle, ¿no?, más hacia describir la historia en detalles ¿no? ¿Alguien comprendió la metáfora de los cubos?»

Grupo: [indistintamente] «¡Sí!»

D1: «¿Todos?»

Grupo: [indistintamente] «¡Sí!»

D1: «Vamos a revisarlo para dejarlo más o menos claro, ¿cada cubo qué representaba?»

Grupo: [<]

D1: «Una época, ¿no?, un momento de un contexto específico ¿no? Un espacio que imaginariamente, al llegar a ese cubo, nos presenta el mundo en escenas ¿Veían toda su vida?»

Grupo [al unísono]: «¡No!»

D1: «Veían las escenas que la memoria seleccionaba para contarles una historia ¿sí? Más allá de la discusión, yo creo que sí, los cubos son la representación de un momento de sumergirnos en la memoria. No como alguien que decía que eran construcciones del lenguaje o algo así ¿no?»

Grupo: [ríen]

D1: «Vamos a seguir viendo el valor de organizar la escritura y el valor de ordenar las ideas. ¿Qué es lo que vemos en esta ordenación? ¿qué es lo que vemos en el relato? Que hay un orden, hay un inicio, un desarrollo y un cierre; lo que tiene que existir constantemente...»

A ver, ven sus textos —bueno ya no pueden ver sus textos—; recuerden sus textos y respondan ¿cuántos párrafos utilizaron para poder contar la historia?»

Grupo: [indefinidamente responden] «3,4, 5 párrafos»

D1: «3 párrafos y los otros... ¿ustedes?» [señala a E02]

E02: Dos»

D1: «¿Y cuántas oraciones hicieron hilvanadas a un párrafo?»

Grupo: [<]

E02: «Como 25 o 26...»

D1: ¡Ok! [sic] Vamos a ver el valor diferencial, entre una oración y un párrafo, y la importancia de tener hilvanados los párrafos para contar la historia ¿sí? Y vamos a ver la función de un párrafo ¿está claro hasta aquí?»
(Fragmento de observación registro AG1522017)

En la clase se buscó: contrastar lenguajes en el flujo narrativo entre los autores; señalar el orden en la estructura del pensamiento; introducir maneras de presentar un texto y convocar a valorar de otra manera la impresión de ideas por medio de la forma escrita. Actividades que —en su conjunto— tenían en la mira promover el entusiasmo por la actividad. Además de aclamar la reflexión de los estudiantes sobre los modos cómo esculpen poco a poco su realidad. Aprender a describir —para el docente— oscila, entre otorgar amplitud narrativa a la vida del estudiante, la reflexión sobre el reconocimiento de su propia voz y el desarrollo de nuevas formas, más sensibles y sutiles, de percibir el mundo.

En conspiración el docente y los especialistas, invitados por medio de la virtualidad de sus textos, articulan —en conjunto— materiales y saberes que muestran al grupo formas cómo se pueden realizar actividades académicas. Situación que lleva a los estudiantes a superar las limitaciones geográficas, temporales y personales para suscribirse en el entramado de experiencias de expertos. De igual forma, los profesores expiden recomendaciones dirigidas a la consulta de materiales, ejecución de actividades, visita de lugares y sugerencia de experiencias que amplíen o modifiquen la relación de los estudiantes con su formación universitaria. Aspectos que, desde el modelaje, complementan información, animan la convivencia del grupo y despiertan la curiosidad de los estudiantes por conocer los misterios del mundo académico universitario.

En este capítulo comuniqué los hallazgos y descubrimientos centrados en la práctica docente y las habilidades y estrategias que el maestro despliega como parte de su actuar. Por lo que en el siguiente y último capítulo hablaré acerca de las interacciones que resultan entre los estudiantes como resultado de la intervención del docente en el aula.

Capítulo 4. La convivencia de los estudiantes en el proceso de alfabetización académica

Aludo en el presente capítulo a los sucesos que aparecen durante el trabajo académico de los alumnos con relación a la alfabetización académica y comparto parte del proceso de observación de la interacción entre ellos como parte de la relación entre el docente y el grupo.

Lo que he denominado Interacción en el Aula entre Estudiantes (IAEE) se refiere a aquellos momentos, situaciones y productos generados por el intercambio suscitado en la interacción entre pares en el espacio áulico. Los estudiantes, al desempeñar su oficio, instituyen una serie de movimientos, actuaciones y sentimientos que se incorporan a la institución escolar de forma casi imperceptible. Acciones que, si bien son sostenidas en un principio, por los contenidos escolares, contenidas por el programa de estudios y promovidas por el contexto académico; son nutridas, poco a poco, por aquellos trazos que develan sus cruces con la vida cotidiana y revelan la experiencia académica en su totalidad.

Interacción en el Aula Entre estudiantes (IAEE)

Las actividades escolares, las temáticas abordadas y las tareas fueron solo un pretexto para desatar la subjetividad de los estudiantes en torno al compromiso escolar. También develaron que los símbolos sobre formarse académicamente, en compañía de otros, adquieren nuevos significados y proyectan un escenario prolífico para que los estudiantes puedan contar su historia.

Para mostrar cada una de las subcategorías de análisis de este apartado del capítulo, me baso en compartir uno de los encuentros inaugurales —y más característico de todo el año de investigación— cuando los estudiantes N3, E16 y E17; conversaban en medio de la tarea de reconstruir un escrito sobre sus percepciones del video de *“La Maison en Petit Cubes”* (a partir de las síntesis individuales de cada uno de ellos), para concluir con sus faenas del día de clase.

Así, a la mitad de la clase, los estudiantes:

N3: «¡Ok!, entonces lo que nos ocupa es hacer la síntesis.»

E17: «¿tenemos que hacer notas? o...»

N3: «¡Ah! de tu historia, lo que hayas hecho la sesión pasada con el video.»

E17: «Bueno yo puse que se trataba de un anciano que vivía en una casa en el mar yyy... que siempre se le inundaba [>] su cuarto se le inundó y se tenía que ir unos pisos más arriba»

E20: «¡Profesor! [levanta la mano] ¿qué significa el color rosa de mí trabajo?»

D1: «Ahorita no vean los colores, eso lo vemos después. Lo que quiero es que se concentren en la actividad con sus equipos. Empiecen ahorita a contar para exponer a sus compañeros y después hagan la reestructuración de las ideas en conjunto ¿está claro?»

Grupo [al unísono]: «¡Síííí!»

N3: «¡Bueno ya, otra vez!»

E17: [toma su hoja del trabajo y lee con la pluma en la mano] «Bueno como decía, puse que su cuarto se había inundado y que se tenía que mover más arriba. Entonces, un día su pipa se cayó y se puso un traje de buzo para buscarla. Que se encontró un lugar donde vendían trajes de buceo y se sumergió al fondo de su casa donde encontró un montón de objetos en su camino. Que las cosas le hicieron recordar muchos momentos importantes de su vida: cuando se casó, cuando cuidaba a su hija. Y, conforme se fue más abajo, recordó el nacimiento de su hija y hasta su esposa y sus nietos cuando les tomaron una fotografía. ¡Ah! también cuando en un nivel más abajo su hija tiene a su novio y se casa. Cuando su hija era pequeña y se va en un carro.

Llegó más abajo y recuerda cuando su hija juega con cubos y —parece que para mí— arma una torre con la forma de la casa que construyó el anciano. Ahmm... bueno, ya llegó al primer piso y recordó una cena con su esposa. Al final, salió de su casa con la copa y realizó un brindis ¡y ya!»

N3: [Observa a su compañero y le indica con la mirada que es su turno]

E16: [toma su hoja y comienza a leer] «Yo escribí... se encuentra un anciano que observa unos retratos y... de familiares que se podría decir que ya habían fallecido, y de él mismo. El lugar donde vive se encuentra rodeado de agua como si fuera un mar; perdón un océano. Al día siguiente se da cuenta que el nivel del agua ha subido y el piso del lugar donde vive se comienza a inundar; y se da a la tarea de construir un nivel más —aunque deja una compuerta en el piso para subir— y da la apariencia de una casa de cubos. Al terminar el nuevo cuarto se da a la tarea de cambiar sus cosas al nuevo nivel y en el trayecto se le cae una pipa al fondo del nivel inferior hasta el punto en que se perdió de vista. Al terminar de ver cómo se caía su pipa, se percata que había un traje de buzo que se coloca para ir por su pipa.

Al ir descendiendo para buscar su pipa en cada uno de los niveles eh... el anciano va recordando momentos y etapas importantes de su vida, a través de recuerdos e imágenes, con su familia: su esposa, su hija y sus amigos. Por ejemplo, cuando él se casó con su esposa, cuando su hija era niña y otros. Conforme va descendiendo por los pisos, vamos observando cómo él construyó su vida [revisa la hoja] eh... fue construyendo con su esposa; eh... cuándo fue construyendo su casa.

Al salir de la casa y entrar hacia el fondo del mar, observó que a su alrededor... ¡ve a su alrededor! y la imagen que ve, es cuando era niño y cómo fue creciendo a lado de su esposa hasta el punto de contraer matrimonio a la que se percibe que es su compañera de vida [suelta la hoja en el escritorio].»

N3: [comienza a leer] «Eh... es un cuento animado [>] tiene los elementos necesarios para llevarte al pasado y disfrutar. El personaje principal encontramos a un hombre de edad avanzada un poco serio por su vestido. El corto comienza mostrando imágenes de caricatura con música de piano y colores que crean una sensación de nostalgia. Podemos observar que [el anciano] lleva una vida sola y sin complicaciones. Lo único que logró concebir como su acompañante es una pipa [>] que resguarda desde el inicio.

Un día —al salir de su casa— se da cuenta que el agua va hasta el piso de su casa y decide poner un piso nuevo que da forma a una casa construida por bloques —de ahí el nombre que da a la obra de la mansión de pequeños cubos—. Para vivir construye por bloques, porque el agua crece cada día hasta inundar todo el valle, por lo que decide poner manos a la obra y construye por días un nuevo piso de su casa. Al terminar, se propone bajar a su casa para subir sus cosas y mudarse. Pero —en un giro inesperado de eventos— se le cae un objeto preciado hasta el fondo (una pipa). Él trata de rescatarla, pero no lo consigue y se embarca con un traje de buzo para recuperarla. [<] conforme se acerca más al fondo toma conciencia y recuerda diversos momentos del pasado: su familia, su boda y hasta su hija; cada vez que se sumerge en otro cuadro se pone en contacto con sus recuerdos más antiguos y cuando llega al fondo de la construcción también llega al fondo de su conciencia, a su recuerdo más añorado. Esto le ayuda a valorar y concientizar sobre su vida por lo que la nostalgia lo invade y recupera una copa de vino (en una escena aparentemente importante). Posteriormente, la lleva con él a la superficie. El corto termina con nuestro protagonista rompiendo su rutina cenando con la copa y con su corazón recordando este hecho.»

Observador: «Ahora ya escucharon los fragmentos de todos los compañeros y tienen que crear un solo documento de síntesis de la historia. Pueden ver qué elementos que les parecieron importantes de lo que escribieron cada uno para realizar un escrito. Me parece que cada uno centró su atención en escenas específicas y en una descripción distinta; N3 se centró en una descripción sobre el corto, destacando sus características; E17 se enfocó en la historia, los sucesos y el personaje principal; y E16 prestó más atención a los objetos —en especial al matrimonio— para realizar su escrito. Entonces, pueden construir algo más desarrollado compartiendo sus perspectivas.

Lo que sí sería necesario es que planteen un inicio, un desarrollo y una conclusión; porque en algunos momentos sus escritos no tenían secuencia cronológica ni señalaban claramente el conflicto de la historia. Saltaban de un momento a otro de manera imprecisa.

Sugiero que digan, en acuerdo grupal, el inicio, el conflicto principal del desarrollo de la historia y el desenlace. Es decir, mencionar —por puntos centrales— cuáles eventos son los que les permiten organizar la historia. Entonces, traten de ver cómo pueden combinar sus ideas para redactar un solo documento con inicio, desarrollo y conclusión.»

D1: «A ver jóvenes, por favor presten atención. Recuerden que les dije que este mes trataríamos de trabajar con los problemas de redacción y comprensión de textos; y queremos ver cómo están oralmente. Por eso ahorita les dije primero que van a narrar oralmente la historia y no contar otras cosas. Hay que capitalizar el tiempo en clase. Nada de que: hay manita fíjate que en el metro hace rato, ¡no, eso no! Mejor aprovechar el tiempo ¿no?»

Grupo: «¡Sí! (ríen)»

D1: «Lo que van a hacer es contar una pequeña historia de forma que les parezca atractiva a los demás. Nada más. De lo que se trata, es que puedan reconocer qué tipo de habilidades tienen en alfabetización. ¿Está claro?»

Grupo: «¡Sí!»

N3: «Entonces, ¿cómo iniciamos?» [...]

E16: «¿Les parece que N3 lo escriba?»
N3 y E17: [asienten con la cabeza]
E16: «Entonces, yo voy comentando y ella va redactando. Lo primero es pensar cómo le damos una introducción.»
N3: «Yo lo empecé así con el nombre del corto, con cómo empieza y hasta que sucede el conflicto. Y ahí ponemos lo que tú pusiste de que aparecía el mar como contexto ¿sí?»
E16 y E17: [Asienten con la cabeza]
N3: «¡Ok! [comienza a escribir] Entonces, comienzo a describir lo que yo tenía hasta llegar donde tu comentas lo de que se encuentra en un lugar y va arreglando la casa ¿De acuerdo?»
E16: «Entonces, sería [toma la hoja de N3]—¿te voy dictando? — es un corto...»
N3: «¡Espérame tantito! [vuelve a tomar el cuaderno y escribe], primero el título La mansión»
E17: «Es francés, *le masion* [sic]... (ríe)»
N3: «¡Ah sí! (risas)»
E16: «¿Listo?»
N3: «¡Sí ya!»
E16: «Ok, es un corto animado (se coloca unos lentes, pero se le caen)»
E17: «Si quieres yo le dicto. (Toma la hoja)»
N3: «Tengo que poner algo... ¿A nuestro parecer?»
E17: «Sí, yo creo que sí con, a nuestro parecer, es un corto animado...»
E16: «Si yo creo que suena mejor de nuestro punto de vista; a nuestro punto de vista [sic]»
N3: [escribe] «A nuestro punto de vista ¡¿aja?!»
E17: [dicta] «Es sumamente tierno —coma— ¿el azul es acento?»
E16: «Sí.»
E17: «¿Con acento en la i? ¿Está mal no?»
E16: [saca su celular y revisa] «No, el azul es punto y seguido.»
E17: «Es que mira dice azul aquí...»
N3: «Ah no, es punto y coma. Sería es sumamente tierno punto y coma...; mejor ahorita que venga este chico que nos diga. Déjalo ahí marcado y preguntamos.»
E17: «Tiene los elementos para tocar tu corazón. Como personaje... —¡punto y seguido!— , como personaje principal, ¿el rojo qué significa?»
E16: «Eliminación. Hay que eliminar esa parte...»
E17: «Ok, [continúa dictando] encontramos a un anciano mmm... solitario de edad muy avanzada —coma— un tanto serio por sus gestos —punto y seguido—. El corto comienza mostrando una serie de objetos, anunciando al anciano frente a unos retratos y, con animaciones acompañadas de música de piano...»
N3: «Anciano es con “s” ¿verdad?»
E17: [asiente con la cabeza y luego recapacita] «¡No!, va con “c”.»
E16: «Sí va con “c”.»
N3: «Al anciano frente a unos retratos...»
E16: «Frente a unos retratos, que parecían de sus familiares; o al parecer eran de sus familiares...»
E17: «Pero yo creo que no podemos decir que son de sus familiares»
N3: «Sí, sí. En la escena frente a viejos retratos sería mejor decir “al parecer importantes”. [Escribe] frente a viejos retratos, aparentemente importantes.»
E16: «Son imágenes de familiares, aparentemente importantes... son imágenes...»
E17: [asiente con la cabeza] «Son familiares...»
N3: «Si, porque si eran de la familia; quedaría retratos importantes, aparentemente de familiares.»

E16: «De familiares... familia en retratos...»
N3: [escribe] «Viejos retratos de familiares, aparentemente importantes.
E17: «¡Mhm! Sí, queda mejor así.»
N3: «¿Ponemos lo de la música?»
E17: «Sí. Ahh... le ponemos... el cortoooo... está acompañado de música de piano, en tonos menores, [...] crea una sensación de nostalgia y tristeza [...] Amm... bueno sigue; podemos observar —pero antes punto y seguido— una sola y última —coma— escena.»
N3: «Última lleva acento ¿verdad?»
E17: «Y... vacía —vacía también lleva acento en la í— ¿qué más?... ¿lo del único elemento importante en su vida?; es una pipa que... Pero ya le pondríamos punto y aparte para comenzar con lo del desarrollo ¿no?»
N3: «Entonces, pondríamos punto y aparte y... ¿cómo comenzamos eso? Esto fue como que la introducción al video, pero ahora ¿cómo comenzaríamos con la historia? Tiene que cambiar la redacción porque ya empezamos a hablar de la historia.»
(...)
E16: «¡Ah ya!, yo creo que podemos continuar con lo que ella [señala a E17] puso de la historia...»
E17: «Bueno, yo puse... [lee saltando fragmentos] el anciano se mudó a una casa dónde había un océano y... al momento de levantar sus cosas... cae su pipa al fondo... y ya de ahí podemos entrar al desarrollo.»
N3: «Sí, pero hay algo antes de ahí; porque faltaba que pusieras quién construyó los pisos y dónde estaba la casa.»
E17: «Ah sí, cierto»
N3: «Necesitamos un puentecito entre esto y ya ¡la-la-la-la-la!»
E17: «Entonces, ¿cómo le podríamos poner? [...] porque creo que hay eventos antes que podríamos poner; como quién construyó la casa y dónde estaba ubicada; o porqué tenía que subir de cuarto...»
N3: «Sí»
E16: [se levanta] «Voy al baño, ¿ahorita que regrese lo checamos?»
N3: «Sí, adelante.»
E16: «Regreso, no me tardo [sale del salón].»
N3: «Podemos ponerle que en el piso de abajo estaba con su esposa...»
E17: «No porque de dónde sale la historia de la esposa, ya hasta que se cae la pipa.»
N3: «Entonces, lo de que un día se levanta... y ¡shalala, shalala! [sic]»
E17: «Se dio cuenta que su cuarto estaba inundado mmm... [revisa su cuaderno] una mañana al salir de la cama se da cuenta que el nivel del agua lo ha alcanzado y decide poner manos a la obra en un nuevo cubo para vivir.»
N3: «¿lo pongo?»
E17: «Pues sí.»
N3: «Pero... de dónde sacas que la casa está inundada, falta explicar eso. Entonces, faltaría decir porqué al salir de su cama se da cuenta que su cuarto se había inundado.»
E17: «Ammm»
N3: [>] «y ¿te gusta hablar en público?»
E17: «No, no mucho»
[>]
N3: «Se da cuenta ¿o cómo?»
E17: «Sí, pero le vamos a escribir que se dio cuenta que se estaba inundando porque vivía en una casa rodeada del océano. O como tú le pusiste aquí, que se da cuenta que el agua ya había alcanzado su...»

N3: [escribe sin hablar]
E17: «Y le agregamos —como decía E16— que decide poner manos a la obra en su cubo para vivir...»
N3: [escribe sin hablar]
E17: [señala] «—cubo entre comillas— para vivir.»
N3: «¡Aja!... [Escribe nuevamente]»
E17: «Mmm... [Lee por fragmentos] construye por días...; y al terminar ...; el lugar donde anteriormente dormía..., recoge sus cosas.... Una pérdida de equilibrio su pipa se cae y [...] ¿le ponemos... al terminar de construir vuelve al lugar donde dormía para recuperar su pipa?»
N3: «¿No le ponemos que construyó el nivel?; porque acuérdate que sale que ahí comía, que ahí se lavaba los dientes y esas cosas...»
E17: «Ah sí, sí, sí.»
N3: «¿Sí?»
E17: [asiente con la cabeza]
N3: «Entonces —coma— va construyendo día por día. Y al terminar, vuelve al lugar donde anteriormente dormía...»
E17: «Anteriormente dormía [...] para recuperar sus cosas [...] —punto y seguido— en una pérdida de equilibrio...»
N3: «Decimos que el lugar estaba inundado; ¿o ya así?... Mmm... el nivel del agua había aumentado.»
E17: «Pero... estaba como en una lanchita o así ¿no?»
E16: [regresa a su lugar]
N3: [voltea a ver a E16] «¿Cómo ponemos?; ya vamos en la parte donde regresa a su cuarto y está en la lanchita, queremos poner lo que pasó antes de la lanchita, porque como solamente sale así la escena...»
E17: «Es cuando está cambiando su casa y sus cosas; se supone que está...; bueno yo ahí le puse..., se da a la tarea de pasar sus cosas ¡no sé!, podríamos...»
N3: «Ahí yo le puse... construye por días y al terminar vuelve a su casa para recuperar y subir sus cosas.»
E17: «Es que no, nunca las recuperó.»
N3: «Sí, nos referimos a que las recupera flotando del agua... Recuperó sus cosas mmm... Mmm [...] Ya sé, estaba de pie en una lancha —[ríe] ya me acordé de un chiste, pero luego se los cuento— entonces, Mmm [...]»
Observador: «Traten de no escribir con colores tan chillones, porque luego para leer es muy difícil. ¿Cómo van?»
N3: «Estamos en lo de la parte de la lancha y cuando se cae la pipa... ¡vamos bien!»
E17: «Entonces, está fue la tarea... cuando...»
N3: «Cuando estaba descargando sus cosas...»
E16: «Al realizar la actividad, pierde su pipa»
N3: «¡Ah, *ok [sic]*! Entonces, [escribe] al realizar esta actividad... y —¡me dictas porfa! — se...»
E16: «Sí. Al realizar esta actividad [...] [busca con la mano el fragmento en la hoja] de pasar sus cosas, pierde el equilibrio...»
E17: «Hay que ponerle con ayuda de una lancha, porque ¿cómo estaba pasando las cosas para los dos lados?»
N3: «Pierde el equilibrio ¿de la lancha donde estaba?»
E16: «Pierde el equilibrio de la lancha en la que se encontraba, provocándole que se cayeran sus cosas; o provocando que se cayera su pipa»

N3: «Que se cayera su pipa al agua, ok, ya tenemos la parte del agua; cayó en el agua...»
E17: «Tratando de remplazarla...»
N3: «Se hundió poco a poco...»
E16: «Visualizando que se estaba hundiendo... o se va poco a poco hasta el fondo del cuarto...»
N3: [escribe]
E16: «De los diferentes niveles de la casa hasta perderse de vista...»
N3: [escribe] «¿Qué? Ahora sí, ¿qué más? Trató de remplazarla o...»
E17: «Es que tenía más, en una cajita, tenía otras...»
N3: «Sí, pero intentó remplazarla y no le gustó... ¿no? ¿Sería punto y aparte?»
E17: «No, punto y seguido.»
N3: «¿Qué sería ahí?»
E16: «Punto y aparte ¿no?»
N3: «Es que sigue siendo la misma idea ¿no?»
E17: «Podría ser... tratando de remplazarla, buscaba...»
E16: «¡Punto y aparte! Al tratar de remplazar la pipa...»
N3: «Pero al tratar de remplazarla, ¿qué pasa?... o sea, ¿sólo vamos a poner que no la pudo remplazar? Trató de remplazarla, pero no lo logró. Entonces... ahora sí ponemos punto y aparte y se dio a la tarea de... —no eso no, porque ya lo dijimos— ¿no?»
E17: «¡Aja!, ya lo dijimos...»
N3: «Entonces... ponemos que ahora sí que consiguió; se adaptó un traje de buzo y decidió ir a recuperar su pipa...»
E16: «Se percató que hay un traje de buzo ¿no?»
N3: «Pero lo compró ¿no? Ves que estaba como una tienda que se quedó como viendo así [mira fijamente a la pared] y una persona lo atendió ¿no?»
E17: «¡Sí, aja!»
E16: «¿Entonces?»
N3: «Le ponemos eso; y ¿va con punto y coma? o ¿punto y seguido...?»
E16: «No, aparte ¿no?»
N3: «Le ponemos coma, y ya después punto y aparte ¿no?»
E17: «Sí ya de ahí vas a empezar a decir lo de los pisos de abajo...»
N3: «Entonces, de vista —coma— trató de remplazarla, pero no lo logró y —ahí punto y aparte— o...»
E17: «Y ahí ya hablas de las habitaciones.»
N3: [Escribe; E16 y E17 observan] «Pero... no tuvo éxito ¿no?»
E17: «¡Aja!»
N3: «Ok, ya está... no tuvo éxito [observa a E17] ¿Compró un traje de buzo...?»
E17: «Debido a esto... decidió ir en busca de su pipa —recuperarla— y comprar un traje de buzo»
N3: «Decidió ¿qué?»
E17: «Recuperarla ¿no?»
E16: «No, pero...»
N3: «Mmm... emprender... decidió emprender...»
E17: «¿Una búsqueda?»
N3: «Emprender una búsqueda...; ¡no!, decidió emprender el rescate de... ¿la pipa deseada?»
E16: [hace gesto de duda]
N3: [observa a E16] «Perdón, ¿o no?»
E16: «No, sí.»

N3: [Escribe mientras E16 y E17 observan] [...] «La pipa perdida —punto y coma— compró un traje de buzo... [escribe nuevamente] y...»

E17: «¿Emprendió?»

N3: «No, ya pusimos emprendió»

E16: «Y comenzó... comenzó a descender los diferentes niveles de la casa...»

E17: «Sí»

N3: «¡Aja! [escribe] comenzó...»

E16: [dicta] «A descender los diferentes niveles de la casa de cubos en búsqueda de la pipa»

N3: «¡No, espérame! Ahí falta algo... mmm... —comenzó a descender los diferentes niveles— en los diferentes niveles falta algo..., sería mejor por los diferentes niveles»

E16: «Sí, por los diferentes niveles de la casa suena mejor ¿no?»

E17: «Sí, así suena bien...»

N3: [Escribe mientras E16 y E17 observan] «de la casa... ¡Ok!, ahora...»

E16: «¿En búsqueda de la pipa?»

N3: «Es que eso ya lo pusimos atrás, que fue al rescate de la pipa perdida. Ahm...»

E16: «¿Percatándose? — ¡no! —, mmm... [lleva sus manos a la cabeza y cierra sus ojos como pensativo] observando o buscando...»

E17: «Pues ya ahí que empieza a recordar en cada uno de los pisos ¿no?»

N3: «Exactamente, eso yo no lo puse en mi escrito...»

E17: «Lo de los pisos ¿no?»

N3: «¿No recuerda los momentos de lo de los pisos?»

E17: «Yo creo que sí —bueno— en cada piso iba recordando»

N3: «Sí, en cada piso iba recordando algo [hace señas de descender con las manos]; pero... ¿tienen el orden?»

E16: «El primer orden es cuando él se ve con su esposa en la cama»

E17: «¡Aja! él... es el primero porque es el más reciente y ya...»

E16: «Sí, está él dándole de comer a su esposa en la cama —porque estaba como enferma— ¿no? —yo supuse que estaba enferma— ¿o no?»

[...]

E17: «¿Primero no era el de la pipa? Y ya ¿después el de la esposa? O sea, el del, del...»

N3: «Sí porque se observa porque la pipa era importante.»

E16: «¿Cómo lo de la pipa?»

E17: «Sí donde hablan de la pipa»

N3: «Porque ya después comenzó a recordar»

E16: «¿Encuentra la pipa?»

N3: «Sí, cuenta lo de la pipa y ya después con la compuerta empieza a bajar ¿no?»

E17: «Si ¡exactamente!»

E16: «Ah ya ¡ok!»

N3: «Este... la casa... [Alguien estornuda y E16 y E17 dicen ¡salud!] ¿Logra su cometido? ¿O logra su meta?»

[...]

E16: «Al recuperar la pipa; al fondo del cuarto...»

E17: «Llega al fondo de la...»

N3: [Interrumpe]... «al llegar al fondo del cuarto — ¡no! —, al llegar al fondo de la siguiente habitación del nivel — ¡no!, es que...no es el siguiente, el siguiente es hacia arriba— ¿no?»

E17: «¡No!, no es el siguiente; sería el anterior»

N3: «Al llegar al fondo del nivel anterior, logra recuperar la pipa —¡ah!, pero lo de... — y sube...»

E17: «No, todavía no sube»
N3: «¿Logra recuperarla?»
E16: «Sí; puede ser que... logra rescatar la pipa; o consigue recuperar su pipa.»
N3: «A ver, leo este párrafo que yo escribí y ya me dicen.»
E17: «Sí, mejor.»
N3: [Lee de su hoja] «Trató de remplazarla, pero no tuvo éxito; debido a esto, decidió emprender el rescate por la pipa amada. Compró un traje de buzo y comenzó a descender en los diferentes niveles de la casa —punto— y...»
[...]
E16: «En búsqueda de ella; ¿no?»
N3: «Es que ya suena repetitivo, porque ya dijimos que la va a rescatar.... Ahora, tenemos que decir que ya la encontró.»
E17: «¿¿Logra encontrarla?! ¿no?»
N3: «Sí, y luego punto.»
E16: «Ya aparte... al encontrarla...»
N3: «¡Ajá! y ahora sí ponemos... [Escribe] logra encontrarla encima de una compuerta ¿no?»
E17: «¡Ajá!»
N3: [escribe] «Encima con “c” ¿verdad?»
E17: «Sííí.»
N3: [Habla mientras escribe] «Encima de una compuerta que colinda con el piso de abajo, ¿o que colinda con el piso anterior? Ehhh... que da entrada al piso de abajo ¿no?»
E17: «¡Ándale!, mejor...»
N3: [Escribe mientras E16 y E17 observan] «¿Decide abrirla? Porque, ¿¿por qué se abrió?¿»
E16: «No, es que cuando él toma su pipa se le viene la imagen de cuando su esposa le regala la pipa»
E17 y N3: «¡Ah, sí es cierto!»
E16: «Es ahí cuando quiere recuperarla y se mete al cuarto...»
N3: «Piensa recuperarla y se mete al cuarto anterior —punto y seguido— y en ese momento...»
E16: «Al coger la pipa...»
N3: «Al momento de tomar la pipa...»
E16: «Vienen a su mente recuerdos de...»
N3: [Escribe]
E16: «Viene a su mente la imagen de cuando su esposa le regaló la pipa; o algo así...»
N3: [Escribe (E16 y E17 observan)] [...] «Un regalo de su esposa ¡ok!»
E16: «Eso provoca que la... que la... esto provoca»
N3: «Esto provoca un sentimiento de...»
E16: «Que la curiosidad; la curiosidad...lo hizo descender a los demás niveles ¿no?»
N3: [Asiente con la cabeza] «— ¡No!, es que sería más bien como un sentimiento— ¿no? Como algo de nostalgia o tristeza»
E16: «Pero... entonces... pon por qué sentía eso... ¿no?»
N3: «¿Sería con punto o con coma? (ríe)»
E17: «Punto y coma, ¿no?»
N3: «Siente una profunda curiosidad; o siente la curiosidad»
E16: «Percibe la curiosidad: o lo invade la curiosidad...»
N3: «¿Lo invade o siente?»
E17: «Lo siente ¿no? [N3 se toca el pecho como si tocara su corazón y ríe] Sí, porque es como muy tuyo; déjalo...»

[ríen]

N3: [escribe y habla en voz alta] «Lo invade... el sentimiento... —de recordar o de saber— lo que hay al fondo de su casa...»

E17: «No, mejor... de lo que puede encontrar al fondo de su...»

E16: «No, lo que podría; o lo que tenía en su mente, ¿no?»

N3: «¡Ajá! Lo invade la curiosidad de lo que...»

E17: «Lo invade la curiosidad de lo que podría descubrir al bajar al siguiente...»

N3: «¡No!, porque no es como que lleve la idea de —¡ah voy a bajar y ver qué recuerdo!— es más bien, de que lo invade la curiosidad y no sabe que se encuentra. Sería... ¿lo invade la curiosidad y decide seguir descendiendo? [Hace mueca de extrañeza] ¿No? ¡No, ¿verdad?! (Sonríe)»

E17: «No, sí. Yo digo que sí está bien; así como dijistes [*sic*]..., lo invade la curiosidad y...»

N3: «Lo invade la curiosidad y...»

E17: «Sí, pero sin coma»

N3: «Lo invade la curiosidad —coma— porque estamos separando ideas...»

E16: «Sí, porque ya terminaste esa idea y no cambias la general ¿no?»

E17: «¡Ok, ok, ok!»

N3: «Le invade la curiosidad y sigue... ¿descendiendo? ¿no? conforme va descendiendo y al llegar al otro cuarto; ¡no!, desciende un piso más y al llegar a este se pone a recordar. O ponemos el primer recuerda ¿no?»

E17: ¡Ok, ok!»

E16: «Así le vas a tener que poner recuerda a cada uno de los momentos ¿no?»

N3: «No, porque eso le vamos a poner...»

E17: «¡Un piso más abajo! ¿No?»

N3: «Haz de cuenta, ahí vamos a decir que se tome en cuenta el contexto de que va descendiendo por pisos. Entonces, ya después ponemos donde desciende; recuerda esto, esto y esto —porque vamos a ponerlo en el orden descendiente— y ya ponemos algo para que se entienda que va por pisos ¿no? Para no seguir repitiendo lo mismo.»

E17: «Sí» [E16 asiente solo con la cabeza]

N3: [Escribe mientras habla en voz alta] «Lo invade la curiosidad y continúa descendiendo —punto y coma— conforme lo hace —coma— recuerda diferentes momentos...»

N2: [a lo lejos] [>]

N3: «¡Sí, ajá! (ríe)»

N2: [>]

N3: «Ahorita no N2, al rato vemos ¡ya!»

E16: «¿Traes chicles?»

N3: «Sí»

E16: «¡Pásamelos y compro unos!»

N3: «A ver aquí están los dulces y ahorita te hago tu cuenta [escribe]»

E16: «¿Cuánto cuestan?»

N3: [Sonríe] «Doscientos pesos»

E16: «¡Ah no, entonces no me alcanza!»

N3: [ríe] «Ahorita vemos... es para pagar mi renta [ríe]. Entonces, al llegar a la compuerta del piso siguiente...»

E17: «No, al piso anterior, ¿no?, porque el siguiente es el de arriba»

E16: «Al piso interior»

N3: «¿Al piso de abajo?»

E16: [reparte dulces (pastillas de menta), E17 no lo acepta y N3 toma uno]»

N3: «Ves que ahí traigo y se me van a picar los dientes de estar come y come todo el día [E17 ríe]»

E16: [vuelve a repartir dulces y E17 toma uno] «Ya no importa, al rato te pago todos» [risas]

N2: «A ver... ¿qué dulces vendes?»

N3: [toma su maleta de dulces y la entrega a N2] «Entonces...»

E16: «Al piso anterior»

N3: «Al llegar al piso anterior [...] viene a su memoria la imagen o el recuerdo...»

E17: «Dónde su esposa está...»

E16: «Un montón de imágenes o... llega una imagen nueva»

N2: [desde la otra mesa entrega la maleta de dulces a N3 y pregunta] «¿Cuánto es de este?» [Le muestra unas pastillas]

N3: «Cinco pesos.»

N2: «¿Tú quieres algo? [Voltea a ver a E3 y paga a N3]»

N3: «¡Gracias! [Regresa a escribir] Vuelve... memoria... la imagen de su esposa y...»

E16: «A su mente ¿no? ¿A su memoria? [Observa extrañado a N3]»

N3: «Sí, vuelve a su memoria el recuerdo de su esposa ¿no?»

E17: «Sí.»

N3: «Si es lo que recuerda ¿no? ¿O qué es lo que recuerda primero?»

E17: «Ajá, cuando su esposa está en cama»

N3: «Entonces, llega, porque no vuelve —llega— ¿no? Llega a su memoria la imagen de su esposa [escribe] enferma y postrada en cama —porque estaba enferma— ¿no?»

E17: «Sí, pero él le daba medicina; él le daba algún tipo de medicina»

E16: «Yo decía que era comida»

N3: «Entonces, solo ponemos que estaba postrada en cama ¿no?»

E17: «Sí»

N3: [Escribe y habla en voz alta] «A su esposa... postrada y... recuerda cómo la tenía ¿no? Va así... llega a su memoria la imagen de su esposa con él a su lado atendiéndola [...]»

Todos: [...]

N3: «Sí, es importante...»

E17: «Recordando... ¿una cena romántica donde estaba su esposa?»

N3: «No, porque la de él estaba arriba»

E16 y E17 [al unísono]: «¡Ajá!»

E16: «Mmm... la cual despierta en él una emoción ¿no?»

N3: «¡Sí!» (Escribe)

E16: «La cual despierta una emoción de tristeza al recordar a su esposa... perdón, una cena con su esposa»

E17: [Asiente con la cabeza]

N3: «...ce-na con su espo-sa [escribe mientras habla]; —y le da un infarto! (lleva su mano al pecho y hace gesto de dolor)— ¿no? [ríe]»

E17: [Suelta carcajadas] «¡Exacto!»

E16: (Serio) «¿Le da curiosidad?»

N3: «No, es que ya pusimos curiosidad arriba.»

E16: «Emm...Ahh... ¿al llenarlo no? de nostalgia»

N3: «Se llena de nostalgia»

E16: «Sí. [Escribe] Al llenarse de nostalgia y al recordar» [voltea a ver a E17]

E17: «¿La cena?»

N3: «Al recordar su compañía, porque también fue como su presencia»

E17: «¡Sí!»

N3: [Escribe, E16 y E17 observan]
 E16: [En voz baja como pensando para sí mismo habla] «Tiene nostalgia por recordar a su esposa en la cena»
 N3: [Escribe y responde] «¡Ajá!»
 E17: «¿Una cena divertida?»
 E16: «En la cual —después de la cena— están bailando» [N3 lo voltea a ver]
 E17: [Muestra desconcierto]
 N3: [Lee] «Al recordar su compañía siente nostalgia y ¿en la cena?»
 E16: «Es que nada más pasan una imagen, ¿no? de la cena. Una donde no se ve si a lo mejor esa cena es su aniversario o si es otro día, y por lo tanto no...»
 N3: «En aquella cena...»
 E16: «En una cena solamente ¿no?»
 E17: «Una cena»
 [Se observan entre ellos]
 N3: [Escribe y después habla] «¿Una cena especial! ¿No?»
 E17: «Especial, ¡sí! Me gusta.» [E16 asiente con la cabeza]
 N3: «¿Y luego?»
 E17: «Es cuando se salen y recuerda cuando encontró a su esposa y le pide matrimonio.»
 N3: «¡Ah sí...! [Escribe] una cena especial — punto y seguido ¿no? — Llega al fondo o...»
 E16: «Al llegar — no, es coma ¿no? — al llegar al fondo...»
 N3: «Al llegar al fondo de la casa, ¿no?, de la casa donde él vivía...»
 E16: «Al llegar al fondo de la casa [N3 escribe] se da a la tarea de salir de ahí ¿no?»
 D1: «Ya tienen más de quince minutos de trabajo porque ya son las nueve y cuarto; no se preocupen del avance, por favor pongan sus nombres a la hoja de su trabajo y la entregan. Entonces, tienen treinta segundos para colocar sus nombres y entregar la hoja. Van a entregar las hojas individuales revisadas y la hoja de ahorita donde estaban trabajando.»
 [Los estudiantes dictan sus nombres a N3]
 D1: [A lo lejos] «¡Tienen que poner la fecha!, no olviden colocar la fecha.» [Fragmento de observación registros AG152017 y AG2152017]

En el acontecer de interacciones de los estudiantes llamó nuestra atención la forma tenue y amable en la que los estudiantes dialogan con la tarea. En la cabalidad del acto de composición, fue notable la manera cómo acarician los distintos universos de la alfabetización académica: la oralidad, por medio de la confrontación de ideas; la lectura, al compartir sus visiones sobre el sentido de la obra; y la escritura, por medio de la negociación de sus participaciones.

Desde esta perspectiva, fue innegable apreciar el evento con la mirada de Schön sobre la forma cómo se presentaba el proceso de aprendizaje en la interacción entre los estudiantes como parte de la tarea. En primer lugar, al observar la convivencia y transformación entre las teorías adoptadas —las dimensiones de valor que guiaban su relación con las temáticas enunciadas en el cortometraje y en la producción del escrito; tales como: las creencias sobre el uso de los signos, la ortografía, las ideas acerca de la estructura que debía poseer el escrito y la noción de su finalidad—

y las teorías al uso, que se convirtieron en una serie de estrategias que les permitían fluir por el escrito y ser desplegadas sigilosamente, por medio del *tradeoff*, como parte de su actividad durante la empresa. Espacio en el cual, por medio de una especie de tanteo, se permiten jugar, indagar con el uso del diccionario, revisar, interpelarse, re-leerse, corregirse y esforzarse para no repetir sin perder de vista el logro de su proyecto.

Y, en segundo lugar, por el evidente cambio provocado en la transformación del aprendizaje de bucle sencillo y el salto cualitativo al aprendizaje de doble bucle —mediado por la secuencia de valoraciones propias del ensayo y error continuo— que sometía a una serie de reflexiones y escrutinios su proceder. Obtuvieron como resultado una reinterpretación estructural, primero oral y luego escrita, del material videográfico pretexto, pero con firme respeto de su contenido. Después, dieron cuenta de la apropiación de herramientas y habilidades que el docente compartía durante la clase. Además, desarrollaron de forma singular nuevas estrategias producto de la compartición de experiencias (Wenger, 2001).

Dentro de todo el proceso anterior, fue evidente cómo surgió la *expresión de sentimientos*. Desde el inicio de la lectura de los trabajos individuales aparecían percepciones e interpretaciones singulares en la trama reconstruida del video por parte de cada uno de ellos. Desde el resguardo de sus experiencias personales, había quien prestaba mayor atención a los personajes, a las circunstancias, a los objetos o a los hechos y buscaban colocar sus ideas al respecto en el escrito. Los productos individuales dieron cuenta, desde el principio de la actividad, del cúmulo de condiciones y vivencias que los estudiantes poseían en su andar y que conducía a la comprensión e interpretación de la tarea. Además de conceder zonas de contacto para la puesta en juego con las palabras, las experiencias dotaban de cualidades sensibles al lenguaje para expresar emociones, empatizar con la historia y descubrir el contenido de forma singular.

Las *bromas* fueron pequeños embragues que —como los oasis en el desierto— brindaba provisionalmente confort y descanso de la tarea a los estudiantes. Momentos de distracción en los que se tomaba cierta distancia del objeto de trabajo, se confabulaban nuevas formas de organización y se daban respiro para volver con otra mirada al ejercicio. Dentro de las mismas, se retozaba con el lenguaje, se estructuraba la subjetividad y —sin pretenderlo— construían la relación de pertenencia hacia la comunidad escolar en el grupo. Las palabras cotidianas se

entremezclaban con los temas y permitían observar los esfuerzos realizados por los estudiantes por comprender el contenido, asimilar los ejercicios y apropiarse de los propósitos académicos de manera más amable y placentera.

Imaginar designa el modo en cómo los estudiantes guiaban todo el acto de construcción de la síntesis grupal. Habla de las caricias proporcionadas, por medio del intercambio simbólico del lenguaje, a las diversas posibilidades de concreción del escrito. En cada una de ellas, los estudiantes denotan formas sublimes, creativas, íntimas e inverosímiles de manipular sus sentidos con relación a los acontecimientos del relato para trazar su tarea. Actúa como energía proveniente del deseo que aviva el interés y mantiene encendida la pasión por la faena; además de instaurar un punto de encuentro para el desarrollo de habilidades de alfabetización.

Otro aspecto relevante que aparece en el momento es la venta y consumo de dulces entre algunos estudiantes como parte de la dinámica económica habitual de la comunidad escolar. Actividad a la que muchos de ellos recurren actualmente para solventar sus gastos de pasaje, la compra de materiales, obtención de fotocopias y adquisición de alimentos —además de significar un ensayar de la oralidad dentro de la adquisición de habilidades de negociación—.

Interacción en el aula entre estudiantes 1: Intercambios y negociación.

Todo el proceso de construcción del escrito se estableció en un territorio de intercambios y negociaciones

los estudiantes diluyen significaciones de experiencias de ámbitos cotidianos y académicos. Con ayuda de cada una de ellas, ordenan la secuencia de hechos del relato; toman una posición que definirá la relación con todo el proceso de trabajo; generan criterios de selección de la información, afirman, niegan, confrontan sus pensamientos y tratan de dirigir las ideas del equipo de colaboradores; suponen e indagan con sus pensamientos —como cuando se toca a ciegas el entorno poco a poco con las manos para reconocerlo— para reconstruir su realidad.

En el intercambio y negociación existe presencia imaginaria y simbólica de las instituciones, experiencias y temporalidades que colindan con el acto educativo. Los signos y significados, por medio del trayecto de intercambios y negociaciones, son pulidos y suavizados para adquirir nuevos sentidos y puedan ser apropiados de forma más natural en la formación

académica universitaria. En el proceso de toma y daca del relato anterior, participan tanto los estudiantes y la institución escolar. Juegan con las palabras, buscan adecuarse a las reglas gramaticales, mantenerse en estructuras lógicas de las oraciones y párrafos. En conjunto, delata su arrojo por intentar adecuarse no solamente a marcos institucionales (propósitos de la actividad, programa de estudio y finalidades curriculares), sino también del deseo por ser participantes de su comunidad universitaria.

Como un suceso que se desdibuja en el tiempo —puesto que aparecían en él diferentes momentos sin previo aviso y sin fronteras claras— surgieron en el devenir del encuentro de intercambio y negociación entre los estudiantes, tres fases de la actividad reflexiva: la preactiva donde los participantes dan seña de su preocupación por generar suposiciones que guíen su trabajo, la búsqueda de palabras y los intentos por apegarse a las reglas gramaticales; la fase activa, que destaca por sus diálogos para establecer acuerdos al desarrollar la estructura lógica del escrito, del cuestionamiento constante sobre el empleo del lenguaje y el abono sobre el uso de signos y significaciones para desarrollar la estructura; y la fase postactiva, engalanada por el uso de expresiones de agrado o desagrado por parte de los estudiantes, al distinguir valoraciones del producto que crece poco a poco.

Momentos que se engarzan, uno a uno, de manera sensible y se pierden entre ellos dentro de la danza eterna de su práctica. Tal como en la banda de Moebius se unen los aspectos internos y externos de la cinta; en los estudiantes, los placeres, sufrimientos, el adentro, el afuera... se abrazan para envolver y encaminar sus acciones en un viaje inacabado de la formación.

Interacción en el aula entre estudiantes 2: Reconstrucción.

La evidencia de intercambios manifiesta la reconstrucción permanente y activa que los estudiantes ejercen sobre la tarea para modelarla. En esa conversación, existen puntos de encuentro y alejamiento; momentos de placer y sufrimiento; de acuerdos y desacuerdos —que en principio erigen la experiencia alfabetizadora—, pero con la propia atracción e inercia del suceso se reconfigura para dar paso a la creación de nuevas situaciones que redirigen la dinámica grupal.

Cada uno de los instantes del devenir del proceso abría una posibilidad simbólica de producir su escrito. Edificar la práctica de alfabetización académica significaba establecer un terreno común de entendimiento para florecer, poco a poco, la experiencia global del suceso. A partir de la toma de decisiones, los estudiantes armonizan el estilo, unifican los criterios de composición y pulen el acabado de su producción. La lectura inicial de sus trabajos ofrecía un suelo compartido para el reconocimiento de las voces entre cada uno de ellos. Con lo que las significaciones abrían paso a nuevas interacciones que —más allá de hablar de un trabajo académico— integran una composición artesanal expresada por medio del lenguaje.

Interacción en el aula entre estudiantes 3: Valoración.

Las valoraciones consisten en apreciaciones personales que los estudiantes emiten al interactuar por medio de sus producciones escritas. Durante la etapa activa de la interacción se permiten redirigir sus pensamientos a la creación de nuevas perspectivas que fungen como fronteras de imaginación para establecer nuevas direcciones. Los estudiantes juegan con los significados que arrastran durante casi toda la conversación y los enriquecen por medio de argumentaciones para validar sus ideas frente a los otros. Durante el juego con el lenguaje, los estudiantes: contrastan, miden, posicionan, organizan, jerarquizan, y confabulan sus ideas sostenidos en el capital experiencial que poseen para cumplir con la tarea. Derivado de lo anterior, la experiencia crece y se nutre de las diferentes maneras de ver y vivir el mundo que guarda cada uno de los participantes.

Los estudiantes otorgan nuevos sentidos a partir de la valoración hacia sus producciones textuales que va de producir un significado propio, escuchar la propuesta grupal y redefinir las producciones. En su interacción, la conversación forma una parte vital del proceso artesanal

inacabado de apropiación del lenguaje, pues en esencia se comparten las ideas y se descubren nuevos signos. Dentro de ella, la libertad que guarda el espacio íntimo compartido —al despreocuparse inicialmente por el empleo de los recursos gramaticales— genera un espacio para comprender, de forma natural, los diferentes usos del lenguaje con el transcurso del tiempo. Así, tal cómo se puede leer en el fragmento anterior, los estudiantes se empujan unos a otros a hallar el sentido y la forma de emplear los recursos gráficos en sus escritos, lo que habla del esfuerzo compartido por mejorar sus productos. De esta forma, los textos configuran un territorio interminable de posibilidades de creación e indagación, y, en la frontera imaginaria de concluirlo provisionalmente, se encuentra siempre la posibilidad de regresar a él para transformarlo. Libres de presiones los estudiantes proponen ideas, expresan sentimientos y toman posición con la intención de cubrir las exigencias de la vida académica.

Interacción en el aula entre estudiantes 4: Sensibilidad al trabajar.

Desde el principio de la indagación, fue sustancial reconocer el tacto con el que tratan los estudiantes de componer un escrito grupal. Al compartir sus creaciones, cada uno de ellos avanzaba de forma precavida y prestaba atención sobre lo que se expresaba durante el momento de encuentro. Al interactuar para compartir sus escritos los estudiantes emplean sus sentidos al acariciar las palabras, jugar con la pronunciación, guiar sus enunciados, preguntar sobre el uso de las palabras, destacar sus errores y marcar pautas para reelaborar o corregir las expresiones provenientes de sus experiencias previas en contextos ajenos al espacio académico; lo que delata el desarrollo de una sensibilidad práctica — manifestada en forma sensorial— e interés por comprender y articular el sentido que cada uno le adhiere a la tarea.

Una vez que concluye la etapa de compartición de escritos, organizan el equipo de trabajo, distribuyen las actividades, elaboran criterios, seleccionan la información, jerarquizan prioridades y orientan su energía para lograr la meta en común. Paulatinamente, se detienen para solicitar orientación al profesor, revisan —con apoyo de las herramientas que tienen a su alcance— para pulir sus ideas y comparan con otros escritos. La libertad otorgada por el momento permite que los estudiantes interactúen y se revisen de forma sencilla y amena.

La sensibilidad, expresada por medio del uso de los sentidos (tacto, gusto, vista, oído y olfato), es la manera en que los estudiantes se vinculan con la tarea, se apropian de los contenidos, vigilan sus actuaciones, proporcionan contención al padecer y aprenden a disfrutar la vida académica. La percepción del momento es una experiencia sinestésica que devela el engarce sutil entre los órganos receptivos y la dinámica de la faena, pues en ella, los estudiantes se relacionan dentro de la gama de sensaciones proporcionadas por su cuerpo como marco de la vivencia. Al leer, escribir y hablar emplean todos sus sentidos: tocan las hojas de los libros y cuadernos; sostienen la pluma y acarician el papel mientras se miran unos a otros; respiran y advierten el aroma de los materiales y el espacio escolar; entrelazan ocasionalmente sus manos o tocan sus hombros en búsqueda de un breve contacto con el otro; perciben el clima del salón; e inclusive toman un alimento o comparten algún dulce para entretener la boca.

Los sentidos se convierten así, en una expresión de la sensibilidad práctica —guiada por la intuición— emitida para establecer un horizonte claro entre la interacción global de la clase, sus propósitos, y las particularidades sensitivas de cada sujeto. Un puente necesario y excepcional entre los ámbitos académicos y personales.

Interacción en el aula entre estudiantes 5: Intertextualidad.

Finalmente, para cerrar este capítulo se considera que, durante la exploración de los relatos narrativos, los estudiantes propician que el flujo de subjetividad se apoye con la combinación de diferentes textos (audios, videos, textos impresos y digitales) al adosar nuevas experiencias con significado. Con sus relatos como contexto, los estudiantes, en diferentes puntos del ciclo escolar, hicieron brotar puntos de encuentro intertextual; se apuntalaban los consumos culturales, se mencionaban gustos e intereses personales de la vida cotidiana para compaginarlos con los propósitos académicos y se denotaba el lenguaje común por el suelo compartido.

Tal como en el apartado anterior, sobre los modos de narrarse del docente, resalté las maneras sublimes y sencillas cómo el docente se construye a sí mismo y su clase; las relaciones subjetivas entre estudiantes hicieron gala de los recursos que emplean para enriquecer sus producciones escritas. Películas, libros, canciones y otras obras, investidas por la subjetividad de

sus autores, se enlazaban con las experiencias particulares de los estudiantes para nutrir sus composiciones y transformarse. Lo que permite apreciar modos de narrarse propios de su oficio como estudiantes universitarios, ubicar el suelo intertextual originado y contemplar algunos de los intercambios subjetivos con los que edifican sus experiencias con la alfabetización académica.

Reflexiones finales

Después de reflexionar sobre mi trayectoria formativa en la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) bajo la Línea de Formación en Prácticas Institucionales y Formación Docente; al recordar las diferentes andanzas —y proezas— que acompañaron mi proceso de indagación sobre la Alfabetización Académica y las diferentes experiencias que se incorporaron como parte de mi colaboración en el primer Diplomado en Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES); es inminente que no piense en compartir mis ideas sobre algunas direcciones.

Con el propósito de comunicar las ideas al respecto, organizo mis reflexiones en tres direcciones: primero, acerca de la investigación sobre alfabetización académica en educación superior (en torno al objetivo de la investigación, los cuestionamientos iniciales, el acercamiento al tema, los hallazgos, los resultados y aprendizajes adquiridos por el peso del mismo documento); segundo,

Reflexiones acerca de la investigación sobre alfabetización académica en educación superior

Hasta este momento comprendo que el acto de indagar no es un camino recto por el cual se puede caminar de manera constante, es más bien una andanza que atraviesa momentos de ajuste, de retroceso y de imprecisión; una travesía llena de desconcierto. Tal como expresé a lo largo de este documento, mi investigación sobre la alfabetización académica atravesó por diferentes situaciones o momentos que me solicitaron reajustar el camino. Condición que sin duda me llevó a replantear el alcance de la tarea con relación al tiempo de ejecución y trazar formas nuevas de emprender la tarea.

Acerca del objetivo de la investigación de *dar cuenta de los procesos de interacción y los significados que se generan en la comunidad académica de estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura de Administración Educativa 2017-2 de la UPN Ajusco en torno a un proceso de inmersión a la alfabetización académica*, puedo referir que gracias a que el universo de la alfabetización académica es tan vasto, y el tiempo académico y administrativo es tan relativamente corto, logré dar luz solamente a una pequeña porción de las interacciones que se suscitan en el aula entre los participantes del proceso.

Condición obligada por el ajuste de las herramientas de indagación y los tiempos de ejecución de la tarea. Ya que si bien en un principio contemplé la inscripción de diferentes estrategias de recopilación de información empírica (entrevista, observación y narrativas); el tiempo, las condiciones emergentes de la naturaleza y la dinámica de la institución imprimieron su peso y limitaron mi actuación.

A pesar de todo lo anterior, centré la mirada para hablar acerca de las negociaciones y participaciones producidas por la interacción durante la construcción de saberes en clase y algunos de los significados, suscitados por la alfabetización académica, que se juegan dentro de la comunidad estudiantil. En correlación con esta pretensión, las preguntas que guiaron la indagación se concentraron —por la propia inercia de la vida y el ritmo de trabajo— sobre una en particular, a la que poco a poco, sin darme cuenta otorgué prioridad:

¿Qué formas de intercambio se suscitan en la relación entre el docente, los estudiantes, los textos narrativos, los procesos de oralidad, lectura y escritura?

Cuestión a la que brindé respuesta y compartí los hallazgos encontrados por medio del relato, dentro de los capítulos tercero y cuarto, para explicitar lo significativo de la práctica docente como herramienta para mediar entre las experiencias estudiantiles y hablé acerca de la interacción entre los participantes durante la adquisición de contenidos propios de la alfabetización académica. Apartados que resaltan la sensibilidad, creatividad y habilidades del docente con relación a las herramientas que emplea para desplegar y constituir la experiencia educativa; y la interacción suscitada entre los estudiantes al respecto.

Dentro del capítulo tercero elaboré un preludio de la intervención docente en estrecha relación con el estudiante durante la complejidad del surgimiento de la experiencia en alfabetización académica. Situación apreciada como una invitación para contar y *narrar-se* en el aula que suscita espacios estudiantiles de integración de experiencias graduales —de escritura, lectura y oralidad— con vistas a alcanzar la formalidad y exigencia digna del trabajo académico; además, de resaltar —dentro de las múltiples habilidades docentes— el modelado de *recursos técnicos y materiales* que, combinados con la sensibilidad, se adaptaban para cubrir las necesidades grupales; señalar los *apuntalamientos* docentes que ofrecían una guía permanente de las acciones;

subrayar la promoción de la *re-lectura*, que otorgaba una oportunidad de encontrarse y valorar la propia subjetividad inmersa en los trabajos; la *conminación a la lectura* que fungía como una invitación para viajar por diversas fronteras literarias; y del uso del *modelaje* para establecer diversos modos de proceder antes, durante y después de la actividad.

Y finalmente, en el cuarto capítulo, muestro las relaciones estudiantiles durante la tarea para mostrar cómo los alumnos, en relación con la intervención docente, atendían las indicaciones y procedían en la faena de su oficio. Desde esta mirada, en el acontecer de *las negociaciones e interacciones* entre los estudiantes, hablé sobre cómo el dar y tomar de los significados encontraba su curso y sucedía por medio de un proceso de aprendizaje dialéctico de transformación de las teorías adoptadas a teorías al uso —momento del despliegue de reflexiones, *sensibilidades al trabajar*, procedimientos, *valoraciones* y estrategias durante la acción para *reconstruir* activamente las acciones y significados en juego— por medio de una conversación desde la *intertextualidad* como escenario que permitía el salto entre un aprendizaje sencillo hacia uno de doble bucle.

Como muestra de lo anterior, las expresiones, actitudes y comentarios que los estudiantes emitían al actuar donde se resaltaban singularidades provenientes de la influencia del conducir docente —como, por ejemplo, en los diversos modos de *narrar-se*, las *bromas*, los *chistes*, el uso de la *re-lectura* y la *interpelación*— denotaban, en su conjunto, la creatividad y los significados compartidos durante el seminario. Además, de permitir apreciar las diferentes etapas de la reflexión que se suscitaban en la acción (pre-reflexiva, reflexiva y post reflexiva) y que acompañaban el momento.

En este punto soy consciente que las preguntas: ¿cuáles han sido las experiencias previas de los estudiantes con relación a los diferentes procesos de alfabetización académica?; ¿qué sentido le dan a la experiencia de inmersión sobre la alfabetización académica vinculado a los contenidos propios de los profesionales de la educación; para el caso administradores educativos?; y ¿cuál es la percepción de los estudiantes sobre su proceso de alfabetización académica durante su ingreso a la universidad? Exigen un abordaje más personal, autobiográfico, y narrativo desde la voz de los estudiantes y en este momento —para concluir con los tiempos administrativos de titulación— sólo puedo abarcar lo referente a la observación de clases y suspender el análisis de los materiales empíricos recolectados (en diarios y entrevistas) para publicaciones futuras.

Encuentro que dentro de las dificultades que ejercieron fuerza para no abarcar la totalidad de la empresa propuesta en la investigación —derivado de mi falta de experticia en trabajo de campo— se encontraron: intentar abarcar dentro de la propuesta metodológica inicial demasiados procedimientos de recolección de datos (entrevista, narrativas y observación), el desconocimiento acerca de lo laborioso, y detallado, de la construcción de relatos durante la transcripción de la información empírica y la carencia de construcción de marcos de trabajo específico con propósitos más concretos y realistas. Además de la intensa carga académica que representaba cumplir, a la par los estudios de posgrado, con la escritura de tesis y las contingencias naturales (sismos) que modificaron el transcurso de las actividades de campo y la relación con los informantes.

Del acercamiento con la temática y el proceso de investigación me parece relevante compartir y visualizar a la práctica docente, más allá de un proceso mecánico de trabajo, como una habilidad —una sensibilidad— que responde a los flujos de energía e interacción que se configuran dentro del espacio escolar para dar vida al acto educativo. Y resaltar lo significativo de su tarea, como un oficio artístico compartido donde el docente y el grupo, modelan los materiales, se apropian de herramientas, comparten información y constituyen entramados de significación que emplean en forma creativa e innovadora.

Además de denotar cómo la práctica reflexiva apuntala, paso a paso, la empresa de construcción de clase por medio de un devenir de actos de interacción que permite la generación de sensibilidades y genera formas sensibles y sensoriales de responder a la tarea. Condición que provee de energía para nutrir la trayectoria durante la compartición de experiencias—que, aunque en ocasiones sean disímiles o contrarias—, son encausadas para despertar la imaginación y dotar de sentido la actividad.

Finalmente, para concluir el subapartado, me gustaría compartir algunos de los resultados encontrados acerca de cada uno de los aspectos nodales de este documento. Así, cabe resaltar la contemplación de la práctica docente —específicamente en su versión sobre la práctica reflexiva— como una estrategia que mientras proporciona todo un nuevo horizonte de posibilidades de trabajo, constituye una mirada más respetuosa del entorno educativo que expresa de manera sutil las vivencias o pensamientos que suceden durante el acontecer de la vida escolar y reconoce las cualidades artísticas del oficio de ser maestro.

Sobre las ventajas de la alfabetización académica —quien además de actuar como un puente entre las experiencias particulares de los actores educativos y su reflexión— establece un territorio fértil de indagación que requiere de la preocupación activa, y permanente, de la institución y todos los agentes académicos para su desarrollo. Una actividad que se beneficia gracias a las experiencias cotidianas de los participantes y que solicita que se encaminen acciones que recuperen la capacidad narrativa de los actores y se les motive a constituirse como autores de su propia historia académica.

De reconocer el oficio de ser estudiante como un actuar que se constituye gradualmente por medio de la narratividad suscitada a través de los diferentes espacios que conforman la vida académica y que se nutre por medio de las interacciones de los alumnos con los maestros y diferentes acompañantes de su proceso de formación. Un transcurrir de experiencias inesperadas que se apoya tanto en las acciones como en las subjetividades compartidas en la esfera escolar y la intuición como guía del camino —por medio de diferentes lenguajes y la intertextualidad—. Condición que requiere de la vigilancia permanente y el despliegue de acciones, por parte de la institución universitaria, para garantizar el pleno desarrollo de las habilidades de comunicación que permitan a sus miembros el ingreso a las prácticas específicas de cada área de formación.

De anunciar las ventajas del trabajo con los diarios narrativos y clamar por el cuidado de la intimidad pronunciada en los distintos espacios escolares. En su conjunto, configuran un escenario didáctico que apoya la consolidación de aprendizajes, suscita la reflexión constante e invita a contemplar la tarea como un ejercicio artesanal que se elabora poco a poco. Es decir, dotan de otro significado al quehacer académico pues hablan de la vida, recreación y animación del acto.

Reflexiones respecto a mi andar en el proceso de indagación

En este punto deseo hablar sobre el abono experiencial que la trayectoria de investigación y el abordaje de la temática sembraron en mi persona. Para ello, debo relatar un poco sobre el proceso de indagación que me llevó a vivir una serie de experiencias y situaciones que pusieron en juego mi creatividad e interés por continuar.

En un principio la tarea de investigar en el posgrado parecía sencilla, durante el primer semestre ya tenía un tema específico —quería indagar sobre las apreciaciones de los docentes de primaria en torno de la reforma educativa— e inclusive contaba con el diseño metodológico del curso para obtener información de los participantes, el espacio en la alcaldía de Milpa Alta y la posible población para consumir el trabajo de campo. Sin embargo, ahí comprendí que los procesos de investigación no son lineales y conforman un deambular orientado por la intuición —como conté anteriormente, casi al final del primer periodo de trabajo, y ya con algunas sesiones impartidas, descubrí que los participantes no estaban dispuestos y que por motivos desconocidos no podían asistir—.

Problemática con la que no contaba y me llevó a movilizar mi interés en otra dirección. Afortunadamente, apareció la propuesta de mi asesor para colaborar en el diseño del módulo de acompañamiento del primer Diplomado semi presencial en Acompañamiento y Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) y de ahí surgió la propuesta de trabajo para mi proyecto de titulación. Dilucidar la construcción del documento recepcional y tener claridad sobre el proceso parecía inalcanzable... no lograba comprender del todo con qué población trabajaría ni tampoco la orientación metodológica que tomaría. Aun con todo ello, armar el rompecabezas y superar los momentos de frustración o cansancio fue parte de lo que me mantuvo en el camino.

Confieso que en repetidas ocasiones deseé tirar la toalla y regresar a mi vida normal en clase de primaria, pero el deseo de aprender sobre las tecnologías educativas y el ánimo de mis compañeros de clase me mantuvieron en el camino. El trabajo fue arduo, consistió en combinar las clases regulares de maestría con el diseño de la propuesta de investigación y participar en la construcción del curso del diplomado; pero a pesar de todo lo que implicaba, debo decir que el proceso fue muy gratificante.

En primer lugar, porque, derivado de mi acercamiento con el tema sobre alfabetización académica y el trabajo con el DAAAES, aboné a mi formación profesional nuevas perspectivas alrededor de la apropiación de habilidades de oralidad, lectura y escritura. Quienes, en conjunto con las aportaciones filosóficas de la fenomenología, el interaccionismo simbólico y el pragmatismo —engarzados a las teorías sobre la práctica reflexiva y las modalidades de acompañamiento—, proporcionaron toda una nueva cartografía sobre la apreciación del fenómeno educativo. Ahora, como docente, presto mayor atención a las palabras, las formas y maneras cómo mi grupo de trabajo interactúa. Además de prestar más implicación en clase a las actividades que contemplan las habilidades alfabetizadoras. Significaron una mirada fresca sobre lo técnico e insípido que representaba anteriormente mi trabajo.

Fue trascendental, durante dicho proceso de transformación, la implicación del enfoque narrativo para hablar de mí a través del empleo de diarios y retóricas personales al compartir, por medio de la escritura, los retos y empresas que se imprimieron en el proceso de indagación. Y sobre todo la participación en el proceso de trabajo de los compañeros y maestros quienes incorporaron nuevas experiencias, contrastes y emociones a mi vida académica.

Situaciones que despertaron mi interés por la tarea de alfabetizar y permitieron apropiarme de nuevas maneras de intimar con la misma. Considero que la mayor parte de ese aprendizaje fue gracias a lo significativo de escribir sobre el devenir de mi relación con la alfabetización académica en los primeros semestres y el empuje constante de la experticia de mi asesor en el tema para cuidar los detalles.

El suelo compartido —presencial o virtualmente— con los distintos autores, maestros y compañeros dentro de cada uno de los espacios de formación profesional se enriquecieron gracias a las lecturas, re-lecturas, apuntalamientos, materiales, interpelaciones y conversaciones durante los distintos seminarios. Momentos que, sin duda, me llevaron a buscar una nueva expectativa y significado sobre mi práctica docente, es decir, en disfrutar cada momento compartido con mi grupo, apreciar más de cerca sus interacciones con los materiales o entre compañeros, centrarme en la generación de experiencias que movilicen sus subjetividades y convivir; sobre las formas de investigar, a las que ahora observo con más curiosidad y reflexiono sobre las ventajas de

aprovecharlas en el trabajo académico, ¡no sé!, quizás me centre en la modalidad de investigación acción más adelante para desarrollar algún trabajo académico.

En segundo lugar, también aprendí a observarme profesionalmente de otra manera, reconocer que existen otras modalidades de desempeñar mi trabajo como docente, diversificar las formas de acompañamiento con mis estudiantes y cómo puedo favorecer mi tarea educativa con perspectivas de aprendizaje, menos técnicas, para recrear las clases ¡Al final lo más enriquecedor del acto educativo es la interacción que se suscita en clase!

En ese sentido, me doy cuenta, después de reincorporarme al servicio como docente de quinto de primaria, en lo significativo que tiene llenar de experiencias sensibles el trabajo escolar para plasmar con ellas las distintas formas de expresión de los estudiantes. Y de las ventajas que representa, escribir acerca de lo cotidiano —lo vivencial, lo práctico— para aclarar las ideas y apropiarse del sentido de la expresión escrita para provocar el salto de la narrativa oral a la escrita y viceversa. Y aunque aún no concibo completamente las formas de implementar las actividades narrativas en clase, ahora ya forman parte de mi pensamiento educativo y espero ponerlas en marcha pronto.

De lo que se inscribió en mi trayectoria profesional, también, a través de la breve participación en el diseño y elaboración del módulo de Acompañamiento del Diplomado en Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES) cuando aprendí sobre las virtudes del trabajo en medios electrónicos y sobre diferentes estrategias de organización de la información para generar materiales electrónicos. El hecho de avanzar en retroceso en la generación de actividades para pensar, a diferencia de la modalidad presencial, primero en el producto y después en la secuencia; en avanzar con premura para pensar más en el usuario dentro del diseño de las actividades; la conversación dinámica que se puede generar con el mismo por medio de los diferentes lenguajes digitales; y las limitaciones temporales que implica plasmar tareas en Moodle.

Reflexiones en torno a nuevos horizontes y rutas de trabajo

Respecto a las fronteras y bordes inacabados de la investigación sobre alfabetización académica en la universidad puedo decir que se observan poco a poco en el horizonte cercano. Me parece en este

momento, que son aquellos aspectos que requieren de una intervención más singular del evento. Tal como expresé anteriormente, al inicio de este apartado reflexivo, las preguntas de investigación sobre las significaciones estudiantiles durante la inmersión universitaria exigen un acercamiento directo, y más personal, del investigador con la subjetividad de los distintos actores escolares.

Es significativo que se tome con mayor seriedad el tema de la formación y se promuevan acciones para disminuir la brecha de formación estudiantil en el área. En ese sentido me parece que deben desplegarse esfuerzos de indagación en tres direcciones: institucional, académico y estudiantil. Me refiero a lo institucional, porque es sustantivo que se reconozcan los sentidos y direcciones que la propia universidad otorga al papel de la alfabetización académica en su diseño y la manera cómo se concretan en la oferta educativa con la finalidad de reconocer la introducción de la temática en la vida académica y las formas cómo se concretan en la tarea; académico deben reconocerse, y reflexionarse, las diferentes hazañas o estrategias que los maestros desarrollan mientras cumplen con sus actividades para ubicar las necesidades materiales o las aspiraciones de formación que los docentes prospectan hacia sus estudiantes; y estudiantil, para ubicar las características de la población, sus necesidades y los intereses o motivaciones que pueden movilizar sus saberes a favor de la adquisición de habilidades propias de la alfabetización académica universitaria.

Además de señalar que el peso de la alfabetización académica no reside, solamente, en la importancia que tiene para la formación profesional; sino que también implica el brindar un lugar al estudiante para proporcionarle las herramientas que le permitan usar su voz y construirse como ser humano y profesional de su ámbito. Es dotar de la capacidad para expresarse y promover el autorreconocimiento de sus ideas.

Si bien una de mis intenciones iniciales fue valorar las expresiones estudiantiles sobre la vida escolar durante la inmersión universitaria. Acepto las limitaciones de mi actuar y reconozco que aún quedan pendientes muchos temas por indagar en ese camino; por ejemplo: medir la influencia e impacto del proceso de formación en alfabetización académica a lo largo de la trayectoria universitaria de los diferentes estudiantes implicados en el proceso; conocer acerca de las significaciones o apropiaciones que los estudiantes conciben al momento de alfabetizarse académicamente; trazar su trayectoria formativa para ubicar cuáles son las problemáticas que viven

durante su formación universitaria y conocer las ideas o pensamientos de los profesores dedicados a la alfabetización académica.

Sería prudente promover un acercamiento cualitativo de los sucesos que se conforman en la vida universitaria para proponer acciones en beneficio de sus comunidades.

Anexos

Anexo 1: Registro de observaciones acordes al abordaje temático

| Mes | Fecha | Estatus | Abordaje temático |
|------------|-------|----------------|---|
| Agosto | 8 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación del curso |
| | 10 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de códigos de trabajo y datos de identificación • Elaboración de la trayectoria narrativa • Reglas de acentuación • Sinónimos • Reiteraciones • Organización del párrafo • Uso de la RAE • Uso del gerundio • Signos ortográficos y de puntuación (comas, punto y seguido; y signos de admiración e interrogación) • Síntesis: “<i>Mansión of petit cubes</i>” [sic] |
| | 15 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de síntesis colaborativa • Distinción entre formas de comunicación (oral y escrita) • Lectura en voz alta de su síntesis • Lectura de la síntesis textual de un experto sobre video “mansión of petit cubes” • Elementos de una oración • Formas de conjugación de verbos y modos verbales (personales e impersonales) |
| | 17 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Criterios para investigar • Uso de la RAE • Formas de conjugar verbos • Acentuación para distinguir verbos en pasado • Descripción de un objeto • Empleo de Conectores • Uso del gerundio • Inserción de comentarios en <i>Word</i> • Elementos de la descripción |
| | 22 | (sin registro) | (Inasistencia) |
| | 24 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Elementos básicos para narrar • Estructura de la oración • Lectura en voz alta de narraciones elaboradas • Empleo y tipo de conectores • Lectura de comentarios en <i>Word</i> • Revisión de textos en <i>Word</i> • Último libro que leyeron |
| | 29 | (sin registro) | (Inasistencia) |
| | 31 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta y revisión de textos elaborados por los estudiantes • Conectores • Estructuración y reestructuración de un texto con el empleo de diferentes signos ortográficos • Uso de signos variados • Concordancia del tiempo verbal • Cacofonías y grafonías • Relación entre párrafos • Elementos del texto descriptivo |
| | 4 | (1 archivo) | (Archivo dañado) |
| Septiembre | 7 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión del Texto de Navarro • Revisión del texto modelo “Citar Eder” • Por qué se cita un autor • Revisión de textos y formas de citación • Referencias bibliográficas • Organización de un tema y estructuración de las ideas • Lectura en voz alta de trabajos por parte de los estudiantes |
| | 12 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización académica • Revisión del diario grupal (lectura en voz alta) • Revisión de textos sobre formas de citación en forma grupal • Uso del gerundio • Empleo de tiempo verbal y modos verbales en una narración • Empleo de signos de puntuación en un párrafo [comas, dos puntos, rayas y punto y coma] • Revisión de citas y referencias en textos elaborados por los estudiantes |

| | | | |
|-----------|--------------|---|---|
| Octubre | | | <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar en el escrito Revisión de formas de citar y referencias en voz alta |
| | 14 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Elementos básicos de una oración Signos básicos para complejizar una oración Signos diacríticos Tiempos verbales y modos verbales Signos ortográficos (rayas, paréntesis y corchetes) Vigilancia de tiempos verbales impersonales Conectores Formas de Citación Plagio (Manual APA) Revisión de textos de citación elaborados por los estudiantes Empleo de [sic] en un texto y aclaraciones de una cita con mala redacción Empleo de tiempos verbales y modos verbales Acentuación Conteo de palabras y caracteres Empleo de viñetas Empleo de sinónimos Lectura del diario grupal en voz alta |
| | 19 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> Lectura del diario grupal en voz alta Observaciones sobre el diario grupal Revisión de textos sobre citar de sus compañeros Formas de Citar Repaso de Conectores, tiempos verbales y modos verbales Citas de más de 40 palabras Lectura en voz alta del primer párrafo de “A sangre fría” Lectura grupal en voz alta de Poesías diversas |
| | 21 | Suspensión de labores | (Suspensión de labores por el sismo) |
| | 26 | Suspensión de labores | |
| | 28 | Suspensión de labores | |
| | 3 | Suspensión de labores | |
| | 5 | Suspensión de labores | |
| | 10 | (sin archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Compartición de experiencias durante el sismo (obsequio de libros) |
| | 12 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Lectura en voz alta por parte del docente al grupo texto sobre el universo Observación de video sobre el origen del universo Stephen Hawking Compartición de comentarios sobre el video Observación del video sobre el origen de la tierra Lectura en voz alta del diario grupal |
| | 17 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Observación del video sobre el origen de la humanidad Preguntas al grupo sobre el contenido del video |
| | 19 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Observación del video sobre “La cueva de los sueños olvidados” Preguntas sobre el contenido del video |
| | 24 | (sin registro) | (Inasistencia) |
| | 26 | (1 archivo) | (Archivo dañado) |
| 31 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de mapas mentales y estructuras conceptuales texto (“Soy un mono”) Exposición oral de un tema sobre el origen de la vida (ADN) Análisis del texto Culturas vivas (mutaciones) Elaboración de argumentos a favor y en contra sobre las teorías evolucionista y creacionista por equipos Lectura del diario grupal en voz alta Formas de leer y estructuras las ideas en un mapa | |
| Noviembre | 2 | Suspensión de labores | (Día feriado) |
| | 7 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> Nuevos vocabularios y tesoro lingüístico de la disciplina Revisión del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada) Distinción entre prácticas, estrategias y técnicas Estructura y secuencia de una idea en el texto |

| | | | |
|-----------|----|-----------------------|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Organización de ideas para escribir un texto • Descripción oral de la forma de realizar una práctica • Escritura de la forma de realizar una práctica • Identificación y lectura en voz alta de párrafos centrales del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) |
| | 9 | (1 archivo) | (Archivo dañado) |
| | 14 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de cultura, disciplinas, costumbres y reglas en el texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Lenguaje (signos, significados y significantes) • Descripción del objeto (prácticas) • Lectura en voz alta de la descripción de una práctica • Estructuración de ideas (mapas conceptuales) • Identificación y lectura en voz alta de párrafos centrales del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Lectura en voz alta de la descripción de una observación • Elementos para trabajar en la trayectoria narrativa |
| | 16 | (sin registro) | (Inasistencia) |
| | 21 | Suspensión de labores | (Congreso COMIE) |
| | 23 | Suspensión de labores | |
| | 28 | (2 archivos) | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del texto y organización del mapa conceptual de la estructura del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Identificación y lectura en voz alta de párrafos centrales del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Roles • Lectura de trayectorias y biografías sobre personajes históricos importantes • Identificación y lectura en voz alta de párrafos centrales del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) |
| | 30 | (1 archivo) | (Archivo dañado) |
| Diciembre | 5 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Parafraseo de un párrafo del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Revisión grupal de formas de parafrasear • Pautas, reglas y modelos • Identificación y lectura en voz alta de párrafos centrales del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Distinción entre tácito e implícito • Reglas y normas • Ejercicio de lectura en voz baja y reestructura de un párrafo del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Distinción entre resumen, parafraseo y cita • Elaboración de una paráfrasis del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Revisión e intercambio entre estudiantes durante la elaboración del parafraseo • Revisión de criterios de evaluación |
| | 7 | (1 archivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura grupal en voz alta y revisión del parafraseo sobre el fragmento del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Reglas y escritura de las reglas • Búsqueda en RAE • Condiciones para elaborar un parafraseo • Lectura grupal en voz alta y revisión del parafraseo sobre el fragmento del texto (“Cultura antropología y otras tonterías” de Díaz de Rada”) • Selección de palabras en la escritura del texto (A partir del minuto 30 el archivo se acelera y es inaudible) |

Anexo 2: Mapa Didáctico del Seminario de Encuentro

Propósito general: Coadyuvar y favorecer la inclusión de los estudiantes dentro de las prácticas iniciales de alfabetización académica universitaria

| Momento de la relación del sujeto | Porción del universo de alfabetización académica | Tema | Actividades | | Insumo esperado |
|------------------------------------|--|--|--|---|--|
| <i>Hablar de sí mismo</i> | Oralidad | Presentación del curso | <ul style="list-style-type: none"> Presentación de los propósitos del curso e intereses personales del grupo Códigos y criterios de revisión (manejo de <i>Office Word</i>) <ul style="list-style-type: none"> Forma de elaboración del diario grupal Lectura en voz alta al iniciar la clase del diario | Lectura y exposición del diario de clase grupal | Narraciones |
| | | La escritura: conector de la memoria en la trayectoria formativa | <ul style="list-style-type: none"> Narrativa en formación Síntesis individual y por equipos de “<i>mansión of petits cubes</i>” <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de trayectoria formativa | | Reseña Individual sobre el cortometraje: “ <i>mansión of petits cubes</i> ” Primer avance de Narrativa sobre Trayectoria Formativa (primaria) Descripción de un objeto |
| <i>Hablar del otro y los otros</i> | Escritura | Recursos de escritura: uso de signos ortográficos | <ul style="list-style-type: none"> Sentido del uso de los diferentes signos de puntuación <ul style="list-style-type: none"> Ejercicios de descripción y puntuación Movimiento en el escrito por medio de los recursos gráficos (Utilidad de <i>Office Word</i>) <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un cuento | | Reseña colectiva sobre cortometraje de la mansión Narraciones Segundo avance de narrativa de trayectoria formativa (secundaria) |
| | | Tipos de texto: descriptivo, ensayo, poema, cuento, reseña, artículo, resumen, exposición e infografía | <ul style="list-style-type: none"> Tipos de texto <ul style="list-style-type: none"> Poesía y narrativa (retórica y metáfora) Actitud de respeto hacia el otro “plagio” y “referencia” <ul style="list-style-type: none"> Citar, referenciar y bibliografía Formas de citar y referenciar Características de la infografía | | Comentarios sobre trabajos de compañeros Ejercicios de Citación Canciones Poemas |
| | | Textos argumentativos | <ul style="list-style-type: none"> Reglas del formato APA Estructura lógica formal de un texto académico <ul style="list-style-type: none"> Estrategias de escritura | | Ejercicio de citación Ejercicio de Parafraseo |

| | | | | |
|---|---------|---|---|--|
| Hablar del otro con apoyo de los otros | | | | |
| | Lectura | El origen del universo, el hombre y el lenguaje Cultura y prácticas sociales | <ul style="list-style-type: none"> Análisis de diversos documentales de <i>National Geographic</i> sobre el origen del universo, del hombre y la cultura <ul style="list-style-type: none"> Lectura de diversos textos “¿soy un mono?” | Resumen y/o ensayo de diversos documentales Resumen texto “soy un mono” Estructuras conceptuales “texto formas vivas” Ejercicios de Parfraseo |
| Evaluación: | | | | |
| Para la evaluación se considerarán elementos particulares de cada universo de alfabetización académica plasmados en rúbricas específicas y acordes con cada uno de los criterios de evaluación global del curso. Elaboración de la narración sobre la trayectoria formativa. | | | | |
| Recursos materiales: | | | | |
| Cañón, extensión y laptop. (Sala computacional) | | | | |
| Bibliografía y recursos videográficos | | | | |
| <p>Atticus, F. [Atticus Finch].(2015, 01,15).<i>El origen del hombre y su evolución. La Eva genética</i> [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4wNgST8dgDs&feature=youtu.be.</p> <p>Ayala, F. (2011). <i>¿Soy un mono?</i>. Barcelona: Ariel</p> <p>Laespina, G. (2004-2017). El ADN mitocondrial y el origen del Homo Sapiens. Madrid: <i>Mundo historia</i>. Recuperado de: http://www.mundohistoria.org/blog/articulos_web/adn-mitocondrial-origen-del-homo-sapiens.</p> <p>Tecnodocumentales. [tecnodocumentales]. (2013,10,01). <i>Misterios del ADN, la búsqueda de Adán</i>. [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ouqqCG_ZYos&feature=youtu.be.</p> <p>Amor a la Física. [Amor a la Física]. (2012,04,21). <i>La gran pregunta: ¿cómo comenzó el universo? Stephen Hawking</i>. [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=1G4Ln_tsKy8.</p> <p>Hernández, C. [Carlos Hernández]. (2004,12,29). <i>La cueva de los sueños olvidados. Werner Herzog</i>. [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NfF989-rW04.</p> <p>Musayev, D. [Dadash Musayev]. (2012,12,01). <i>La maison en petits cubes short film</i>. [archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=jhQ75OV4VRs.</p> | | | | |

Anexo 3: Rúbricas de valoración del seminario

| ORALIDAD | | | | |
|--|-----------|-------|----------|------------|
| Criterio/Escala | Excelente | Bueno | Limitado | Deficiente |
| Presenta con fluidez y claridad la emisión de sus ideas. | | | | |
| Expresa, con velocidad adecuada, sus participaciones y evita trabillas o reiteraciones (cacofonías). | | | | |
| Modula y entona la voz para expresar, en forma adecuada, las variantes fonéticas propias del discurso. | | | | |
| Otorga dirección al contenido para expresar sus ideas de forma precisa sin divagar sobre otros temas. | | | | |
| Utiliza otros recursos lingüísticos (verbales o no verbales) para apoyar la información que proporciona en el discurso | | | | |

| ESCRITURA | | | | |
|---|-----------|-------|----------|------------|
| Criterio/Escala | Excelente | Bueno | Limitado | Deficiente |
| Presenta, claramente, la estructura lógico formal de las ideas en una oración (sujeto, verbo y predicado) | | | | |
| Utiliza cuidadosamente los signos de puntuación en el párrafo. | | | | |
| Evita reiteraciones del vocabulario (grafonías). | | | | |
| Respeto el uso del espacio establecido en el texto (márgenes, sangrías, datos de organización, tipología e interlineado). | | | | |
| Refiere diversidad de vocabulario y uso de sinónimos para enriquecer el escrito | | | | |
| Integra múltiples signos y recursos gramaticales para brindar sensación de movilidad y sentido a su escrito | | | | |
| Establece coherencia interna en el discurso por medio de conectores lógicos | | | | |

| LECTURA | | | | |
|---|-----------|-------|----------|------------|
| Criterio/Escala | Excelente | Bueno | Limitado | Deficiente |
| Ubica las ideas principales y subordinadas en el párrafo | | | | |
| Comprende la idea principal y el objetivo del autor para expresarla | | | | |
| Establece relaciones entre las ideas principales y consecutivas para comprender globalmente el documento | | | | |
| Refiere un código de organización para la comprensión de la lectura (subrayado, notas, signos o algún otro) | | | | |
| Interpreta diferentes significados de las frases | | | | |
| Indaga sobre los diferentes términos del vocabulario referidos por el autor de los cuales ignora el significado | | | | |

Anexo 4: hoja de datos de registro de observación

1. Ficha de control del registro de observación

Registro Número: 3 (archivo 5) Fecha: 17 de agosto del 2017 Clave del registro:
Ag172017 Lugar: Salón de computo A319 Edif D Condición del archivo: Videograbado
Duración: 1hr 50min

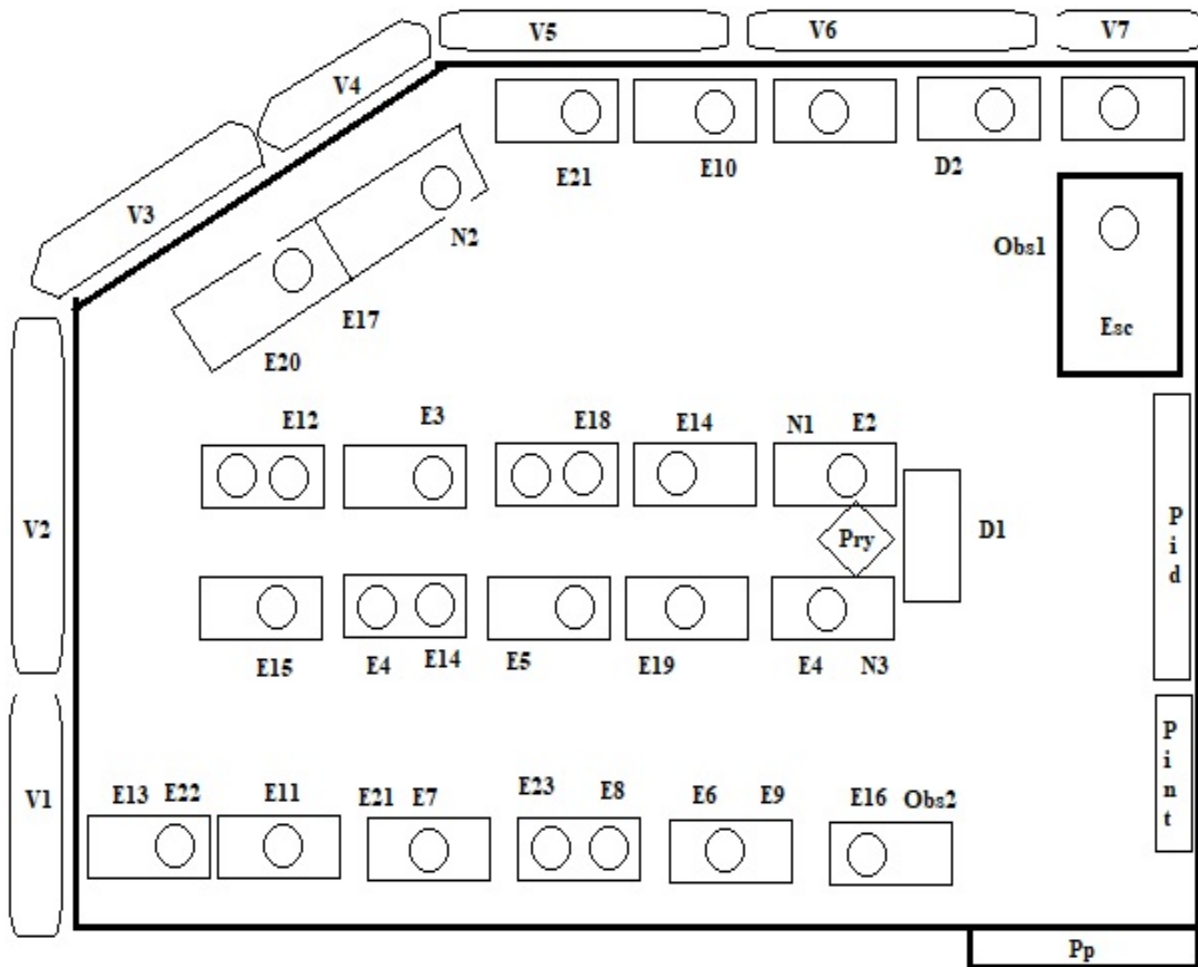
2. Organización y mobiliario del espacio

| Descripción | Cantidad | Abreviatura |
|------------------|----------|------------------|
| Puerta principal | 1 | Pp |
| Proyector | 1 | Pry |
| Escritorio | 1 | Esc |
| Pizarrón digital | 1 | Pid |
| Pintarrón | 1 | Pint |
| Ventana | 7 | V1-V7. |
| Mesas | 24 | *Rectángulos |
| Computadoras | 27 | *Círculos |
| Mamparas | 6 | *Sin abreviatura |

3. Relación de personas en la clase

| Nombre | Clave |
|----------------------|-------|
| Doctor José Antonio | D1 |
| Mtra. Lorena Chavira | D2 |
| Zenith Rodríguez | Ob2 |
| Estudiante 2 | E2 |
| Estudiante 3 | E3 |
| Estudiante 4 | E4 |
| Estudiante 5 | E5 |
| Estudiante 6 | E6 |
| Estudiante 7 | E7 |
| Estudiante 8 | E8 |
| Estudiante 9 | E9 |
| Estudiante 10 | E10 |
| Estudiante 11 | E11 |
| Estudiante 12 | E12 |
| Estudiante 13 | E13 |
| Estudiante 14 | E14 |
| Estudiante 15 | E15 |
| Estudiante 16 | E16 |
| Estudiante 17 | E17 |
| Estudiante 18 | E18 |
| Estudiante 19 | E19 |
| Estudiante 20 | E20 |
| Estudiante 21 | E21 |
| Estudiante 22 | E22 |
| Estudiante 23 | E23 |
| Narrador 1 | N1 |
| Narrador 2 | N2 |
| Narrador 3 | N3 |
| Observador 1 | Obs1 |

4. Cartografía del espacio



Altura: 2,30 mts

Diámetro: 23,00 mts

5. Transcripción del registro de observación

Claves del uso de signos:

« » Discurso textual [] Percepción del observador (...) Silencio
 ... Pausa breve / / Reconstrucción del discurso () Descripción del contexto, información
 (>) Discurso inaudible A-e Palabras ligadas [Sic] Respeto del discurso

| Registro | Observaciones |
|--|--|
| <p>8:10 Inicio de la clase</p> <p>D1: «Busquen utilización de comillas en internet»</p> <p>[Los alumnos toman asiento frente a una computadora en parejas y abren una página de búsqueda en internet]</p> <p>D1: «A ver... en internet, ¿a quién le van a creer?»</p> <p>E04: «Pues depende de la página ¿no? ¿De la referencia que tomemos?»</p> <p>D1: [Señala a E10]</p> <p>E10: «Depende de la página»</p> <p>D1: «O sea, depende de la página o quién es el que da recomendaciones. Si ustedes se van a rincón del vago y encuentran utilización de comillas ¿le creen más a ese que a la RAE?»</p> <p>E10: «No...»</p> <p>D1: «Es decir, ustedes tienen que comenzar a utilizar criterios para seleccionar la información ¿si está bien? Entonces, cuando tengan problemas de comprensión de textos, descripción y todo eso; uno, todo lo que se refiere a la RAE es lo más válido que cualquier otra cosa — pongan ahí en sus notas: utilizar el criterio de selección de información de RAE— ¿a alguno de ustedes le salió ahí información del BBVA Bancomer? [se acerca al monitor de E16]</p> <p>A ver, por favor, súbale hasta arriba...»</p> <p>E16: «No, a mí no...»</p> <p>D1: [Se mueve de asiento hacia E02] «Son de los primeros que salen, revisen por favor...»</p> <p>E4: «Pero ¿cuáles?»</p> | <p>HRyED2: Internet; DDRAE...</p> <p>«A ver... en internet, ¿a quién le van a creer?»</p> <p>E04: «Pues depende de la página ¿no? ¿De la referencia que tomemos?»</p> <p>D1: [Señala a E10]</p> <p>E10: «Depende de la página»</p> <p>D1: «O sea, depende de la página o quién es el que da recomendaciones. Si ustedes se van a rincón del vago y encuentran utilización de comillas ¿le creen más a ese que a la RAE?»</p> <p>E10: «No...»</p> <p>D1: «Es decir, ustedes tienen que comenzar a utilizar criterios para seleccionar la información ¿si está bien? Entonces, cuando tengan problemas de comprensión de textos, descripción y todo eso; uno, todo lo que se refiere a la RAE es lo más válido que cualquier otra cosa — pongan ahí en sus notas: utilizar el criterio de selección de información de RAE— ¿a alguno de ustedes le salió ahí información del BBVA Bancomer? [se acerca al monitor de E16]</p> |

D1: [Modificando la voz] «Manito esta es la uno, y esta es la dos... ¡bájale! [señala el monitor de E04] ¡Busca el autor [<]!»

Entonces, lo que van a hacer es más caso a los motores de búsqueda principales que se despliegan en la página. El tercero es *Wikipedia [sic]*. *Wikipedia [sic]* tiene cosas muy interesantes sobre información. Hasta hace algunos años era considerada una enciclopedia más que era carente de valor; pero hicieron algunos experimentos — en fechas recientes— donde vieron algunos expertos información que se encontraba en la página de *Wikipedia [sic]* que no había en la enciclopedia británica. Y que tampoco podían identificar si se trataba de la enciclopedia británica o de *Wikipedia [sic]*; entonces, cada vez tiene más valor como fuente de indagación.

Entonces, por favor busquen un verbo y abran cualquier página..., pero a la par abran la RAE. Ya saben lo que es la RAE, ¿ya la bajaron en sus móviles?»

E16: «¡Ya!»

E4: «¡Ya!»

D1: «¿Ya? ¿ya saben utilizarlo? [se acerca a D2] ¿Quién es N2?»

N2: [Levanta la mano]

D1: «¡Ok! ¿ya? Vayan ahí y pongan verbo ¿Qué es un verbo? ¿ya entraron ahí? Por favor entra en la RAE, porque no saben cómo entrar algunos en la página [me observa y señala la pantalla de mi computador, luego se acerca a E16 y con tres palmadas en su espalda le dice] ¡RAE, RAE, no es una F póngale RAE! ¡No! A ver hay un problema no saben utilizar la RAE...

A ver, baja un poco esto para que se pueda ver [señala en la pantalla el cursor de internet]. Vean, ustedes tienen pestañas ¿no? —baja un poco la pantalla, no amplifiques con vista normal—, ustedes tienen pestañas en la página ¿cuántas pueden abrir? No sabemos...»

E18: «Muchas...»

D1: «¡Muchas! Entonces, si ustedes tienen problemas y no saben le preguntan aquí a *Google [sic]* y escriben RAE [señala el buscador de la página en el monitor] les va a dar las paginas donde viene la información ¿sale? Póngale ahí RAE [se acerca a E16 y señala su monitor]

HRyED3: Apuntalamientos

Entonces, lo que van a hacer es más caso a los motores de búsqueda principales que se despliegan en la página. El tercero es *Wikipedia [sic]*. *Wikipedia [sic]* tiene cosas muy interesantes sobre información. Hasta hace algunos años era considerada una enciclopedia más que era carente de valor; pero hicieron algunos experimentos — en fechas recientes— donde vieron algunos expertos información que se encontraba en la página de *Wikipedia [sic]* que no había en la enciclopedia británica. Y que tampoco podían identificar si se trataba de la enciclopedia británica o de *Wikipedia [sic]*; entonces, cada vez tiene más valor como fuente de indagación.

Todos saben que RAE significa Real Academia Española ¿sí? —punto e y s, es el dominio— ¡¿le pulsas?! [me indica en el monitor la liga de la página] Y con eso les da donde vienen cosas del RAE y aparece la página —le pulsas por favor [me señala la página principal del RAE]— ¿dónde van a buscar ustedes la información?, en esta sección [señala la pestaña de búsqueda del RAE].

Aquí hay muchos [>]»

Grupo: [risas]

D1: «Verbo por favor —pongan verbo con “v” chiquita primero— luego la “e”, “ere”, “b” grandota; digo “b” de burro y “o” para que diga “ver-bo...”»

Grupo: [risas]

D1: «¿Ya todos están ahí?»

Grupo [al unísono]: «¡ya!»

D1: «Ustedes van a decir ¡Maestro, es que es muy exagerado!; pero no saben lo que nosotros vemos. No saben de verdad.

¡Bueno! Verbo —le dan *enter* [sic] o le pulsan ahí “buscar”— ¿ok? [sic] Y les van a parecer muchas cosas aquí en la pantalla. Si ustedes se dan cuenta les está dando dos pestañas... si ustedes le ponen a esta [señala el lado izquierdo de la pantalla] aparece una nueva página.

¿Cuál es el verbo más cañón que ustedes han encontrado para conjugar? Abran otra pestaña por favor y, ahí, pongan el verbo más difícil que conozcan para conjugar —no se pongan sentimentaloides [sic] y pongan amar [hace gesto de desmayo]—, pongan cualquier verbo complicado.

Bueno vamos a ser sencillos, ya cualquier verbo.»

[Se acerca a revisar los monitores al azar, los estudiantes buscan en sus computadoras y tiempo después se escuchan muchas risas.]

D1: «A ver, ¡véanme! No jueguen. Es importante capitalizar el tiempo de trabajo y si alguien se retrasa me va a retrasar a todo el grupo. Les dije... abran una pestaña, ¿no?; si ustedes le vuelven a preguntar, abre otra pestaña. Lo que quiero es que ustedes estén en la misma página de búsqueda localizando otro verbo.»

HRyED3: Apuntalamientos

Todos saben que RAE significa Real Academia Española ¿sí? —punto e y s, es el dominio— ¡¿le pulsas?! [me indica en el monitor la liga de la página] Y con eso les da donde vienen cosas del RAE y aparece la página —le pulsas por favor [me señala la página principal del RAE]— ¿dónde van a buscar ustedes la información?, en esta sección [señala la pestaña de búsqueda del RAE].

Aquí hay muchos [>]»

| | |
|--|--|
| <p>Observador: «Página principal»</p> <p>D1: «¡Gracias Observador!»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «E06... te voy a recordar todo el tiempo...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>[Los estudiantes continúan su búsqueda en el monitor]</p> <p>D1: [A un costado de E06] «¡RAE!¡RAE! y coloco el verbo...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: [Voltea a ver al grupo e indica] «No quiero que usen mayúsculas, quiero que usen sólo minúsculas ¿sí? [voltea con E06] Ahora, aquí aparece la página; ve a la página de búsqueda... y pon ahí el verbo.</p> <p>[Camina al frente del salón] ¡Pongan un verbo! —¡me ayudan a ver si todos están poniendo un verbo en su computadora! [se dirige hacia D2 y a mi]— un verbo en sus pantallas.»</p> <p>[Camino a observar los monitores...E16 tenía problemas con abrir el buscador porque no tenía red; E02 apenas buscaba en <i>Google</i> [sic] la página del RAE; E03 tampoco tenía red y en la máquina de E10 no encendía el monitor]</p> <p>D1: [Detrás de E06] «¡Pon un verbo! [Le da una palmada en la espalda] Le dije que no se me retrase...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «¿Todos tienen verbos? ¿cómo puedo saber que eso es un verbo? [...] ¡Ok! [sic] ¿ya están? [rodea el salón] ¿ya? [Le informo a D1 de las dificultades con las computadoras de los alumnos]</p> <p>A ver... ¡todos me pelan a mí! ¿Por qué sabemos que es un verbo?»</p> <p>N2: «Porque... tiene..., bueno aparte de que describe una acción tiene terminación “ar, er, ir...” Usted lo dijo la clase pasada...»</p> <p>D1: «Hasta ahí ¿Es correcto? ¿Un verbo terminado en “ur”? ¡¿besur?! [sic] ¡Ok! [sic]. Vamos a ir a otra página</p> | |
|--|--|

y van a preguntarle a otro buscador ¿qué es un verbo? Háganlo en cualquier página.

[Se acerca a E16] Pregúntale a la página ¿qué es un verbo...? ¡Ahí no!, en otra página...

Wikipedia les da algo ¿no? [...]

Vayan leyendo qué es un verbo...

[...]

Entonces, ahora vayan a la RAE y vean sus verbos. Es el núcleo que delimita acción, estado, movimiento, características del sujeto; no solamente es acción ¿sí?

¡Ok! [sic], entonces ¿cuántos tipos de verbos hay? De clasificación son tres —terminan en “ar, er, ir”— cuando están en infinitivo. Denme ejemplos..., ¡rápido!, a ver por allá... [señala a E19]»

E19: «Caminar»

D1: «¡Caminar!, termina en “ar” A ver alguien más ¡N3!, N3, N3...»

N3: «¡Mande!» [voltea a ver a D1]

D1: «¿Si me oíste?»

N3: «¡Sí!»

D1: «Bien... ¿y cuál es la respuesta?»

N3: «Mmm... ¿reír?»

D1: «Reír... ¡E04!»

E04: «Retar»

D1: «Retar.... ¡Muy bien! Hasta aquí ¿está claro? Ahora, el verbo así solito no funciona. El verbo... comer, por ejemplo... ¿por qué no funciona? Bailar...»

N1: «Porque no está conjugado»

D1: «Porque para comprender lo que se quiere decir..., cuando se quiere decir algo debemos comprender en español ¿qué?... sujeto, acción ¿sí?; y el tiempo. Un tiempo siempre está ahí. Ahora, vayan al RAE y en la página de búsqueda —con el botón conjugar— revisen las formas de conjugación del verbo. Es en la capsulita azul donde presionan y aparece la conjugación ¡¿sale?!

HRyED2: *DDRAE*

Entonces, ahora vayan a la RAE y vean sus verbos. Es el núcleo que delimita acción, estado, movimiento, características del sujeto; no solamente es acción ¿sí?

¡Ok! [sic], entonces ¿cuántos tipos de verbos hay? De clasificación son tres —terminan en “ar, er, ir”— cuando están en infinitivo. Denme ejemplos..., ¡rápido!, a ver por allá... [señala a E19]»

HRyED1: *Interpelar*

D1: «Retar.... ¡Muy bien! Hasta aquí ¿está claro? Ahora, el verbo así solito no funciona. El verbo... comer, por ejemplo... ¿por qué no funciona? Bailar...»

N1: «Porque no está conjugado»

D1: «Porque para comprender lo que se quiere decir..., cuando se quiere decir algo debemos comprender en español ¿qué?... sujeto, acción ¿sí?; y el tiempo. Un tiempo siempre está ahí. Ahora, vayan al RAE y en la página de búsqueda —con el botón conjugar— revisen las formas de conjugación del verbo. Es en la capsulita azul donde presionan y aparece la conjugación ¡¿sale?!

| | |
|--|--|
| <p>¿Ya entraron?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡ya!»</p> <p>D1: «¿Cuáles son los tiempos básicos que ustedes tienen para trabajar un verbo? Es decir, —sin incluso ver el verbo que seleccionaron—, ¿cuáles serían? Esto es información de primaria...</p> <p>¡Ok! [sic] A ver... [saca un paquete de plumones de su bolsa y marca en el pintarrón] tenemos —el único estado ideal del verbo es el pasado, porque el presente es tan efímero, ¿sí?, que ya paso—, pero tenemos para comprender esto tres tiempos básicos: el presente, el pasado y el futuro [escribe en el pintarrón una línea del tiempo].</p> <p>Esto es tan efímero que se desaparece inmediatamente y esto es un estado ideal; pero esto, es un ideal a ser alcanzado [señala presente, pasado y futuro(respectivamente) en el pintarrón]. Y tenemos en medio de ellos tiempos específicos para ser señalados.</p> <p>Un pasado que señala continuidad ¿cómo se llama?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Se le llama pretérito imperfecto ¿por qué? Porque no dice que la acción ya terminó —es como yo, yo soy imperfecto y todavía no he llegado a mi estado de pureza— por eso es imperfecto...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Por ejemplo, del verbo que ustedes eligieron vean la secuencia —si notan en la página de conjugación desde arriba hacia abajo— aparecen los tiempos de conjugación... el presente, el copretérito y el pretérito simple ¿sí? Vean la distinción</p> <p>¿Ya la vieron? ¿sí?</p> <p>Ahora denme una oración con ese verbo en presente...</p> <p>¡Hola amiguis [sic] en este momento sueldo mi bañera! ¡Hola amiguis [sic] ayer, mientras soldaba, me caí! ¿sí?</p> <p>No sabemos si soldó desde las cinco de mañana hasta las seis de la tarde. Por eso hay duración... ¡soldaba! Es el pretérito imperfecto, ¿está claro?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> | <p>¿Ya entraron?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡ya!»</p> <p>D1: «¿Cuáles son los tiempos básicos que ustedes tienen para trabajar un verbo? Es decir, —sin incluso ver el verbo que seleccionaron—, ¿cuáles serían? Esto es información de primaria...</p> |
|--|--|

D1: «¡Construyan así una oración! ¡Ayer, mientras corrías, te accidentaste...! No sabemos en qué momento exacto estaba corriendo ¿sí? ¿el pasado de correr cuál es?»

N1: «Corrí»

D1: «Corrí ¿no? Ahora, vamos al futuro. El futuro señala siempre una acción que...»

N2: [Estornuda]

D2: «¡Salud! ¡salud!»

D1: «Estornudará... en algún momento...»

Grupo: [risas]

D1: «Señala algo que va a ser realizado ¿ok? [sic] ¡¿ya los vieron?! A ver, vean los verbos —si le bajas tantito por favor [me indica en la pantalla]— si ustedes se van a varios, tienen terminaciones comunes, generalmente, tienen “ar, er, ir”; también hay irregulares y el futuro o el copretérito terminan en “ía” o “aba” y el pospretérito en “ría” ¿sí?»

Entonces, cuando ya estamos escribiendo podemos ir detectando los tiempos ¿está claro esto?»

N1: «¡Sí!»

D1: «Tarea me van a buscar las terminaciones en copretérito y pospretérito —hasta ahí porque es una tarea muy complicada de quinto año [ríe]—. Repito, copretérito y pospretérito.

¿Por qué es importante? Porque si ustedes están escribiendo su biografía ¿Cuál es el tiempo verbal que tiene que privilegiar?»

E10: «¿Pasado?»

D1: «Muy bien, tiene un punto más en tu trabajo —por favor anota ahí en tu cuaderno un punto más— [<]»

Grupo: [risas]

D1: «Vayan juntando sus estrellitas porque aquí utilizamos técnicas modernas de aprendizaje [ríe]»

Grupo: [risas]

| | |
|---|--|
| <p>[...]</p> <p>D1: «¿En qué me quedé?»</p> <p>E3: «En qué verbo utilizar en la descripción...»</p> <p>D1: «¡Ah ya! Qué verbos emplear en la transcripción de las trayectorias [...] El pasado ¿no?; entré, corrí... Abran otra ventanita y busquen ahí el verbo “entrar”.</p> <p>¡Hey no E6! [Voltea a ver a E6] En la página principal... Se van a meter en la página principal y ahí van a buscar otro verbo [voltea a ver al grupo] ¡Entra! [da tres palmadas en la espalda a E06]</p> <p>¡Entra! ¡por favor entra! [se dirige a E14]»</p> <p>E14: «En... este...»</p> <p>D1: [Tartamudeando] «Eeee... eeen... eeeste...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: [Alterando su voz] «O sea... manita... [>] ¡veme, veme cómo me tienes! [se lleva las manos a la cabeza]»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: [Alterando la voz] «Ahora manita; te vas a conjugaciones por favor.... ¡Gracias por hacerme caso!</p> <p>¡Ok! Ya tienen entonces dos páginas, por lo menos, donde pueden verificar los verbos ¿sale?</p> <p>¿Vean qué es lo común de los tiempos?»</p> <p>Observador: «Vean el pasado...»</p> <p>D1: «A ver, no quería que se los dijéramos Observador ¡gracias! Vean el pasado y el futuro... busquen cinco verbos sin acento.... Ahí ¿existe entre sin acento? ¿no?»</p> <p>E03: «Sí, pero [<]»</p> <p>D1: «Entonces, [alterando la voz] ¿qué modo es manito?»</p> <p>Grupo [al unísono]: «El subjuntivo»</p> <p>D1: «El subjuntivo [modifica la voz] ¡Ay manito!</p> <p>Entonces, como les dije en la sesión pasada... El acento delimita muchas las cosas y la comprensión ¿sí? Si</p> | |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>ustedes escriben en su texto, ayer entre a la universidad (sin acento); no se comprende el tiempo de la acción.</p> <p>Hay tres tipos de entre.... Entre, entré y entre [escribe en el pintarrón].</p> <p>A ver E4, esto es pasado [señala el entré del pintarrón]; ¿esto? [señala el entre del pintarrón]»</p> <p>E4: «Presente»</p> <p>D1: «¿Presente de qué?»</p> <p>E4: «¿Copretérito?»</p> <p>D1: «¿Se dice yo entre [sic] al salón?»</p> <p>E4: «¡No, no, no!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: [Hace gesto de desmayo] «A ver, ¡busca ahí el verbo entrar y encuentra su pospretérito! [camina a la computadora de N3 y busca del monitor] Pospretérito simple de entrar... entraba ¿no? Pretérito, pretérito de entrar... entré ¿no? El pospretérito entraría ¿no?»</p> <p>Entonces, ¿es pospretérito?»</p> <p>E4: «No, es presente»</p> <p>D1: «¿Presente de cuál?»</p> <p>E4: «De...»</p> <p>D1: «Presente del subjuntivo. Entonces, tenemos entré del verbo en pasado; entre, como presente del subjuntivo, y... el tercer entre ¿qué es?»</p> <p>E10: [>]</p> <p>D1: «Entre ustedes saldrá un genio de este salón ¿Qué es?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Busquen en RAE qué es entre —solito—, abran otra pestaña y busquen entre... [se acerca a E06 y observa su monitor] Es una interjección ¿sí?»</p> <p>Entonces, cuando tenemos que nosotros...nosotros tenemos que escribir correctamente para poder distinguir</p> | <p>HRyED1: Interpelar</p> <p>Entonces, como les dije en la sesión pasada... El acento delimita muchos las cosas y la comprensión ¿sí? Si ustedes escriben en su texto, ayer entre a la universidad (sin acento); no se comprende el tiempo de la acción. Hay tres tipos de entre.... Entre, entré y entre [escribe en el pintarrón]. A ver E4, esto es pasado [señala el entré del pintarrón]; ¿esto? [señala el entre del pintarrón]»</p> <p>E4: «Presente»</p> <p>D1: «¿Presente de qué?»</p> <p>E4: «¿Copretérito?»</p> <p>D1: «¿Se dice yo entre [sic] al salón?»</p> <p>E4: «¡No, no, no!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: [Hace gesto de desmayo] «A ver, ¡busca ahí el verbo entrar y encuentra su pospretérito! [camina a la computadora de N3 y busca del monitor] Pospretérito simple de entrar... entraba ¿no? Pretérito, pretérito de entrar... entré ¿no? El pospretérito entraría ¿no? Entonces, ¿es pospretérito?»</p> <p>E4: «No, es presente»</p> |
|---|--|

la oración ¿está claro? Vuelvo entonces al verbo ¿qué caracteriza los tiempos verbales?»

Grupo: [...]

D1: «Que todos tienen, regularmente, acentos. Varía en el presente; en el presente no, pero vean el pasado, vean el futuro, vean el copretérito y el pospretérito ¿sí? En el modo indicativo regularmente se llevan acentos ¿está claro?»

Otro error que hay ahí en la utilización del verbo —como la vez pasada les dije— es *mama* y *mamá*; les dije que llevaba acentuación diferenciada, porque *mama* existe ¿sí? Igual con *papa* ¿no? —¿qué otro ejemplo les puse...? nomas esos dos— ¿no?»

D2: «El de la abuela...»

Grupo: [risas]

D1: «¡Ah el de la pérdida de la abuela! ¡¿No?! Cuando en realidad quería decir la pérdida de mi abuela... Otro error común y que existe, pero que no se señala en el computador es esta distinción —vayan y busquen; abran otra pestaña y busquen *tenia* [*sic*]... »

Grupo [indistintamente]: «¿Cómo?»

D1: «*Tenia* [*sic*], así sin acento, porque otra cosa es...»

Grupo [al unísono]: «¡Tenía...!»

D1: «Tenía. Pero busquen primero la *tenia* [*sic*] ¿Qué es la *tenia* [*sic*]?»

Grupo [indistintamente]: «Lombrices...parásitos...gusano...del estómago...»

D1: «Las que todos tienen dentro ¿sí? [...] ¿Está claro?, entonces, los acentos son de suma importancia para la comprensión del texto y la construcción de oraciones — cosas que hay como cierto problema recurrente en sus escritos— entonces, vuelvan al verbo que seleccionaron y sigan viendo ¿qué es lo que caracteriza a los tiempos en los verbos?»

Entonces, verbo indicativo en presente, todos van a decir el “yo” del verbo que tienen ahí en pantalla. Por ejemplo, ella seleccionó soldar; entonces sería ¡yo sueldo!

¿Tú? [comienza a señalar estudiantes al azar (comienza por E16)]»

| | |
|---|--|
| <p>E16: «¡Yo entro!»</p> <p>E10: «¡Yo juego!»</p> <p>N3: «¡Yo bailo!»</p> <p>E9: «¡Yo juego!»</p> <p>D1: «¡E3!»</p> <p>E3: «¿Mande? [con el celular en la mano]»</p> <p>D1: «¿Estás <i>chateando</i>[sic]?»</p> <p>E3: «No, estoy buscando el verbo»</p> <p>D1: «Entonces, ¡comparte el verbo!»</p> <p>E3: «¡Yo igo [sic]!; digo, ¡yo llego!»</p> <p>D1: «Igo [sic], como ¿qué...? Eso es otra cosa...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Bien, E04 [señala a E04]»</p> <p>E4: «¡Yo cuezo!»</p> <p>D1: «Cuezo..., ¿de qué verbo es ese?»</p> <p>E4: «De cocer con “c”»</p> <p>D1: «De cocer con “c”, no con “s” ¡ok! [sic] y ¿qué es eso de cocer con “c”?»</p> <p>E04: «De cocinar»</p> <p>D1: «Muy bien, ¿y cuál es la distinción con el otro que va con “s”?»</p> <p>E4: «Que es como de coser ropa»</p> <p>D1: «La distinción es esta ¿sí? Entones, cocer de cocinar es ¿yo...? [escribe coser en el pizarrón y cocer debajo]»</p> <p>E4: «¡Yo... cuezo!»</p> <p>D1: «¡ok! [sic]»</p> <p>E7: «Pero...»</p> <p>D1: «¿Qué?»</p> | <p>IAEE1: Intercambios y negociación</p> <p>D1: «Las que todos tienen dentro ¿sí? [...] ¿Está claro?, entonces, los acentos son de suma importancia para la comprensión del texto y la construcción de oraciones — cosas que hay como cierto problema recurrente en sus escritos— entonces, vuelvan al verbo que seleccionaron y sigan viendo ¿qué es lo que caracteriza a los tiempos en los verbos?</p> <p>Entonces, verbo indicativo en presente, todos van a decir el “yo” del verbo que tienen ahí en pantalla. Por ejemplo, ella seleccionó soldar; entonces sería ¡yo sueldo!</p> <p>¿Tú? [comienza a señalar estudiantes al azar (comienza por E16)]»</p> <p>E16: «¡Yo entro!»</p> <p>E10: «¡Yo juego!»</p> <p>N3: «¡Yo bailo!»</p> <p>E9: «¡Yo juego!»</p> <p>D1: «¡E3!»</p> <p>E3: «¿Mande? [con el celular en la mano]»</p> <p>D1: «¿Estás <i>chateando</i>[sic]?»</p> <p>E3: «No, estoy buscando el verbo»</p> <p>D1: «Entonces, ¡comparte el verbo!»</p> <p>E3: «¡Yo igo [sic]!; digo, ¡yo llego!»</p> <p>D1: «Igo [sic], como ¿qué...? Eso es otra cosa...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Bien, E04 [señala a E04]»</p> <p>E4: «¡Yo cuezo!»</p> <p>D1: «Cuezo..., ¿de qué verbo es ese?»</p> <p>E4: «De cocer con “c”»</p> <p>D1: «De cocer con “c”, no con “s” ¡ok! [sic] y ¿qué es eso de cocer con “c”?»</p> <p>E04: «De cocinar»</p> <p>D1: «Muy bien, ¿y cuál es la distinción con el otro que va con “s”?»</p> <p>E4: «Que es como de coser ropa»</p> <p>D1: «La distinción es esta ¿sí? Entones, cocer de cocinar es ¿yo...? [escribe coser en el pizarrón y cocer debajo]»</p> <p>E4: «¡Yo... cuezo!»</p> <p>D1: «¡ok! [sic]»</p> <p>E7: «Pero...»</p> <p>D1: «¿Qué?»</p> <p>E7: «Está al revés en el pizarrón [sic]»</p> <p>D1: «¡Ah sí, es cierto! [corrige lo escrito en el pizarrón] Cocer es de cocinar y coser es de hilvanar o zurcir ¡si es cierto! ¡si es cierto!</p> <p>A ver ¿qué más? [abanica las manos]»</p> <p>E11: «¡Yo salto!»</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>E7: «Está al revés en el pizarrón [<i>sic</i>]»</p> <p>D1: «¡Ah sí, es cierto! [corrige lo escrito en el pintarrón] Cocer es de cocinar y coser es de hilvanar o zurcir ¡si es cierto! ¡si es cierto!»</p> <p>A ver ¿qué más? [abanica las manos]»</p> <p>E11: «¡Yo salto!»</p> <p>D1: «Salto, bien. ¡Chica! [se dirige a E09]»</p> <p>E9: «Yo hablo»</p> <p>D1: «Poco...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>E12: «¡Yo viajo!»</p> <p>D1: «¡E07!»</p> <p>E7: «Yo [<]»</p> <p>D1: «¡Ok! [<i>sic</i>] ¿qué vieron en el presente ahí? ¿qué vieron dime? [observa a E11]»</p> <p>E11: «¿La terminación?»</p> <p>D1: [Niega con la cabeza]</p> <p>E16: [<]</p> <p>D1: «Uno terminó en “er”; dos en “ar...” A ver, ¡lo más visible es que no tienen acento! Presentes, regularmente, no tienen acentos ¿sí? ¿Lo ven? ¿lo están notando?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Váyanse al mismo verbo y vean — ¡rápido! [golpetea con sus dedos la mesa] — el pasado... ¡Rápido, el pasado...! [Toca a E14 en la espalda] Yo...»</p> <p>E14: «Yo nadé»</p> <p>D1: «¡Nadé! Tú... [toca por la espalda a E06]»</p> <p>E6: «Yo corrí»</p> <p>D1: «A ver quiero que lo digan fuerte para que sientan cómo esta acentuado ¿sale? Porque si no dices nade ¿de</p> | <p>D1: «Salto, bien. ¡Chica! [se dirige a E09]»</p> <p>E9: «Yo hablo»</p> <p>D1: «Poco...»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>E12: «¡Yo viajo!»</p> <p>D1: «¡E07!»</p> <p>E7: «Yo [<]»</p> <p>D1: «¡Ok! [<i>sic</i>] ¿qué vieron en el presente ahí? ¿qué vieron dime? [observa a E11]»</p> <p>E11: «¿La terminación?»</p> <p>D1: [Niega con la cabeza]</p> <p>E16: [<]</p> <p>D1: «Uno terminó en “er”; dos en “ar...” A ver, ¡lo más visible es que no tienen acento! Presentes, regularmente, no tienen acentos ¿sí? ¿Lo ven? ¿lo están notando?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Váyanse al mismo verbo y vean — ¡rápido! [golpetea con sus dedos la mesa] — el pasado... ¡Rápido, el pasado...! [Toca a E14 en la espalda] Yo...»</p> <p>E14: «Yo nadé»</p> <p>D1: «¡Nadé! Tú... [toca por la espalda a E06]»</p> <p>E6: «Yo corrí»</p> <p>D1: «A ver quiero que lo digan fuerte para que sientan cómo esta acentuado ¿sale? Porque si no dices nade ¿de acuerdo? [voltea a ver a E14] ¡Nadé! [señala estudiantes uno por uno]»</p> <p>E6: «¡Corrí!»</p> <p>D1: «¡Corrí! —¡rápido! —siguiente... [observa a E5] el pasado manita [modifica su voz]»</p> <p>E5: «Vine»</p> <p>D1: «¡Vine!, no lleva acento —siguiente— ¡rápido! [toca a E12]»</p> <p>E12: «¡Escuché!»</p> <p>D1: «¡Escuché! —¡más rápido por favor! — siguiente [señala a E14]»</p> <p>E14: «¡Aprendí!»</p> <p>E15: «¡Canté!»</p> <p>E17: «Aprendí»</p> <p>E18: «Surgí»</p> <p>E1: «Cubrí»</p> <p>D1: «A ver, no sé si se escuchan... Hablen fuerte por favor. Quiero que hablen fuerte para que escuchen ustedes. Ese es el ejercicio ahorita ¡Por favor! [señala a E21]»</p> <p>E21: «¡Yo entré!»</p> <p>D1: «¡Por favor!»</p> <p>E22: «¡Yo dormí!»</p> <p>E11: «¡Yo cocí!»</p> <p>E23: «¡Yo perdí!»</p> <p>D1: «Bien, lleva acento todo ¿no?»</p> <p>E6: «Yo tuve»</p> <p>D1: «¡Tuve! ¡Ok! [<i>sic</i>]»</p> <p>E8: «¡Yo entré!»</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <p>acuerdo? [voltea a ver a E14] ¡Nadé! [señala estudiantes uno por uno]»</p> <p>E6: «¡Corrí!»</p> <p>D1: «¡Corrí! —¡rápido! —siguiente... [observa a E5] el pasado manita [modifica su voz]»</p> <p>E5: «Vine»</p> <p>D1: «¡Vine!, no lleva acento —siguiente— ¡rápido! [toca a E12]»</p> <p>E12: «¡Escuché!»</p> <p>D1: «¡Escuché! —¡más rápido por favor! — siguiente [señala a E14]»</p> <p>E14: «¡Aprendí!»</p> <p>E15: «¡Canté!»</p> <p>E17: «Aprendí»</p> <p>E18: «Surgí»</p> <p>E1: «Cubrí»</p> <p>D1: «A ver, no sé si se escuchan.... Hablen fuerte por favor. Quiero que hablen fuerte para que escuchen ustedes. Ese es el ejercicio ahorita ¡por favor! [señala a E21]»</p> <p>E21: «¡Yo entré!»</p> <p>D1: «¡Por favor!»</p> <p>E22: «¡Yo dormí!»</p> <p>E11: «¡Yo cocí!»</p> <p>E23: «¡Yo perdí!»</p> <p>D1: «Bien, lleva acento todo ¿no?»</p> <p>E6: «Yo tuve»</p> <p>D1: «¡Tuve! ¡Ok! [sic]»</p> <p>E8: «¡Yo entré!»</p> <p>E9: «¡Yo hube!»</p> | <p>E9: «¡Yo hube!»</p> <p>D1: «Hube, del verbo haber»</p> <p>N2: «¡Resolví!»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Vieron que la mayoría de los verbos en pasado llevan acento?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Entonces, pongan ahí... Cuando se escriben los verbos en pasado, la mayoría, llevan acento.»</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>D1: «Hube, del verbo haber»</p> <p>N2: «¡Resolví!»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Vieron que la mayoría de los verbos en pasado llevan acento?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Entonces, pongan ahí... Cuando se escriben los verbos en pasado, la mayoría, llevan acento.»</p> <p>D2: [Levanta la mano]</p> <p>D1: «¿Sí?»</p> <p>D2: «Como que la diferencia es entre los verbos...»</p> <p>D1[a la par de D2]: «¡Regulares e irregulares! ¡Sí!, pero entrar todavía en esta complicación no es necesario —lo más simple ahorita— ¿no?»</p> <p>Por ejemplo, un irregular es cocer, haber... ¿no? No llevan acento, pero eso es muy complicado para ustedes ahorita que están empezando.»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¡Ahora hagan el mismo ejercicio rápidamente! —pero ahora los voy a seleccionar— con verbos en futuro ¡¿vamos?! ¡¿E3?!»</p> <p>E3: «¡Ah! ¡Resolveré!»</p> <p>D1: «¡¿E7?!»</p> <p>E18: «¡Surgiré!»</p> <p>D1: «¡¿N2?!»</p> <p>N2: «¡Yo correré!»</p> <p>D1: «¡¿Tú?!» [toca por la espalda a E06]</p> <p>E6: «¡Caminaré!»</p> <p>N3: «¡Lavaré!»</p> <p>D1: «Es decir, jugamos.... A ver él de hube y él de cocer... [señala a E11 y E9]»</p> <p>E9: «Ah... ¡yo habré!»</p> | |
|---|--|

D1: «Habré con acento...»

E11: «¡Yo coceré!»

D1: «Coceré ¿no? Entonces, vean las opciones y existe una regularidad —también ahí— en el uso de los acentos. Pongan [dicta].

Regularmente, los verbos se acentúan en futuro [...]

Entonces, ¿tenemos claro que el uso de los acentos delimita mucho el sentido de lo que queremos decir?, por eso es importante, no nada más escribir los verbos; además, ustedes ya se tienen que vivir como universitarios.

Eso significa que tienen que tener una buena escritura y una buena presentación —escrita y oral—. Entonces, ¿en qué estábamos?

Existen tres tiempos básicos.... Presente, que, regularmente, no se acentúa..., [entra E25 por la puerta] ¡Ah señor E25!; pasado, que, regularmente, se acentúa con los verbos regulares; y futuro, donde encontramos casi siempre acentos ¿sale?

Pasa entonces aquí otro tipo de tiempo [señala en el pintarrón la línea entre pasado y presente] ¿cuál era?»

Grupo [indistintamente]: «Pretérito perfecto, pasado, presente...»

D1: «El pretérito perfecto es el pasado simple ¿no? [...] Sería el pretérito imperfecto ¡sí el imperfecto! Pretérito imperfecto [escribe en el pintarrón] o Copretérito; y este es el pospretérito [señala y escribe el espacio entre presente y futuro en el pintarrón].

¡Ok! [sic] Entonces tenemos esos tiempos básicos del modo indicativo ¿sale?! ¿Qué es el modo indicativo?»

Grupo: [...]

D1: [Levanta las manos como bailando para pedir participación] «¡¿N3?! ¡¿Qué es el modo indicativo?!

Bueno ¿E12?»

E12: «El que me permite describir cómo son las cosas.»

D1: «¡Ok! [sic] ¡Bien!, decir el cómo son las cosas.... Un pequeño ejercicio de descripción... Van a escribir

HRyED1: figuras retóricas

| | |
|---|--|
| <p>una frase de descripción de algún objeto —ideal o ficticio— ¿cuál sería un objeto ideal?, un objeto imaginario, ¿no?</p> <p>¿Saben qué es el hipogrifo?»</p> <p>N3: «Es como...»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Es... [>]»</p> <p>D1: «¿No saben qué es el hipogrifo?»</p> <p>E7: «Es un animal mitológico ¿no?»</p> <p>Observador: [Busco en internet para colocar la imagen en la pantalla] «Ahí está...»</p> <p>D1: «Es... [voltea a ver la pantalla y lee directamente de ella] “Es un animal mitológico compuesto por caballo y grifo.” El grifo tiene... este... patas de ave [coloca sus manos como si fueran pies] ¿sí? ¿Sí saben? ¿No? ¿nunca lo vieron en una película? ¿En <i>Harry Potter</i>?»</p> <p>E9: «¡Sí!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «¿No lo vieron?! Yo vi en Madrid una figurita de un hipogrifo así... [mueve sus manos como si tuviera una estatuilla pequeña entre ellas].»</p> <p>E6: «¿Cómo un alebrije?!»</p> <p>D1: «Alebrije... ¡parecido! ¡El centauro! ¿saben qué es el centauro?!»</p> <p>Observador: [Busco imágenes del hipogrifo en <i>Google</i> y las coloco en pantalla] «¡Ahí está el hipogrifo!»</p> <p>D1: [Señala el hipogrifo de la pantalla] «El hipogrifo de la película de <i>Harry Potter</i> es éste ¿sí? [señala una de las imágenes] ¡Ok! [sic] El centauro, ¿qué es un centauro?»</p> <p>E16: «¿Un caballo mitad hombre?»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Díganme otro animal fantástico...»</p> <p>E10: «¡El minotauro!»</p> <p>D1: «El minotauro ¿los demás saben qué es eso? ¿no? ¿alguien ha visto la figura del minotauro? [hace señas con las manos como si tuviera cuernos en la cabeza]»</p> | <p>D1: [Levanta las manos como bailando para pedir participación] «¿N3?! ¿Qué es el modo indicativo?! Bueno... ¿E12?»</p> <p>E12: «El que me permite describir cómo son las cosas.»</p> <p>D1: «¡Ok! ¡Bien!, decir el cómo son las cosas.... Un pequeño ejercicio de descripción... Van a escribir una frase de descripción de algún objeto —ideal o ficticio— ¿cuál sería un objeto ideal?, un objeto imaginario, ¿no?</p> <p>¿Saben qué es el hipogrifo?»</p> <p>N3: «Es como...»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Es... [>]»</p> <p>D1: «¿No saben qué es el hipogrifo?»</p> <p>E7: «Es un animal mitológico ¿no?»</p> <p>Observador: [Busco en internet para colocar la imagen en la pantalla] «Ahí está...»</p> <p>D1: «Es... [voltea a ver la pantalla y lee directamente de ella] “Es un animal mitológico compuesto por caballo y grifo.” El grifo tiene... este... patas de ave [coloca sus manos como si fueran pies] ¿sí? ¿Sí saben? ¿No? ¿nunca lo vieron en una película? ¿En <i>Harry Potter</i>?»</p> <p>E9: «¡Sí!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «¿No lo vieron?! Yo vi en Madrid, mientras estudiaba, cuando salí de paseo por la ciudad; una figurita de un hipogrifo así... [mueve sus manos como si tuviera una estatuilla pequeña entre ellas].»</p> <p>E6: «¿Cómo un alebrije?!»</p> <p>D1: «Alebrije... ¡parecido! ¡El centauro! ¿saben qué es el centauro?!»</p> <p>Observador: [Busco imágenes del hipogrifo en <i>Google</i> y las coloco en pantalla] «¡Ahí está el hipogrifo!»</p> <p>D1: [Señala el hipogrifo de la pantalla] «El hipogrifo de la película de <i>Harry Potter</i> es éste ¿sí? [señala una de las imágenes] ¡Ok! [sic] El centauro, ¿qué es un centauro?»</p> <p>E16: «¿Un caballo mitad hombre?»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Díganme otro animal fantástico...»</p> <p>E10: «¡El minotauro!»</p> <p>D1: «El minotauro ¿los demás saben qué es eso? ¿no? ¿Alguien ha visto la figura del minotauro? [hace señas con las manos como si tuviera cuernos en la cabeza]»</p> <p>E9: «¡Yo no!»</p> <p>D1: «Ponlo por favor, el minotauro —busca minotauro ahí [voltea a verme a mí (busco y lo coloco en pantalla)]—. Ahí está ¿sí?»</p> <p>E14: «El unicornio...»</p> <p>D1: «Unicornio es una figura mitológica —no existente—, todos recuerdan alguno... ¿qué otra cosa?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «sirenas, dragón, quimera...»</p> <p>D1: «¡Dragón!; bueno, dragones hay un montón [voltea a ver la pantalla] ¿no? También hay otras cosas, una</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>E9: «¡Yo no!»</p> <p>D1: «Ponlo por favor, el minotauro —busca minotauro ahí [voltea a verme a mí (busco y lo coloco en pantalla)]—. Ahí está ¿sí?»</p> <p>E14: «El unicornio...»</p> <p>D1: «Unicornio es una figura mitológica —no existente—, todos recuerdan alguno... ¿qué otra cosa?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «sirenas, dragón, quimera...»</p> <p>D1: «¡Dragón!; bueno, dragones hay un montón [voltea a ver la pantalla] ¿no? También hay otras cosas, una pantalla, un recipiente, objetos que son reales. Todos son objetos, tienen existencia con el simple hecho de describirlos ¿sí? Entonces, hagan la descripción de un objeto, van a poner ahí... ¡dragón! Y van a empezar a describirlo ¿sí?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Sí»</p> <p>D1: «Pongan un borrador —y también se hace la descripción—, es decir, cada uno de ustedes va a seleccionar —en dos minutos máximo— un objeto y empieza a describirlo.»</p> <p>Grupo: [Comienzan a escribir]</p> <p>D1: «Una pluma, un cuaderno, el salón de clase..., ¡está bella persona que tienen enfrente!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>E10: «¿Real?»</p> <p>D1: [Modificando su voz] «A ver manitos, de nuevo, véanme todos; ¿qué dije? Lástima que no podamos meter café aquí si no... Objetos reales o imaginarios; ustedes seleccionen, ¿está claro?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: [Golpea un escritorio con el plumón de pintarrón tres veces] «¡¿Está claro?!»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Sí! [mientras escriben]»</p> <p>D1: «¿Sí qué?»</p> <p>Grupo: «¡Esta claro!»</p> | <p>pantalla, un recipiente, objetos que son reales. Todos son objetos, tienen existencia con el simple hecho de describirlos ¿sí? Entonces, hagan la descripción de un objeto, van a poner ahí... ¡dragón! Y van a empezar a describirlo ¿sí?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Sí»</p> <p>D1: «Pongan un borrador —y también se hace la descripción—, es decir, cada uno de ustedes va a seleccionar —en dos minutos máximo— un objeto y empieza a describirlo.»</p> <p>Grupo: [Comienzan a escribir]</p> <p>D1: «Una pluma, un cuaderno, el salón de clase..., ¡está bella persona que tienen enfrente!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>E10: «¿Real?»</p> <p>D1: [Modificando su voz] «A ver manitos, de nuevo, véanme todos; ¿qué dije? Lástima que no podamos meter café aquí si no... Objetos reales o imaginarios; ustedes seleccionen, ¿está claro?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: [Golpea un escritorio con el plumón de pintarrón tres veces] «¡¿Está claro?!»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Sí! [mientras escriben]»</p> <p>D1: «¿Sí qué?»</p> <p>Grupo: «¡Esta claro!»</p> <p>D1: «¡Si querido maestro! [mientras golpea con el plumón tres veces el escritorio]»</p> <p>Grupo: [ríen y continúan con su escritura]</p> <p>HRyED1: Chiste</p> <p>D1: «Pongan un borrador —y también se hace la descripción—, es decir, cada uno de ustedes va a seleccionar —en dos minutos máximo— un objeto y empieza a describirlo.»</p> <p>Grupo: [Comienzan a escribir]</p> <p>D1: «Una pluma, un cuaderno, el salón de clase..., ¡está bella persona que tienen enfrente!»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>E10: «¿Real?»</p> <p>D1: [Modificando su voz] «A ver manitos, de nuevo, véanme todos; ¿qué dije? Lástima que no podamos meter café aquí si no... Objetos reales o imaginarios; ustedes seleccionen, ¿está claro?»</p> <p>Grupo: [...]</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>D1: «¡Sí querido maestro! [mientras golpea con el plumón tres veces el escritorio]»</p> <p>Grupo: [ríen y continúan con su escritura]</p> <p>[...]</p> <p>D1: [Abre la puerta del salón, se acerca a D2] [>]</p> <p>D1: «La niña del segundo piso, por favor, tranquila. [Se acerca a E17] ¿Dónde está el escrito?»</p> <p>E17: «Aquí... [muestra su cuaderno a D1]»</p> <p>D1: [Observa el cuaderno de E17] «A ver, no me estén copiando, ¡no me estén copiando! Un unicornio tiene... un unicornio está ¿sí?; eso es lo que tienen que generar, la descripción de un objeto. A ver, de nuevo, jóvenes... ¿cuáles son los elementos básicos de una narración escrita?»</p> <p>E8: [<]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic]. Sujetos, objetos, características, modos verbales, verbos —acciones del sujeto—; es la descripción general de los objetos, ¡no hay una historia!, pero tienen que ubicar el objeto que describen en contexto ¿Un unicornio en el vacío?»</p> <p>[...]</p> <p>[Se acerca a E3] ¿Qué objeto vas a describir?»</p> <p>E3: «Un dragón...»</p> <p>D1: «Busca en internet] [>]»</p> <p>E3: [Abre una página de búsqueda en la computadora]</p> <p>D1: «Busca en <i>Google</i> [sic]...»</p> <p>E3: «¿Esa?»</p> <p>D1: «¡Esta bien!, descríbelo...</p> <p>A ver, ustedes nunca han visto un dragón, ¿de acuerdo? Nunca han visto un Pegaso, nunca han visto un hipogrifo; pero si tienen que imaginar alguno —con por lo menos más detalle—, tienen que buscar información para tener la descripción más completa. No nada más poner un león que tiene garras y este... ruge.</p> | <p>D1: [Golpea un escritorio con el plumón de pintarrón tres veces] «¡¿Está claro?!»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Sí! [mientras escriben]»</p> <p>D1: «¿Sí qué?»</p> <p>Grupo: «¡Esta claro!»</p> <p>D1: «¡Sí querido maestro! [mientras golpea con el plumón tres veces el escritorio]»</p> <p>Grupo: [ríen y continúan con su escritura]</p> |
|---|--|

O si les es más fácil, descríbanse a ustedes mismos ¿no? Descríbanse a ustedes mismos si les es más sencillo, pero se supone que ahorita ya deberían tener más habilidades para hacer una breve descripción.

¡E3! ¿con copete o sin copete el dragón? [Ríe]»

E3: [Ríe]

Grupo: [...]

D1: «A ver, abran *Word* [sic] aquí; y realicen su descripción en la computadora. Porque si no, no voy a ver cómo están escribiendo. O sea, abran *Word* [sic] aquí, y trabajen —se me olvido qué desde el principio necesitaban hacerlo, porque... [ríe]— [solicita a D2 apoyo para revisar los escritos]

¿No saben abrir *Word* [sic]?»

Grupo: [Comienzan a abrir el programa en las computadoras]

D1: «¡Ahí esta! [señala con la mano a E16] ¡¿Ya?! [voltea a observar al grupo] ¿ya todos abrieron *Word* [sic]?»

E16: [dirigiéndose a D2] «¿Cómo en *Google* [sic]?»

D2: «Sí así. [>]»

E16: «Pensaba más como en ponerle datos y así...»

[Ruido de estudiantes hablando fuera del salón]

[<]

9:00 am

D1: «Pongan la descripción rápido, tienen dos minutos máximo — ¿D2 ya son las nueve? — o...»

D2: «¡Ya!»

D1: «¡Ok! [sic] A ver, ya no les tengo que decir que en cada trabajo que envíen van a poner datos de identificación...nombre, correo electrónico y fecha ¿de acuerdo? —siempre debe aparecer ahí— ¿sí? Ahora, E3, ¿les pedí que colocaran mi nombre con su nombre, o nada más el nombre de ustedes? ¿les pedí que colocaran la palabra nombre y luego su nombre?»

HRyED2: *Word*

D1: «A ver, abran *Word* [sic] aquí; y realicen su descripción en la computadora. Porque si no, no voy a ver cómo están escribiendo. O sea, abran *Word* [sic] aquí, y trabajen —se me olvido qué desde el principio necesitaban hacerlo, porque... [ríe]— [solicita a D2 apoyo para revisar los escritos]

¿No saben abrir *Word* [sic]?»

Grupo: [Comienzan a abrir el programa en las computadoras]

D1: «¡Ahí está! [señala con la mano a E16] ¡¿Ya?! [voltea a observar al grupo] ¿ya todos abrieron *Word* [sic]?»

E16: [dirigiéndose a D2] «¿Cómo en *Google* [sic]?»

D2: «Sí así. [>]»

E16: «Pensaba más como en ponerle datos y así...»

[Ruido de estudiantes hablando fuera del salón]

[<]

D1: «Pongan la descripción rápido, tienen dos minutos máximo — ¿D2 ya son las nueve? — o...»

D2: «¡Ya!»

D1: «¡Ok! [sic] A ver, ya no les tengo que decir que en cada trabajo que envíen van a poner datos de identificación...nombre, correo electrónico y fecha ¿de acuerdo? —siempre debe aparecer ahí— ¿sí?»

Ahora, E3, ¿les pedí que colocaran mi nombre con su nombre, o nada más el nombre de ustedes? ¿Pedí que colocaran la palabra nombre y luego su nombre?»

E3: «Nada más nuestro nombre»

D1: «Sólo su nombre ¿no? ¿les pedí que colocaran correo electrónico y después su correo electrónico? No. Nada más el correo electrónico ¿les pedí que colocaran fecha y después la fecha?»

| | |
|---|---|
| <p>E3: «Nada más nuestro nombre»</p> <p>D1: «Sólo su nombre ¿no? ¿les pedí que colocaran correo electrónico y después su correo electrónico? No. Nada más el correo electrónico ¿les pedí que colocaran fecha y después la fecha?»</p> <p>Entonces, van a colocar solo la fecha sin la palabra fecha ¿no? ¿Sí E3?»</p> <p>E3: «Sí»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Ya saben cómo me van a enviar esto? [deletrea] H-F-E-1 ¿E06?»</p> <p>E6: «¡¿eh?! ¿qué?»</p> <p>D1: «Apellido...»</p> <p>E6: «¡Ajá!, apellido, inicial del nombre...»</p> <p>D1: «Inicial del nombre, guion y... ¡Ok! [sic] le van a llamar a esto ¡descripción uno! Y colocan la fecha ¿ok? [sic]. Así me lo envían al correo.»</p> <p>Grupo: [observan el pintarrón y toman notas] [>]</p> <p>N2: «No me deja abrir Word [sic]»</p> <p>D1: «¿Qué?»</p> <p>N2: «No me deja abrir Word [sic]»</p> <p>D1: «¿No te deja abrir Word [sic]? [revisa la computadora] [...] A ver aprieta [>]. Ahora pon tu nombre y tus datos... [camina entre los asientos]</p> <p>¡Así no E6! Tienes que subir y colocar [<] después esto lo coloca en medio y este al final» [muestra a E6 como colocar los datos justificados a la derecha]</p> <p>[<]</p> <p>[D2 recorre asientos para preguntar dudas a los estudiantes y apoyarlos (no se escucha lo que les dice)]</p> <p>Observador: [Me acerco a N2] «Hola, una recomendación... en los trabajos que revisé, en general, observé dificultades con la descripción y el uso de comas y... los signos ortográficos. Recuerda que hacer una descripción en un párrafo, es una lista de elementos donde aparecen las diferentes características del objeto que elegiste. Entonces, cada una debe ir separada de</p> | <p>Entonces, van a colocar solo la fecha sin la palabra fecha ¿no? ¿Sí E3?»</p> <p>E3: «Sí»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Ya saben cómo me van a enviar esto? [deletrea] H-F-E-1 ¿E06?»</p> <p>E6: «¡¿eh?! ¿Qué?»</p> <p>D1: «Apellido...»</p> <p>E6: «¡Ajá!, apellido, inicial del nombre...»</p> <p>D1: «Inicial del nombre, guion y... ¡Ok! [sic] le van a llamar a esto ¡descripción uno! Y colocan la fecha ¿ok? [sic]. Así me lo envían al correo.»</p> |
|---|---|

comas y utilizar una “y” griega al final para señalar que es el último elemento del listado ¿sí?»

N2: «¡Ok! [sic] Entonces, por ejemplo, si quiero describir un león; tengo que poner ¿sus características físicas?»

Observador: «Características físicas, rasgos específicos, o lo que tu creas que describe un león a alguien que no lo conoce. Imagina que le vas a contar, a alguien que nunca ha visto un león, cómo es ¿cómo lo harías?»

N2: «¡Ah! *ok, ok* [sic]; gracias...»

Observador: «De nada...»

E6: «Oye, ¿por qué queda tan pegado lo que escribo aquí?»

Observador: «A ver... [me acerco a su computadora] ¡Ah! es que tienes que marcar el interlineado. D1, ¿vamos a pedir para los trabajos algún tipo de interlineado?»

D1: «Sí, a ver...hacemos ahorita el ejercicio y dejamos el interlineado —porque si no nos vamos a tardar mucho— E6, deja de lado ahorita eso y escribe solamente.»

E11: «¿Oye y aquí cómo pongo la coma?»

Observador: «Le presionas el botón aquí entre la “m” y el “punto”» [muestro en el teclado cómo hacerlo] [Camino hacia el otro lado del salón]

D1: [Conversa con E6] [<]

Observador: [Me acerco a observar el monitor de E16] «E16, no olvides acentuar división. División lleva acento en la “o” ¿no? O revisa en RAE...»

E16: «¡Ah sí!» [abre la página de búsqueda]

D1: [Aun en el monitor de E6] «¿Cómo se escribe? Escri-be... zoológico...»

E6: [Busca en internet]

D1: [Camina hacia E3] «¿Qué necesita?»

E3: «Nada profe»

D1: «¡Ok! [sic] ¿ya terminaron?»

IAEE3: Valoración

Observador: [Me acerco a N2] «Hola, una recomendación... en los trabajos que revisé, en general, observé dificultades con la descripción y el uso de comas y... los signos ortográficos. Recuerda que hacer una descripción en un párrafo, es una lista de elementos donde aparecen las diferentes características del objeto que elegiste. Entonces, cada una debe ir separada de comas y utilizar una “y” griega al final para señalar que es el último elemento del listado ¿sí?»

N2: «¡Ok! [sic] Entonces, por ejemplo, si quiero describir un león; tengo que poner ¿sus características físicas?»

Observador: «Características físicas, rasgos específicos, o lo que tu creas que describe un león a alguien que no lo conoce. Imagina que le vas a contar, a alguien que nunca ha visto un león, cómo es ¿cómo lo harías?»

N2: «¡Ah! *ok, ok* [sic]; gracias...»

Observador: «De nada...»

| | |
|---|--|
| <p>E17: [>]</p> <p>D1: [Se acerca a E17] «¿Qué? ¿ya terminaron?»</p> <p>E17: «¡Ya!, pero es que para enviarlo desde aquí no me aparece...» [señala el monitor]</p> <p>D1: [Observa el monitor] «A ver dale enviar ahí...»</p> <p>E17: «No aparece nada...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] [>] [camina frente al grupo]. A ver jóvenes, antes de enviarlo, otra cosa... revisen si sus descripciones... ¿tiene mayúscula de entrada y punto final? ¿tiene verbos variados?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «¿Hay palabras variadas?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>[E6 me solicita apoyo con la computadora y me acerco a revisar]</p> <p>D1: «¿Las descripciones están correctamente acentuadas? ¿Mitológico en dónde lleva el acento?» [Me observa mientras respondía una duda a E14]</p> <p>D2: «¿observador?!»</p> <p>D1: «E14..., ¿mitológico dónde lleva el acento?»</p> <p>E14: «¿En la i?» [responde con un chicle en la boca]</p> <p>D1: «¿Míto? [sic]... ¿mitológico? [sic] ¿se dice así?»</p> <p>E14: «No»</p> <p>D1: «Con chicle lo acentúas mejor... ¡Mi-to-ló-gico! [deletrea]»</p> <p>Observador: [Paso a cada lugar de los estudiantes recomendando] «Relean, en voz alta, sus trabajos antes de enviarlos...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] A ver, antes de enviarlo... ¿tienen cómo va a estar el interlineado de esta parte?» [señala en el pintarrón los datos de identificación: nombre, correo electrónico y fecha]</p> <p>N3: «Interlineado sencillo»</p> | <p>HRyED1: Interpelar</p> <p>D1: «¿Las descripciones están correctamente acentuadas? ¿Mitológico en dónde lleva el acento?» [Me observa mientras respondía una duda a E14]</p> <p>D2: «¿observador?!»</p> <p>D1: «E14..., ¿mitológico dónde lleva el acento?»</p> <p>E14: «¿En la i?» [responde con un chicle en la boca]</p> <p>D1: «¿Míto? [sic]... ¿mitológico? [sic] ¿se dice así?»</p> <p>E14: «No»</p> <p>D1: «Con chicle lo acentúas mejor... ¡Mi-to-ló-gico! [deletrea]»</p> <p>Observador: [Paso a cada lugar de los estudiantes recomendando] «Relean, en voz alta, sus trabajos antes de enviarlos...»</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>D1: «Interlineado sencillo... ¿todos lo saben colocar?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «¿Sí? ¡Ok! [sic] La fecha... ¿cómo está la fecha?» [señala el pintarrón]</p> <p>N3: «Año, mes y día»</p> <p>D1: «Año, mes y día; no cómo me lo están enviando. Si me van a poner... quince de agosto, tiene que ser con minúsculas ¡quince de agosto!; no cómo me lo están poniendo..., pero me lo ponen cómo se les pide: año, mes y día. Entonces, sería... veinte... diecisiete, cero ocho y quince —dieciséis [observa a D2]— ¿no?»</p> <p>D2: «Dieciséis no, es diecisiete...»</p> <p>D1: «¡Ah sí, diecisiete! [ríe]</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «¿Sí?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: [Llevando su mano a la sien] «¡No anotan, no anotan!»</p> <p>E16: «¿Año...?»</p> <p>D1: [Voltea a ver a E16] «¡Año, mes y día! —el ejemplo es... veinte... diecisiete, cero ocho y diecisiete— ¿sí? Así tiene que ser la fecha del archivo ¿sí?</p> <p>Entonces, en qué está la descripción; ¿cuáles son los tiempos? Vean los tiempos verbales que usaron y digan en qué tiempo están los verbos que utilizaron ¿ok? [sic]</p> <p>A ver... ¡E17! ¿Cuáles son los tiempos que utilizaste?»</p> <p>E17: «Bebe...»</p> <p>D1: «No, no, no; ¿cuáles son los tiempos que utilizaste? A ver... [camina al asiento de E17] [<]»</p> <p>Grupo: [escriben en las computadoras]</p> <p>D1: «A ver jóvenes ¡rápido! ¡rápido, todos aquí atención! Dejen de escribir.... Les voy a leer la descripción y ustedes me van a decir cuáles son los verbos.</p> | |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>“Es una bolsa...” [<] ¿La descripción cuál es?»</p> <p>E17: «De la bolsa de lápices...»</p> <p>Grupo: [Voltean y se observan unos a otros]</p> <p>D1: «Me pueden poner atención por favor.... A ver, me van a decir los verbos; ¡anoten los verbos que escuchen! —si no, no van a entender de qué hablo— ¿ok? [sic] A ver... empiezo [lee de la pantalla]:</p> <p>“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares como son las plumas, colores, etc...” ¡Ok! [sic] ¿Primer verbo? ¡¿E7?!» E7: «No sé si sea... [(tose...) <]»</p> <p>D1: «¡No! A ver... ¿primer verbo?»</p> <p>E9: «¿Lleva?»</p> <p>D1: «No... ¿primer verbo?»</p> <p>E10: «¿Es?»</p> <p>D1: «¿Primer verbo?» [toca del hombro a E14]</p> <p>E14: [Observa a D1]</p> <p>D1: «¡Respóndeme! ¿no me vas a responder?»</p> <p>E14: [<]</p> <p>D1: «¿Primer verbo?» [señala a E18]</p> <p>E18: «Es»</p> <p>D1: «¡Es! Voy a volver a leer la descripción...</p> <p>“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares cómo son plumas, colores, etc...”</p> <p>A ver, ahora sí el primer verbo...»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Es!»</p> <p>D1: «¿Segundo?»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Usar!»</p> <p>D1: «¿Tercero?»</p> | <p>HRyED4: Re-lectura</p> <p>D1: «A ver jóvenes ¡rápido! ¡rápido, todos aquí atención! Dejen de escribir.... Les voy a leer la descripción y ustedes me van a decir cuáles son los verbos.</p> <p>“Es una bolsa...” [<] ¿La descripción cuál es?»</p> <p>E17: «De la bolsa de lápices...»</p> <p>Grupo: [Voltean y se observan unos a otros]</p> <p>D1: «Me pueden poner atención por favor.... A ver, me van a decir los verbos; ¡anoten los verbos que escuchen! —si no, no van a entender de qué hablo— ¿ok? [sic] A ver... empiezo [lee de la pantalla]:</p> <p>“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares como son las plumas, colores, etc...” ¡Ok! [sic] ¿Primer verbo? ¡¿E7?!» E7: «No sé si sea... [(tose...) <]»</p> <p>D1: «¡No! A ver... ¿primer verbo?»</p> <p>E9: «¿Lleva?»</p> <p>D1: «No... ¿primer verbo?»</p> <p>E10: «¿Es?»</p> <p>D1: «¿Primer verbo?» [toca del hombro a E14]</p> <p>E14: [Observa a D1]</p> <p>D1: «¡Respóndeme! ¿no me vas a responder?»</p> <p>E14: [<]</p> <p>D1: «¿Primer verbo?» [señala a E18]</p> <p>E18: «Es»</p> <p>D1: «¡Es! Voy a volver a leer la descripción...</p> <p>“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares cómo son plumas, colores, etc...”</p> <p>A ver, ahora sí el primer verbo...»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Es!»</p> <p>D1: «¿Segundo?»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Usar!»</p> <p>D1: «¿Tercero?»</p> <p>Grupo: «¡Llevar!»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Por qué la importancia de localizar los verbos? Porque a partir de los verbos, nosotros estructuramos las oraciones de los enunciados y utilizamos los tiempos gramaticales básicos ¿Sí? Podría alguien... A ver... [vuelve a leer]</p> <p>“Es una bolsa que se usa regularmente en la escuela debido a que en ella se llevan los útiles escolares cómo son plumas —coma—, colores —coma—, etc...”</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>¿Me pongo pupilentes...? ¿qué dice ahí? [voltea a ver al grupo]»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Como mis padres!»</p> <p>D1: «Continúa...»</p> <p>E16: «¡Sí! “Como mis padres, crecí [sic] en la ciudad de México”»</p> <p>D1: «Espérame tantito ¿crecí?! [Se dirige a D2] Hay que apoyar en oralidad a E6; ¡E7! lee por favor...»</p> <p>E7: [lee de la proyección en el pintarrón] «“Como mis padres crecí en la ciudad de México”»</p> <p>D1: «¡Crecí...! en la ciudad de México; ese es el sentido de la oración. Ahora vamos a ver, ¿cuál es el verbo aquí? ¿crecí?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: [Asienten con la cabeza] «¡Si!»</p> <p>D1: «Crecí en la ciudad de México. Ese el verbo principal de esa pequeña oración ¿no? Explica lo que acontece. Y a partir de ahí, yo puedo colocar la puntuación. Si yo encuentro el verbo, puedo colocar la puntuación de manera diferenciada para dar una función —distinta— a la propia oración ¿sí?»</p> <p>Entonces, de lo que se trata —vas a hacer lo siguiente [me observa a mí], coloca esto “Como mis padres”; en medio de la oración [me señala la proyección en el pintarrón]— y...»</p> <p>[...]</p> <p>Observador: «El archivo está protegido...»</p> <p>D1: «Déjalo así ya, si no nos vamos a tardar más... Entonces, escriban esta oración [dicta]: Como mis padres... —pongan ahí; uno— Como mis padres, crecí en la ciudad de México... como mis padres —coma— crecí en la ciudad de México —punto— ¡punto!»</p> <p>Grupo: [Escriben en sus cuadernos]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Segunda oración [dicta]: Crecí —coma— como mis padres —coma— en la ciudad de México.</p> <p>Crecí —coma— y pónganle segunda oración. Por favor —dos punto y guion—, como mis padres...</p> | <p>D1: «¡Ok! [sic] A ver, lee la primera oración» [señala a E16]</p> <p>E16: [comienza a leer] «“Con mis padres, crecí [sic] en la ciudad de México”»</p> <p>D1: [Levanta las manos como en señal de que se detenga] «¡Shhh, shhh, shhh! ¿Tengo astigmatismo? ¿Me pongo pupilentes...? ¿qué dice ahí? [voltea a ver al grupo]»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Como mis padres!»</p> <p>D1: «Continúa...»</p> <p>E16: «¡Sí! “Como mis padres, crecí [sic] en la ciudad de México”»</p> <p>D1: «Espérame tantito ¿crecí?! [Se dirige a D2] Hay que apoyar en oralidad a E6; ¡E7! lee por favor...»</p> <p>E7: [lee de la proyección en el pintarrón] «“Como mis padres crecí en la ciudad de México”»</p> <p>D1: «¡Crecí...! en la ciudad de México; ese es el sentido de la oración. Ahora vamos a ver, ¿Cuál es el verbo aquí? ¿crecí?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: [Asienten con la cabeza] «¡Si!»</p> <p>D1: «Crecí en la ciudad de México. Ese el verbo principal de esa pequeña oración ¿no? Explica lo que acontece. Y a partir de ahí, yo puedo colocar la puntuación. Si yo encuentro el verbo, puedo colocar la puntuación de manera diferenciada para dar una función —distinta— a la propia oración ¿sí?»</p> <p>Entonces, de lo que se trata —vas a hacer lo siguiente [me observa a mí], coloca esto “Como mis padres”; en medio de la oración [me señala la proyección en el pintarrón]— y...»</p> <p>[...]</p> <p>Observador: «El archivo está protegido...»</p> <p>D1: «Déjalo así ya, si no nos vamos a tardar más... Entonces, escriban esta oración [dicta]: Como mis padres... —pongan ahí; uno— Como mis padres, crecí en la ciudad de México... como mis padres —coma— crecí en la ciudad de México —punto— ¡punto!»</p> <p>Grupo: [Escriben en sus cuadernos]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Segunda oración [dicta]: Crecí —coma— como mis padres —coma— en la ciudad de México.</p> <p>Crecí —coma— y pónganle segunda oración. Por favor —dos punto y guion—, como mis padres...</p> <p>Oración dos... Crecí —coma— como mis padres —coma— en la ciudad de México... ¿Tenemos la segunda oración ya?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «¡Tercera oración! [Dicta] Crecí en la ciudad de México —coma— como mis padres...»</p> <p>Grupo: [Escriben]</p> <p>D1: «¿Cambia el sentido de la oración con el uso de las comas? Relativamente poco, porque lo que estamos</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Oración dos... Crecí —coma— como mis padres —coma— en la ciudad de México...</p> <p>¿Tenemos la segunda oración ya?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «¡Tercera oración! [Dicta] Crecí en la ciudad de México —coma— como mis padres...»</p> <p>Grupo: [Escriben]</p> <p>D1: «¿Cambia el sentido de la oración con el uso de las comas? Relativamente poco, porque lo que estamos haciendo es un énfasis diferenciado con el uso de las comas, ¿sí?, pero el sentido general si se entiende. Entonces, es cuando yo puedo identificar el verbo de la oración principal que puedo ir colocando las comas ¿sí?»</p> <p>La función de las comas... ¿es qué entonces?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Delimitar segmentos de una oración... hacer [mueve las manos como si fueran pequeñas cajas por el aire] ¿sí? Y se puede ir complejizando —se va a ir complejizando— con su desarrollo ¡Ok! [sic] ¿hasta ahí está claro?»</p> <p>Entonces, tenemos que ubicar la idea central de la oración para poder puntuar correctamente.</p> <p>[Me observa] ¿No te dejó hacer otra cosa? ¿no te permitió?»</p> <p>Observador: «Es que está configurada de distinta forma y no es la misma versión...»</p> <p>D1: «Entonces, ¡N3! Tu principalmente, pero hay muchos que están así... presta atención.</p> <p>A ver, vamos con la segunda oración...</p> <p>“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos —dos puntos—: mi hermano menor (por once meses) y yo, (el primogénito), un par de años después vendría “el torbellino”</p> <p>¿Cuántas personas hay en la familia?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Cinco»</p> | <p>haciendo es un énfasis diferenciado con el uso de las comas, ¿sí?, pero el sentido general si se entiende. Entonces, es cuando yo puedo identificar el verbo de la oración principal que puedo ir colocando las comas ¿sí? La función de las comas... ¿es qué entonces?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Delimitar segmentos de una oración... hacer [mueve las manos como si fueran pequeñas cajas por el aire] ¿sí? Y se puede ir complejizando —se va a ir complejizando— con su desarrollo ¡Ok! [sic] ¿hasta ahí está claro?»</p> <p>Entonces, tenemos que ubicar la idea central de la oración para poder puntuar correctamente.</p> <p>[Me observa] ¿No te dejó hacer otra cosa? ¿no te permitió?»</p> <p>Observador: «Es que está configurada de distinta forma y no es la misma versión...»</p> <p>D1: «Entonces, ¡N3! Tu principalmente, pero hay muchos que están así... presta atención.</p> <p>A ver, vamos con la segunda oración...</p> <p>“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos —dos puntos—: mi hermano menor (por once meses) y yo, (el primogénito), un par de años después vendría “el torbellino”</p> <p>¿Cuántas personas hay en la familia?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Cinco»</p> <p>D1: «En la descripción hace referencia a cinco —aunque no lo describe concretamente— ¿sí?»</p> <p>¡Ok! [sic] Primera parte; “mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos” —hasta aquí podría quedar la oración—, ¿sí?, pero el autor de esto va a explicar ¿Cuál es la función de las comas? ¿Cuál es el verbo principal?</p> <p>“Mi familia se componía de...” ¿no? ¿Qué están haciendo las comas...? “madre, padre y sus dos hijos...”</p> <p>¿Qué hace aquí la coma?»</p> <p>E7: «Distinguir...»</p> <p>D1: «¡Enumera elementos! “Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos.” ¿sí? Puedo incluso colocar aquí punto y seguido e igual se entiende [señala antes de “mi” en el pintarrón] Hagan de cuenta que tiene punto y seguido...</p> <p>“Mi hermano menor (por once meses) y yo, (el primogénito), un par de años después vendría el torbellino...”</p> <p>¿sí? ¿Cuáles son los elementos que enumeran las comas? Mi hermano menor, yo y el tercero; ¿no? ¡Ok! [sic] vean que aquí está un poco más complejo porque cuando estamos hablando hablamos con complejidades [señala los apartados entre paréntesis de la oración en el pintarrón].</p> <p>Si yo quito los paréntesis y las comillas de “el torbellino” ¿se entiende?</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>D1: «En la descripción hace referencia a cinco —aunque no lo describe concretamente— ¿sí? ¿Ok! [sic] Primera parte; “mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos” —hasta aquí podría quedar la oración—, ¿sí?, pero el autor de esto va a explicar ¿Cuál es la función de las comas? ¿Cuál es el verbo principal?</p> <p>“Mi familia se componía de...” ¿no? ¿Qué están haciendo las comas...? “madre, padre y sus dos hijos...” ¿Qué hace aquí la coma?»</p> <p>E7: «Distinguir...»</p> <p>D1: «¿Enumera elementos! “Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos.” ¿sí? Puedo incluso colocar aquí punto y seguido e igual se entiende [señala antes de “mi” en el pintarrón] Hagan de cuenta que tiene punto y seguido...»</p> <p>“Mi hermano menor (por once meses) y yo, (el primogénito), un par de años después vendría el torbellino...” ¿sí? ¿Cuáles son los elementos que enumeran las comas?</p> <p>Mi hermano menor, yo y el tercero; ¿no? ¿Ok! [sic] vean que aquí está un poco más complejo porque cuando estamos hablando hablamos con complejidades [señala los apartados entre paréntesis de la oración en el pintarrón].</p> <p>Si yo quito los paréntesis y las comillas de “el torbellino” ¿se entiende?</p> <p>“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos: mi hermano menor por once meses y yo, el primogénito, un par de años después vendría el torbellino”</p> <p>¿Se entendió?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «Sí»</p> <p>D1: «¿Cuál es la función entonces de los paréntesis?» Grupo [indistintamente]: «avisa; abre como que..., enfatiza...»</p> <p>D1: «Enfatiza ¿no? Señala donde hay una característica que puede funcionar en la oración —o sin— ¿no? Entonces, se utilizan los paréntesis para hacer énfasis, para señalar características —para dar algo aún más alejado de la propia oración — y puede existir la oración incluso sin ellos ¿sí?</p> | <p>“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos: mi hermano menor por once meses y yo, el primogénito, un par de años después vendría el torbellino” ¿Se entendió?» Grupo [indistintamente]: «Sí» D1: «¿Cuál es la función entonces de los paréntesis?» Grupo [indistintamente]: «avisa; abre como que..., enfatiza...» D1: «Enfatiza ¿no? Señala donde hay una característica que puede funcionar en la oración —o sin— ¿no? Entonces, se utilizan los paréntesis para hacer énfasis, para señalar características —para dar algo aún más alejado de la propia oración — y puede existir la oración incluso sin ellos ¿sí? Esta misma función van a tener otras —¿cómo se llama...? — otras, otras puntuaciones ¿sí? Entonces, hasta aquí; ¿cuáles son las puntuaciones básicas que hemos visto? ¿Puntuaciones!» E6: «¿Acentos?» D1: «No, ese es un signo ortográfico; ¿puntuaciones!» E17: «Paréntesis» E6: «Coma» D1: «¿Coma y punto! ¿no? También dos puntos... Después [vuelve a leer del monitor] “En la casa no había libros —punto y coma—; no contábamos con biblioteca. No obstante —coma—, mi madre era ávida lectora de periódicos y de «cuentos» [cómic]; mis tíos y primos siempre tenían alguno a la mano cuando llegábamos a las reuniones familiares los domingos; con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que, a la postre, se volvieron objetos de culto y de comercialización en las redes sociales.” ¿Ok! [sic] ¿Qué signos nuevos tenemos acá?» E17 y D1 [al unísono]: «¿Punto y coma!» D1: «¿Para qué sirve el punto y coma? ¿en dónde están?» Grupo: [...] D1: «Delimitando las secciones internas de las oraciones... a ver, ¿cuál era...? ¿cuál es la oración principal? [me observa para que seleccione en el computador] Busca... “mi madre era ávida lectora de periódicos y de «cuentos»”—ahí [me indica en el pintarrón]— ¿de qué estamos hablando en esta oración? De ser ávido lector de periódicos y cuentos ¿sí? Entonces, podría haber puesto —punto y coma— para decir que ellos [señala a “tíos y primos” en el pintarrón] también eran lectores de periódicos] ¿no? Eso es lo que quiere decir punto y coma, que sigue con la misma idea principal, pero va segmentando grupos</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>Esta misma función van a tener otras —¿cómo se llama...? — otras, otras puntuaciones ¿sí? Entonces, hasta aquí; ¿cuáles son las puntuaciones básicas que hemos visto? ¡Puntuaciones!»</p> <p>E6: «¿Acentos?»</p> <p>D1: «No, ese es un signo ortográfico; ¡puntuaciones!»</p> <p>E17: «Paréntesis»</p> <p>E6: «Coma»</p> <p>D1: «¡Coma y punto! ¿no? También dos puntos...</p> <p>Después [vuelve a leer del monitor]</p> <p>“En la casa no había libros —punto y coma—; no contábamos con biblioteca. No obstante —coma—, mi madre era ávida lectora de periódicos y de «cuentos» [cómic]; mis tíos y primos siempre tenían alguno a la mano cuando llegábamos a las reuniones familiares los domingos; con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que, a la postre, se volvieron objetos de culto y de comercialización en las redes sociales.”</p> <p>¡Ok! [sic] ¿Qué signos nuevos tenemos acá?»</p> <p>E17 y D1 [al unísono]: «¡Punto y coma!»</p> <p>D1: «¿Para qué sirve el punto y coma? ¿en dónde están?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Delimitando las secciones internas de las oraciones... a ver, ¿cuál era...? ¿cuál es la oración principal? [me observa para que seleccione en el computador]</p> <p>Busca... “mi madre era ávida lectora de periódicos y de «cuentos»”—ahí [me indica en el pintarrón]— ¿de qué estamos hablando en esta oración?</p> <p>De ser ávido lector de periódicos y cuentos ¿sí?</p> <p>Entonces, podría haber puesto —punto y coma— para decir que ellos [señala a “tíos y primos” en el pintarrón] también eran lectores de periódicos] ¿no? Eso es lo que quiere decir punto y coma, que sigue con la misma idea principal, pero va segmentando grupos</p> | <p>¿Quiénes son ávidos lectores de cuentos? Ellos... “mis tíos y mis primos”; “mis amigos de la infancia” y “mi madre” ¿sí? Entonces, hasta aquí llegamos con el punto y coma.</p> <p>Tenemos punto y coma; y delimita tres grupos... ¿no? La familia, mis tíos y mis amigos ¿sí? ¿está claro? Entonces, ahí viene —vamos a ver está última oración, “con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que, a la postre, se volvieron objetos de culto y de comercialización en las redes sociales.”</p> <p>¿Cuál es la idea principal de esta última parte?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Compartir folletos ¿no? ¡Ok! [sic] ¿puede existir este fragmento de la oración sin entrecomillado?»</p> <p>Observador: «Entre comas...»</p> <p>D1: «¿Entre comas? —perdón—... ¡Si!, si puede existir. A ver, vamos a ver... “con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que se volvieron objetos de culto y de comercialización —puede ir coma, a la postre— en las redes sociales.”</p> <p>¿Ya vieron las comas? Las comas me pueden servir para ir enfatizando diferentes elementos dentro de la oración.</p> <p>¿Van entendiendo?</p> <p>¡Ok! [sic] Entonces, tenemos aquí ya una complejidad, ¿no?, con muchos elementos para organizar ideas. Y para ello, —se tiene que...— ¿entendieron todos al primer párrafo? ¿sí? ¿de qué está hablando el primer párrafo?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «de la mamá... de la familia...»</p> <p>D1: «¿La familia? ¿es ese el tema central?»</p> <p>E17: «Sí, la familia...»</p> <p>D1: «La familia, ¿y?»</p> <p>E16: «La lectura...»</p> <p>D1: «La lectura y los jóvenes ¿no?</p> <p>Es un accidente que haya nacido en la Ciudad de México, ¿no?, porque el tema principal no es la Ciudad de México. El tema principal es la familia y la lectura; entonces, ¿cuáles son los elementos principales? ¿cuál es la esencia de los elementos que describen ahí?</p> <p>“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos...” —tatata, tatata [sic]—, años más tarde vendría el tercero. No teníamos biblioteca, pero había un chingo [sic] de <i>comics</i> [sic] —un montón— ¿no?»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Había <i>comics</i> [sic] con mi mamá, con mis hermanos, con mi —su— familia y con sus amigos ¿no? Entonces, el tema central es la lectura y la familia ¿no?</p> <p>¡Ok! [sic] ¿Para qué nos sirven los signos? Para ir delimitando temas, modalidades y sentimientos que nos permitan comprender la idea principal que se quiere expresar ¿Qué más tenemos aquí? Elementos que nos permiten unir o poner ideas ¿no?</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>¿Quiénes son ávidos lectores de cuentos? Ellos... “mis tíos y mis primos”; “mis amigos de la infancia” y “mi madre” ¿sí? Entonces, hasta aquí llegamos con el punto y coma.</p> <p>Tenemos punto y coma; y delimita tres grupos... ¿no? La familia, mis tíos y mis amigos ¿sí? ¿está claro? Entonces, ahí viene —vamos a ver está última oración, “con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que, a la postre, se volvieron objetos de culto y de comercialización en las redes sociales.”</p> <p>¿Cuál es la idea principal de esta última parte?»</p> <p>Grupo: [...]</p> <p>D1: «Compartir folletos ¿no? ¡Ok! [sic] ¿puede existir este fragmento de la oración sin entrecomillado?»</p> <p>Observador: «Entre comas...»</p> <p>D1: «¿Entre comas? —perdón—... ¡Si!, si puede existir.</p> <p>A ver, vamos a ver... “con mis amigos de la infancia compartíamos esos pequeños folletos que se volvieron objetos de culto y de comercialización —puede ir coma, a la postre— en las redes sociales.”</p> <p>¿Ya vieron las comas? Las comas me pueden servir para ir enfatizando diferentes elementos dentro de la oración. ¿Van entendiendo?</p> <p>¡Ok! [sic] Entonces, tenemos aquí ya una complejidad, ¿no?, con muchos elementos para organizar ideas. Y para ello, —se tiene que...— ¿entendieron todos al primer párrafo? ¿sí? ¿de qué está hablando el primer párrafo?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «de la mamá...de la familia...»</p> <p>D1: «¿La familia? ¿es ese el tema central?»</p> <p>E17: «Sí, la familia...»</p> <p>D1: «La familia, ¿y?»</p> <p>E16: «La lectura...»</p> <p>D1: «La lectura y los jóvenes ¿no?</p> <p>Es un accidente que haya nacido en la Ciudad de México, ¿no?, porque el tema principal no es la Ciudad</p> | <p>¡Ok! [sic] de los que están aquí, nada más viéndolo; díganme que une y dónde hay elementos de conexión de ideas —vuelvan a leer— y me dicen, está es una unión por esto y esto...</p> |
|--|--|

de México. El tema principal es la familia y la lectura; entonces, ¿cuáles son los elementos principales? ¿cuál es la esencia de los elementos que describen ahí?

“Mi familia se componía de mi madre, padre y sus dos hijos...” —tatata, tatata [sic]—, años más tarde vendría el tercero. No teníamos biblioteca, pero había un chingo [sic] de *comics* [sic] —un montón— ¿no?»

Grupo: [risas]

D1: «Había *comics* [sic] con mi mamá, con mis hermanos, con mi —su— familia y con sus amigos ¿no? Entonces, el tema central es la lectura y la familia ¿no?»

¡Ok! [sic] ¿Para qué nos sirven los signos? Para ir delimitando temas, modalidades y sentimientos que nos permitan comprender la idea principal que se quiere expresar ¿Qué más tenemos aquí? Elementos que nos permiten unir o poner ideas ¿no?»

¡Ok! [sic] de los que están aquí, nada más viéndolo; díganme que une y dónde hay elementos de conexión de ideas —vuelvan a leer— y me dicen, está es una unión por esto y esto.... Entonces, vamos a ver primero... ¡unión de ideas!»

Grupo: [leen la proyección del pintarrón]

D1: [Busca algo en su mochila]

E16: «¿Es la puntuación?»

D1: «No, la puntuación. Toda puntuación une o desune [señala la proyección] —como los dos puntos— que unen y —los puntos— que desunen, ¿no?; pero me refiero a las palabras, palabras que están ahí y, letras y palabras, que son las que unen.»

Grupo: [observan la proyección del pintarrón]

E12: [en voz baja] «¿No obstante?»

D1: «Entonces..., [lee nuevamente] “¡y dos hijos!”, “¡y yo!” ¿No? También, “no obstante” —aunque es de oposición— ¿sí?»

Entonces, después de todo comenzamos a observar que aparentemente las ideas son opuestas, pero también se relacionan y están unidas en la descripción que se hace ¿está claro?

Entonces, esto es un avance descriptivo para que vean que hay muchos elementos en juego dentro del mismo

| | |
|---|---|
| <p>escrito. ¿Cuál es la temporalidad que está básicamente ahí?</p> <p>A ver “componía”, ¿qué tiempo verbal es?</p> <p>¡Vean, vean! ¡vean ahí en RAE! ¡componer!» [Señala las computadoras]</p> <p>Grupo: [escriben y buscan en las computadoras]</p> <p>D1: «Un grupo de este lado [señala a su derecha] busca componer, y el otro venir [señala a su izquierda] ¿Sí?»</p> <p>E11: «¿Venir de...?»</p> <p>D1: «Venir de venir ¡eh! No hay de otra...»</p> <p>E6: «Venir de vendría es en pretérito»</p> <p>D1: «¿Eh?! ¿De pretérito?»</p> <p>E6: «Pretérito imperfecto»</p> <p>D1: «De pretérito imperfecto. Entonces, se componía, era una acción en pasado que es duradera ¿sí? Y señala hasta dónde duró, ¿no? ¿Hasta dónde duró?»</p> <p>N3: «¿Hasta que llegó el torbellino?»</p> <p>D1: «Un par de años hasta que llegó el torbellino ¿no? Hasta que llegó el torbellino, fueron otros más ¿sí?»</p> <p>Entonces, vean aquí: “se componía” no está claro, porque no tiene una temporalidad exacta. Si yo pongo mi familia se compuso de dos [escribe sobre la línea del tiempo en el pintarrón] —y ya no habría más— ¿está claro?, pero aquí está planteándose una duración en el tiempo del pasado [marca en el pintarrón] ¿ok?</p> <p>Después dice “vendría el torbellino”; en el torbellino ¿qué es vendría?; busquen ahí en RAE...»</p> <p>E4: «Pospretérito»</p> <p>D1: «¿Pospretérito! ¿Y qué caracteriza al pospretérito? Que es una acción al futuro ¿sí? —en este caso localizada en el pasado que llegó a la culminación de un tercero— ¿sí?</p> <p>Son tiempos, que están más o menos bien utilizados, para dar una idea general de que algo en el pasado se hizo con un tiempo —más o menos de duración estable— ¿sí?</p> | <p>HRyED2: DDRAE</p> <p>¡Vean, vean! ¡vean ahí en RAE! ¡componer!» [Señala las computadoras]</p> <p>Grupo: [escriben y buscan en las computadoras]</p> <p>D1: «Un grupo de este lado [señala a su derecha] busca componer, y el otro venir [señala a su izquierda] ¿Sí?»</p> <p>E11: «¿Venir de...?»</p> <p>D1: «Venir de venir ¡eh! No hay de otra...»</p> <p>E6: «Venir de vendría es en pretérito»</p> <p>D1: «¿Eh?! ¿De pretérito?»</p> <p>E6: «Pretérito imperfecto»</p> <p>D1: «De pretérito imperfecto. Entonces, se componía, era una acción en pasado que es duradera ¿sí? Y señala hasta dónde duró, ¿no? ¿Hasta dónde duró?»</p> <p>N3: «¿Hasta que llegó el torbellino?»</p> <p>D1: «Un par de años hasta que llegó el torbellino ¿no? Hasta que llegó el torbellino, fueron otros más ¿sí?»</p> <p>Entonces, vean aquí: “se componía” no está claro, porque no tiene una temporalidad exacta. Si yo pongo mi familia se compuso de dos [escribe sobre la línea del tiempo en el pintarrón] —y ya no habría más— ¿está claro?, pero aquí está planteándose una duración en el tiempo del pasado [marca en el pintarrón] ¿ok?</p> <p>Después dice “vendría el torbellino”; en el torbellino ¿qué es vendría?; busquen ahí en RAE...»</p> <p>E4: «Pospretérito»</p> <p>D1: «¿Pospretérito! ¿Y qué caracteriza al pospretérito? Que es una acción al futuro ¿sí? —en este caso localizada en el pasado que llegó a la culminación de un tercero— ¿sí?</p> <p>Son tiempos, que están más o menos bien utilizados, para dar una idea general de que algo en el pasado se hizo con un tiempo —más o menos de duración estable— ¿sí?</p> <p>¡Ok! [sic]</p> <p>“Mi madre era” —¡ah! era es pasado—, “siempre tenía” ¿no? “Compartía...”»</p> <p>D2: «El pasado de es, ¿no es fue?»</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>¡Ok! [sic]</p> <p>“Mi madre era” —¡ah! era es pasado—, “siempre tenía” ¿no? “Compartía...”»</p> <p>D2: «El pasado de es, ¿no es fue?»</p> <p>D1: «A ver, pasado es copretérito ¿sí? [señala la línea del tiempo del pintarrón]; bueno, ¿se entiende la idea...? ¿más o menos?</p> <p>¡Ok! Vamos a ver algunas relaciones ¡cualquiera, elijan cualquiera!</p> <p>Van a ver que es fácil la tensión que lo que escribe el autor —a veces no está tan mal organizado— ¡Ah otra cosa!; siguiendo con la estructura... ¿cuántas oraciones hay en este párrafo? [señala el párrafo de la familia] ¿Tres, cuatro...? Una, dos, tres... [cuenta los párrafos de la proyección] ¡tres! ¡sí?</p> <p>Entonces, en una... ¡vean la que sigue por favor! —bájale [me observa a mí]— aquí hay dos, aquí hay más... ¿sí? —muévele más por favor» [me señala hacia abajo en el pintarrón]</p> <p>Observador: «¿Arriba o abajo?»</p> <p>D1: «Abajo.... Entonces, las oraciones son compuestas de varias palabras y los párrafos de varias oraciones —no de una sola— unidas. Entonces, como regla general» [señala como si anotara en su cuaderno con un plumón].</p> <p>Grupo: [colocan su cuaderno para escribir]</p> <p>D1: [Dicta] «Componer párrafos de varias oraciones que den una idea general —eso no quiere decir que no quiera ver un párrafo con varias oraciones o con una sola oración—, pero si se dan cuenta las oraciones están delimitadas. Porque tenemos textos de ustedes donde una sola idea está compuesta de once renglones. O se dan ideas varias y...»</p> <p>Observador: «O cambian de ideas y después regresan a la primera..., por ejemplo, hablan del perrito, luego de la escuela, los primos y...»</p> <p>D1: «¿Vuelven al perro?»</p> <p>Observador: Sí»</p> | <p>D1: «A ver, pasado es copretérito ¿sí? [señala la línea del tiempo del pintarrón]; bueno, ¿se entiende la idea...? ¿más o menos?</p> <p>¡Ok! Vamos a ver algunas relaciones ¡cualquiera, elijan cualquiera!</p> <p>HRyED1: Apuntalamientos</p> <p>D1: [Dicta] «Componer párrafos de varias oraciones que den una idea general —eso no quiere decir que no quiera ver un párrafo con varias oraciones o con una sola oración—, pero si se dan cuenta las oraciones están delimitadas. Porque tenemos textos de ustedes donde una sola idea está compuesta de once renglones. O se dan ideas varias y...»</p> <p>Observador: «O cambian de ideas y después regresan a la primera..., por ejemplo, hablan del perrito, luego de la escuela, los primos y...»</p> <p>D1: «¿Vuelven al perro?»</p> <p>Observador: Sí»</p> <p>D2: «Sobre todo en textos grandes; al ampliarse el escrito es complicado para el lector seguir la idea.»</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>D2: «Sobre todo en textos grandes; al ampliarse el escrito es complicado para el lector seguir la idea.»</p> <p>D1: «No puede ser que los textos que presenten sean de un solo párrafo. Hay que seleccionar. Tienen que ir segmentando grupos de oraciones que les permitan dar una idea ¿está claro?»</p> <p>¿Tienen algún material de texto —fotocopias— que vayan a ocupar de otra materia? ¿alguno que les haya dado algún profesor aquí a la mano?»</p> <p>E16: [Saca un juego de copias de su mochila y la entrega a D1]</p> <p>D1: [Observa las copias] «¡El párrafo! ¿Quién les dio esto?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: El profesor... para... investigación...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¡Ok! [sic] [hojea detenidamente las copias]. Entonces, si ustedes ven —nada más hojeen la primera hoja— y van a ver que un párrafo está compuesto de varias oraciones ¿sí?</p> <p>Eso es lo que ustedes tienen que expresar, así como en el texto. Conforme desarrollan los párrafos emplear diversas oraciones ¿está claro?</p> <p>¡Ok! [sic] entonces hasta ahí... [me observa y da la indicación de abrir un archivo para proyectarlo en el pintarrón]</p> <p>Les vamos a mandar hoy sus textos revisados, yo personalmente no he revisado todos, pero se los vamos a mandar porque ustedes —con estas recomendaciones— lo van a tratar de rehacer ¿está claro?</p> <p>[Comienza a leer el trabajo proyectado en el pintarrón]</p> <p>“Hola, mi nombre es E9 y si estás viendo esto es porque te estoy compartiendo mi historia, desde que era un ¡bebe! [sic] hasta estos momentos de mi juventud.”</p> <p>El verbo que está ahí, ¿cuál es?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «bebe»</p> <p>D1: «Bebe... ¿existe o no existe?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!;Existe!»</p> | <p>D1: «No puede ser que los textos que presenten sean de un solo párrafo. Hay que seleccionar. Tienen que ir segmentando grupos de oraciones que les permitan dar una idea ¿está claro?»</p> <p>HRyED2: Materiales impresos</p> <p>¿Tienen algún material de texto —fotocopias— que vayan a ocupar de otra materia? ¿alguno que les haya dado algún profesor aquí a la mano?»</p> <p>E16: [Saca un juego de copias de su mochila y la entrega a D1]</p> <p>D1: [Observa las copias] «¡El párrafo! ¿Quién les dio esto?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: El profesor... para... investigación...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¡Ok! [sic] [hojea detenidamente las copias]. Entonces, si ustedes ven —nada más hojeen la primera hoja— y van a ver que un párrafo está compuesto de varias oraciones ¿sí?</p> <p>Eso es lo que ustedes tienen que expresar, así como en el texto. Conforme desarrollan los párrafos emplear diversas oraciones ¿está claro?</p> <p>¡Ok! [sic] entonces hasta ahí... [me observa y da la indicación de abrir un archivo para proyectarlo en el pintarrón]</p> <p>Les vamos a mandar hoy sus textos revisados, yo personalmente no he revisado todos, pero se los vamos a mandar porque ustedes —con estas recomendaciones— lo van a tratar de rehacer ¿está claro?</p> <p>HRyED4: Re-lectura</p> <p>D1: [Comienza a leer el trabajo proyectado en el pintarrón]</p> <p>“Hola, mi nombre es E9 y si estás viendo esto es porque te estoy compartiendo mi historia, desde que era un ¡bebe! [sic] hasta estos momentos de mi juventud.”</p> <p>El verbo que está ahí, ¿cuál es?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «bebe»</p> <p>D1: «Bebe... ¿existe o no existe?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!;Existe!»</p> <p>D1: «Existe y es del verbo beber ¿no?, no de ser bebé...»</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>D1: «Existe y es del verbo beber ¿no?, no de ser bebé...»</p> <p>¡Ok! [sic] [continua la lectura y modifica la voz como si hablara arrastrando las palabras (como si fuera fresa)]</p> <p>“En primer lugar, soy una persona súper sociable, sonriente y muy vanidosa [vuelve a hablar con su propia voz]. Me gusta la moda ocho, cero, tera... [(80tera)]” — ahí yo leo ocho, cero, tera ¿no? — ¿cómo se escribe eso?»</p> <p>Grupo: [<]</p> <p>D1: «Se escribe ochentera —¿se escribe ochentera? [escribe en el pintarrón] — ¿sí? ¿así? Vamos a hacer búsqueda ahí ¿cómo se escribe? —en Google [sic] — pongan ahí, ¿cómo se escribe la década de los ochentas?»</p> <p>Grupo: [Buscan en internet] [<]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Entonces, por ejemplo, si ustedes tienen nací en los ochentas ¿es correcto?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «No»</p> <p>D1: «Se dice, nací en la década de los ochentas ¿sí? ¿Por qué estoy haciendo esto? Porque no dudo que muchos hayan tenido este error —y es necesario preguntarle a Google [sic] cosas que no sepan— cuando ustedes estén escribiendo ¿sí?</p> <p>Entonces, no se dice así; nací en los ochentas, sino que se usan signos para distinguirlo.</p> <p>¡Ok! [sic] y también está “a la moda pero” [sic] [lee de la proyección]...</p> <p>Vamos a ver que emplear las comas se complejiza, porque siempre que hay una cosa que sea contraria a otra en la oración; siempre va una coma.</p> <p>Pongan la palabra “pero” en el Word [sic] que tienen ahí y pongan “shift+f7” [sic] —o busquen sinónimos— en el programa.»</p> <p>E2: «¿cuál?»</p> <p>Observador: «¡Pero...!»</p> <p>D1: «No es necesario que sombreen, nada más pongan el cursor ahí en la palabra. Pon el cursor encima y pongan “shift+f7” [sic] ¡Ah no saben cuál es “shift” [sic]!</p> | <p>¡Ok! [sic] [continua la lectura y modifica la voz como si hablara arrastrando las palabras (como si fuera fresa)]</p> <p>“En primer lugar, soy una persona súper sociable, sonriente y muy vanidosa [vuelve a hablar con su propia voz]. Me gusta la moda ocho, cero, tera... [(80tera)]” — ahí yo leo ocho, cero, tera ¿no? — ¿cómo se escribe eso?»</p> <p>Grupo: [<]</p> <p>D1: «Se escribe ochentera —¿se escribe ochentera? [escribe en el pintarrón] — ¿sí? ¿así? Vamos a hacer búsqueda ahí ¿cómo se escribe? —en Google [sic] — pongan ahí, ¿cómo se escribe la década de los ochentas?»</p> <p>Grupo: [Buscan en internet] [<]</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] Entonces, por ejemplo, si ustedes tienen nací en los ochentas ¿es correcto?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «No»</p> <p>D1: «Se dice, nací en la década de los ochentas ¿sí? ¿Por qué estoy haciendo esto? Porque no dudo que muchos hayan tenido este error —y es necesario preguntarle a Google [sic] cosas que no sepan— cuando ustedes estén escribiendo ¿sí?</p> <p>Entonces, no se dice así; nací en los ochentas, sino que se usan signos para distinguirlo.</p> <p>¡Ok! [sic] y también está “a la moda pero” [sic] [lee de la proyección]...</p> <p>Vamos a ver que emplear las comas se complejiza, porque siempre que hay una cosa que sea contraria a otra en la oración; siempre va una coma.</p> <p>HRyED2: Word</p> <p>D1: «No es necesario que sombreen, nada más pongan el cursor ahí en la palabra. Pon el cursor encima y</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>“Shift” [sic] es el botón que sale cómo mayúscula [muestra su Tablet al grupo]</p> <p>Ese es “shift” [sic] ¿sí? ¿Todos saben?»</p> <p>[D2 y observador caminan entre los estudiantes para apoyar]</p> <p>E6: «¡Prof. [sic] aquí...! [<]»</p> <p>D1: [Se acerca y hace gesto como de querer dar un golpecito en la espalda de E6] «Así... Pongan ahí “sin embargo” también.... Pongan en Word [sic] sin embargo y lo buscan. [Observa a E16] No, todo junto no. ¡Sin! —espacio— embargo...</p> <p>¡Ok! [sic] No quiero ver un texto, de nuevo, que solamente tenga sin embargo ¿sí?</p> <p>Porque aquí tienen varias opciones para poder trabajar en su redacción ¿sí?</p> <p>¡Ok! [sic] Aparece —pero de igual modo no me gusta usar— ¡Observador!»</p> <p>Observador: «¡¿Mande?!»</p> <p>D1: «¿Tú querías mostrar algún texto?»</p> <p>Observador: [Camino hacia la computadora]</p> <p>D1: «Rápido porque ya son 9:43...</p> <p>9: 43AM</p> <p>A ver otra cosa, ya saben ustedes... ¿qué es lo que tienen que modificar o sustituir aquí...? [lee otro fragmento del trabajo]</p> <p>“Mi madre —coma— con tan solo 18 años —coma— y” ¿no? Cuando está en rosa significa que va entre comas; cuando está en verde significa que lleva la coma después de la palabra ¿sí? ¡Ya saben eso!</p> <p>Cuando está en rojo quiere decir que —en rojo sombreado—, quiere decir que pueden eliminarlo. Cuándo está así [señala las letras escritas en rojo del texto] ¿qué quiere decir?»</p> <p>Grupo: [<]</p> | <p>pongan “shift+f7” [sic] ¡Ah no saben cuál es “shift” [sic]!</p> <p>“Shift” [sic] es el botón que sale cómo mayúscula [muestra su Tablet al grupo]</p> <p>Ese es “shift” [sic] ¿sí? ¿Todos saben?»</p> <p>[D2 y observador caminan entre los estudiantes para apoyar]</p> <p>E6: «¡Prof. [sic] aquí...! [<]»</p> <p>D1: [Se acerca y hace gesto como de querer dar un golpecito en la espalda de E6] «Así... Pongan ahí “sin embargo” también.... Pongan en Word [sic] sin embargo y lo buscan. [Observa a E16] No, todo junto no. ¡Sin! —espacio— embargo...</p> <p>¡Ok! [sic] No quiero ver un texto, de nuevo, que solamente tenga sin embargo ¿sí?</p> <p>Porque aquí tienen varias opciones para poder trabajar en su redacción ¿sí?</p> <p>HRyED2: Word</p> <p>A ver otra cosa, ya saben ustedes... ¿qué es lo que tienen que modificar o sustituir aquí...? [lee otro fragmento del trabajo]</p> <p>“Mi madre —coma— con tan solo 18 años —coma— y” ¿no? Cuando está en rosa significa que va entre comas; cuando está en verde significa que lleva la coma después de la palabra ¿sí? ¡Ya saben eso!</p> <p>Cuando está en rojo quiere decir que —en rojo sombreado—, quiere decir que pueden eliminarlo. Cuándo está así [señala las letras escritas en rojo del texto] ¿qué quiere decir?»</p> <p>Grupo: [<]</p> <p>D1: «¡Pobreza de lenguaje! —¡Pon aquí “shift+f7” por favor! [me señala una palabra roja en la proyección]—</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>D1: «¡Pobreza de lenguaje! —¡Pon aquí “shift+f7” por favor! [me señala una palabra roja en la proyección]— así ustedes pueden conocer los sinónimos para modificar su escrito. ¡Vean cuáles son los más lógicos! ¿sí?</p> <p>Tienen que ser auto observadores de su propia escritura ¡¿ok?! [sic] —Entonces, ya proyecta el que tú quieres mostrar [me señala a mí en el salón]—.</p> <p>¡Ok! [sic] ¿qué es esto? [señala la palabra “ingrese” en la proyección]»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «un verbo... ingrese...»</p> <p>D1: «¡Ingrese! ¿Cuál es el problema...?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «El acento en la palabra.... El uso de acentos...»</p> <p>D1: «¡El acento! Y aquí... “saque” — ¿Por qué le pusiste así en varias actividades? [me pregunta a mí] — cambia...»</p> <p>Observador: «Perdón se me fue, es que es de los trabajos que estaba revisando...»</p> <p>D1: «¡Cámbialo!»</p> <p>Observador: «No puedo, es de los archivos que están protegidos»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Qué quieres ver de estos?</p> <p>Observador: «Este... por ejemplo, en esta parte [muestro un trabajo de escritura revisado en el proyector] de repente van y regresan del tema; entonces, cuesta un poco tratar de ubicar la lógica de la idea y...»</p> <p>D2: «¡Oh no sé!, así a simple vista... ustedes que observen, pero yo veo que es un párrafo demasiado largo. Vean cuántos renglones tiene.... Puede que sí existan párrafos tan largos, pero se necesita mucha destreza para poder utilizarlos.</p> <p>Creo que es mejor empezar a hacer párrafos breves...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] —a ver... ¡el anterior, el anterior!; uno que abriste antes [abro un archivo anterior para proyectarlo]— ¡Ok! [sic] Ese.... [Me indica un documento abierto] Tienen que ser muy cuidadosos al colocar los verbos.</p> <p>¿Qué es “ingresando”? ¿Qué tiempo verbal es?»</p> | <p>así ustedes pueden conocer los sinónimos para modificar su escrito. ¡Vean cuáles son los más lógicos! ¿sí?</p> <p>Tienen que ser auto observadores de su propia escritura ¡¿ok?! [sic] —Entonces, ya proyecta el que tú quieres mostrar [me señala a mí en el salón]—.</p> <p>¡Ok! [sic] ¿qué es esto? [señala la palabra “ingrese” en la proyección]»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «un verbo... ingrese...»</p> <p>D1: «¡Ingrese! ¿Cuál es el problema...?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «El acento en la palabra.... El uso de acentos...»</p> <p>D1: «¡El acento! Y aquí... “saque” — ¿Por qué le pusiste así en varias actividades? [me pregunta a mí] — cambia...»</p> <p>Observador: «Perdón se me fue, es que es de los trabajos que estaba revisando...»</p> <p>D1: «¡Cámbialo!»</p> <p>Observador: «No puedo, es de los archivos que están protegidos»</p> <p>HRyED1: Apuntalamientos</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] ¿Qué quieres ver de estos?</p> <p>Observador: «Este... por ejemplo, en esta parte [muestro un trabajo de escritura revisado en el proyector] de repente van y regresan del tema; entonces, cuesta un poco tratar de ubicar la lógica de la idea y...»</p> <p>D2: «¡Oh no sé!, así a simple vista... ustedes que observen, pero yo veo que es un párrafo demasiado largo. Vean cuántos renglones tiene.... Puede que sí existan párrafos tan largos, pero se necesita mucha destreza para poder utilizarlos.</p> <p>Creo que es mejor empezar a hacer párrafos breves...»</p> <p>D1: «¡Ok! [sic] —a ver... ¡el anterior, el anterior!; uno que abriste antes [abro un archivo anterior para proyectarlo]— ¡Ok! [sic] Ese.... [Me indica un documento abierto] Tienen que ser muy cuidadosos al colocar los verbos.</p> <p>¿Qué es “ingresando”? ¿qué tiempo verbal es?»</p> <p>E4: «Gerundio»</p> <p>D1: «¿Qué es el gerundio? Vayan al verbo en RAE.... Escriban el verbo y vean, ¿que está ahí?»</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>E4: «Gerundio»</p> <p>D1: «¿Qué es el gerundio? Vayan al verbo en RAE... Escriban el verbo y vean, ¿que está ahí?»</p> <p>Grupo: [Observan y buscan en sus monitores]</p> <p>E10: «Una forma no personal»</p> <p>D1: «Es una forma no personal —como ya les había dicho—. ¿cuál es la característica del gerundio? Que se utiliza para todas las personas; eso ¿qué indica?»</p> <p>E7: «¿Pasado?»</p> <p>D1: «¡Temporalidad!; temporalidad que no indica un inicio y un final. “Ingresando” quiere decir que todavía está ingresando... Qué la acción es una continuidad, ¿y ustedes todo el tiempo lo hacen? ¿Durante cuatro años? ¿Cuatro años en el mismo periodo localizado?</p> <p>Entonces, eso es un pasado que se va prolongando. Lo correcto es... ingresé, comí, pinté ¿sí? Entonces, como tarea... [el grupo abre hojas en blanco en sus cuadernos para anotar]</p> <p>Para seguir con esto, ustedes, van a revisar sus escritos con estas cosas básicas, ¡híjole!, en el <i>PDF</i> [sic] tenía... [me observa a mí en la computadora]»</p> <p>Observador: «¿Cuál <i>PDF</i> [sic]? ¿El de la <i>USB</i> [sic]?»</p> <p>D1: «Sí, el de la <i>USB</i> [sic] —busca Cesar list...— aquí, este [señala un archivo en la pantalla] Ahí está ese... uno y dos...»</p> <p>Observador: «¿Uno y dos?»</p> <p>D1: «¡Uno y dos! Les vamos a mandar este texto, sobre la puntuación ¿sí? —son dos hojitas solamente— ¡léanlo!, y a partir de ahí, van a revisar sus trabajos. En el dos hay también una explicación sobre los tipos de puntuación... ¿está claro?»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Entonces, la tarea es —les vamos a mandar estos dos textos y a partir de eso, les vamos a mandar los trabajos que ya más o menos revisamos, y a partir de eso— vana a tratar de revisarlos ustedes mismos ¡¿sale?! ¡Sólo revisan!»</p> | <p>Grupo: [Observan y buscan en sus monitores]</p> <p>E10: «Una forma no personal»</p> <p>D1: «Es una forma no personal —como ya les había dicho—. ¿cuál es la característica del gerundio? Que se utiliza para todas las personas; eso ¿qué indica?»</p> <p>E7: «¿Pasado?»</p> <p>D1: «¡Temporalidad!; temporalidad que no indica un inicio y un final. “Ingresando” quiere decir que todavía está ingresando... Qué la acción es una continuidad, ¿y ustedes todo el tiempo lo hacen? ¿durante cuatro años? ¿Cuatro años en el mismo periodo localizado?</p> <p>Entonces, eso es un pasado que se va prolongando. Lo correcto es... ingresé, comí, pinté ¿sí? Entonces, como tarea... [el grupo abre hojas en blanco en sus cuadernos para anotar]</p> <p>Para seguir con esto, ustedes, van a revisar sus escritos con estas cosas básicas, ¡híjole!, en el <i>PDF</i> [sic] tenía... [me observa a mí en la computadora]»</p> <p>HRyED2: Materiales digitales</p> <p>D1: «¡Uno y dos! Les vamos a mandar este texto, sobre la puntuación ¿sí? —son dos hojitas solamente— ¡léanlo!, y a partir de ahí, van a revisar sus trabajos. En el dos hay también una explicación sobre los tipos de puntuación... ¿está claro?»</p> <p>Grupo [al unísono]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Entonces, la tarea es —les vamos a mandar estos dos textos y a partir de eso, les vamos a mandar los trabajos que ya más o menos revisamos, y a partir de eso— vana a tratar de revisarlos ustedes mismos ¡¿sale?! ¡Sólo revisan!»</p> <p>HryED2: Word</p> <p>Observador: «Perdón D1, aquí una cuestión, si no saben revisar los comentarios; para que los puedan ver</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Observador: «Perdón D1, aquí una cuestión, si no saben revisar los comentarios; para que los puedan ver [muestro una página de <i>Word</i> [sic]] Es... ver comentarios en la parte superior en el menú de revisar ¡¿aja?!»</p> <p>D1: «A ver, entonces, ustedes van a trabajar sus propios textos con las normas básicas que se les envíen — ¡no lo reenvíen! — lo vamos a trabajar aquí el martes de la próxima sesión ¿está claro?»</p> <p>Todavía hay algunos trabajos que no hemos terminado de revisar, y acordamos que hasta que no terminemos de revisar todos los trabajos, harán el reenvío de los escritos.»</p> <p>Observador: [susurro] «¿El interlineado?»</p> <p>D1: «¿Qué te preocupa del interlineado?»</p> <p>Observador: «Cuesta leer los trabajos con el interlineado tan ajustado... hay unos que están en cero y...»</p> <p>D1: «Es muy fácil, a ver... [señala un archivo en la proyección] —¡bájale por favor! [me indica en el monitor] — Bajar es así [mueve las manos hacia arriba]»</p> <p>Observador: ¿Selecciono?»</p> <p>D1: «¡No, bájale por favor! Coloca el principio pues... a ver —primero sombrea esto [me indica una porción de texto] — ¡esto!, algunos no saben, se pone en inicio, después párrafo, le quitan el valor para dejarlos en cero y aceptan.</p> <p>Esto debe aparecer siempre así, no tiene por qué cambiar. Tiene que aparecer trece de enero... ¿trece de enero?»</p> <p>Grupo: [carcajadas]</p> <p>D1: «A ver, ¿quién es E12?»</p> <p>E12: «¡Yo soy!»</p> <p>D1: [Se acerca a E12 y le estrecha la mano] «¡Mucho gusto D1! ¿Te sientes bien? [<]»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Después, seleccionan todo el texto —vuelven a hacer lo mismo del párrafo— le ponen uno punto cinco, aceptan y se los cambia ¿sí? Si ustedes están acostumbrados a escribir pegado, escriban; pero ya</p> | <p>[muestro una página de <i>Word</i> [sic]] Es... ver comentarios en la parte superior en el menú de revisar ¡¿aja?!»</p> <p>D1: «A ver, entonces, ustedes van a trabajar sus propios textos con las normas básicas que se les envíen — ¡no lo reenvíen! — lo vamos a trabajar aquí el martes de la próxima sesión ¿está claro?»</p> <p>Todavía hay algunos trabajos que no hemos terminado de revisar, y acordamos que hasta que no terminemos de revisar todos los trabajos, harán el reenvío de los escritos.»</p> <p>Observador: [susurro] «¿El interlineado?»</p> <p>D1: «¿Qué te preocupa del interlineado?»</p> <p>Observador: «Cuesta leer los trabajos con el interlineado tan ajustado... hay unos que están en cero y...»</p> <p>D1: «Es muy fácil, a ver... [señala un archivo en la proyección] —¡bájale por favor! [me indica en el monitor] — Bajar es así [mueve las manos hacia arriba]»</p> <p>Observador: ¿Selecciono?»</p> <p>D1: «¡No, bájale por favor! Coloca el principio pues... a ver —primero sombrea esto [me indica una porción de texto] — ¡esto!, algunos no saben, se pone en inicio, después párrafo, le quitan el valor para dejarlos en cero y aceptan.</p> <p>Esto debe aparecer siempre así, no tiene por qué cambiar. Tiene que aparecer trece de enero... ¿trece de enero?»</p> <p>Grupo: [carcajadas]</p> <p>D1: «A ver, ¿quién es E12?»</p> <p>E12: «¡Yo soy!»</p> <p>D1: [Se acerca a E12 y le estrecha la mano] «¡Mucho gusto D1! ¿te sientes bien? [<]»</p> <p>Grupo: [risas]</p> <p>D1: «Después, seleccionan todo el texto —vuelven a hacer lo mismo del párrafo— le ponen uno punto cinco, aceptan y se los cambia ¿sí? Si ustedes están acostumbrados a escribir pegado, escriban; pero ya cuando vayan a enviar el archivo revisen y coloquen a uno punto y cinco todo el documento ¿de acuerdo? Lo envían al correo que les dimos ¿sale? Yo creo que no es tan complicado; ahora diseño de página que es muy importante para algunos que no tienen idea...»</p> <p>Observador: «¿Diseño de formato o márgenes?»</p> <p>D1: «¡Márgenes! Entonces, se ponen en margen y tienen que ver que —este es el margen normal para carta [señala la imagen de margen normal en la proyección] — tienen que revisar constantemente, porque muchas veces se los da en automático de otra forma; puede ser porque las maquinas no están actualizadas o tiene otro tipo de información.</p> <p>Denle ahí porque muchas veces se van a lo largo y no tiene configurado el margen de esta manera ¿de acuerdo?»</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>cuando vayan a enviar el archivo revisen y coloquen a uno punto y cinco todo el documento ¿de acuerdo?</p> <p>Lo envían al correo que les dimos ¿sale? Yo creo que no es tan complicado; ahora diseño de página que es muy importante para algunos que no tienen idea...»</p> <p>Observador: «¿Diseño de formato o márgenes?»</p> <p>D1: «¡Márgenes! Entonces, se ponen en margen y tienen que ver que —este es el margen normal para carta [señala la imagen de margen normal en la proyección] — tienen que revisar constantemente, porque muchas veces se los da en automático de otra forma; puede ser porque las máquinas no están actualizadas o tiene otro tipo de información.</p> <p>Denle ahí porque muchas veces se van a lo largo y no tiene configurado el margen de esta manera ¿de acuerdo?</p> <p>Bueno esto es para que aprendan a utilizar, poco a poco, <i>Word</i> [sic] y puedan enviar sus trabajos de una manera formal — es importante que lo manejen— ya después, vamos a ver cómo se cita, cómo se hace una referencia, etc...</p> <p>Muchas otras cosas que queremos ver con ustedes ¿ok? [sic] ¿Hasta aquí está claro? ¿Está clara la tarea?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Bueno, sean felices; apaguen la computadora y dejen limpios sus lugares...»</p> <p>E16: [se acerca a mí y me pregunta cómo se va a llamar el archivo del envío]</p> <p>Observador: «¿D1?! ¿Cómo le van a poner de nombre al archivo que envían?»</p> <p>D1: «¡Ah! le van a poner descripción01 junto con la clave de datos H-F-E... Se las puse aquí [señala el pintarrón] así completa...»</p> <p>Grupo: [guardan sus cosas y salen murmurando]</p> | <p>Bueno esto es para que aprendan a utilizar, poco a poco, <i>Word</i> [sic] y puedan enviar sus trabajos de una manera formal — es importante que lo manejen— ya después, vamos a ver cómo se cita, cómo se hace una referencia, etc...</p> <p>Muchas otras cosas que queremos ver con ustedes ¿ok? [sic] ¿Hasta aquí está claro? ¿Está clara la tarea?»</p> <p>Grupo [indistintamente]: «¡Sí!»</p> <p>D1: «Bueno, sean felices; apaguen la computadora y dejen limpios sus lugares...»</p> <p>E16: [se acerca a mí y me pregunta cómo se va a llamar el archivo del envío]</p> <p>Observador: «¿D1?! ¿Cómo le van a poner de nombre al archivo que envían?»</p> <p>D1: «¡Ah! le van a poner descripción01 junto con la clave de datos H-F-E... Se las puse aquí [señala el pintarrón] así completa...»</p> <p>Grupo: [guardan sus cosas y salen murmurando]</p> |
|---|---|

Referentes bibliográficos

- Aebli, H. (2002). Leer con los alumnos. En Aebli, H. (2012). *Doce formas básicas de enseñar*. (pp.99-128). Madrid: Narcea.
- Aguilera, R. (2014). Pragmatismo. En Salmerón, A. y otros (Coords.). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. [Versión electrónica]. Ciudad de México: UNAM-FCE. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=9>
- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de las escuelas. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En Blanco, R y otros. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 83-96). Chile: OREAL-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>.
- Almeida del Castillo, E. (2013). *Concepciones y prácticas educativas sobre la enseñanza del idioma inglés en la UNAM. Una mirada desde la pedagogía y la alfabetización críticas* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Báez y Pérez, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos. *Documentos de Trabajo No 41*. Santiago de Chile: Preal. Recuperado de: www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Barreiro, J. (1997). Prologo Educación y concienciación. En Freire, P. (1997). *La educación como Práctica de la libertad*. (pp. 7-19). Uruguay: Siglo XXI.
- Becker, H. (2009). Imaginario. En Becker, H. *Los trucos del oficio, cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. (pp.27-94). Buenos Aires: SXXI.
- Beltrán, J. y Casanova, J. (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Xalapa: UV.
- Berger, P. y Luckman, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernal, L. (2010). *Asesoría pedagógica y diseño instruccional en la Licenciatura en Enseñanza de (Alemán)(Español)(Francés)(Inglés)(Italiano) como lengua extranjera a distancia de la FES Acatlán* (tesis inédita). UNAM, Estado de México.

- Bernstein, R. (2009). *Filosofía y democracia: Dewey*. Barcelona: Herder.
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 3 (6), pp. 2-8.
- Boholavsky, R. (1976). *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bray, R. (2009). Teoría, práctica y aprendizaje profesional. En: *Educación y Educadores*, 7 (1). Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/552/645>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la educación Superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Ciudad de México: Gedisa
- Buendía, M. (2014). *El modelo de intervención integral para la alfabetización de la Universidad Nacional Autónoma de México* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Cadreacha, M. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo. I fundamentos. *Aula abierta* 55(1), pp.61-88. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781489>
- CAE. (2017). *Portal del Centro de Atención a Estudiantes (CAE)*. Consultado en línea el 17 de diciembre del 2017 en: <http://cae.upnvirtual.edu.mx/index.php>
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. En *EDUCERE* 37 (11) pp. 247-255 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>.
- Cansino, G. (2015). *El correo electrónico como apoyo al Trabajo Tutorial en las IES* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Capote, T. (2006). *A sangre fría*. Barcelona: Anagrama.
- Carballido, Y. (2013). *Comunidad educadora: la labor pedagógica en los centros comunitarios y redes de alfabetización en el distrito federal* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Cardon, A. (2008). *El arte de crear un coaching favorable*. Consultado el día 19 de noviembre del 2017. Recuperado de: <http://www.anse.fr/espanol/caja-de-herramientas-i-habilidades-de-relacion-en-el-coaching-alain-cardon/?PHPSESSID=6daea6fe8d8c767ec4afc60aaa7f9385>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *EDUCERE* 6 (20) pp. 409-420. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación educativa* 18 (57) pp. 355-381. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>.
- Carlino, P. (2014-2017). *¿Qué es la alfabetización académica?* GICEOLEM. Consultado el 20 de noviembre del 2017. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/publicaciones/-que-es-la-alfabetizacion-academica>
- Castillo, A. (2014). *Evaluación de la tutoría en el programa nacional de becas para estudios superiores (PRONABES) en una entidad académica de la UNAM* (tesis inédita). Ciudad de México, UNAM, Ciudad de México.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Ciudad de México: Díaz de Santos.
- Chazarin, L. (2016). *Relevancia del acompañamiento psicológico dentro del centro de apoyo y orientación para estudiantes de la FES Iztacala: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona* (tesis inédita). UNAM, Estado de México.
- Chevallier, S. y Chauviré, Ch. (2011). Sentido común. En Chevallier, S, y Chauviré, Ch. (2011). *Diccionario Bordieu*. (pp.156-160). Buenos Aires: Nueva visión.
- Cohelo, P. (1990). *El alquimista*. Barcelona: Espasa.
- Colomo, R. y Casado, C. (2006). Mentoring & Coaching. *Perspective. Journal of Technology Management & Innovation*. 1(3), pp. 131-139.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- Cox, S. y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y alumnos*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz, D. (2015). *Aprendizaje o tutoría entre pares. Análisis de una experiencia* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Delamont, S. (1985). Una relación de trabajo. En Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. (pp-15-55). Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.

- Delory-Momberger, C. (2016). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.) y otros. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp.43-101). Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1995a). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata
- Dewey, J. (1995b). Experiencia y pensamiento. En: Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. (pp.124-134). Madrid: Morata
- Dolan, P. Y Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes: guía práctica*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, S. (2004). *La práctica docente en el taller de dibujo, discursos y acciones en la formación de profesionales de las artes plásticas* (tesis inédita). UPN: Ciudad de México.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En: Larrosa, J. (ed.). (1995). *Escuela. Poder y subjetivación*. (pp.21-67). Madrid: La Piqueta.
- Downey, Ch. y Clandinin, J. (2010). *Narrative inquiry as reflective practice: tensions and possibilities*. En: Lyons, N. (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. (pp.385-401). London: Springer.
- Duran, D; y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao.
- Eisner, E. (1995). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. En *Teaching and Teacher Education* 18 (2002), 375–385.
- Espino, S. (2017). Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal. En: Espino, S. y Barrón, C. (coord.). (2017). *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro* (pp.15-34). México: UNAM- IISUE.
- Estebáñez, F. (1991). Biografía sobre John Dewey. En *Teoría de la educación*, 3 (3),165-178.
- Fernández, L. (1994). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. México: Paídos
- Fernández, L. (1998). “Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Buenos Aires: Paídos.

- Freire, P. (1997). *La educación como Práctica de la libertad*. Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: SigloXXI.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2006b). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: SigloXXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- García, D. (2002). La lectura a niveles complejos de conocimiento. En García, D. (2002). *Taller de lectura y redacción. Un enfoque hacia el razonamiento verbal*. (pp.15-26). México: Limusa.
- García, N. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. En *Pedagogía y saberes 34* (1) pp.117-139 Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/951>
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno, J y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.34-60). Madrid: Morata.
- González, A. y otros. (2005). *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM.
- González, M. (2000). *Escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: de la Torre.
- González, M. y Zayas, F. (2011). El sentido de la experiencia formativa en estudiantes universitarios. En: Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (2011). México: COMIE. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0817.pdf
- González, T. (2003a). Sociología fenomenológica y etnometodología. En: Giner, S. (coord.). (2003). *Teoría sociológica moderna*. (pp.219-266). Barcelona: Ariel
- González, T. (2003b). El interaccionismo simbólico. En: Giner, S. (coord.). (2003). *Teoría sociológica moderna*. (pp.167-217). Barcelona: Ariel
- Goodman, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (comp.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp.13-28). México: SXXI.

- Grañeras, M; Parras, A. (cords.) y otros. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Guerrero, C. (coord.) y otros. (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: SM.
- Guitart, M; Dolya, G. y Veraksa, N. Aplicaciones educativas de la teoría Vigotskiana. El Programa "Key to learning". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación 11* (2), 1-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020012.pdf>
- Hernández, C. y Luna, Y. (2014). *Manual de capacitación para los tutores del programa de Servicio Social UPN-Peraj "adopta un amig@"* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Hernández, S. y otros (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill
- Hunt, B. (2009). Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Documentos de Trabajo No 43. Santiago de Chile: GTD-Preal.
- Jackson, P. (2010). Opiniones de los profesores. En: Jackson, P. (2010). *La vida en las aulas* (pp. 149-188). Madrid: Morata.
- Jepperson, L. (2001). Las instituciones, efectos institucionales e institucionalismo. En Powel, W. y Dimaggio, P. (comps). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. (pp. 193-215). México: CNCPYAP. A.C- UNAM- FCE.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía* 233(1), 105-122. Recuperado de: <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html>
- Jiménez, I. (2015a). *Motivación y expectativas académicas y laborales en jóvenes universitarios. El caso de los estudiantes de psicología de la UPN-Ajusco* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Jiménez, J. (2015b). *La tutoría a distancia en las voces de los profesores de la LEIP en la Universidad Pedagógica Nacional* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Jiménez, R. y otros (1998): El Modelo de Consulta. En Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (pp.30-63). Barcelona: Praxis.
- Joas, H. (1990). Interaccionismo simbólico. En A. Giddens, y J. Turner (Edits.). *La Teoría Social Hoy* (págs. 112 - 154). Ciudad de México: CONACULTA-Alianza.

- Kemmis, S. (1986). La naturaleza de la teoría del currículum. En Kemmis, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* (pp.19-77). Morata: Madrid.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- López, E. (2014). *El uso de materiales didácticos en el proceso de alfabetización con adultos mayores* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Lyons, N. (2010a). Reflection and Reflective inquiry: Critical Issues, evolving conceptualizations, contemporary claims and future possibilities. En: Lyons, N. (Ed.). (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. (pp. 3-22). London: Springer.
- Lyons, N. (2010b). Reflective inquiry: Foundational Issues – “A depending of conscious life”. En: Lyons, N. (Ed.). (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (pp. 25-44). London: Springer.
- Marcelo, C. (1987). La investigación educativa centrada en los pensamientos del profesor: planificación, decisiones interactivas, creencias, constructos personales y conocimiento práctico. En Marcelo, C. *El pensamiento del profesor* (pp. 43-122). Madrid: CEAC.
- Martínez, F. (1997). Aspectos Metodológicos. En Martínez, F. *El oficio del investigador educativo*. (pp.108-150). México: UAG.
- McGrath, D. (2006). *Infame*. Hollywood, EUA: Warner.
- Mejía, A. (2015). *El agente académico en el campo de la educación superior: Un análisis de las Políticas de Profesionalización Académica en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (2000-2012)* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Mejía, D. (2016). *El reconocimiento del proceso afectivo como parte fundamental dentro de la creación de una tesis* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Menchén, F. (1998). *El tutor. Dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: CCS.
- Mendieta, E. (2008). Educación Liberadora. En Hoyos, V. (ed.). (2008). *Filosofía de la Educación*. (pp.341-355). Madrid: Trotta.
- Mendoza, A. (2014). *Asesoría pedagógica en la elaboración y diseño didáctico de materiales educativos para la modalidad a distancia en las licenciaturas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. En *International Journal of Lifelong Education Volume 19, Number 1/ January, 2000*. (pp. 54-72). Helsinki: University of Helsinki.
- Miranda, F. (1999). *Campos de Fuerza y procesos institucionales: la universidad pedagógica nacional como organización del conocimiento* (tesis inédita). COLMEX, Ciudad de México.
- Mondragón, M. (2014). *La tutoría grupal desde sus actores: estudiantes y tutores de la carrera de Ingeniería* (tesis inédita). UNAM, Estado de México.
- Montenegro, C. (2014). Mi credo pedagógico una aproximación a la filosofía educativa en el primer Dewey. *Escritos*, 22 (49), 415-429.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Müller, M. (1986). *Orientación Vocacional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Natanson, M. (1990). Introducción. En: Schutz. (1990). *El problema de la realidad social*. (pp.20-30). Buenos Aires: Amorrortu.
- Navarro, C; Leyva, Y. y González, M. (2015). Factores contextuales del desempeño docente, desde la perspectiva de los evaluados. En *Colmee-INEE*. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/12Factores.pdf>.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del Oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 1 (10), 57-72.
- Olivé, L. (2005). *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*. Ciudad de México: SXXI.
- Panaia, M. (2015). El ser estudiante universitario en el campo de fuerzas institucional. *REDU 13(2)* pp. 53-72. Recuperado de: [https://www.google.com.mx/search?q=El+ser+estudiante+universitario+en+el+campo+de+fuerzas+institucional.+REDU+13\(2\)+pp.+53-72.&rlz=1C1JZAP_esMX714MX714&oq=El+ser+estudiante+universitario+en+el+campo+de+fuerzas+institucional.+REDU+13\(2\)+pp.+53-72.&aqs=chrome..69i57.456j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8#](https://www.google.com.mx/search?q=El+ser+estudiante+universitario+en+el+campo+de+fuerzas+institucional.+REDU+13(2)+pp.+53-72.&rlz=1C1JZAP_esMX714MX714&oq=El+ser+estudiante+universitario+en+el+campo+de+fuerzas+institucional.+REDU+13(2)+pp.+53-72.&aqs=chrome..69i57.456j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8#)
- Peña, B. (2011). La observación participante. En Peña, B. *Métodos científicos de observación en educación*. (pp.59-84). Madrid: Visión Libros.
- Pereyra, N. (2008). Las Implicancias De Ser Joven y Estudiante Universitario, Hoy. En *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

- Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-080/441.pdf>
- Pérez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284 (1), 199-221. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b>
- Pérez, Á. (1992). Enseñanza para la comprensión. En: Gimeno, S. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformarla enseñanza*. (pp.412-420). Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (1998). La escuela como encrucijada de culturas. En Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (pp.11-18). Madrid: Morata.
- Pérez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24-2), 37-60.
- Pérez, G.(coord.) y otros. (2004). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Pérez, K. (2015). *Las actitudes de los tutores y tutorados ante el programa institucional de tutorías en la ESCA unidad Tepepan del Instituto Politécnico Nacional* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Pérez, M; Rivera, A. (coords.) y otros. (2005). *La orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, N. y Bisquerra, R. (2013). ¿Consulta o asesoramiento? Análisis del uso de estos dos términos entre los profesionales de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 24 (3). Pp27-42.
- Piaget, J. (2013). *La psicología de la inteligencia: Lecciones en el college de France*. Buenos Aíres: SXXI
- Pimentel, N. (2013). *Propuesta de una red social de apoyo y orientación para estudiantes de pedagogía* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Plural: La Paz.
- Porta, L. (2016). (Auto) biografías y educación. Las historias que narran los grandes maestros universitarios en la trama biográfica. En: Ferreira de Souza, I.; Menna Barreto, M. H.; Santos, M. (org). *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. (pp.171-184). Curitiba: CRV.
- Pozo, J. (2014). La psicología del aprendizaje Humano; superando una vieja disociación. En Pozo, J. *Psicología del aprendizaje humano*. (pp.21-54). Madrid: Morata

- Pozos, E. (2012). *Diseño de técnicas y estrategias de intervención psicopedagógica para favorecer el diálogo en la familia con hijos adolescentes en secundaria, propuesta para el orientador educativo* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Reich, K. (2009). Constructivism: Diversity of Approaches and Connections with pragmatism. En Hickman, L.; Neubert, S. y Reich, K (eds). *Jhon Dewey. Between Pragmatism & Constructivism*. (pp.39-67). USA: Fordham University Press
- Reichert, A. (2001). La narrativa como texto experiencial, incluirse en el texto. En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.). (2001). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp.193-208). Barcelona: Octaedro
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. (pp. 25-55). Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Reynolds, L. (2003). Intellectual Precursors. En Reynolds, L. y Herman-Kinney, N. (2003). *Handbook of Symbolic Interactionism* (pp.39-58). California: Altamira
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana* (pp. 3-57). Ciudad de México: FCE.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez. (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez-Senado de la República. Recuperado de: http://odisea.org.mx/centro_informacion/educacion/libro/Reforma_Const_Ed.pdf
- Rodríguez, C. (1998). Antecedentes teóricos de la etnometodología y el interaccionismo simbólico. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 43(174), 39-60. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49126/44181>
- Roget, Á. (19/09/2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? *Edu21*, 22(1). Consultado el 13 de enero del 2018. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>.
- Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. En Rogoff, B. *Aprendices del pensamiento* (pp. 25-42). Barcelona: Paidós.
- Rojas-Marcos, L. (2016). *Hablar y aprender*. Madrid: Aguilar.
- Romero J. (2001). Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías. En Powel, W. y Dimaggio, P. (comps.). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. (pp.7-30). México: CNCPYAP. A.C. UNAM. FCE.

- Rossi, E. (2011-20017). Concepto de educación en Freire. Cartagena, Colombia. *Propuestas Educativas*. Recuperado de: <http://peducativas.blogspot.mx/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>.
- Sánchez, B. y Boronat, J. (2014). Coaching Educativo: Modelo Para El Desarrollo De Competencias Intra E Interpersonales. *Educación XXI*, 17 (1), 221-242
- Santiago, E. (2013). *La tutoría como estrategia para desarrollar competencias académicas como posible solución ante los problemas que afronta la educación pública superior* (tesis inédita). UNAM-FES Iztacala, Estado de México.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schugurensky, D. (2002). La contribución de Freire a la educación: una perspectiva histórica. *Unipluri/versidad* 2 (1), 78-79. Consultado el 14 de septiembre del 2018. Recuperado de <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/edu20/documents/Rousseau-Dewey-Freire.pdf>.
- Segura, J. (2016). *Un plan estratégico-transactivo de acompañamiento y conducción: el caso de una institución de educación superior en ingeniería* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Serrano, A; Ramos, J; Garza, Y. y Sosa, E. (coords) y otros. (2017). *Diplomado: Acompañamiento para la alfabetización académica en educación superior*. Ciudad de México: UPN.
- Serrano, J. (2005). Reseña de Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 154-162.
- Serrano, J. (2007). *Agentes y Actores. El escenario de la formación docente*. En: Serrano, J. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto*. (pp. 220-287). Ciudad de México: UPN.
- Serrano, J. (2013). Experiencia, narrativitat y formació. *Cuaderns d' Educació Contínua*, 10 (28) 5-21.
- Serrano, J. (2016). *John Dewey y las tradiciones de la fenomenología, la hermenéutica y el pragmatismo*. En: Ramos, J; Serrano, J. y Trujillo, B. (coord.). (2016). *Deliberar con John Dewey: Ciencias Sociales y Educación*. (pp. 21-47). Ciudad de México: UPN.
- Shulman, Lee, S (1986). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En: Wittrock, M. (coord.). (1986). *Investigación de la enseñanza, I*. (pp. 20-50). Barcelona: Paidós.

- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- Soler, I. (2013). El oficio de estudiante. En: Soler, I. (2013). *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española* (pp. 27-55). Tesis Doctoral. España: Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30171/TESIS%20INES%20SOLER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. En *Entre Maestros* 5 (16), 75-87. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zjUD86mA0TMJ:editorial.upnvtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/12-pdf%3Fdownload%3D257:entre-maestros-16+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En *RMIE* 19(62), 763- 786. Recuperado de: https://www.google.com.mx/search?rlz=1C1JZAP_esMX714MX714&ei=mqW2W5H7JMWotQXL1ZSgDg&q=RMIE+19+62&oq=RMIE+19+62&gs_l=psy-ab.3..33i160k1.56005.67037.0.67252.12.12.0.0.0.129.1172.7j5.12.0...0...1c.1.64.psy-ab..0.8.775...0j0i67k1j0i131i67k1j0i131k1j0i10k1j0i10i30k1j0i30k1.0.6J1YrhoRR-w#
- Tarres, M. (2008). Lo cualitativo como tradición. En Tarres, M. (coord.) y otros. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. (pp.35-60). Ciudad de México: Porrúa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). La observación participante en el campo. En Taylor, S y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (pp50-65). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Terrones, R. (2018). *La orientación vocacional, un factor en la deserción escolar a nivel licenciatura* (tesis inédita). UNAM-FES Iztacala, Estado de México.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Cengage Learning: Querétaro.
- UNAV (2006) La escuela y el progreso social, John Dewey (1915). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 34 (1), 129-165. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/Dewey/EscuelaProgresoSocialBILE.html>.

- UNICEN. (2014). Curso de ingreso a la vida universitaria: “Conocer el oficio de ser estudiante”. *Boletín informativo* del día 6 de marzo del 2014. Buenos Aires: UNICEN. Recuperado de: <https://www.unicen.edu.ar/content/curso-de-ingreso-la-vida-universitaria%E2%80%9Cconocer-el-oficio-de-ser-estudiante%E2%80%9D>
- UPN. (2007). *Acuerdo por el que se crea el Consejo Consultivo del Centro de Atención Estudiantil*. Ciudad de México: UPN. Recuperado de: <http://137.135.91.197/normateca/index.php/category/7-acuerdos.html>
- UPN. (2011). *Las prácticas profesionales en las licenciaturas de la UPN*. CDMX: UPN. Documento base de la Licenciatura en Administración Educativa elaborado por: Serrano, J. y Ramos, J.
- UPN. (2016-2017a). Conoce la UPN. Ciudad de México; UPN. Consultado el 12 de diciembre del 2017. Recuperado de: <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn>.
- UPN. (2016-107b). Estudiar en la UPN. Ciudad de México: UPN. Consultado el 12 de diciembre del 2017. Recuperado de: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn>.
- Valderrama, R. (2013). *De la escritura de Facebook a la escritura académica* (tesis inédita). UPN, Ciudad de México.
- Velázquez, L. (2015). *El oficio de ser estudiante del nivel medio superior* (tesis inédita). UNAM, Ciudad de México.
- Viel, P. (2009). *Gestión de la tutoría escolar: proyectos y recursos para la escuela secundaria: ejes de contenidos y tarea del tutor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Westbrook, R. (1993). *John Dewey. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23 (1-2),289-305.
- Williams, G. (5/05/2017). *Donald Schon (Schön): learning, reflection and change*. Consultado el día 5 de mayo del 2017. Londres: YMCA. Recuperado de: http://infed.org/mobi/donald-schon-learning-reflection-change/#_The_reflective_practitioner.
- Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En Hall, S. y otros. *Culture, Media, Language*. (pp.105-121). Londres: Hutchinsonson.

Wood, D; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Wray, D. y Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.