

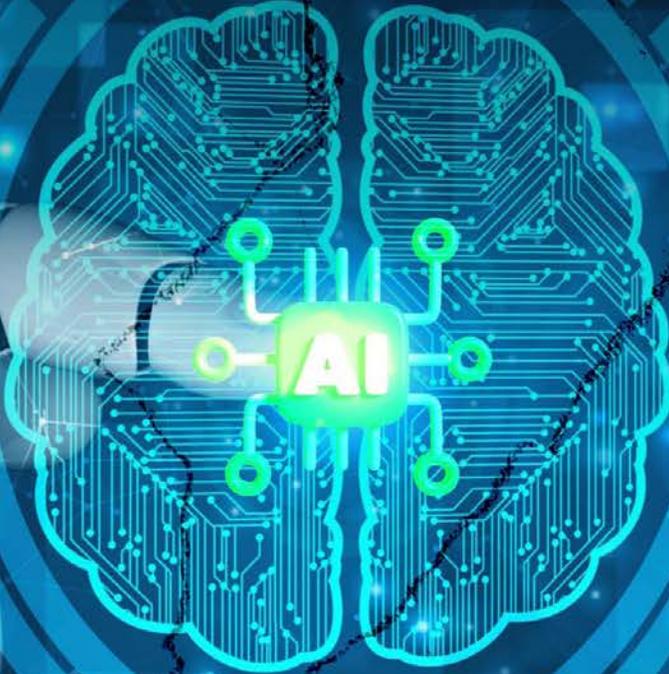


VOCES Y SABERES

ISSN EN TRÁMITE



FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
E INVESTIGACIÓN



AÑO 3 NÚM. 08
PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL
JULIO - OCTUBRE 2023
MÉXICO. UNAM

Directorio

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Mtro. Hugo Concha Cantú
Abogado General

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dr. William Henry Lee Alardín
Coordinador de la Investigación Científica

Dra. Guadalupe Valencia García
Coordinadora de Humanidades

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género

Dra. Rosa Beltrán Álvarez
Coordinadora de Difusión Cultural

Mtro. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

Mtro. Rodolfo González Fernández
Director de Información

Consejo Editorial

Dra. Mónica Morales Barrera

Dr. Jesús Escamilla Salazar

Dr. Édgar Ernesto Liñán Ávila

Dr. Benjamín Maldonado Alvarado

Mtro. Sergio Alfonso Martínez González

Dra. Gabriela Piccinelli Bocchi

Mtra. Lilia Ramírez León

Dra. Nelly Rigaud Téllez

Dra. María del Carmen Ulloa del Río

Facultad de Estudios Superiores Aragón

M. en I. Fernando Macedo Chagolla
Director

Lic. Mario Marcos Arvizu Cortés
Secretario General

Lic. Jorge Andrés Trejo
Secretario Administrativo

Lic. Alexis Sampedro
Secretario Académico

Mtro. Felipe de Jesús Gutiérrez López
Secretario de Vinculación y Desarrollo

Dra. María Elena Jiménez Zaldivar
Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Equipo Editorial Voces y Saberes

María Elena Jiménez Zaldivar
Directora de la publicación

Liliana García Montesinos
Coordinación Editorial

Carlos García Benítez
Editor

Leticia Zárate Hernández
Corrección de Estilo

David Ruíz Lugo
Soporte Técnico



Arte: Liliana G. Montesinos



Arte: Olinda Silvano

Cintillo Legal

VOCES Y SABERES, Año 3, número 08, julio-octubre 2023, es una publicación cuatrimestral, editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, C.P. 04510, a través de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Avenida Universidad Nacional s/n, col. Impulsora Popular Avícola, C.P. 57130, Nezahualcóyotl, Estado de México, Tel. 5556230873 ext. 39273, URL: <https://vocesysaberes.aragon.unam.mx> correo electrónico: vocesysaberes@aragon.unam.mx
Editora responsable: María Elena Jiménez Zaldivar. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título número: en trámite, ISSN En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Liliana García Montesinos, Facultad de Estudios Superiores Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación. Avenida Universidad Nacional s/n, Col. Impulsora Popular Avícola, C.P. 57130, Nezahualcóyotl, Estado de México. Tel. 5556230873, ext. 39273, Fecha de la última modificación. 15 de julio de 2023.

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista de los árbitros, del Editor o de la UNAM.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Contenido

04

Artículo
Habilidades lingüísticas y conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo.
Reflexiones

Entrevista

Flores de la Llanura. Documental

32

39

Reportaje
Formar Maestros y Doctores con la más alta calidad, objetivo del Posgrado en Derecho de la FES Aragón

44

Infografía
2do. Congreso Internacional Voces, saberes y haceres

Fotoreportaje

Olinda Silvano imágenes en vida que impactan las mentes universitarias
"Nuestras Voces Ancestrales
Moatian non Joibo"

46

Reseña

Las plantas curativas del "Valle del Mezquital".

56



EDITORIAL

En la era actual, la inteligencia artificial ha transformado profundamente nuestra sociedad. Aunque ofrece beneficios en eficiencia y comodidad, también plantea desafíos éticos y laborales. Con el crecimiento continuo, es crucial equilibrar la innovación con la protección de la privacidad y la seguridad de los datos. En este contexto, comprender y regular adecuadamente la IA se vuelve esencial para aprovechar su potencial mientras se minimizan los riesgos.

En esta edición de nuestra revista, queremos enfocarnos en destacar las múltiples facetas que hacen de nuestra comunidad estudiantil un espacio vibrante y en constante crecimiento. En primer lugar, compartimos el resultado de una investigación dedicada a analizar las habilidades lingüísticas y conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo. Entendemos que el dominio del lenguaje es esencial en el proceso de formación académica y profesional. Por ello, es fundamental resaltar los logros y desafíos de nuestros jóvenes en este aspecto, y reconocer la importancia de seguir apoyando su desarrollo lingüístico.

La protagonista del documental "Flores de la Llanura" comparte su experiencia en esta producción cinematográfica que pone en relieve la importancia de la preservación del trabajo artesanal y el papel fundamental de las mujeres en la sociedad. La historia de la protagonista nos recuerda que cada individuo tiene una voz poderosa capaz de generar un cambio positivo y valioso en la sociedad.

Exploramos el motivo por el cual muchos estudiantes deberían cursar el posgrado de Derecho en nuestra facultad. El enfoque innovador y la calidad de la educación que se imparte en la FES Aragón han convertido a esta institución en un referente académico. Nuestros profesores altamente capacitados y el compromiso con la formación integral de nuestros estudiantes son solo algunos de los elementos que hacen que el posgrado de Derecho en nuestra facultad sea una experiencia académica enriquecedora y transformadora.

Por otro lado, nos sumergimos en una experiencia cultural inolvidable: la visita de la artesana peruana Olinda Silvano a la FES Aragón. La presencia de Olinda trascendió las fronteras culturales y logró un impacto profundo en nuestra comunidad estudiantil. Su arte ancestral y su conexión con nuestras raíces latinoamericanas resonaron entre nuestros jóvenes, fortaleciendo así nuestra identidad y enriqueciendo nuestras perspectivas sobre el mundo.

Agradecemos a todos los que han hecho posible la realización de este número y a nuestra querida comunidad por ser el motor de inspiración que alimenta cada una de nuestras páginas.

¡Disfruten de la lectura!

Dra. María Elena Jiménez Zaldívar
Directora de Voces y Saberes

Habilidades Lingüísticas y conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo. Reflexiones

Linguistic skills and
grammatical knowledge of
the CCH Vallejo students.
Reflections

Karen Fernanda Fuerte Tavera¹
ferofersferre@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se realizó para analizar las habilidades lingüísticas (específicamente la producción escrita) y los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, sin dejar de lado tanto la perspectiva como el perfil de los alumnos, para reflexionar sobre el impacto del dominio gramatical en la expresión escrita y, en especial, para tener un precedente que permita generar soluciones que beneficien a la comunidad estudiantil y académica. Se utilizó una metodología cualitativa, empleando como técnicas el análisis de documentos escritos, la observación participante, la entrevista y una prueba de conocimientos gramaticales. Los instrumentos diseñados se aplicaron a 11 estudiantes del CCH Vallejo, con quienes se trabajó durante un año escolar, por lo cual el análisis de los escritos es también de corte longitudinal.

De manera general, se encontró que, al inicio del curso, las producciones escritas de los alumnos se caracterizaban por tener construcciones sintácticas simples, además de numerosos errores gramaticales, entre ellos, el mal uso de signos de puntuación (la mayoría de los alumnos sólo empleaba comas y puntos), las faltas de ortografía, los problemas de acentuación, la pobreza de vocabulario, los vicios del lenguaje y el uso indiscriminado de la persona gramatical. Aunque al final del año, la mayoría de los errores se siguieron manifestando, se percibió una madurez sintáctica en la producción escrita de los informantes, principalmente en aquellos con mayor conocimiento gramatical, en el sentido de que comenzaron a emplear estructuras sintácticas más complejas, y a realizar textos más desarrollados, con riqueza léxica y con otros signos de puntuación, como guiones o paréntesis. Con respecto al dominio gramatical de los informantes, se encontró que, a pesar de no ser deficiente, la mayoría carece de los conocimientos gramaticales básicos que debieron haber adquirido en etapas educativas previas, y que son indispensables para mejorar la producción escrita, tales como las categorías gramaticales y las funciones sintácticas. Se concluye que existe una correlación entre el conocimiento gramatical y el dominio de la producción escrita.

Palabras clave: Habilidades lingüísticas, producción escrita, conocimientos gramaticales, CCH Vallejo.

Abstract

This research was done to analyze the linguistic skills (particularly, the written production) and the grammatical knowledge of the 'CCH Vallejo' students, without disregarding the perspective nor the students' profile, to reflect about the impact of the grammar domain in written expression and, specially, to have a precedent that allows developing solutions which benefits both the student and the academic community. A qualitative methodology was used, applying some techniques, such as the analysis of written documents, the participant observation, the interview, and a test of grammatical knowledge. The designed instruments were executed to 11 'CCH Vallejo' students, who were observed for one school year, whence the analysis of the registers is also longitudinal.

Essentially, it was found that, at the beginning of the course, the students' written production was distinguished by having simple syntactic constructions; besides several grammatical errors, including the wrong use of punctuation marks (most of the students made use of commas and periods), the spelling errors, the accentuation issues, poor vocabulary, language vices and the indiscriminate use of the grammatical person. Although at the end of the school year, most of the errors were still present, a syntactic maturity was observed in the informants' written production, mostly in the ones with a better grammar knowledge, in the sense that they started to apply more complex syntactic structures and elaborating more mature texts, with lexical richness, and other punctuation marks, like dashes and parentheses. In regards to the informants' grammatical expertise, it was noticed that, despite not being deficient, most lack basic grammar knowledge that was supposed to be gathered in previous educational stages, and that are vital to improve the written production, such as the grammatical categories and the syntactic functions. In conclusion, there is an existing correlation between the grammar knowledge and the written production domain.

Keywords: Linguistic skills, written production, grammatical knowledge, CCH Vallejo.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

Aunque se espera que los estudiantes de los distintos niveles educativos cuenten con un desarrollo de habilidades lingüísticas satisfactorio, es común que los profesores se quejen de las dificultades que enfrentan los alumnos para producir y comprender textos orales y escritos; una problemática que ha sido corroborada por diversas investigaciones, como los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que, en 2018, arrojaron que sólo 3% de los estudiantes que están por egresar de secundaria tiene un dominio sobresaliente en la comprensión lectora, en la extracción de información y comprensión global, en el análisis de la estructura textual y en la reflexión sobre el sistema de la lengua y sobre las convenciones lingüísticas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Esta situación, a corto y largo plazo, afecta en el desarrollo académico de los jóvenes, pues, al carecer de habilidades de comprensión y producción textual, tienen dificultades para aproximarse al conocimiento de las distintas disciplinas, y para expresar el dominio que poseen de un tema. Sin dejar de lado que:

Las deficiencias [lingüísticas] con las que ingresan los estudiantes a la universidad y las limitaciones con las que egresan, han representado un obstáculo tanto para el desarrollo de la investigación como para la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. La imposibilidad para producir textos académicos y realizar exitosamente trabajos de investigación [...] es una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad (Morales et al., 2005, p. 218).

Además de las repercusiones académicas, el bajo dominio de habilidades lingüísticas incide

en la integración social de los estudiantes, pues estos enfrentan dificultades para comunicarse exitosamente, en especial, con personas ajenas a su círculo cercano. Como apuntaba Touraine (2006), “el otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía, lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él” (p. 286).

Ante el alcance de las deficiencias lingüísticas de los alumnos, que afecta tanto a su desarrollo académico como social, investigadores nacionales e internacionales han rastreado las posibles causas para detener o contrarrestar la problemática. Aunque algunos (González Robles, 2014; Infante et al., 2012) apuntan a la influencia del nivel educativo de los padres, a la carrera de interés de los jóvenes y a las instituciones educativas de procedencia, existe un consenso general en torno al impacto del desarrollo de la conciencia gramatical o lingüística, es decir, de la capacidad de las personas para reflexionar sobre la lengua y manipularla en sus distintos niveles, a partir, principalmente, de los conocimientos gramaticales.

Los trabajos, que, a propósito, se enfocan en la producción escrita y en la comprensión lectora, han arrojado que la conciencia lingüística, en los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, incide en la decodificación en los inicios del aprendizaje lector (Andrés et al., 2014; Coloma et al., 2015), en la adquisición y desarrollo de la lectura y de la escritura (González Sánchez et al., 2011), en una mejor comprensión lectora y auditiva (Salvador Mata et al., 2007; Sánchez Gómez, 2017); en una mejor lectura en voz alta (Riffo et al., 2018), en un mayor dominio de los diferentes componentes textuales que

conforman el texto escrito (Fernández de Haro et al., 2009; Rico Martín y Nikleva, 2016) y en una adecuada redacción académica (del Pozo, 2017; Sánchez Pazmiño, 2018).

Por otra parte, la conciencia gramatical no sólo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también despierta la sensibilidad y la curiosidad por aprender, ayuda a la adquisición de segundas lenguas, fortalece la identidad de las personas y de las naciones; permite reconocer la riqueza e importancia de otros idiomas y de otras variedades lingüísticas (Centro Virtual Cervantes, 2021), y potencia las funciones mentales superiores, al dar lugar a procesos cognitivos complejos que ayudan a organizar el pensamiento.

En síntesis, la conciencia gramatical mejora y facilita la comunicación, y, por ende, las habilidades lingüísticas, y contribuye a que las personas puedan integrarse cabalmente en los distintos ámbitos de la sociedad. Retomando a Touraine (2006), no hay comunicación sin lenguaje, por lo que se tiene que “insistir en la prioridad que la escuela debe dar al conocimiento del idioma del que se servirá el niño en sus intercambios más importantes” (p. 286).

Si bien diversos autores (Camps et al., 2010; Gaiser, 2011; Mantecón, 1989; Munguía, 2014a; Otañi y Gaspar, 2009; Salvador Mata, 1989) han recalado los beneficios de que el conocimiento gramatical se aborde y potencie en las aulas, en las últimas décadas, la gramática se ha visto desplazada de los distintos niveles educativos bajo el supuesto de que no es útil para mejorar el dominio de las habilidades lingüísticas.

El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) no es la excepción, pues los conocimientos gramaticales del programa de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental

(TLRIID) son escasos. Aunque en éste se afirma que la gramática será considerada en una dimensión amplia, y que se estudiará con otras temáticas que potencien la competencia comunicativa de los estudiantes, basta con hacer una revisión superficial de las cartas descriptivas para darse cuenta de que no es así. Además, la mayoría de los escasos contenidos gramaticales propuestos en las temáticas particulares son repetitivos, no contribuyen a conseguir los aprendizajes, carecen de progresión, y las estrategias didácticas sugeridas para abordarlos recaen en la forma canónica de enseñar gramática, es decir, se limitan a ejercicios de identificación y clasificación que, de manera aislada, no potencian la reflexión lingüística.

Ante este panorama, la presente investigación surge con el objetivo de analizar las habilidades lingüísticas, específicamente la producción escrita, y los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, considerando la perspectiva y el perfil educativo de éstos, para reflexionar sobre el posible impacto de los conocimientos gramaticales en la producción de textos escritos, y, en especial, para tener un precedente que permita generar soluciones, basadas en la información recolectada, que beneficien a la comunidad estudiantil y académica.

2. Metodología

Para reforzar el análisis de la producción escrita y de los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, y para profundizar en el perfil educativo y en las experiencias y formas de pensar de éstos, se empleó una metodología cualitativa, ya que “observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 20-22).



2.1. Contexto y participantes

El CCH Vallejo es un bachillerato, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con un plan de estudios organizado en áreas académicas, para que los alumnos adquieran una cultura básica, y con un Modelo Educativo orientado a contribuir a la formación integral de jóvenes autónomos, con iniciativa, compromiso, creatividad y pensamiento crítico, a partir de sus tres principios regidores: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

En la asignatura de TLRIID, que se imparte los primeros cuatros semestres, y cuya matrícula por grupo ronda los 50 alumnos, se prioriza la construcción y experiencia de aprendizajes significativos, el trabajo colaborativo y la evaluación continua; además de que se aspira a que el estudiante desarrolle sus habilidades comunicativas.

A causa del confinamiento por la pandemia de COVID 19, el trabajo de campo de esta investigación no se realizó en las instalaciones del plantel, sino de manera virtual, por medio de plataformas como Zoom, Classroom, Facebook y Messenger.

Con respecto a la selección de informantes, en primer lugar, se solicitó autorización a la Secretaría Académica del CCH Vallejo para trabajar con el grupo atendido durante ese año escolar (septiembre, 2020 - junio, 2021), correspondiente a tercer (2021-1) y cuarto semestre (2021-2). La decisión de trabajar con dicho grupo se basó en que las circunstancias derivadas de la pandemia dificultaban la disposición del tiempo y de la forma de trabajo de otros docentes; y en que, al ser profesora del plantel Vallejo, se tenía fácil acceso al campo y una buena relación con los informantes, lo cual, a su vez, más adelante, ayudó a que no modificaran su comportamiento y a

que tuvieran confianza para expresar sus pensamientos.

Al culminar el ciclo escolar, se determinó que, para estar en sintonía con el Modelo Educativo del Colegio, era primordial que los informantes fueran voluntarios, por lo que, en la última clase se extendió una invitación general al grupo de 48 alumnos a participar en una entrevista.

En total, participaron 11 estudiantes que, al momento de ser entrevistados, cursaban el quinto semestre, y que, durante el tiempo compartido, se caracterizaron por siempre asistir a las sesiones, por ser participativos, autónomos, críticos y empáticos, características indispensables del perfil del “ceceachero”. Con respecto a su desempeño académico, dos alumnos tenían un promedio inferior a 7.7, tres, un promedio de 7.7 a 8.5, y seis, un promedio superior a 8.5.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el análisis de documentos escritos, se elaboró un instrumento que permitiera analizar la producción escrita de los alumnos del CCH, considerando factores vinculados con el conocimiento gramatical, sin embargo, también se seleccionaron algunos criterios cuya relación con la gramática no es directa, pero son indispensables en cualquier texto escrito, como la disposición espacial.

Cabe aclarar que, como el interés de este trabajo no era juzgar el desempeño escrito de los estudiantes, no se consideró ningún indicador correspondiente a las categorías de ponderación o calidad. El diagnóstico se limitó a detectar los errores y a agruparlos, en función de los criterios establecidos en la pauta de corrección. (Tabla 1)

Tabla 1.

Componente o propiedad textual	Elementos
Corrección ortográfica y de acentuación	•Se utilizan correctamente las reglas ortográficas y de acentuación.
Corrección morfosintáctica	•Presenta concordancia de género, número, persona, tiempo, aspecto y modo; complejidad sintáctica (uso variado y amplio de construcciones subordinadas y de nexos); uso correcto del gerundio. Carece de vicios del lenguaje (solecismo, queísmo, dequeísmo, laísmo, leísmo, loísmo, etc.).
Corrección léxico- semántica	•Uso de vocabulario variado y preciso, sin repeticiones innecesarias. Se hace uso del sentido figurado, también el doble sentido y los juegos de palabras así como la ironía. Carece de vicios del lenguaje (cacofonía, pleonismo, anfibología, metaplasmo, vulgarismo).
Adecuación	•Conocimiento del tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.) y de su formato; uso de lenguaje apropiado para el destinatario.
Coherencia	•Organización de las ideas: aparecen en un orden lógico, fácil de leer. Sólo presenta la información necesaria, sin excesos ni lagunas.
Cohesión	•Dominio de las relaciones semánticas; uso de referentes: catafóricos, anafóricos, exofóricos; uso adecuado de conectores, enlaces y marcadores textuales, utilización de deícticos, espaciales y temporales; uso apropiado de signos de puntuación.
Disposición espacial	•Correlación entre los espacios en blanco y el texto. Cumple con los requisitos formales establecidos: tipografía, márgenes, interlineado, sangrías, título en negritas y páginas numeradas. En caso de estar escrito a mano, es un texto legible y limpio (sin borrones, enmiendas o tachaduras).

Nota. Se retoma la tipología de las propiedades textuales, debido a que es una terminología utilizada en las clases de TLRIID.

Para identificar el dominio de conocimientos gramaticales de los alumnos, se diseñó una prueba basada en las propuestas de ejercicios de Bosque y Gallego (2016) y de Grifoll (2019). La prueba estuvo integrada por 11 ítems que evaluaron conocimientos básicos de cada nivel gramatical, útiles para la producción de textos escritos: fonético-fonológico (alófonos, homófonos), morfosintáctico (clases de palabras, funciones sintácticas, concordancia gramatical), léxico-semántico (sinónimos, antónimos, hiperónimos, parónimos), pragmático (contexto de enunciación) y ortográfico (uso de las grafías c y s, uso de mayúsculas y de signos de puntuación). Para caracterizar el perfil de los alumnos y conocer sus experiencias y opiniones, con respecto a las categorías temáticas estudiadas, se decidió reforzar el diagnóstico con dos técnicas representativas de la tradición cualitativa -la observación participante y la entrevista-.

Se utilizó una entrevista semiestructurada, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, con ayuda de una serie de preguntas no estandarizadas (Roca, 2010, p. 90). Las categorías temáticas en torno a las cuales giró la entrevista fueron las siguientes: estilo de aprendizaje, Modelo Educativo del CCH, habilidades lingüísticas y enseñanza-aprendizaje de gramática. Además de estos instrumentos formales, durante el período compartido con los alumnos, se implementaron algunos cuestionarios, para profundizar en su perfil educativo, y se recuperaron ciertos comentarios de la comunicación personal con éstos.

2.3. Procedimiento

El trabajo de campo inició en septiembre del 2020. Se determinó que se iba a trabajar con el grupo durante todo el año escolar (septiembre, 2020 - junio, 2021), para que la convivencia continua ayudara a generar un buen *rappport*, a observar los comportamientos y actitudes de los jóvenes, y a dar seguimiento a su producción escrita.

Como era complicado dar continuidad y retroalimentación semanal a la redacción de los 48 alumnos, se implementó la tarea de realizar bitácoras. Un alumno por clase debía redactar, en una cuartilla, los aspectos más relevantes de la sesión: lo que se había hecho, lo que había aprendido, lo que se le dificultó, lo que le gustó, lo que no le gustó y las dudas que tuvo.

La elaboración de la bitácora tenía múltiples fines: (1) permitía que el emisor recibiera una retroalimentación detallada de los aciertos y errores que había cometido en la elaboración del texto; (2) servía como ejemplo para el resto del grupo, pues podían replicar sus aciertos y corregir sus errores; (3) ayudaba a que el escritor y los lectores realizaran un repaso de los contenidos vistos en clase; (4) facilitaba el trabajo del profesor que, de revisar 48 escritos por sesión, pasaba a revisar sólo uno; (5) daba a los alumnos la posibilidad de comparar y contrastar su perspectiva con la postura de los otros compañeros.

Como se respetaron los contenidos temáticos del programa indicativo de la asignatura, los conocimientos gramaticales quedaron prácticamente desplazados del tiempo escolar, no obstante, en las revisiones que se hacían de las bitácoras, se señalaban los errores gramaticales, se aclaraba cuál era la forma apropiada y se daba una explicación de ello, aunque, en ocasiones, se pedía al escritor que lo investigara por su cuenta y lo explicara después. Al inicio de la siguiente clase, se destinaba un espacio para resolver las dudas sobre las correcciones realizadas.

Al no tener determinado quiénes serían los informantes, se recolectaron todas las producciones escritas del grupo. Además, se observaron y registraron las conductas, preferencias e intereses de los estudiantes, para, posteriormente, triangularlos con los datos obtenidos con los otros instrumentos.

Para evitar que hubiera un sesgo significativo en los resultados, por intereses personales, como la evaluación, en el tiempo que duró el curso, no se comentó nada sobre la investigación. De igual manera, las entrevistas no se efectuaron durante el ciclo escolar ni cuando recién terminó. A las personas que decidieron participar, se les indicó que, eventualmente, se establecería contacto para acordar horarios.

La entrevista y la prueba de conocimientos gramaticales se aplicaron cinco meses después de que terminó el curso. Las sesiones fueron grabadas, en su totalidad, con el permiso de los participantes, y duraron de 1 a 2 horas, según las respuestas proporcionadas.

Al final de las reuniones, se solicitó autorización para utilizar las actividades y trabajos escritos entregados durante el ciclo escolar, y para recuperar las dudas que externaron en los mensajes, tanto del grupo de Facebook como en Messenger. Todos accedieron a dicha petición.

2.4. Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información obtenida en las entrevistas, ésta se clasificó en función de las categorías temáticas estipuladas: estilo de aprendizaje, Modelo Educativo del CCH, habilidades lingüísticas y enseñanza-aprendizaje de gramática. Posteriormente, se buscaron los aspectos relevantes de cada categoría que fueran recurrentes en todas o la mayoría de las entrevistas. Como resultado de la revisión, de cada categoría temática, se extrajeron categorías de análisis

útiles y trascendentes para los objetivos establecidos. Una vez realizado esto, fue más sencillo clasificar las respuestas de todas las entrevistas, en función de las distintas categorías de análisis, lo cual, a su vez, facilitó la comparación y el contraste de lo dicho por cada informante sobre la misma categoría.

Con respecto a la sistematización de las producciones escritas, se elaboró un expediente con todos los documentos entregados durante el ciclo escolar por los informantes, así como con las capturas de los mensajes enviados sobre dudas y preguntas relacionadas con las habilidades lingüísticas y los conocimientos gramaticales.

3. Resultados y Discusión

3.1. Perfil de los estudiantes

Gracias a los distintos instrumentos, se encontró que el perfil de los informantes está en consonancia con el Modelo Educativo del CCH, pues, según los alumnos, a raíz de su ingreso al Colegio, comenzaron a ser autónomos, a ocupar un rol activo y crítico en el aula; a investigar más allá de lo expuesto por el profesor; y, en general, a tener mayor interés por aprender nuevos temas, y aplicarlos en la vida diaria:

Pues antes yo pensaba que ser buen estudiante sólo implicaba como sentarse, quedarse callado y no cuestionar a los maestros, porque mis maestros, eso sí, eran como que muy, o sea, trataban de decir como que ellos siempre estaban bien, los de la secundaria, aunque muchas veces no era así, porque hasta errores en los signos o cosas así tenían [se ríe], y estos maestros no. Estos maestros están como que, enseñan que un buen estudiante también cuestiona a los profesores y tiene el valor de decir: “Profesora, esto no está bien o en este ejercicio se equivocó”. Y también busca por su cuenta, o sea, si algo le interesa, pues busca por su cuenta, y no se queda solamente con lo que le dicen (E-05)².

²Las letras de las claves indican el tipo de fuente del testimonio, mientras que el número corresponde, sistemáticamente, a cada informante, de acuerdo con el orden en que se realizaron las entrevistas. Las letras significan: E, que es entrevista; C, que es un cuestionario; Cp, que es comunicación personal. En esta última, también se indica la fecha en la que se emitió el mensaje.

Asimismo, los informantes enfatizaron que no sólo han adquirido contenidos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales, ya que han interiorizado valores cívicos y éticos, como la empatía, la solidaridad, el respeto, la honestidad y la responsabilidad; sin dejar de lado que han aprendido a convivir y a hacer amigos: “No solo crece el estudiante en conocimientos, sino que también en la parte humana y en desarrollarse en comunidad” (C-02).

Lo dicho por los informantes coincide con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, pues éstos se caracterizaron por participar constantemente, por realizar todas las actividades, incluso las que no eran obligatorias, por buscar aplicaciones de los temas vistos, por mostrar empatía con sus compañeros, por participar en las dinámicas para socializar, por pedir recomendaciones de lecturas o autores, y por compartir sus dudas, inquietudes y hallazgos.

En síntesis, los informantes reflejan que se han apropiado, en mayor o menor medida, de los tres principios fundamentales del CCH: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Se enfatiza en que algunos no se han apropiado totalmente de dichos principios, debido a que hay quienes todavía tienen arraigadas actitudes e ideas propias del modelo tradicional. Por ejemplo, la idea de estudiar para aprobar la materia o para sacar 10, en lugar de estudiar para aprender.

Por otra parte, aunque el Modelo Educativo recalca la importancia de privilegiar el trabajo en equipo o grupal, se observó que los alumnos lo rechazan. Sin embargo, profundizando en sus razones, en realidad, a lo que se oponen es a una mala ejecución de éste, pues, en las experiencias que han tenido, el trabajo en equipo no “se configura dentro de un proceso basado en una común orientación de objetivos, con una clara

distribución de responsabilidades y tareas dentro de una estructura organizacional básica, y la creación de un sistema relacional gratificante que favorezca la productividad grupal” (Ander-Egg y Aguilar, 2001, p. 17).

En relación con los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, la reflexión se realizó en torno a dos aspectos: las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje preferidas. Con respecto a las primeras, en lugar de cuestionar directamente por ello, durante las entrevistas, se optó por preguntar sobre lo que más les gustaba o disgustaba de una clase, y sobre algunos de los elementos propios de las estrategias. Se observó que, al momento de hablar de lo que les gusta, el centro nunca son los contenidos ni los materiales, sino el profesor y, en especial, la forma de trabajo.

Si bien la mayoría de los alumnos reitera las cualidades personales que debe poseer un buen profesor (como el interés, el compromiso, la empatía, la amabilidad, la tranquilidad y la paciencia), al analizar su discurso, lo que realmente priorizan es la capacidad del docente para gestionar la clase; es decir, para organizar las tareas de aprendizaje, promover la interacción con el material de trabajo, graduar el tiempo y ritmo de las sesiones, y para intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase (Feldman, 2010, p. 34).

Según los informantes, un buen profesor es organizado; emplea materiales atractivos y diversos, establece una forma de evaluar justa, planifica los proyectos que se van a realizar; diseña actividades llamativas e interactivas, resuelve dudas, da acompañamiento, presenta ejemplos de la vida cotidiana, no se limita a la teoría; atiende los distintos estilos de aprendizaje, y hace modificaciones a sus estrategias, en función de dichos estilos o de las necesidades que surjan.

Muchas de las características que los



alumnos buscan en un buen profesor se oponen a las del docente tradicional, y coinciden con las estipuladas en el perfil docente propuesto por el Modelo Educativo del CCH, específicamente, en relación con fungir como un guía o acompañante, y con favorecer un aprendizaje significativo.

Cabe destacar que, a diferencia de otros estudios que han presentado las características que suelen atribuir los alumnos al buen profesor (Casero, 2010; Cruz-Delgado et al., 2021; García-Valcárcel, 1992), ninguno de los informantes mencionó el dominio o conocimientos que los docentes deben tener de su materia, a pesar de que es indispensable que el profesor, además de una formación didáctica, tenga una formación disciplinar sólida.

Sobre el tipo de materiales preferidos por los alumnos para que se promueva el aprendizaje significativo en el aula, la mayoría reitera que su estilo de aprendizaje es visual, por lo que prefieren que el profesor emplee ilustraciones, como imágenes, esquemas, y videos. Dicho tipo de materiales resulta de gran utilidad en las estrategias didácticas, debido a sus múltiples beneficios: ayudan a dirigir y mantener la atención de los alumnos; permiten la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal; favorecen la retención de la información; permiten clarificar, organizar e integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada; y promueven y mejoran el interés y la motivación (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998). Asimismo, los alumnos enfatizaron que les gusta que el material sea de fácil acceso, y que esté adaptado a su nivel educativo, lo cual demanda que exista una trasposición didáctica previa.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los informantes, a pesar de que la mayoría rechazó las de recirculación de la información (que conllevan un procesamiento de carácter superficial), por considerar que memorizar no los ayudaba a adquirir un aprendizaje significativo (aspecto que el Modelo

Educativo del CCH recalca), la técnica de aprendizaje más mencionada por los alumnos fue la de tomar apuntes, que, al ser una técnica de apoyo al repaso, se inscribe en el proceso de aprendizaje memorístico.

También mencionaron técnicas de elaboración (que integran y relacionan la nueva información con conocimientos previos), como las palabras clave y la elaboración conceptual, y técnicas de organización (que clasifican y organizan la información que se debe aprender), como los mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales. Los alumnos aclararon que, aunque en ocasiones utilizan simultáneamente una o más técnicas, lo regular es que, en función del contexto, decidan cuál es la más apropiada.

Otro de los ejes de la entrevista fue conocer las expectativas y experiencias de los alumnos en torno a la asignatura de TLRIID. En relación con las expectativas, el común denominador fue que, cuando ingresaron al plantel, los estudiantes deseaban mejorar las habilidades lingüísticas, el hábito lector y la ortografía: “Aprender a manejar bien la redacción, saber usar adecuadamente los conectores, entender bien un texto y a partir de eso sacar ideas principales, ampliar mi lenguaje, mejorar mi escritura principalmente mi ortografía, mejorar mi dicción, etc.” (C-07).

En torno a su experiencia, los estudiantes mencionaron que dicha asignatura les gustaba tanto porque podían aplicar los temas vistos en otras asignaturas o en su vida cotidiana como por las estrategias de enseñanza diseñadas por el profesor, de las cuales aplaudieron la interactividad, los criterios claros de evaluación y la diversidad de materiales didácticos. En contraste, la mayoría coincidió en que no les gustaba que algunas actividades fueran poco dinámicas, que hubiera profesores con falta de interés y compromiso, y que, antes de la pandemia, existiera un rechazo generalizado a implementar herramientas tecnológicas, redes sociales y plataformas digitales.

Finalmente, se les preguntó qué les parecía que, en las clases de TLRIID, los grupos tuvieran una

matrícula de 45 a 50 alumnos. Aunque hubo quienes comentaron que, si el profesor tenía la capacidad de integrar al grupo, resultaba benéfico por la multiplicidad de aportaciones y opiniones, la mayoría coincidió en que repercutía en el aprendizaje, porque no todos podían recibir atención y resolver sus dudas. Muchos de los profesores titulares del Área de Talleres coinciden con los alumnos en rechazar las matrículas numerosas en los grupos de la asignatura, porque no se puede dar atención personalizada, porque no se detectan las fallas particulares, y porque no se le da seguimiento a las habilidades lingüísticas, específicamente a las producciones escritas, en las que debería haber una retroalimentación constante para detectar y corregir problemas de adecuación, coherencia y cohesión (González Rodarte, 2019).

Al respecto, Uría (2001) menciona que, aunque no se ha comprobado la correlación entre el número de alumnos y el aprendizaje adquirido, suele haber un rechazo a los grupos numerosos, debido a que, en éstos, se enfrentan dificultades para atraer y mantener la atención, para conseguir la disciplina requerida en ciertos trabajos, y para que los profesores y estudiantes se conozcan y relacionen.

3.2. Análisis de las producciones escritas y opinión de los estudiantes sobre sus habilidades lingüísticas

Con ayuda de la pauta de corrección (Tabla 1), se analizaron las muestras de escritura de los informantes, y se clasificaron sus principales errores.

De manera general, se encontró que, al inicio del curso, las producciones escritas de los alumnos se caracterizaban por tener construcciones sintácticas simples, con oraciones yuxtapuestas y coordinadas; además de numerosos errores gramaticales, entre ellos el mal uso de signos de puntuación (la mayoría de los alumnos sólo empleaba comas y puntos), las faltas de ortografía, los problemas de acentuación, la pobreza de vocabulario, los vicios del lenguaje, la falta de concordancia y el uso indiscriminado de la persona gramatical.

En la Tabla 2, se presentan los principales problemas identificados, según los criterios establecidos en la pauta de corrección.

Tabla 2. Principales errores de la producción escrita, según la pauta de corrección.

Componente o propiedad textual	Elementos
Corrección ortográfica y de acentuación	<ul style="list-style-type: none"> •La mayoría de los informantes no comete errores con las grafías, salvo en palabras homófonas o parónimas. •No se respetan las reglas de uso de mayúsculas. •Prácticamente todos los informantes presentaron problemas de acentuación, tanto en casos de acento ortográfico como diacrítico.
Corrección morfosintáctica	<ul style="list-style-type: none"> •Hay numerosos errores de concordancia, en especial de género y número. •Al inicio del curso, la complejidad sintáctica era prácticamente nula, pues predominaban oraciones simples yuxtapuestas y coordinadas. Al final, se

observó mayor complejidad, pues hubo un uso más variado y amplio de construcciones subordinadas y nexos.

•También se presentan usos erróneos del gerundio y diversos vicios del lenguaje, de entre los cuales destacan el dequeísmo, el solecismo (de régimen y de construcción) y el barbarismo.

Corrección léxico- semántica

•Uno de los principales problemas de las producciones escritas es la pobreza de vocabulario, así como las repeticiones innecesarias.

•De manera general, los alumnos no emplean figuras retóricas, salvo algunos que introducen preguntas retóricas.

•Se presentan vicios de lenguaje como la cacofonía, el pleonasma, la anfibología, y el metaplasmo.

Adecuación

•Al inicio, las producciones carecían de algunas de las características principales de los tipos de texto trabajados, situación que cambió con las segundas versiones de dichos textos.

•En general, se usa un lenguaje apropiado para el destinatario. El principal error radica en mezclar la persona gramatical.

Coherencia

•Al inicio, la cantidad excesiva de problemas de redacción afectaba a la comprensión clara del texto.

•La mayoría organizaba bien sus ideas y presentaba la información necesaria, aunque quizá esto se debía a la corta extensión de los párrafos y a las interrelaciones simples.

•Al final, a grandes rasgos, no se observaron problemas graves de coherencia. La principal dificultad se vincula con el orden de las ideas y con la estructuración de los párrafos.

Cohesión

•Suelen emplear las mismas conjunciones y conectores.

•Predomina la yuxtaposición, en especial en las producciones realizadas en los primeros meses.

•La mayoría no usa apropiadamente los signos de puntuación.

•Al inicio del curso, destacaba el uso exclusivo de coma y punto.

•Para introducir referencias anafóricas, la mayoría emplea pronombres demostrativos y relativos. En el caso de los relativos, abusan del pronombre el cual / la cual, y, en ocasiones, lo usan indebidamente.

Disposición espacial

•Al inicio del curso, los escritos carecían de disposición espacial, pues se mezclaban tipografías, tamaños y color de fuente. Además, el interlineado solía ser sencillo y utilizaban indiscriminadamente las negritas y las cursivas. Al final, la mayoría entregó producciones con un formato acorde a las normas APA.

•Regularmente, omiten el uso de sangría.

•La mayoría de las producciones realizadas a mano son legibles y no tienen borrones o tachaduras.

Cabe mencionar que todos estos errores se multiplican en las producciones manuscritas, quizá por la falta de un asistente que detecte los errores o por la imposibilidad de hacer modificaciones constantes. Al respecto, Cassany (2000) afirma que, como el procesador de textos cuenta con verificador ortográfico y gramatical, con revisor de estilo y con diccionario de sinónimos, las personas pueden escribir textos de calidad, con menos esfuerzo y en menor tiempo.

Los resultados presentados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones, nacionales e internacionales, realizadas en distintos contextos educativos. Rico Martín y Níkleva (2016) reportan que la mayoría de los errores que comenten los estudiantes de primaria, a la hora de escribir, se produce en el uso de signos de puntuación, y en el escaso dominio de la ortografía literal y de la acentuación.

A nivel bachillerato, las producciones escritas de los recién egresados se caracterizan por tener numerosos errores de ortografía y acentuación; un manejo insuficiente de signos de puntuación y de elementos de cohesión discursiva, problemas morfosintácticos y léxicos, e ideas poco desarrolladas (Oropeza et al., 2014; Sánchez Avendaño, 2006).

Los universitarios, según Reyzábal (2012), presentan una competencia textual paupérrima en aspectos de puntuación o uso de mayúsculas, concordancias, redundancias y repeticiones de palabras, empleo incorrecto de la doble negación, escasez e imprecisión de vocabulario, desconocimiento del régimen verbal, utilización inadecuada de conectores, falta de organización textual, desconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto, etc. (p. 72).

A nivel posgrado, Fernández de Haro et al. (2009) concluyen que los estudiantes muestran debilidades en su expresión escrita, sobre todo de tipo gramatical. Entre los errores que

detectaron se encuentran faltas de ortografía, problemas de acentuación y de puntuación, dificultades a la hora de dotar de coherencia y cohesión a los textos, mezcla de lenguaje formal e informal o de registro oral y escrito.

Como se observa, el bajo dominio de la habilidad lingüística escrita es consistente en el tiempo y en los distintos niveles educativos; en especial, en lo que respecta a la ortografía, a la acentuación, y al uso de signos de puntuación.

Por otra parte, aunque la mayoría de los errores reportados en la Tabla 2 se siguieron manifestando, al final del año, se percibió una madurez sintáctica en la producción escrita de los informantes, en el sentido de que comenzaron a emplear estructuras sintácticas más complejas, como oraciones subordinadas, y a realizar textos más desarrollados, con riqueza léxica y con otros signos de puntuación, como guiones o paréntesis.

Los alumnos también percibieron dicho progreso, pues la mayoría comentó que había mejorado mucho durante el curso, gracias, principalmente, a la práctica, a la revisión de las bitácoras, a la resolución de dudas y a la retroalimentación. Incluso, notaron el progreso en sus compañeros de clase:

En un inicio no leía las bitácoras semanales, pero a la brevedad me percaté de que revisarlas me ayudaba a mejorar mi ortografía, pues estos documentos contenían correcciones realizadas por la profesora además estas lecturas me permitían reiterarme cuestiones de formato (E-05).

¡Ay, también mejoró muchísimo! Por ejemplo, una que me acuerdo mucho es la de [...], porque... de plano... hice con él... creo la primera exposición y, lo que escribí no le entendía nada, pero nada, nada, y eso que era basado en un texto que ya había leído, y ya le preguntaba, y ya como que trataba de

darme la idea, pero, aun así, no. Incluso me mandó audios, y ahí sí ya entendí. Y, pues, al final ya hicimos, hice con él también lo de la investigación, y, pues sí, ya, ya uno, pues ya, tenía confianza como de dejarle un pedacito a él solo y ya después lo leíamos y ya lo hacía. Sí se comunicaba bien, pues (E-06).

Sobre los factores que incidieron en la producción escrita de los informantes, se debe enfatizar en el papel de la retroalimentación, pues ésta “representa la visión del lector, cuyas preguntas y comentarios ayudan al alumno a mejorar su texto, su proceso de escritura y, al mismo tiempo, le permiten consolidar un control sobre su proceso de aprendizaje y de escritura” (Prado Robledo y Pérez Martínez, 2021, p. 6).

En otro orden de ideas, los informantes coincidieron en que es tarea de todos los profesores del plantel exigir y cuidar que los alumnos tengan una redacción clara (aspecto que está en consonancia con el carácter interdisciplinar del CCH y con las recomendaciones sobre la didáctica de la lengua), sin embargo, comentan que la mayoría de los docentes no lo hace, y que, en el mejor de los casos, se entrega una evaluación numérica del escrito; situación que algunos atribuyeron a la cantidad de alumnos por grupo.

Revisar ortografía y redacción considero que todos los profesores deberían de hacerlo... porque, pues yo soy el claro ejemplo de por qué [se ríe], porque hay muchos errores y que tan sólo te los marque un profesor no se te va a quedar, por así decirlo. Mientras más te marquen tus errores, creo que mejor tú puedes identificarlos y corregirlos (E-02).

En otras investigaciones (García et. al., 2015; Picaroni, 2011), también se ha reportado que son pocos los docentes que proporcionan una revisión detallada que le permita al alumno

comprender las insuficiencias de su trabajo y profundizar en el conocimiento cuando los trabajos están bien logrados. Comúnmente, sólo se proporciona una calificación o un mensaje de estímulo.

Por otra parte, aunque se reconoce que la escritura es un proceso continuo, en el discurso y en la práctica, los alumnos pasan por alto la planeación de los textos, y se centran en la revisión o corrección. Con respecto a esta etapa, para la mayoría, la calidad de un texto escrito se reduce a no cometer faltas de ortografía y a tener un formato agradable; en su constructo, la ortografía es una cuestión de prestigio y estatus; de ahí el esmero que ponen a la hora de revisar sus escritos. Como muestra de ello, la explicación de uno de los informantes sobre el uso de corrector para modificar una falta de ortografía en uno de los textos realizados: “Sino [sic] que [sic] pena, que [sic] tal que alguien la ve, van a decir que mejor desee aprender a escribir” (Cp-06 / 06-01-21).

Esta forma en la que conciben la producción escrita se puede asociar a la enseñanza normativa y censora de la lengua que tal vez han recibido, pues, aunque todas las propiedades lingüísticas que conforman a un texto son igual de importantes, “el valor social que se atribuye a cada una es distinto. [Las personas se fijan] mucho más, —¡a veces únicamente! — en la gramática y en la ortografía que en el resto de propiedades, a causa de la educación básicamente ortográfica y prescriptiva que recib[en]” (Cassany, 1999). Un aspecto paradójico es que, a pesar del énfasis puesto en la corrección y en la normatividad, los errores ortográficos y gramaticales son una constante en las producciones escritas de los alumnos.

Además de analizar la producción escrita de los alumnos, durante el trabajo de campo, se pudieron extraer algunas reflexiones sobre

las otras habilidades lingüísticas. En principio, casi todos los informantes reiteraron que su dominio de habilidades mejoró, a partir de que ingresaron al CCH, sin embargo, profundizando en su desempeño y en el de sus compañeros, se obtuvieron respuestas significativas.

En el plano de la expresión oral, mencionaron que algunas de las trabas son el uso de muletillas y la falta de fluidez; a las que, a partir de la observación, se le deben sumar la pobreza de vocabulario, el bajo dominio de las otras propiedades de la oralidad (dicción, entonación, pausas, volumen, velocidad) y algunos vicios del lenguaje, como queísmo, dequeísmo, barbarismos, solecismos o cacofonía. Además, en la lectura en voz alta, suelen cambiar o agregar palabras.

En relación con la comprensión auditiva, comentaron que es la que menos se les dificulta; que, cuando llegan a tener problemas, en realidad es porque se distrajeron, y no pusieron atención. Las observaciones realizadas coinciden con dicha percepción; al igual que los resultados de Galán Vélez (2014), en los que se reporta que la comprensión auditiva es la habilidad en la que se enfrentan menos dificultades, aunque, “de acuerdo con la teoría internacional, la evaluación de comprensión auditiva debe verse siempre de manera contextualizada, acotada, sin realizar generalizaciones infundadas” (p. 203).

En contraste, los alumnos comentaron que la comprensión lectora les genera mayor conflicto, pues normalmente deben leer el texto en más de una ocasión para poder entenderlo, lo cual se comprobó con la observación, en especial, durante la aplicación de la prueba de conocimientos gramaticales, en la que varios de los alumnos leyeron las instrucciones en más de una ocasión para comprender lo que debían realizar; aun así hubo casos en los que se tuvo una interpretación errónea, y otros en los que se

pidió que se les explicara porque no entendían. Esto coincide con lo reportado por Sánchez Gómez (2014), quien afirma que los estudiantes que egresan de bachillerato tienen problemas para entender el contenido de un texto, en especial, cuando intervienen un vocabulario, temas y formatos desconocidos.

En suma, la producción escrita no es la única habilidad lingüística en la que los alumnos presentan dificultades, lo cual tiene sentido, ya que el desarrollo de éstas suele estar correlacionado.

Ahora bien, hay que destacar que los informantes reconocieron la importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas, no sólo para aprobar la asignatura de TLRIID, sino para no fracasar en el ámbito académico; y mostraron un interés genuino en adquirir aprendizajes que mejoren dichas habilidades. Por el contrario, prácticamente ninguna de las expectativas de los estudiantes giró en torno a la mayoría de las temáticas propuestas en el programa de la asignatura, entre ellas los géneros periodísticos.

Por último, se debe reconocer el posible sesgo de los resultados por el perfil de los informantes con quienes se realizó el diagnóstico, pues, considerando que éstos atribuyeron el progreso de las habilidades lingüísticas a actividades que demandan una participación e intervención constante, como revisar las bitácoras, practicar la redacción, aclarar las dudas, etc., no sería una sorpresa que el dominio de las habilidades lingüísticas de los alumnos del CCH que no han interiorizado el Modelo Educativo, sea inferior. De hecho, los mismos informantes acotaron que uno de los grandes obstáculos cuando trabajan en equipo corresponde a las dificultades de sus compañeros para expresar sus ideas de manera oral y escrita, y para comprender las instrucciones o explicaciones del profesor.

3.3. Los conocimientos gramaticales de los alumnos del CCH Vallejo. Experiencias y perspectivas

Con respecto al dominio gramatical de los informantes, se encontró que, a pesar de no ser deficiente, la mayoría carece de conocimientos gramaticales básicos que debieron haber adquirido en etapas educativas previas. En la Tabla 3, se hace una generalización de los resultados de la prueba de conocimientos, a partir de los niveles de la lengua evaluados.

Tabla 3. *Desempeño general de los informantes en la prueba de conocimientos gramaticales.*

Nivel lingüístico	Desempeño de los informantes
Fonético- fonológico	<ul style="list-style-type: none"> •Se les dificulta identificar los fonemas que se pronuncian en determinados contextos.
Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> •Reconocen que el verbo suele aludir a una acción o actividad. •Desconocen el uso y características de los verbos impersonales. •Confunden sustantivos con pronombres personales. •Confunden adjetivos con adverbios y conjunciones. •En general, desconocen el nombre de las categorías gramaticales y sus principales características. •Tienen problemas para identificar los sintagmas que desempeñan la función de sujeto. •Aunque reconocen la falta de concordancia entre sustantivos y adjetivos, se les dificulta la concordancia entre el sujeto y el verbo. •Desconocen la terminología vinculada con las funciones sintácticas.
Léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> •Se les dificulta la formulación de sinónimos, de antónimos y en especial, de hiperónimos. •Mencionan sinónimos parciales. •Al proponer sinónimos y antónimos, la mayoría cambia la categoría gramatical de la palabra. •Confunden el significado de los homófonos.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> •La mayoría distingue el cambio de significado, según el contexto de enunciación, y según las características inherentes a los verbos empleados. •Algunos identifican el uso de b y p ante m y n. •Aunque reconocen que los nombres propios llevan mayúscula inicial, tienen problemas para identificarlos. •Se les dificulta el uso de mayúsculas en siglas.

- No emplean mayúsculas después de puntos o de signos de interrogación o de admiración.
- Dudan sobre el uso de mayúsculas en nombres de días de la semana y en gentilicios.
- No colocan los signos de puntuación que el contexto demanda.
- Predomina el uso de comas.
- Se olvidan de abrir o cerrar signos de admiración e interrogación.
- Desconocen las reglas de acentuación (en la mayoría de los casos, acentúan por memorización).
- Tienen problemas para acentuar parónimos.
- No colocan el acento diacrítico.
- Acentúan monosílabos.

Una de las limitantes de la prueba fue que no se realizó la misma cantidad de reactivos por nivel lingüístico, por lo que no se puede profundizar en el dominio que poseen los estudiantes en dichos niveles. El nivel fonético-fonológico y el pragmático fueron los que recibieron menor atención, sin embargo, en el análisis de la producción escrita, se pudieron extraer observaciones sobre tales conocimientos y su aplicación. En el plano fonético-fonológico, por ejemplo, se encontró que algunos no separan correctamente las sílabas; problemática que también ha sido reportada por Rico Martín y Níkleva (2016).

Retomando el tema del desempeño de los informantes en la prueba, se decidió hacer un balance de la cantidad de aciertos que tuvieron en cada uno de los 11 ítems. Cabe aclarar que esto no se hizo con el fin de cuantificar el desempeño de los alumnos, sino únicamente para tener un panorama de cuáles son los temas gramaticales que más dificultades generan.

En términos generales, se observó que hubo reactivos en los que, sistemáticamente, los alumnos presentaron mayores dificultades, a saber: los vinculados con categorías gramaticales (como el adjetivo y el adverbio), con funciones sintácticas (en especial, con el sujeto de la oración); y con la formulación de sinónimos, antónimos e hiperónimos. En contraste, los que menos se les dificultaron fueron los que evalúan el reconocimiento de alomorfos, la ortografía y el uso de mayúsculas. Con respecto a esto último, destaca que, en el resto de la prueba, los informantes presentaron problemas de acentuación, de uso de mayúsculas, de signos de puntuación y, a grandes rasgos, de ortografía, tal como se reporta en la Tabla 3.

Los resultados obtenidos son similares a los de Munguía (2014b) y a los de Rico Martín y Níkleva (2016), quienes reportan que los conocimientos gramaticales de los alumnos son precarios, en especial, en lo que respecta a diferenciación de categorías gramaticales y de unidades sintácticas; y a ortografía, acentuación y puntuación; con la diferencia de que, en la segunda investigación, la función de sujeto es la que mejor dominan los estudiantes.

Asimismo, hay semejanzas entre los resultados de esta investigación y los de un par de trabajos realizados en el CCH hace casi 30 años, en los que se reportó que, a la hora de redactar, los alumnos enfrentan dificultades con el vocabulario, con la concordancia entre sujeto y verbo, con el uso de nexos, con la ortografía y con la puntuación (Hernández Hernández, 1983; Hernández Maqueda, 1983); es decir, con la mayoría de los errores gramaticales que se siguen cometiendo actualmente.

Lo anterior tiene especial relevancia, debido a que, al comparar el análisis de las producciones escritas con los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales, se observa que los problemas que tienen los alumnos en la redacción corresponden a aquellos temas que desconocen de la gramática. Las producciones escritas de los “ceceacheros” se caracterizan por tener pobreza de vocabulario, mal uso de signos de puntuación, faltas de ortografía y problemas morfosintácticos, en especial, falta de concordancia, lo cual coincide con los principales errores reportados en la Tabla 3.

Esta correlación entre el conocimiento gramatical y el desarrollo de la producción escrita ha sido estudiada por diversos autores (del Pozo, 2017; Fernández de Haro et al., 2009; Rico Martín y Níkleva, 2016; Sánchez Pazmiño, 2018), quienes afirman que, aunque el dominio de conocimientos gramaticales no es garantía de una buena escritura, sí repercute en la adquisición y desarrollo de la composición de textos escritos. Un indicador de ello son los informantes de la presente investigación, pues aquellos alumnos que tuvieron más aciertos en la prueba de conocimientos son también los que, al final del curso, presentaron una mejor producción escrita. En contraste, los que cometieron más errores corresponden a los estudiantes cuyas fallas en la redacción fueron más frecuentes y notorias.

En lo que se refiere a las experiencias de los informantes con la enseñanza-aprendizaje de

gramática, éstas han estado inscritas en los modos y métodos tradicionales de abordar la enseñanza gramatical, en los que los ejercicios de identificación son una constante. Asimismo, tales experiencias han recaído en algunos de los errores de la implementación del enfoque comunicativo en las clases de lengua:

1. La enseñanza de gramática es nula o se reduce a aspectos normativos.

Varios alumnos comentaron que sólo revisaron algunos conocimientos gramaticales en primaria, y que la mayoría de éstos no los enseñaron bien. Además, compartieron que los escasos temas que han visto desde entonces están directamente vinculados con aspectos normativos y ortográficos.

El énfasis que los profesores ponen en la corrección ortográfica, y las formas en las que lo hacen, quizá contribuyen a que algunos alumnos consideren que la importancia de la gramática se reduce a aspectos ortográficos que permitan escribir bien para no sentir vergüenza, miedo o ser foco de críticas. Al respecto, Fernández de Haro et al. (2009) afirman que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la actitud personal del profesor y el clima que se cree en la clase, tienen gran impacto en la enseñanza-aprendizaje de la habilidad escrita.

2. Las pruebas evalúan conocimientos que los programas educativos no incluyen.

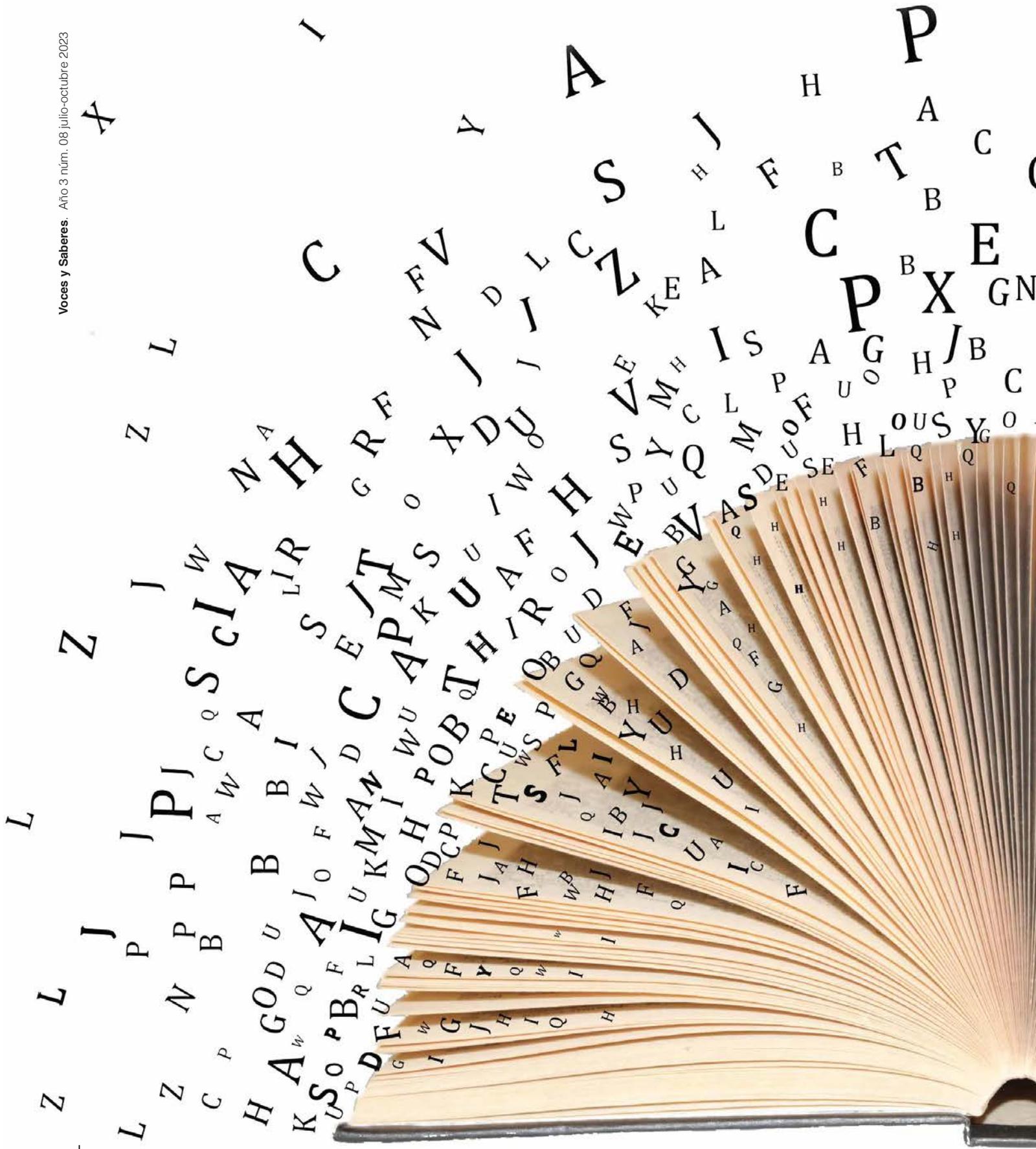
Aunque la gramática ha sido prácticamente erradicada de los programas, los alumnos reportan que, para hacer el examen COMIPEMPS, tuvieron que estudiar temas gramaticales que venían en la prueba.

3. Se da por hecho que los alumnos adquirieron ciertos conocimientos desde años previos.

La mayoría de los informantes coincidió en que, en los primeros semestres de TLRIID, no se revisaron conocimientos gramaticales, porque los profesores daban por hecho que eran temas que todos dominaban, sin hacer un diagnóstico que lo confirmara.

Aunque es cierto que el ideal es que, al ingresar al bachillerato, los alumnos tengan noción

Voces y Saberes. Año 3 núm. 08 julio-octubre 2023





de los conceptos básicos, como las categorías gramaticales y las funciones sintácticas, y que, además, las empleen adecuadamente, la realidad es notablemente distinta. En esta investigación, los mismos informantes comentaron durante la prueba que su desempeño había sido deficiente, a pesar de que se evaluaban conocimientos básicos que seguro debían dominar. Incluso, algunos dijeron, con aparente ironía, que se iban a regresar al kínder para aprender, porque reconocen que son temas que deberían saber desde hace tiempo, pero que, claramente, no les han enseñado.

Asimismo, los profesores se enfrentan a la dificultad de que los alumnos tengan arraigadas explicaciones erróneas sobre algunos temas, pues hubo quienes respondieron que el sujeto es el que realiza la acción o el que va antes del verbo.

En las dos situaciones planteadas, sería difícil introducir nuevos temas gramaticales o aumentar la complejidad de éstos, porque hay temas de la gramática que sólo se pueden comprender si se cuenta con las bases adecuadas.

En otro orden de ideas, a diferencia de las investigaciones que reportan que, en general, a los alumnos de bachillerato y de posgrado no les interesa el estudio de la lengua (Izquierdo Zaragoza, 2014; Munguía, 2014b), la mayoría de los “ceceacheros” mostró un interés genuino y sistemático por aprender temas vinculados con la gramática. En el diagnóstico que realizaron al inicio del curso, por ejemplo, los informantes externaron el deseo de aprender aspectos normativos de la lengua y de enriquecer su vocabulario.

Tras la prueba de conocimientos gramaticales, todos coincidieron en que les había gustado hacer los ejercicios, que se habían divertido, que les había parecido muy interesante, y, en especial, que les había servido para detectar lo que debían mejorar, lo cual se corroboró durante la aplicación de la prueba, pues los alumnos tomaban nota de

los temas que no entendían.

Sobre este último aspecto, se debe destacar que, desde un inicio, los estudiantes tuvieron iniciativa para investigar por su propia cuenta los temas gramaticales, algunos solicitaban recomendaciones de fuentes fidedignas, otros recurrían a internet, y hubo quienes compartieron que sabían ciertos temas de la prueba, porque los habían visto en publicaciones de Facebook.

Aunque lo anterior es una enorme ventaja que puede explotarse para implementar la enseñanza-aprendizaje de gramática en el CCH, se debe reconocer el posible sesgo de los resultados de esta investigación, en tanto que, como se ha mencionado, no todos los alumnos del CCH han interiorizado el Modelo Educativo.

Probablemente, los conocimientos gramaticales de gran parte de la población estudiantil del Colegio se encuentran por debajo del nivel obtenido, pues algunos de los informantes compartieron que han percibido, en clase de latín, que sus compañeros carecen de dichos conocimientos; además de que quizá éstos tienen un nulo interés por aprenderlos. Para tener la certeza de ello, habría que realizar el diagnóstico con una muestra que cumpla con criterios distintos a los establecidos en esta investigación.

Finalmente, sobre la ausencia de la enseñanza gramatical en los distintos niveles educativos, que suele fundamentarse en la nula utilidad que tiene para mejorar el dominio de las habilidades lingüísticas, los estudiantes tuvieron una perspectiva opuesta. En su opinión, la gramática sirve para tener una mejor expresión oral y escrita, para una mejor lectura y comprensión del texto, para facilitar el aprendizaje de otros idiomas, lo cual ha sido abordado en varios estudios que reportan que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de dominio lingüístico con mayor rapidez (Cadierno, 1995; Martín Sánchez, 2008; Pastor Cesteros, 2005), y, en general, para mejorar la comunicación:

Sí, porque, pues, es parte de, de la comunicación y de, pues, de la forma en que escribimos. Creo que la forma en que escribimos dice mucho de nosotros y, pues, el no saber qué es, por ejemplo, un verbo, pues está, está, está feo [se ríe] No está bien. [¿Y crees que tiene alguna utilidad estudiar esos temas?] Sí [afirma tajantemente], pueees porqueeee está, primero está en constante cambio. Por ejemplo, eso de que a cada ratito actualiza la RAE o algo así, y para, pues, aprender. Es parte del conocimiento general porque, pues, pues todo, creo que, por ejemplo, hasta en inglés vemos qué es un verbo, y, pues, el no saber qué es nuestro propio lenguaje está feo (E-06).

4. Conclusiones

En esta tesis, se presentaron los resultados de una investigación orientada a diagnosticar las habilidades lingüísticas —específicamente, la producción escrita—, los conocimientos gramaticales y el perfil educativo de los estudiantes del CCH Vallejo, con el fin de que dicha información sirva como referente para que, más adelante, se diseñen estrategias didácticas que permitan incidir en las necesidades formativas de los alumnos.

La decisión de realizar un diagnóstico recayó en que, comúnmente, se deja de lado el análisis detallado de la realidad educativa, y, sobre todo, las opiniones de los alumnos; un aspecto que incluso los informantes de este trabajo denunciaron, al comentar que la mayoría de las veces los profesores no los escuchan ni los toman en cuenta. En este sentido, la presente investigación llena un vacío en el conocimiento, al darle un lugar central a la perspectiva del estudiante.

Recapitulando, el análisis de la producción escrita de los estudiantes fue la prioridad de esta investigación, al ser la habilidad que mejor refleja el conocimiento gramatical, y dado que, por ajustes de tiempo, era imposible realizar un análisis exhaustivo de las otras habilidades; a pesar de ello, durante el trabajo de campo, se extrajeron algunas reflexiones generales sobre éstas.

A grandes rasgos, se encontró que, aunque los alumnos reportaron que su dominio de habilidades lingüísticas había mejorado a raíz de su ingreso al CCH, éste sigue siendo deficiente, principalmente en la comprensión lectora y en la producción escrita, pues se les complica comprender y producir textos de diversa índole, en particular, de carácter académico.

En el caso de la producción oral y de la comprensión auditiva, se observó que, en sintonía con los hallazgos de investigaciones previas, los estudiantes enfrentan menos dificultades, en especial en la comprensión auditiva, sin embargo, como el estudio de dichas habilidades fue superficial, quedan pendientes varias líneas de investigación y evaluación; sobre todo, considerando que son las que menos atención reciben en el campo educativo e investigativo.

Los resultados del análisis de la producción escrita evidenciaron que, durante el ciclo escolar, hubo un progreso en los alumnos, sin embargo, éstos siguieron presentando dificultades con la puntuación, la ortografía, la acentuación, las repeticiones léxicas y la falta de concordancia. Entre los factores que incidieron en el progreso adquirido durante el ciclo escolar, los estudiantes destacaron la retroalimentación detallada, la resolución constante de dudas y la revisión de las bitácoras, no obstante, enfatizaron que el tamaño de la matrícula de TLRIID suele repercutir en que dichas actividades se realicen, ya que los profesores se ven sobrepasados por el número de alumnos.

Como tal aseveración coincide con la perspectiva de los profesores expuesta en los informes consultados, en un futuro, se podría investigar si en realidad existe dicha correlación, para que, de ser el caso, las autoridades atiendan a las demandas de la comunidad educativa. Entre tanto, los docentes tienen

el reto de brindar, en medida de lo posible, retroalimentación y atención personalizada a todos los alumnos. En este estudio, se ofrece la alternativa de que se implemente la elaboración de bitácoras de clase como estrategia para evaluar la producción escrita, pues, como se revisó, éstas poseen múltiples ventajas.

De igual modo, se encontró que hay una tendencia a ver la escritura como producto y no como proceso, y a priorizar la corrección ortográfica sobre los otros elementos lingüísticos y textuales, lo cual demanda que los docentes acentúen la importancia de planificar y de revisar constantemente la integridad de los textos.

Otra situación detectada fue que la tarea de revisar y de potenciar la expresión escrita —y las otras habilidades lingüísticas— recae principalmente en los profesores de TLRIID, a pesar de que debería ser una labor compartida por todos los docentes. El dominio de la lengua facilita la adquisición y transmisión de cualquier conocimiento, posibilita la convivencia social, y contribuye a la consolidación del pensamiento formal; por lo que se debe insistir en que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes sea una prioridad en todas las áreas.

En cuanto a los conocimientos gramaticales, los datos revelaron que, aunque éstos no son nulos, los alumnos desconocen los temas básicos que debieron haber adquirido en niveles educativos previos, entre ellos: aspectos morfosintácticos (clases de palabras, funciones sintácticas), ortográficos (acentuación, uso de signos de puntuación y de mayúsculas) y léxico- semánticos (sinónimos, antónimos e hiperónimos).

La ausencia de conocimientos gramaticales básicos y de una terminología en común que permita nombrar los fenómenos lingüísticos dificulta la planificación, producción y corrección de los textos. Si los alumnos desconocen el nombre y las características de categorías gramaticales como los sustantivos y los adjetivos o de funciones sintácticas como el sujeto y el complemento directo, sería un reto casi imposible explicar la falta de concordancia gramatical en una producción escrita; de ahí la importancia de que los conocimientos gramaticales estén presentes en la formación del alumno.

Aunado a esto, uno de los principales hallazgos de este estudio es que existe una correlación entre el conocimiento gramatical y la expresión escrita, ya que los errores que se presentaron en los textos son los mismos que los alumnos cometieron en la prueba de conocimientos. Además, los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la prueba fueron también quienes mostraron un mejor progreso en la escritura.

Dicho hallazgo constituye un soporte empírico que permite visibilizar la importancia de que, en el CCH Vallejo, se generen e implementen estrategias didácticas que propongan la enseñanza-aprendizaje de gramática como un potenciador de las habilidades lingüísticas, en especial, de la producción escrita. Sin embargo, los resultados evidenciaron que también hay una tendencia a omitir la enseñanza de gramática, bajo el supuesto de que los alumnos debieron haber adquirido esos temas en niveles educativos previos. El profesor, lejos de dar por hecho que los alumnos dominan los temas o de deslindarse de la responsabilidad y culpabilizar a sus predecesores, tendría que aplicar un

diagnóstico al inicio del curso que le permita conocer las características y necesidades de los jóvenes.

En tal sentido, una aportación notable de este trabajo es la descripción pormenorizada del perfil educativo de los “ceceacheros” tanto en relación con el dominio de sus habilidades lingüísticas y conocimientos gramaticales como de sus características y preferencias de enseñanza-aprendizaje. Respecto a las características de los estudiantes, los resultados obtenidos reflejaron que el Modelo Educativo del CCH contribuye a despojar a los alumnos de las ideas y hábitos propios de la escuela tradicional, pues, según éstos, a raíz de su ingreso al Colegio, comenzaron a desarrollar actitudes y cualidades como participar constantemente, tener curiosidad y deseo de aprender, ser más responsables, respetuosos, empáticos y entusiastas; buscar aplicaciones prácticas de la teoría, y, en general, ser estudiantes autónomos.

Cabe destacar que todas estas características contribuyeron a que los alumnos mostraran un interés genuino en estudiar y aprender temas vinculados con la gramática para mejorar su producción escrita; por lo cual se recomienda que el punto de partida en los cursos sea compartir con los estudiantes las cualidades que distinguen al CCH de otras instituciones, para facilitar la interiorización del Modelo Educativo.

En el caso de las preferencias de enseñanza-aprendizaje, se observó que el CCH también ha condicionado y regulado la adquisición de determinados estilos, pues los estudiantes tienden a priorizar estrategias en las que ellos ocupan un rol activo, y en las que se busca un aprendizaje significativo.

Por otra parte, los alumnos enfatizan que el papel del profesor es una pieza clave para

el aprendizaje exitoso, pues, según ellos, el docente tiene que crear un ambiente propicio para la educación; debe planificar sus clases, ser organizado, flexible y empático, y debe emplear materiales didácticos atractivos e innovadores, preferentemente, con apoyo visual.

A modo de cierre, el diagnóstico realizado evidenció el bajo dominio de habilidades lingüísticas y de conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, sin embargo, también contribuyó a comprobar la viabilidad de implementar la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en las clases de TLRID, para potenciar las habilidades lingüísticas; no sólo porque los estudiantes se encuentran en la edad en la que los mecanismos gramaticales se entienden mejor y se emplean con mayor fluidez y dominio, sino también porque éstos reconocen que una comunicación exitosa conlleva el dominio de conocimientos discursivos, estratégicos, semiológicos, literarios, sociolingüísticos y gramaticales; y porque, como tal, muestran un interés genuino en conocer a profundidad el funcionamiento de la lengua.

Finalmente, dentro de las limitaciones que se presentaron durante la realización del estudio, destaca que los resultados no se pueden generalizar, por el tipo de investigación y por las características de los informantes, que, aunque corresponden con las que deben tener los estudiantes del CCH Vallejo, distan mucho de representar a toda la población. En futuros trabajos, sería conveniente hacer el diagnóstico con muestras representativas de los distintos sectores de la población del CCH, así como combinar metodologías y conocer la perspectiva del profesor.

Referencias

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2001). *El trabajo en equipo*. Progreso.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M. y Canet Juric, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Journal of Psychology and Education*, 9, 71-84. https://www.researchgate.net/publication/266136710_Relacion_de_las_habilidades_metalinguisticas_con_la_adquisicion_y_consolidacion_de_la_lectura_Relationship_between_metalinguistic_skills_and_reading_acquisition_and_consolidation
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859463>
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje de la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (10), 1-18. https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y Vida*. 31(4), 4 -18. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242. <https://www.jstor.org/stable/23766298>
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de Enseñar. La Revista para Maestros y Padres*, (40), 22-28. https://www.academia.edu/7130810/Actitudes_y_valores_sobre_la_composici%C3%B3n_escrita
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (2021). *Conciencia lingüística*. Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3508/350841434001>
- Cruz-Delgado, D., Torres-Ramírez, E., López-Hernández, J. y Lira-Urbe, J. E. (2021). La percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.934>
- Del Pozo, L. A. (2017). La redacción académica y la conciencia lingüística. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, 7(2), 1-4. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467652767010.pdf>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*, McGraw-Hill.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fernández de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Revista Porta Linguarum*, 12, 149-167. <http://hdl.handle.net/10481/24045>
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36311
- Galán Vélez, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 31-46. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm>

- García, A. M., Pérez, M. G., Sepúlveda, R. A., Rodríguez, L. Y. y Mercado, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D420-1.pdf>
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del “buen profesor” universitario según estudiantes y profesores. *Revista Investigación Educativa*, (19), 31-50. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/94977>
- González Robles, R. O. (coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, ANUIES
- González Rodarte, J. (2019). *Informe sobre la docencia. La enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/41/LibroJGR_1582678250.pdf
- González Sánchez, L., Rodríguez, C. y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 135-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3844485.pdf>
- Grifoll Rius, M. (2019). *Recursos de gamificación para la enseñanza de gramática* [tesis de maestría]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137862/1/tfm_marina_grifoll_rius.pdf
- Hernández Hernández, E. (1983). Consideraciones en torno al seminario sobre problemas de la enseñanza de la redacción I y II. *Cuadernos del Colegio*, (21), 59-63. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf
- Hernández Maqueda, J. A. (1983). La enseñanza de la Redacción en el CCH. *Cuadernos del Colegio*, 21, 65-68. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf
- Infante, M., Coloma, C. J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158009.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Resultados PLANEA 2018. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Izquierdo Zaragoza, S. (2014). De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 2(10), 163-180.
- Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (12), 59-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87705>
- Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Ogiqia: *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (3), 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- Morales, O. A. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 26-37. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Morales.pdf
- Morales, O., Rincón, Á., y Tona Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-225. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200010&lng=es&tlng=es
- Munguía, I. (2014a). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (79), 11-29. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/73/243>
- Munguía, I. (2014b). Conciencia lingüística. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, (pp. 221- 238). ANUIES
- Oropeza, E. V., Galán Vélez, R. M., Jurado Salinas, M. y Vázquez Castro, V. (2014). La expresión escrita y su pauta de corrección. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*, (pp. 239-265). ANUIES
- Otañi, L. y Gaspar, M. (2009). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, (pp. 75-112). Flacso-Manantial
- Munguía, I. (2014a). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (79), 11-29. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/73/243>



Flores de la Llanura

Equipo Editorial¹
vocesySaberes@aragon.unam.mx

Este documental nos sumerge en un viaje revelador que expone las difíciles realidades que enfrentan las mujeres artesanas en la región de Guerrero, así como las historias de valentía y resistencia que emergen en medio de la adversidad.

Guerrero, un estado conocido por su belleza natural y rica cultura, también ha sido escenario de violencia y conflicto. En este contexto, las mujeres han enfrentado desafíos particulares, siendo víctimas de violencia de género en formas diversas y desgarradoras.

“Flores de la Llanura” se adentra en una

de estas historias con una mirada sincera y valiente, la de las mujeres artesanas nomndaa de la Llanura de Flores en Guerrero, artesanas que han aprendido a través del tejido a permanecer unidas, a darse fuerza y reconstruirse como el hilo de algodón que cultivan y con el cual dan vida a las prendas que visten su cuerpo. Son artesanas que, a través de los hilos de sus telares, tejen sus pensamientos y también sus dolores, como el de perder a un ser querido de una forma violenta.

En este documental que cuenta con la dirección y producción de Mariana Rivera y Josué Vergara, se construye un duelo poético en donde se entrelazan las metáforas textiles

sobre la vida, la muerte y las mujeres tejedoras como dadoras de vida.

Yesenia López de Jesús, una de las protagonistas de este documental, nos comparte cuáles fueron los principales desafíos que enfrentó desde que nace la necesidad de liberarse del dolor por la pérdida de Silvia, su prima, hasta la concepción de este trabajo visual:

“No teníamos la idea de cómo contar algo tan doloroso en un documental. Platicando con la directora, el equipo y principalmente con la familia, buscamos qué hacer para sacar el dolor y sobre todo, para que esto no vuelva a suceder en la familia, en la comunidad misma, que se sepa que sí se puede hacer algo. Una de las cosas que se comentó es que no íbamos a decir el nombre del victimario ni de la víctima, ni contar las cosas tal cual fueron, para no crear un sentimiento de rencor hacia la persona, sino simplemente desahogarnos y contar lo que pasó y de esa manera ir soltando ese sentimiento de tristeza y de sanación. A través de la proyección del documental sentimos que se va liberando todo ese sentimiento de tristeza, es como compartirlo con otras personas. Al momento de hacer las grabaciones, no era como fácil hablar y recordar que la persona no estaba con nosotros, pero quedan sus hijos, su mamá. En la cooperativa le dimos prioridad a las piezas que mi tía hace para venta porque, económicamente, los niños dependen de ella. Tratamos de que ellos estén bien, que convivan con todos y así van aprendiendo a estar en reuniones, es como lo bonito que ha sucedido, pero es triste cuando recuerdan que su mamá no está. Cuando estuvimos haciendo el documental recibimos comentarios negativos, pero no imaginaban cómo estábamos pensando hacerlo, porque era para dignificar el nombre de Silvia y de todas las personas que han sido asesinadas”.

¿Es una desventaja ser mujer artesana en Guerrero o simplemente ser mujer?

Le encuentro ventajas y desventajas. Muchas veces por ser mujeres de un pueblo originario en donde hablamos una lengua, dificulta que podamos hablar libremente, siento que de manera inconsciente desarrollamos eso desde pequeñas, que debemos callar o esconder si algo nos pasa, que los hombres son los que mandan en el hogar y la mujer tiene que estar en la casa, hacer la comida y cuidar los hijos. Llevamos ya varios años que la mujer de alguna manera es un poco independiente económicamente, gracias a los tejidos, pero ha sido necesario formar grupos en donde nos apoyemos todas, en donde las piezas que se crean se vendan fuera a un precio justo para todos, para quien compra y valora el trabajo, como para quien crea, esa es la ventaja de ser de un pueblo en donde somos herederas de este conocimiento ancestral. La desventaja como mujeres tejedoras es que no siempre hay espacios donde exhibir o vender, el mercado está como saturado y no todas tienen el conocimiento para ampliarlo.

Aún con eso han podido seguir dando vida a sus artesanías aunque no siempre con el apoyo que necesitan incluso de parte de las parejas, ¿cómo han logrado sobrellevar la problemática de la violencia de género y seguir ganando atención para su labor como artesanas?

Tenemos una cooperativa de mujeres de todas las edades que se ayudan, nos unimos para platicar del trabajo que hacemos como artesanas, de cómo lo podemos mejorar y qué más podemos aprender. Se ha hablado de temas de violencia que muchas veces se vive en las casas y muchas mujeres lo callan. Tratamos como de abrir ese espacio donde cada quien, si quiere, cuenta lo que vive, en ocasiones con la persona que le tiene más confianza y ella lo expone sin referirse precisamente a la víctima,





entre todas hablamos. Ha funcionado porque damos ideas. Si hay una situación de violencia con el esposo hay que invitarlo a que se integre a las actividades que se hacen en la casa, tengo una prima que invita a su esposo a sembrar el algodón y después a cosechar, y así se ha ido involucrando. En el caso de quienes tiñen el hilo, hay esposos que ya ayudan, es un trabajo en el que se está involucrando a la pareja para colaborar y solamente así logra entender que todo lo que su esposa hace, desde trabajar el algodón, teñir el hilo, tejer, es parte del trabajo diario de ella, de donde sale un ingreso que finalmente ayuda a la familia. Económicamente las mujeres ya no dependen tanto de su esposo.

En este sentido, ¿considera que se ha ido revalorando la actividad de las tejedoras?

Si, pero eso empieza desde nosotras. Siento que de manera inconsciente las mujeres siempre han dicho “es que yo no trabajo”, el que trabaja es mi esposo, pero creo que el chip ha cambiado, en las pláticas que hemos tenido les he dicho que sí se trabaja, preguntamos ¿quién tiene la casa limpia?, ¿quién hace la comida?, ¿quién lava?, etc. El trabajo que hacen de teñido y tejido es toda una labor, entonces es necesario que nosotras mismas empecemos a valorar lo que hacemos para que el resto también lo haga. Hay que entender lo que hacemos como mujeres, como tejedoras, como artistas, para que el resto valore y respete nuestro trabajo.

Se ha visto la reacción del público en diversas partes del mundo ¿cuál fue la reacción de la comunidad después de la proyección del documental?

Fue algo muy duro para la comunidad, creo que todo mundo estaba como muy sensible, muy pocos pudieron decirnos algo. Cuando vieron cómo se cuenta, de qué se habla, mucha gente se vio identificada porque las que participan, somos gente de la comunidad, todo el documental

está hecho en nuestra lengua, algo que muchas veces no sucede. Nuestro objetivo era hacerlo para la comunidad, cuando lo vieron siento que quedaron sorprendidos y muy sensibles con una reflexión muy profunda, aunque no pudieron decir mucho, incluso a mí me pasó, es complicado y los entendí cuando lo vieron por primera vez. La emoción o el sentimiento que se siente de coraje o tristeza, también se transmitió a las personas que lo vieron, y creo que con el solo hecho de exponerlos es como una forma de dejar ir.

Hubo la participación de una chica que se atrevió a hablar y decir que las mujeres que sufren algún tipo de violencia no deben dejarse, tienen que contarlo y expuso que su abuelito, durante años, maltrataba a su abuelita y que no lo había podido expresar, en ese rato lo hizo delante de tanta gente y empezó a llorar. Vimos que el documental le dio la fuerza para poder hablar algo tan familiar, se sintió acompañada y eso nos llevó a la conclusión de que la reflexión que buscamos se logró.

Siento que en donde se ha proyectado el documental, ha provocado muchísima reflexión. Hemos tenido comentarios de que ha sido bueno tener el valor y compartir algo tan familiar al mundo, lo ha visto mucha gente, se ha proyectado en muchos países, nos damos cuenta de que el documental no necesariamente tiene que estar en una lengua tal vez estándar para que pueda proyectarse en otros lugares, muchas veces ayuda hacerlo en la manera que lo hicimos, tan natural, tan personal, pues eso se siente, incluso nos han preguntado cómo hemos logrado ese sentimiento de respeto y confianza. Hubo mucha confianza entre la directora y los que participamos, nunca sentimos ninguna agresividad durante el proceso porque lo hicimos de una manera muy natural, solo narré lo que vi, viví, hice, acompañé y lo que quería decir.



A nivel personal ¿qué le deja el manifestar su sentimiento?

Es una experiencia de mucho aprendizaje, de acompañamiento, estamos emocionadas cada vez que vemos el documental, también hay sentimientos tristes pues quedan recuerdos de rostros de personas grabados para siempre y que hoy ya no están. Quienes participamos no tuvimos que aprender ningún diálogo, expresamos lo que sentimos, de manera natural, fue también como una convivencia, es un trabajo colectivo de hombres y mujeres en donde aprendimos mucho y seguimos aprendiendo de nosotras mismas.

Es una herramienta para poder contar desde nuestras voces, desde nuestra lengua lo que nos pasa, con la ayuda de personas como la

directoria y quienes conformaron el equipo de producción.

Las mujeres somos muy fuertes, más cuando nos ayudamos entre nosotras, somos muy criticadas, pero cuando nos ponemos a reflexionar que entre mujeres nos necesitamos, tenemos una fuerza tremenda para hacer las cosas, nuestra fuerza es mayor cuando somos más y cuando decidimos luchar por algo.

La violencia de género es un tema de vital importancia que requiere de una atención constante y un cambio cultural profundo. A través de este documental, se busca generar conciencia y empatía en el espectador, así como fomentar el diálogo necesario para impulsar acciones concretas que ayuden a erradicar la violencia de género en Guerrero y en todo el mundo.



Formar Maestros y Doctores con la más alta calidad, objetivo del Posgrado en Derecho de la FES Aragón

Leticia Zárate¹
zarate354@hotmail.com

¹Licenciada en Comunicación y Periodismo de la FES Aragón, UNAM.

Formar maestrantes con la más alta calidad, formarlos como investigadores, docentes, profesionistas, con una visión crítica, una actitud analítica, creativa, que tengan esa capacidad de resolver los problemas jurídicos que se presenten tanto a nivel nacional como internacional, es el objetivo central del Posgrado en Derecho de la FES Aragón, cuya responsable, la Maestra en Derecho María Teresa Herrera Cano, busca crear estrategias y facilitar herramientas que les permitan a los aspirantes, a generar habilidades en el desempeño de su actividad profesional y docente.

De las aulas a los centros de trabajo

Al decidir estudiar una maestría o un doctorado en Derecho, nos comenta la Maestra Herrera Cano, se incrementa la gama de oportunidades de manera que, quienes ya tiene un empleo formal, pueden ascender o tener un puesto directivo. En el Posgrado, agrega, han tenido la experiencia de que muchos de los egresados que se dedican durante su periodo de estudios exclusivamente a la Maestría o el Doctorado, en el momento en que egresan, consiguen empleo en dependencias diversas, tanto en la Fiscalía como en alguna Secretaría de Estado, alguna Alcaldía y con puestos bien remunerados o como directivos.

“Tenemos casos de estudiantes, uno de Doctorado que está como Ministerio Público, otro está en el INAI, uno más era becario, le solicitaron que dejara de serlo para poder ascender de puesto. Hay también quien compagina su actividad con un trabajo en la SEDENA. En el caso de nuestros estudiantes de Maestría, algunos ya están inmersos en el ámbito laboral, lo que les ha permitido incrementar la gama de oportunidades para mejorar sus puestos, es decir, si ya tenían uno, han logrado ascender y mejorar”.

Maestría en Política Criminal una carrera multidisciplinaria

Conforme cambian los tiempos, los estudiantes han buscado acceder a una Maestría o Doctorado. Hace unos seis años no se contaba con una matrícula muy alta, así lo refiere la Maestra María Teresa y agrega que hoy es muy gratificante hablar de 114 alumnos en la Maestría en Derecho y 7 en Doctorado, una cifra menor por lo riguroso del proceso.

“Este fin de semestre tuvimos un ingreso de 56 alumnos, que para nosotros fue algo muy bueno, en los dos años anteriores registramos 33 y 30 respectivamente, hemos ido ascendiendo. Acaban de salir los resultados y tuvimos aceptados 36 en el caso de Maestría en Derecho y 6 en Política Criminal, en ésta última para mí es muy significativo porque cuando llegué, la matrícula era como de 5 alumnos y ahorita tenemos 19, pudiera parecer muy intrascendente pero ha sido un proceso de mucho trabajo y sobre todo lograr que los alumnos se interesen, ¿Por qué razón?, porque la Maestría en Política Criminal no la tenemos incorporada al programa de CONACYT pero aún así hay mucho interés, además tiene la salvedad de que es una Maestría multidisciplinaria, la mayoría de nuestros alumnos son de Psicología, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Ciencias Forenses, vienen muchos de Criminalística y Criminología y obviamente se complementa con Derecho. Esta gama hace que las clases se enriquezcan porque un mismo tema se visualiza con enfoques distintos porque cada alumno aporta acorde a su campo de conocimiento. También la Maestría en Derecho tiene sus áreas de oportunidad y sus ventajas.

Incentivar la docencia y la investigación

En el Posgrado se busca incentivar la docencia y la investigación en dos rubros: se manejan los Comités

*Maestría en Derecho con cinco campos de conocimiento:
Electoral, Constitucional, Administrativo, Penal y Civil*

Maestría en Política Criminal



Revisores y Comités Tutorales. Se elabora un programa de trabajo cada semestre, cada mes se forman comités, en el caso del Doctorado se tienen tres que son el de Civil, Constitucional y Penal, y en el caso de la Maestría hay 8 que, si bien son cinco campos de conocimiento, pero como en algunos se tienen muchos alumnos, se seccionan y forman dos. Se tienen dos Comités de Civil, dos Penal y 3 de Constitucional Administrativo; ¿cuál es la finalidad?, que cada sesión de trabajo, los alumnos que inician su semestre presenten su protocolo de investigación en donde los profesores que integran esos comités les den una retroalimentación, hagan observaciones en aras de que ellos mejoren ese proyecto de investigación. Los que van de segundo, tercero y cuarto, conforme van avanzando los semestres, tienen que ir presentando esos avances con la idea que al concluir prácticamente tengan el producto final que es la tesis.

“Nos ha funcionado muy bien, hemos tenido la experiencia de que alumnos, así como egresan, iniciamos trámites de titulación con ellos, con tesis concluida. Formamos tres sesiones de Comité, en este caso fue febrero, marzo, abril, en mayo tenemos una firma de avance y hacemos un coloquio en donde nuestros alumnos, que tienen los avances más significativos, tienen oportunidad de exponer y para ellos es muy significativo pues no cualquiera se presenta en el coloquio”.

Semilleros de Investigación una propuesta con resultados positivos

Por otro lado, la Maestra Herrera Cano nos revela que recientemente iniciaron un proyecto al que llamaron Semilleros de Investigación, con la orientación por parte de compañeras doctoras colombianas, quienes tienen arraigado este concepto, pero a nivel licenciatura; es decir, aquí se está traspolando al posgrado: “han venido a darnos cursos de cómo estructurar estos grupos de trabajo, hemos iniciado nuestro primer curso al que hemos denominado Taller de Metodología

de la Investigación en donde, a nuestros alumnos les estamos dando las herramientas para que ellos ya publiquen artículos, ensayos, tratando de incentivar la investigación”.

Tres de los alumnos del posgrado de la FES Aragón fueron aceptados por La Universidad de Santa Martha de Colombia, de este mismo proyecto de semilleros y aunque no fueron de manera presencial, se les permitió exponer de manera virtual, algo muy gratificante para ellos: “es un proyecto que venimos trabajando desde hace un año, la idea es crear grupos de trabajo por campos de conocimiento, de hecho lo pensamos hacer transversal manteniendo los derechos humanos, y poco a poco vamos a ir creando esos grupos de trabajo que acorde a su área, se vayan fortaleciendo aún más. Tratamos de unificar criterios metodológicos para estimularlos todavía más y así no tener solamente tesis sino también artículos, ensayos, con temas que les sean útiles a cada quien”.

Dado que es un Posgrado en investigación, también se ha tratado de que los alumnos participen en eventos como Las Jornadas de Política Criminal que se realizaron en el mes de abril de este año. Este evento se inició con la presentación del documental “Último gol”, en el que se contó con la presencia de su director, registrándose una participación muy buena. Del Doctorado en Derecho también organizaron otro evento en el que participaron las tres integrantes del comité, además de un ministerio público y un magistrado.

“Siempre les impone un auditorio pero ya cuando lo ven se emocionan, es una labor de generarles confianza, trato de animarlos, quiero que sientan que tienen el apoyo tanto de las autoridades como de los profesores y compañeros de aula, y nos ha funcionado. Traen ya muchas ideas y en agosto tenemos varios proyectos a realizar, no sólo de manera presencial sino también en línea”.



Doctorado en Derecho

A diferencia de algunos años, las mujeres se han ido interesando más por estas Maestrías y Doctorados, en el caso de Política Criminal se tienen 19 alumnos, 11 mujeres y 8 hombres, y en Doctorado 3 alumnas y 4 hombres. En lo que concierne a la Maestría en Derecho hay 67 hombres y 46 mujeres. Esto demuestra que ya no es un área exclusivamente para hombres por su complejidad.

La invitación de la Maestra Teresa Herrera Cano a los alumnos que ya han cursado la Licenciatura, es que se animen a tener una experiencia profesional y personal inolvidable: “regresar al aula es algo que no se puede describir, quizá cuando estudiamos la Licenciatura es porque tenemos la presión familiar, en el caso de un posgrado, lo hacemos porque queremos crecer y quien se anime su rama de

oportunidad se va a ampliar en todos los aspectos, les va a permitir adquirir nuevas experiencias y acceder a mejores puestos de trabajo con mejores condiciones salariales. El Posgrado implica tiempo y trabajo, pero a la larga tiene su recompensa, el campo laboral en lo general es difícil, sin embargo, depende también de la perseverancia y compromiso de las personas lograr un lugar. En el caso de Posgrado en Derecho estamos en un área muy competitiva, no egresan uno ni dos, son cientos de abogados y cientos que tienen una maestría, pero si se animan a hacerlo en la UNAM, se tiene ese plus de que es una excelencia académica y la institución habla por sí sola. Tenemos ese prestigio no solo nacional sino también internacional, muchos extranjeros sueñan con venir a estudiar a la UNAM, ojalá y nuestros egresados aprovechen esa oportunidad. 

2do. Congreso Internacional Voces, saberes y haceres

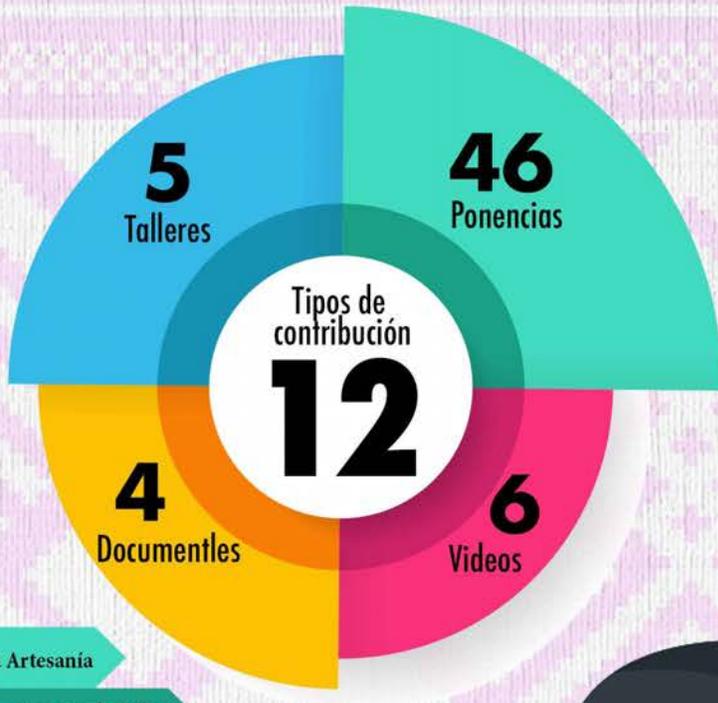
La Facultad de Estudios Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la sede del Segundo Congreso Internacional de Artesanía Voces Saberes y Haceres, Sostenibilidad, resistencia y educación para la paz, en el mundo de la artesanía, que se llevó a cabo del 23 al 26 de mayo del 2023.

Se buscó promover espacios de análisis, reflexión e intercambio de experiencias acerca de la riqueza creativa y cultural de las artesanas y los artesanos, así como de su producción artesanal a nivel local, regional, nacional e internacional para construir lazos entre las personas interesadas en el tema.

Este evento reunió expertos nacionales e internacionales en el ámbito de la artesanía y la cultura, artesanos, académicos, estudiantes y a todos aquellos interesados en el tema de la artesanía quienes participaron, analizaron y reflexionaron las diversas problemáticas relacionadas con la difusión y protección de las obras artesanales como elementos representativos de la cultura y los derechos económicos, sociales, políticos y culturales que de ellas se derivan.



- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10



%
ores

Interculturalidad en la Artesanía

Sujetos creadores, expresiones culturales y derechos humanos

Sostenibilidad de la producción artesanal en una economía de mercado ¿es posible?

Difusión de las prácticas artesanales desde los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Legados histórico-culturales: Artesanías y Educación

Arte, diseño y patrimonio artesanal

Arte y Diseño en la cultura, la industria, la gráfica y la moda

Patrimonio cultural material e inmaterial

Procesos educativos, artísticos y culturales

Lengua y artesanías: denominaciones del hacer artesanal



Voces y Saberes. Año 3 núm. 08 julio-octubre 2023



Olinda Silvano
**imágenes en vida
que impactan las
mentes universitarias**
“Nuestras Voces Ancestrales *Moatian non Joibo*”

Liliana García Montesinos¹

lilianamontecinosj4@aragon.unam.mx

Créditos Fotografía:

Rebeca Fabila Vázquez, Gema Angélica Hernández Ferrer, Carlos Jiménez, Omar A. Cano

En un mundo en constante cambio, el arte ha demostrado ser una herramienta poderosa para conectar comunidades y despertar emociones. En la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la comunidad estudiantil tuvo la oportunidad de experimentar esta transformación de cerca. El renombrado talento de la artesana peruana Olinda Silvano dejó una huella imborrable en la vida de los estudiantes a través del mural “Nuestras Voces Ancestrales *Moatian non Joibo*”.

Olinda Silvano es reconocida a nivel mundial por su capacidad para contar historias a través del arte kené de su natal Perú. Su participación en la creación de un mural en el corazón de la facultad generó un entusiasmo sin precedentes, significando otra forma de aprender desde el pueblo originario del amazonia. Además de su destreza técnica, la obra de Olinda también transmite un profundo sentido de historia y narrativa. Sus piezas a menudo cuentan historias y tradiciones locales, y capturan la esencia de la identidad peruana y la conexión con la tierra y la naturaleza.

A medida que el mural cobraba vida, los estudiantes se involucraron de manera activa en el proceso. La experiencia resultó en una conexión única entre la comunidad estudiantil y la obra en progreso, fortaleciendo los lazos entre los alumnos y generando un sentido de pertenencia y orgullo.

¹Doctora en Arte y Diseño. FES Aragón.

Las voces universitarias

“La actividad del mural “Nuestras voces ancestrales (Moatian non Joibo)” de la autora Olinda Silvano perteneciente a la Comunidad Shipibo Konibo de Perú fue la más esperada desde mucho antes de que se desarrollara el congreso. La elaboración de un mural de gran tamaño ya se había comentado repetidamente por diversos profesores de la carrera por lo que era una actividad que me entusiasmaba.

El mural fue elaborado con colores brillantes sobre un fondo blanco en el que resaltaban mayormente grecas pintadas de manera arbitraria y libremente de acuerdo a lo que deseara cada participante.

Amablemente Olinda brindaba la pintura para que cualquiera que quisiese pudiese integrarse a la actividad. La elaboración de este mural me agradó debido al contraste de colores y colorido de formas que podrán ser apreciados diariamente al quererle colocar en algún lugar de la facultad”.

Campos Cendón Edson Natanahel





“El participar en el mural fue una experiencia única, donde además de pintar, pude conocer a la artista, conversar con ella y conocer sobre su cultura, un artista que expresa conforme va avanzando la pieza, donde se muestra su espontaneidad y pasión, además de la explicación de los símbolos y significados de su cultura. Mientras pintábamos la artista platicaba y cantaba canciones de su comunidad y nos transmitía el sentimiento y significado de la obra”.

Hernández Guzmán Montserrat

“Cuando vimos el mural de Olinda Silvano pensé que era algo fácil y sencillo, pero ya al estar pintando me di cuenta que sí se lleva su trabajo y notaba la emoción de la artista al ver cómo cambiaba el mural cada que poníamos un color y ella misma nos decía que éstos le dan vida al mural. Al día siguiente me sorprendió el cambio que le da todos los símbolos que la artista le pone y la facilidad con la que los hace”.

Frida Soledad Hernández Méndez

“Fue un honor haber tenido la oportunidad de conocer a Olinda Silvano, quedé asombrada con



el resultado de su trabajo y el significado de cada elemento del mural”.

Carla Nallely Hernández Venado

“Me gustó muchísimo el resultado, fue muy interesante saber cuál era su significado. Resultó maravilloso presenciar a la autora explicándonos sobre los colores y significado”.

María de la Luz López de Haro

“Los murales son obras visuales que pueden decir, significar y más. Quería presenciar la inauguración, observar y conocer el trasfondo de esta obra de la artista amazónica Olinda Silvano. La inauguración y sobre todo lo posterior a ella, fue un momento emotivo: las palabras que decía la

artista sobre el mural y los elementos que estaban ahí y lo que representaban.

Lo que dijo y realizó casi al final, sus expresiones, ademanes, movimientos y palabras reflejaron sus orígenes, lengua, comunidad y país, fue grato presenciar eso”.

Miriam Elizabeth Macías Cruz

“Esta actividad nos la mencionó la profesora de fotografía, así que decidí asistir y colaborar, sin duda la experiencia fue muy buena. Olinda me mostró su libro el cual mencionó fue Premio Nacional de Literatura, además me mostró una gorra en la cual estaba bordado un Kné y me explicó que están basados en prácticas espirituales con plantas como la ayahuasca”.

Alessandra Nuño Rodríguez.





“¿Por qué escogí participar y pintar en el mural? Desde que tengo memoria me ha gustado mucho pintar y dibujar, creo que es una forma de expresar nuestros sentimientos y emociones, contar una historia y que los demás puedan sentir algo; tal vez no sea la misma sensación del que hace la obra, pero sí hay un sentimiento encontrado.

Y al saber que iba a tener la oportunidad de estar con una gran artista, activista, feminista, luchadora por los derechos de su pueblo, me impulsó a participar en algo que me importa y respeto.

Hay que recordar que debemos ser muy respetuosos y ser atentos con las comunidades indígenas y no regatear por sus productos, todos los detalles que hay en ellos cuestan muchas horas de trabajo, son materiales naturales y es un proceso que va desde siembra hasta los últimos detalles de elaboración.

Experiencia

Desde el primer día hasta la clausura, puedo decir que participar en esta actividad fue una experiencia muy significativa porque la artesana y artista Olinda, compartió su enseñanzas, pasión, conocimientos y cultura a través de sus trazos con el pincel. Me sorprendió ver cómo hizo los trazos de una manera espontánea, aunque sabía en qué lugar iba cada cruz, x, cerros, dientes de pirañas que fueron representados por triángulos en la parte superior e inferior del mural.

El primer día que estuve pintado a color, me olvidé de las horas del día, algunos de los estudiantes de diseño industrial ayudaron en las mañanas y nos turnábamos para pintar, por la tarde, aunque solo estaba con una compañera más, estuvimos terminando de pintar las cruces rosas, naranjas y amarillas, al llegar las 18:00 horas, el mural parecía





como un hermoso bordado, como la ropa de Olinda Silvano, lleno de color, símbolos alusivos a las plantas, agua y animales, y por lo que dijo la autora de la obra, de sus ancestros, sus abuelos, madre, hermanos, y generaciones pasadas, Perú estaba presente en cada pincelada.

Debo admitir que fue cansado estar todos los días pintando y puliendo los pequeños detalles de las figuras de color, pero valió la pena acabarlo y ver el hermoso resultado. Fue un proceso increíble ver cómo Olinda y la comunidad universitaria llenaron los espacios de negro con símbolos de color blanco, haciendo que resalte el lienzo. Saber que esta parte fue el resultado de la colaboración, hermandad y conexión de culturas, tuvo un peso positivo y agradable.

También quiero agregar el tatuaje que me hizo Olinda con un tinte especial de una planta peruana, cada trazo significa algo, y junto con los cantos tuvo una fuerza poderosa.

Me sentí honrada y agradecida cuando Olinda me dijo, junto con otros 2 compañeros que si nos podía poner un tatuaje en el brazo; aceptamos, nos cantó en su lengua, fue una experiencia liberadora.

En conclusión, puedo decir que este tipo de actividades nos hace reflexionar y compartir con otras culturas parte de nuestro corazón y alma”.

Marcela Ramírez Ramírez

“En una actividad al aire libre en donde mis compañeros y yo estuvimos ayudando a pintar un mural dirigido por Olinda Silvano, artista de la comunidad Shipibo Konibo en Perú, fue una experiencia agradable”.

Andrea Zaldívar Lechuga

La obra de Olinda Silvano, como heredera del arte kené, es una expresión artística impresionante y significativa que encapsula los saberes ancestrales de su pueblo originario en Perú. A través de su arte, ha logrado preservar y transmitir las visiones de la ayahuasca y mantener viva la riqueza cultural de su comunidad.

El mural “Nuestras Voces Ancestrales *Moatian non Joibo*” de Olinda Silvano no solo dejó una huella artística en los muros de la FES Aragón, sino que también dejó una huella en los corazones y las mentes de todos aquellos que participaron y lo presenciaron. La comunidad estudiantil experimentó de primera mano cómo el arte puede cambiar vidas, inspirar a generaciones futuras y crear un sentido de identidad compartida. 





Presentación del libro: las plantas curativas del “Valle del Mezquital”.

Adrián Omar Cano López¹
ommy9199@gmail.com

Este libro de la autora Socorro García Martínez y de la traducción por parte de Estefana Simón Ñonthe, se presentó en el 2° Congreso Internacional de Artesanía: Voces, Saberes y Haceres, “Sostenibilidad, Resistencia y Educación para la Paz”, celebrado del 23 al 26 de mayo de 2023 en la FES Aragón.

El texto promueve y busca mantener vivos algunos saberes de la cultura hñahñu mediante la utilización de algunas plantas curativas, utilizando la narración en su lengua originaria y también en español como una herramienta gráfica, oral y escrita, para estimular la expresión de los alumnos en una primera instancia, pero también puede ser de interés y retroalimentación para otras poblaciones.

La publicación resalta la importancia de la riqueza cultural que poseen los pueblos originarios de México y la necesidad de trabajar en conjunto para la preservación de la misma, explicando la urgencia por conservar la lengua hñahñu que se

sigue utilizando en 8 estados del país; así como los saberes ancestrales de una de las regiones del estado de Hidalgo, “el Valle del Mezquital”.

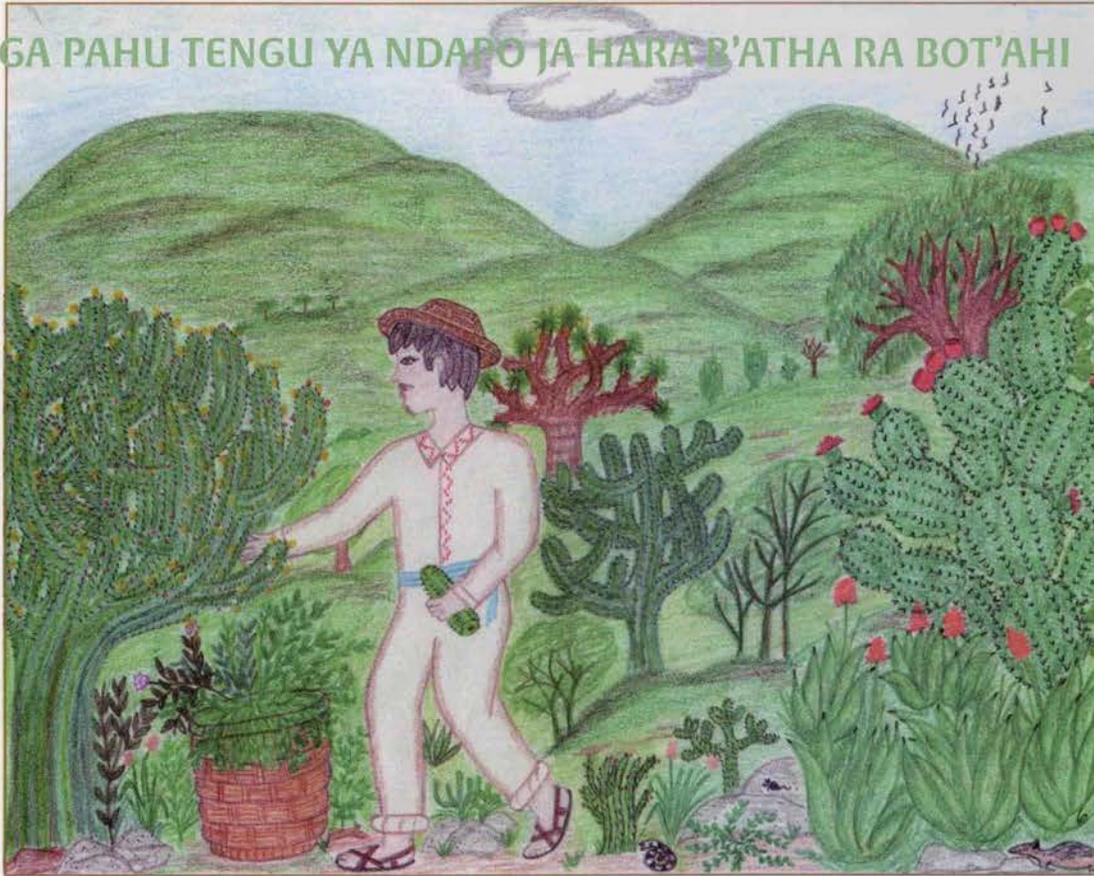
Mediante la narración y las experiencias vividas de las protagonistas en un recorrido por cerros y senderos, se nos hace una invitación a conocer y aprender la forma en que la comunidad del Valle del Mezquital ha empleado una variedad de plantas curativas preparadas en pomadas, baños, incienso, té, limpias, unciones, entre otras, para atender enfermedades del cuerpo y del alma. Estos conocimientos han sido transmitidos de generación en generación y algunos de ellos son plasmados en este libro con la finalidad de que sean recuperados y no se pierdan con el paso del tiempo.

Sin duda este texto nos ayuda a entender y comprender la práctica de la medicina tradicional y el entorno natural en el que se desarrolla, siendo de un gran valor cultural y tradicional, brindado por los pueblos originarios de México y que está en nuestras manos seguir conservando y compartiendo. 

¹Maestro en Arquitectura, FES Aragón, UNAM.

Autora: Socorro García Martínez · Traducción: Estefana Simón Ñonthe · Ilustración: Socorro García Martínez

GA PAHU TENGU YA NDAPO JA HARA B'ATHA RA BOT'AHÍ



Las plantas curativas del "Valle del Mezquital"



VOCES
y **SABERES**

TE INVITA A
COLABORAR
CON NOSOTROS

Modalidades de contribución:

- Artículos académicos y de divulgación
- ✓ • Ensayos académicos y de divulgación
- ✓ • Informes de investigación
- ✓ • Reseñas bibliográficas, cinematográficas, de teatro, de exposiciones, y otras
- ✓ • Infografías o carteles
- ✓ • Entrevista
- ✓ • Crónica
- ✓ • Semblanzas
- ✓ • Estudios de caso
- ✓ • Fotorreportajes

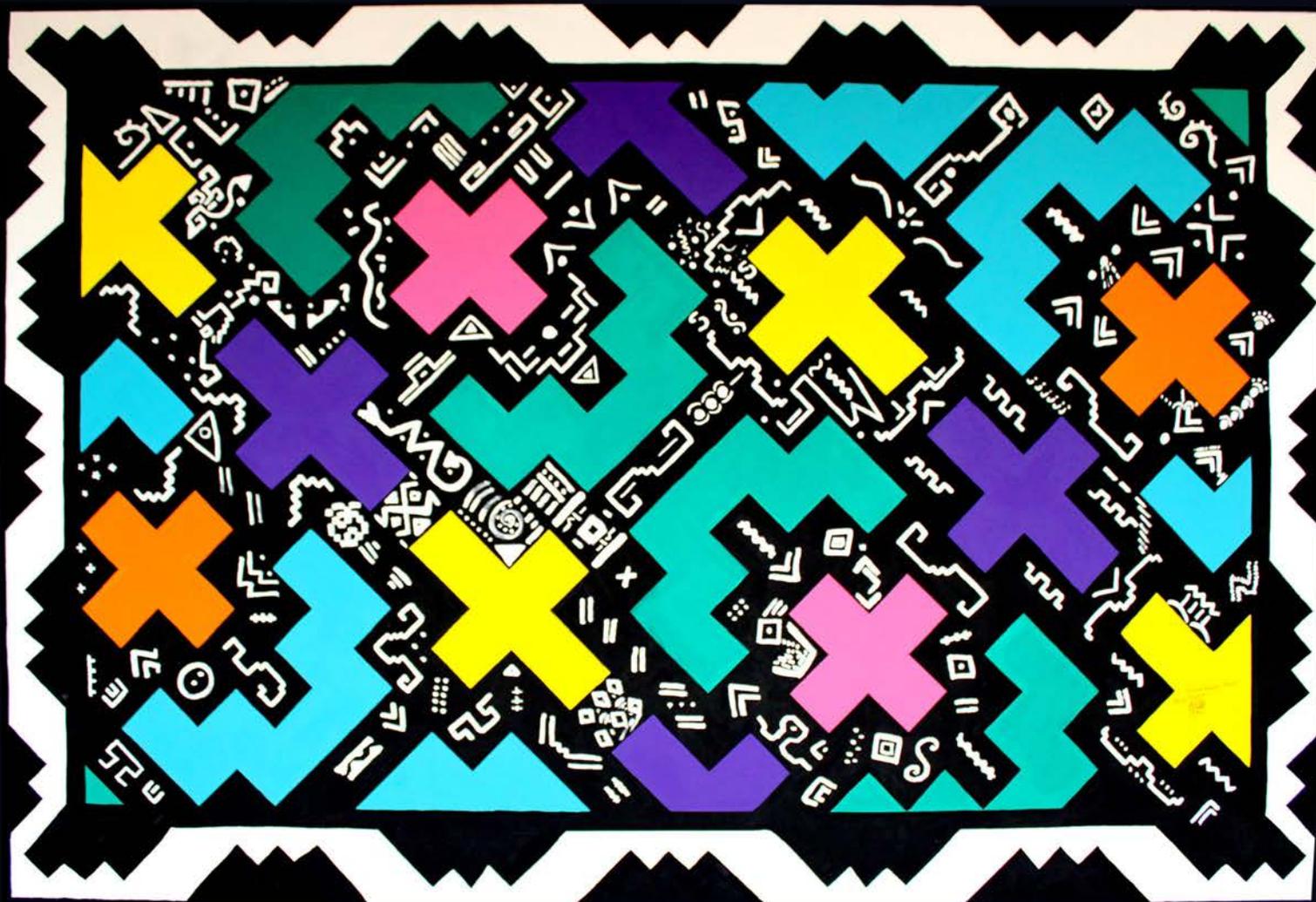
A toda la comunidad académica: profesores de carrera, investigadores, técnicos académicos, profesores de asignatura, alumnos de licenciatura y posgrado se les invita a presentar colaboraciones ORIGINALES para el siguiente número de la Revista Digital Voces y Saberes, que impulsa la División de Estudios de Posgrado e Investigación, cuya intención es abrir un espacio para la difusión de las actividades y producciones académicas que se generan en los distintos campos de conocimiento que integran la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

El periodo de recepción para las contribuciones es del **01 de agosto al 30 de septiembre del 2023** a las 23:59 horas, tiempo de la Ciudad de México, sólo en la dirección electrónica: **vocesySaberes@aragon.unam.mx**

Escribe al correo para conocer las normas de publicación.

Se recomienda no utilizar lenguaje discriminatorio, sexista, racista ni excluyente, ya sea de manera gráfica o textual.





Artista de reconocimiento mundial, es activista a favor de los derechos culturales y la diversidad, difusora del arte de su herencia cultural *shipibo-konibo*. Ha obtenido reconocimientos por el Ministerio de Cultura de Perú en el año 2018.

Personalidad meritoria de la cultura por el Ministerio de Cultura de Perú en el año 2018, el Ministerio de la Mujer por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, mención especial del Premio Nacional de Literatura, Edición 2021, en la categoría de Literatura Infantil y Juvenil, entre otros.

“Nuestras Voces Ancestrales (Moatian non Joibo)”

Olinda Silvano