



**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la  
escritura de estudiantes de las Licenciaturas en  
Física y Enseñanza de Lenguas**

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
***DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS***

Presenta

**Lorvic Irlanda García Verdugo**

Director de Tesis:

**Dr. Moisés Damián Perales Escudero**

Ensenada, Baja California; febrero de 2020





**Universidad Autónoma de Baja California**  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



***“Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas”***

**TESIS**


Que para obtener el grado de

***DOCTOR EN CIENCIAS EDUCATIVAS***


Presenta

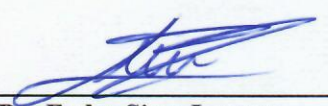
***Lorvic Irlanda García Verdugo***

APROBADO POR:

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Moisés Damián Perales Escudero**  
Director(a) de tesis

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio**  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
**Dr. Eyder Sima Lozano**  
Sinodal

  
\_\_\_\_\_  
**Dra. Melanie Montes Silva**  
Sinodal





Ensenada, B.C., a 11 de febrero de 2020

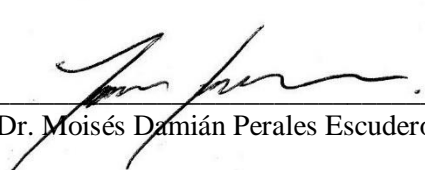
**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

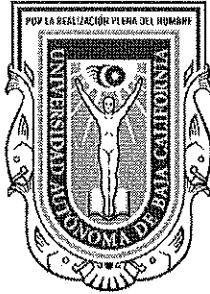
**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis doctoral titulado "*Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas*" presentado por la **C. LORVIC IRLANDA GARCÍA VERDUGO**, me permito comunicarle que le he dado mi **VOTO APROBATORIO**. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa con fines de obtener el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

  
Dr. Moisés Damián Perales Escudero



Ensenada, B.C., a 11 de febrero de 2020

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **LORVIC IRLANDA GARCÍA VERDUGO**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*“Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser "Guadalupe Tinajero Villavicencio", escrita sobre una línea horizontal.

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C., a 11 de febrero de 2020

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LORVIC IRLANDA GARCÍA VERDUGO**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

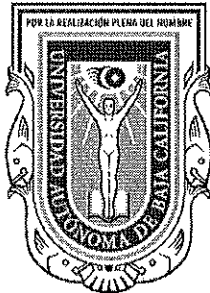
*“Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta negra, que parece ser "Sergio Gerardo Malaga Villegas", escrita sobre una línea horizontal.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas



Ensenada, B.C., a 11 de febrero de 2020

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **LORVIC IRLANDA GARCÍA VERDUGO**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*“Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece ser la del Dr. Eyder Sima Lozano.

---

Dr. Eyder Sima Lozano



Ensenada, B.C., a 11 de febrero de 2020

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

**Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas**  
**Coordinador de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. LORVIC IRLANDA GARCÍA VERDUGO**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

*“Géneros discursivos, identidades y prácticas letradas en la escritura de estudiantes de las Licenciaturas en Física y Enseñanza de Lenguas”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

---

Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva

## Resumen

La universidad es el espacio al que los individuos ingresan para especializarse en discursos disciplinares específicos. Este proceso ocurre gracias a la socialización en prácticas que les permiten adquirir y desplegar los conocimientos y habilidades que necesitan para participar en las comunidades para las que se están formando. Las prácticas de lectura y escritura de los géneros discursivos es uno de los procesos a partir de los que se construyen socialmente las identidades que los caracterizarán como miembros.

En esta tesis presento los resultados obtenidos de un estudio de casos múltiples con el que caractericé la construcción discursiva de identidades disciplinares de los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura a través de sus prácticas letradas. La investigación tiene un sustento teórico ecléctico (Navarro, 2018) que se nutre de elementos de la teoría sociocognitiva de los géneros (Berkenkotter y Huckin, 1993, 1995; Parodi, 2008, 2012), las ideas de aprendizaje social de Wenger (1998, 2010), y los estudios sobre la construcción discursiva de la identidad en los géneros (Ivanič, 1998; Bawarshi, 2003; Bawarshi y Reiff, 2010; Hyland, 2005, 2012, 2015).

Los dos casos estudiados se constituyeron de cuatro estudiantes voluntarios de la Universidad Autónoma de Baja California: dos de la Licenciatura en Física y dos de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Los datos fueron recuperados de febrero a agosto de 2018 a través de entrevistas semi-estructuradas y recolección documental. Estos fueron analizados a través de una metodología ecléctica, la cual incluye análisis de contenido cualitativo y el análisis del discurso.

Este trabajo es único en su tipo al estudiar la construcción discursiva de las identidades disciplinares en dos licenciaturas distintas en México. Este se nutre del uso de un enfoque ecléctico para la teoría y el método ofrece una amplia diversidad de recursos para la



investigación. Se aporta al método analítico de Hyland (2005) al incorporar la categoría analítica de auto-mención indirecta. Al caracterizar los tipos de actividades letradas y los géneros discursivos en los que participan los estudiantes, es posible identificar áreas de intervención, como incluir más aspectos disciplinares en los textos de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, o implementar técnicas de enseñanza constructivistas y formación para la divulgación y docencia en las aulas de Física.

En cuestión del estudio de las Identidades pasadas, la imagen del mentor es esencial desde los niveles anteriores a la universidad, pues todos los estudiantes tuvieron una o más figuras que influyeron en su decisión para ingresar a sus respectivas carreras. En lo que respecta a la construcción de identidades presentes y posibles, los casos varían considerablemente, con los estudiantes de Física más enfocados a una carrera científica con atención a la divulgación, y los de Enseñanza de Lenguas con planes de ingresar directamente a la docencia de idiomas. En ambos casos existen inconsistencias con el perfil de egreso y el contenido del currículum. Estas opciones identitarias podrían abrirse, principalmente en el área de docencia de idiomas, para que los estudiantes puedan construirse también en áreas de investigación y divulgación, lo que podría robustecer su labor docente.

Con esta tesis invito a la reflexión informada sobre la formación de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento, para que a través de intervenciones futuras exploren otras formas de adquirir el discurso de la comunidad y consideren el impacto de concientizar a diseñadores de planes educativos, docentes y estudiantes en los procesos sociocognitivos que se involucran en las prácticas de lectura y escritura que coadyuvan en la construcción de expertos.

**Palabras clave:** *géneros discursivos, identidad disciplinar, educación superior, prácticas letradas, análisis del discurso.*

## **Agradecimientos**

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo económico necesario para realizar el programa de doctorado.

Al personal administrativo y académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, por el apoyo constante, por las enseñanzas, por las oportunidades de aprendizaje. Gracias en especial a la Coordinación de Posgrado.

Al Dr. Moisés Damián Perales Escudero, por tomar la estafeta y guiarme en la realización de este proyecto.

A la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, porque además de ser miembro del comité, me dirigió en las cuestiones administrativas necesarias para poder concluir el programa

A los miembros de mi comité: Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas, Dra. Melanie Elizabeth Montes Silva y Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano, por la lectura atenta de la tesis, por sus valiosos consejos que ahora forman parte del documento, por cuestionarme y así prepararme para este momento.

A la Dra. Graciela Cordero Arroyo, quien como docente del Seminario de Tesis me ayudó a tomar importantes decisiones que impactaron el trabajo que aquí presento.

Al Dr. Juan Páez, quien ayudó de manera importante al análisis de los datos.

A la Dra. Guadalupe López Bonilla, quien vio nacer este proyecto.

A las Doctoras Olga, Carmen y Priscilla, por su apoyo al facilitar el contacto inicial con los participantes.

Principalmente, gracias a los participantes de este estudio, por su tiempo y apertura al contarme sobre sus experiencias. Éxito.

A mi familia y amigos.

# Índice

Índice de Figuras .....	IV
Índice de Tablas .....	VI
<b>Capítulo 1 : Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Planteamiento del problema .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Preguntas de investigación .....</b>	<b>4</b>
1.2.1 Pregunta general. ....	4
1.2.2 Preguntas específicas. ....	4
<b>1.3 Objetivos .....</b>	<b>5</b>
1.3.1 Objetivo general.....	5
1.3.2 Objetivos específicos. ....	5
<b>1.4 Justificación.....</b>	<b>5</b>
<b>1.5 Estructura de la tesis .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 2 : Antecedentes .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Estudios sociales sobre prácticas de escritura disciplinar y sobre identidad .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Estudios discursivos sobre escritura disciplinar y sobre identidad.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Mapeos de géneros en programas educativos de nivel superior .....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo 3 : Marco Teórico .....</b>	<b>37</b>
<b>3.1 Teoría sociocognitiva de los géneros: Una perspectiva ecléctica .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2 Aprendizaje: Participación en y reificación de las prácticas .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3 Géneros .....</b>	<b>43</b>
3.3.1 Definición de género.....	44
3.3.2 Pautas de asociación entre los géneros discursivos. ....	48
<b>3.4 Construcción y negociación de la identidad disciplinar .....</b>	<b>51</b>
3.4.1 La identidad concebida desde la escritura y la oralidad.....	52
3.4.2 Los géneros como sitios de construcción identitaria. ....	55
<b>Capítulo 4 : Marco Contextual.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Caracterización de la Física y la Enseñanza de Lenguas .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 Física .....</b>	<b>62</b>
4.2.1 La Física en México: Historia y actualidad. ....	63
4.2.2 Física en la UABC .....	65
<b>4.3 Enseñanza de lenguas .....</b>	<b>67</b>
4.3.1 Orígenes de la enseñanza de lenguas. ....	67
4.3.2 Enseñanza de lenguas en México .....	70

4.3.3 Enseñanza de lenguas en la Universidad Autónoma de Baja California .....	72
<b>Capítulo 5 : Método.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1 Diseño de la investigación.....</b>	<b>74</b>
<b>5.2 Contexto.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3 Selección de los participantes.....</b>	<b>78</b>
5.3.1 Criterios de selección.....	79
<b>5.4 Instrumentos.....</b>	<b>81</b>
<b>5.5 Procedimiento de recolección de datos.....</b>	<b>83</b>
<b>5.6 Selección de datos a analizar.....</b>	<b>84</b>
<b>5.7 Análisis de datos.....</b>	<b>85</b>
5.7.1 Análisis deductivo de contenido: Mapa de géneros.....	88
5.7.2 Análisis inductivo de contenido: Identificación de prácticas en la relación de actividades y géneros.....	88
5.7.3 Análisis inductivo de contenido de las auto-menciones: Repertorio de identidades. ....	90
5.7.4 Análisis de discurso: Modelo de interacción en el discurso académico. ....	90
5.7.5 Análisis de discurso: Procesos.....	96
<b>Capítulo 6 : Estudiantes de Física.....</b>	<b>100</b>
<b>6.1 Presentación de los participantes.....</b>	<b>101</b>
6.1.1 ELF1: Jocelyn.....	101
6.1.2 ELF2: Mario.....	102
<b>6.2 Mapa de géneros .....</b>	<b>102</b>
<b>6.3 Prácticas letradas en relación con las actividades de lectura y escritura y los géneros discursivos.....</b>	<b>106</b>
6.3.1 Actividades asociadas a la lectura.....	108
6.3.2 Actividades asociadas a la escritura.....	112
<b>6.4 Identidades presentes y posibles .....</b>	<b>118</b>
6.4.1 Entrevistas de Jocelyn.....	118
6.4.2 Entrevistas de Mario.....	125
<b>6.5 Posicionamiento autoral e involucramiento con el lector .....</b>	<b>140</b>
6.5.1 Reportes de Jocelyn.....	141
6.5.2 Reportes de Mario.....	146
<b>6.6 Análisis de procesos .....</b>	<b>154</b>
6.6.1 Reportes de Jocelyn .....	155
6.6.2 Reportes de Mario.....	158
<b>Capítulo 7 : Estudiantes de Enseñanza de Lenguas .....</b>	<b>164</b>

<b>7.1 Presentación de los participantes.....</b>	<b>164</b>
7.1.1 ELEL1: Ariel.....	164
7.1.2 ELEL2: Karen.....	165
<b>7.2 Mapas de géneros.....</b>	<b>165</b>
<b>7.3 Prácticas letradas en relación con las actividades de lectura y escritura y los géneros discursivos.....</b>	<b>168</b>
7.3.1 Actividades asociadas a la lectura.....	170
7.3.2 Actividades asociadas a la escritura.....	171
<b>7.4 Identidades presentes y posibles.....</b>	<b>179</b>
7.4.1 Entrevistas Ariel.....	179
7.4.2 Entrevistas Karen.....	185
<b>7.5 Posicionamiento autoral e involucramiento con el lector.....</b>	<b>189</b>
7.5.1 Reflexiones Ariel.....	191
7.5.2 Reflexiones Karen.....	195
<b>7.6 Análisis de Procesos.....</b>	<b>200</b>
7.6.1 Reflexiones Ariel.....	201
7.6.2 Reflexiones Karen.....	204
<b>Capítulo 8 : Discusión.....</b>	<b>209</b>
<b>8.1¿En qué tipos de géneros discursivos participan los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura de acuerdo con su propósito académico-profesional?.....</b>	<b>209</b>
<b>8.2 ¿Qué prácticas letradas se infieren en relación con los géneros discursivos y las actividades de lectura y escritura de los estudiantes?.....</b>	<b>211</b>
<b>8.3 ¿Qué identidades pasadas, presentes y posibles manifiestan los estudiantes en su discurso oral?.....</b>	<b>215</b>
<b>8.4 ¿Cómo construyen discursivamente sus identidades los estudiantes a partir de la reificación de las prácticas letradas en géneros discursivos específicos?.....</b>	<b>218</b>
8.4.2 La construcción de mirada como miembro de la comunidad.....	224
<b>Capítulo 9 : Conclusiones.....</b>	<b>228</b>
<b>9.3 Limitaciones.....</b>	<b>236</b>
<b>9.4 Aportes, implicaciones y recomendaciones.....</b>	<b>238</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>243</b>
<b>Apéndice A: Formato de consentimiento.....</b>	<b>254</b>
<b>Apéndice B: Guía de entrevista inicial.....</b>	<b>255</b>
<b>Apéndice C. Plan de estudios de la Licenciatura en Física.....</b>	<b>256</b>
<b>Apéndice D. Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.....</b>	<b>259</b>

## Índice de Figuras

Figura 3.1. Dimensiones del género discursivo.....	39
Figura 3.2. Relación de la participación y la reificación .....	41
Figura 3.3. Elementos del aprendizaje .....	42
Figura 3.4. Componentes de los géneros discursivos.....	48
Figura 3.5. Continuum de géneros escolares.....	50
Figura 3.6. Formas en las que se aborda la identidad en esta tesis.....	52
Figura 3.7 Ejemplo de estructuras de conocimiento jerárquica en Física y horizontal en Enseñanza de Lenguas .....	58
Figura 5.1. Estructura del estudio de casos múltiples del estudio .....	77
Figura 5.2. Recursos clave de la interacción académica .....	93
Figura 6.1 Estructura de los capítulos de resultados .....	100
Figura 6.2. Mapa de géneros discursivos de Jocelyn .....	103
Figura 6.3. Mapa de géneros discursivos de Mario.....	104
Figura 6.4. Clasificación de los géneros discursivos.....	105
Figura 6.5. Porcentajes de marcadores del reporte Cuadrado Inverso .....	142
Figura 6.6. Porcentajes de marcadores del reporte Método de Secante y Pos .....	143
Figura 6.7. Suma de frecuencias de los dos reportes del Jocelyn.....	143
Figura 6.8 Porcentajes de marcadores del reporte Ley de Malus.....	147
Figura 6.9. Porcentajes de marcadores del reporte Patrón de Difracción.....	148
Figura 6.10. Suma de frecuencias de los dos reportes del Mario .....	148
Figura 6.11. Porcentaje de marcadores en los reportes de los estudiantes de Física.....	153
Figura 6.12. Procesos en el reporte Cuadrado Inverso .....	156
Figura 6.13. Procesos en el reporte Método de la Secante y la Pos .....	156
Figura 6.14. Distribución total de los procesos en los reportes de Jocelyn.....	157
Figura 6.15. Procesos en el reporte Ley de Malus.....	159
Figura 6.16. Procesos en el reporte Patrón de Difracción .....	160
Figura 6.17. Distribución total de los procesos en los reportes de Mario .....	160
Figura 7.1. Mapa de géneros discursivos de Ariel .....	166
Figura 7.2. Mapa de géneros discursivos de Karen.....	167
Figura 7.3. Clasificación de los géneros discursivos.....	168
Figura 7.4. Porcentaje de marcadores de la Reflexión Final y Autoevaluación.....	192
Figura 7.5. Porcentaje de marcadores para la Reflexión de Práctica Docente .....	192
Figura 7.6. Suma de frecuencias de las dos reflexiones de Ariel .....	193
Figura 7.7. Porcentaje de marcadores de la reflexión de la Unidad Dos.....	196
Figura 7.8. Porcentaje de marcadores de la reflexión de la Práctica Docente.....	196
Figura 7.9. Suma de frecuencias de las dos reflexiones de Karen.....	197
Figura 7.10. Porcentaje de marcadores en los reportes de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas .....	199

Figura 7.11 Procesos en la reflexión Final y Autoevaluación.....	201
Figura 7.12. Procesos en la reflexión de la Práctica Docente.....	202
Figura 7.13. Distribución total de los procesos en las reflexiones de Ariel .....	202
Figura 7.14. Procesos en la reflexión de la Unidad Dos.....	205
Figura 7.15. Procesos en la reflexión de la Práctica Docente.....	205
Figura 7.16. Distribución total de los procesos en las reflexiones de Karen.....	206
Figura 8.1 Comparación de los marcadores de posicionamiento e involucramiento .....	220
Figura 8.2 Comparación entre los procesos de Física y Enseñanza de Lenguas.....	224
Figura 9.1 Aislamiento del género reflexión de los saberes disciplinares a causa de los aspectos identitarios de los docentes de lenguas .....	236

## Índice de Tablas

Tabla 5.1. Datos de los programas de los participantes.....	78
Tabla 5.2. Formato para inventario de datos recolectados .....	83
Tabla 5.3. Fases del trabajo de campo.....	84
Tabla 5.4. Corpus de datos a analizar.....	85
Tabla 5.5. Técnicas de análisis de acuerdo con los ejes temáticos y los datos analizados.....	88
Tabla 5.6. Tipos de figuras .....	98
Tabla 5.7. Lógica de la investigación.....	99
Tabla 6.1. Materiales a analizar.....	101
Tabla 6.2. Libro de códigos- Actividades y géneros discursivos asociados a las prácticas de lectura y escritura.....	106
Tabla 6.3. Repertorio de identidades de Jocelyn.....	118
Tabla 6.4. Repertorio de identidades de Mario .....	126
Tabla 6.5. Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Jocelyn ...	142
Tabla 6.6. Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Mario.....	147
Tabla 6.7. Frecuencias de procesos en los reportes de laboratorio de Jocelyn.....	155
Tabla 6.8. Frecuencias de procesos en los reportes de laboratorio de Mario .....	159
Tabla 7.1. Materiales a analizar.....	164
Tabla 7.2. Libro de códigos - Actividades y géneros discursivos asociados a las prácticas de lectura y escritura.....	169
Tabla 7.3. Repertorio de identidades de Ariel .....	179
Tabla 7.4. Repertorio de identidades de Karen .....	185
Tabla 7.5. Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Ariel .....	191
Tabla 7.6. Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Karen.....	195
Tabla 7.7. Frecuencias de procesos en las reflexiones de Ariel .....	201
Tabla 7.8. Frecuencias de procesos en las reflexiones de Karen.....	204
Tabla 8.1. Comparación de los géneros discursivos de Física y Enseñanza de Lenguas de acuerdo con su propósito académico-profesional .....	210
Tabla 8.2. Comparación de las actividades de lectura y escritura de los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas .....	212
Tabla 8.3. Repertorio de identidades que manifestaron los participantes en su discurso.....	216



## Capítulo 1 : Introducción

### 1.1 Planteamiento del problema

Internacionalmente, conocer cómo se forman los estudiantes universitarios a través de sus prácticas de lectura y escritura ha motivado estudios desde la segunda mitad del siglo XX. Un ejemplo es el movimiento *Writing Across the Curriculum*, que inició en Gran Bretaña en la década de 1960, mismo que inspiró su versión estadounidense en los 70 (Bazerman et. al, 2005). En América Latina, a pesar de ser un campo de estudio con más de 15 años de existencia, (Navarro et al. 2016), aún existen inconsistencias terminológicas para nombrar ese espacio disciplinar, pues aún no se ha llegado a un consenso entre denominaciones como alfabetización académica, literacidades académicas, análisis del discurso académico y profesional, entre otros (Navarro, 2017). Independientemente de las diferencias en cuestión de términos, enfoques teórico-metodológicos y objetos de estudios, las investigaciones realizadas responden a un mismo interés: conocer y mejorar las prácticas de lectura y escritura académica y disciplinar en educación superior.

Las prácticas de lectura y de escritura en la educación superior tienen la función de apoyar la formación de individuos especializados a partir de la socialización y la apropiación del discurso disciplinar o profesional (Bernstein, 1999; Bazerman, 2004; Gee, 2015). El proceso pedagógico (o pedagogización, según Street y Street, 1995), para el cual utilizaré el término *alfabetización*, visto desde la perspectiva sociocultural (Heath, 1983; Lea y Street, 1998; Lewis, Enciso y Moje, 2007; Street, 2003) considera que dicha socialización parte de un modelo ideológico (Street, 2003), en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura se conforma no solo de los procesos cognitivos y habilidades relativamente

“autónomas” o “neutrales” que adquieren los individuos al aprender a leer y escribir, sino que también considera las formas en las que los individuos incluyen sus ideas, valores e identidad en el proceso (Street, 1995, 2003).

Desde una perspectiva sociocognitiva, este proceso de alfabetización se alimenta de dimensiones lingüísticas que moldean y son moldeadas a partir de la participación en contextos sociales determinados que impactan la cognición de los individuos que buscan pertenecer a comunidades disciplinares (Parodi, 2012).

Al considerar su naturaleza, la alfabetización en las prácticas de lectura y escritura en nivel superior se ha caracterizado de diferentes maneras. Para este estudio, me baso en la descripción planteada por Montes y López (2017), quienes diferencian entre dos tipos de alfabetización institucional a partir de su revisión de la literatura: académica y disciplinar. Explican que la alfabetización académica se refiere al proceso de aculturación en el que se enseñan las prácticas generales del ambiente académico; mientras que la alfabetización disciplinar incluye prácticas más sofisticadas y especializadas, características de una disciplina en particular (Montes y López, 2017). Fang (2012) explica que lo que distingue las prácticas dentro de una disciplina no es solo el contenido en el que se especializa, sino la forma en la que los miembros participan y en la que el conocimiento se adquiere, produce, comunica y critica. Así, los estudiantes no sólo adquieren conocimientos para comprender la disciplina, sino que buscan volverse letrados en las prácticas a través de la participación en actividades con expertos (Lave y Wenger, 1991; Moje, 2007; Shanahan, Shanahan y Misischia, 2011; Ford y Forman, 2006), lo cual los ayuda a construir y desplegar identidades, a adquirir una voz y autoridad, y, eventualmente, a convertirse en expertos y miembros de la comunidad disciplinar.

La alfabetización disciplinar desempeña un papel esencial en la formación disciplinar de los estudiantes en programas de educación superior en todo tipo de áreas de conocimiento. La teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), aún vigente, explica que a partir de las diferentes prácticas pedagógicas de alfabetización en las que participan los estudiantes, así como a través del desenvolvimiento con los docentes y especialistas, los estudiantes aprenden paulatinamente el lenguaje, las herramientas físicas y/o simbólicas, las convenciones y reglas de la disciplina en la que se están formando. Es decir, interiorizan el *Discurso* de la comunidad y crean paulatinamente identidades de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven (Gee, 2015).

A partir de la socialización, los individuos construyen en sus textos identidades escriturales, las cuales son identificables tanto en lo discursivo, como en lo no-discursivo (Mora, 2017), es decir, es importante considerar el posicionamiento implícito o explícito del autor en el texto (Hyland, 2002) para conocer qué identidades se construyen según las diferentes áreas de conocimiento, y cómo estas se relacionan con la participación de los estudiantes en las prácticas y con el aprendizaje.

Estos aspectos de las prácticas de lectura y escritura de estudiantes de educación superior se han estudiado en ámbitos internacionales, nacionales y regionales. Específicamente en el sitio donde se desarrolla el presente estudio, la Universidad Autónoma de Baja California, se han realizado diversas investigaciones en los últimos diez años. En la Facultad de Idiomas se han estudiado las prácticas de literacidad en los centros de auto-acceso (Domínguez, Romero y Bañuelos, 2009); así como el papel del desarrollo de la literacidad en la formación de docentes de idiomas (Crhová, Domínguez, Molina, Arias, Thomas-Ruzic, 2014). Del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo han surgido proyectos sobre literacidades investigativas en licenciaturas de las ciencias sociales (Salinas, Tinajero y Sima;

2018), además de las tesis realizadas en áreas de conocimiento como Lingüística (Montes, 2016) y Ciencias de la Comunicación (Zaragoza, 2018). Una tesis de especial relevancia por la cercanía con este estudio es la que realizó Yáñez (2013), quien se enfocó al rol del diario reflexivo en la formación de profesores de idiomas en la licenciatura.

A pesar de la variedad de estudios sobre las prácticas de lectura y escritura en sus diferentes manifestaciones, no se han realizado estudios con una perspectiva analítica ecléctica, que contrasten la construcción de discursos e identidades a partir de las prácticas letradas de estudiantes de programas académicos de diferentes áreas de conocimiento. Con este fin, realicé la propuesta de investigar qué ocurre en dos áreas diametralmente distintas: la Física, una de las ciencias exactas con una trayectoria histórica considerable, y la Enseñanza de Lenguas, campo más joven perteneciente a las ciencias sociales. A partir de este planteamiento, surgen las preguntas y objetivos de investigación que se presentan a continuación.

## **1.2 Preguntas de investigación**

### **1.2.1 Pregunta general.**

¿Cómo construyen sus identidades disciplinares los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura a través de sus prácticas letradas?

### **1.2.2 Preguntas específicas.**

- ¿En qué tipos de géneros discursivos participan los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura de acuerdo con su propósito académico-profesional?
- ¿Qué prácticas letradas se infieren en relación con los géneros discursivos y las actividades de lectura y escritura de los estudiantes?
- ¿Qué identidades pasadas, presentes y posibles manifiestan los estudiantes en su discurso oral?

- ¿Cómo construyen discursivamente sus identidades los estudiantes a partir de la reificación de las prácticas letradas en géneros discursivos específicos?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general.**

Caracterizar la construcción discursiva de identidades disciplinares de los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura a través de sus prácticas letradas.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- Categorizar los géneros en los que participan los estudiantes de licenciatura en Física y Enseñanza de Lenguas de acuerdo con su propósito académico-profesional.
- Conocer las identidades pasadas, presentes y posibles que los estudiantes manifiestan en su discurso.
- Inferir las prácticas letradas de los estudiantes a través del análisis de los géneros discursivos y las actividades de lectura y escritura en las que participan.
- Describir la construcción discursiva de las identidades de los estudiantes en géneros discursivos específicos que reifican sus prácticas letradas.

### **1.4 Justificación**

Autores como Carlino (2013) y Montes (2016) han confirmado la necesidad de seguir estudiando las prácticas de lectura y escritura disciplinar, no solo para comprender mejor lo que ocurre durante la formación académica y profesional en los diferentes grados de la educación superior, sino para poder tomar acciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes universitarios que propician una plena formación como profesionales y/o académicos en su área.

Los aportes de esta investigación se concentran en Educación Superior, al proveer evidencias empíricas que arrojen luz sobre las prácticas, los géneros discursivos y las

identidades disciplinares de los estudiantes de licenciatura en diferentes áreas de conocimiento, con el afán de enriquecer el campo de estudio de las prácticas de escritura y la textualización de las identidades disciplinares y profesionales de los estudiantes universitarios (Bolívar, Beke y Shiro, 2010; Castro y Sánchez, 2016; Peredo, 2016; Mora, 2017). Además, esta tesis presenta una variedad de herramientas metodológicas tomadas del análisis del discurso y la Lingüística Sistémica-Funcional, lo que me permitió abordar los datos desde un enfoque ecléctico (Navarro, 2018).

### **1.5 Estructura de la tesis**

El presente documento está organizado en nueve capítulos: 1) Introducción, 2) Antecedentes, 3) Marco teórico, 4) Marco contextual de las áreas de conocimiento, 5) Método, 6) Resultados para los estudiantes de Física, y 7) Resultados para los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, 8) Discusión, y 9) Conclusiones. Como ya se vio, en el capítulo introductorio presento el problema, las preguntas de investigación, los objetivos de esta investigación, y la justificación.

Posterior a la introducción presento la revisión de la literatura, en la que describo los antecedentes empíricos de este estudio; mientras que en el capítulo tres, correspondiente al marco teórico, profundizo en los conceptos y las bases teóricas que ayudan a dar sentido a esta tesis desde un enfoque ecléctico.

En el capítulo de marco contextual hago una caracterización de Física y Enseñanza de Lenguas como disciplinas y campos de formación respectivamente, seguida su respectiva revisión histórica. Además, describo los antecedentes históricos de los programas a los cuales pertenecen los participantes de este estudio.

En el quinto capítulo presento el diseño del método utilizado para la realización del proyecto, así como la presentación de los participantes. Posteriormente, describo los procedimientos de recolección de datos y de las técnicas de análisis a partir de las cuales surgen los resultados presentados en el capítulo subsiguiente.

Los resultados están divididos en dos capítulos, uno para cada macro-caso: Física y Enseñanza de Lenguas. Al interior de los capítulos, presento los resultados de los dos estudiantes de cada programa, los cuales están organizados por técnica de análisis. Cerré cada apartado con contrastes de los resultados de ambos participantes al interior de cada caso.

En el capítulo de discusión realizo el cruce de los dos macro-casos para dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron esta tesis. Finalmente, concluyo la tesis, presento las limitaciones y los aportes e implicaciones para la docencia y la investigación.

## Capítulo 2 : Antecedentes

En este capítulo presento la revisión de la producción documental del campo de conocimiento, que integran los antecedentes de esta investigación. Para la revisión de la literatura realicé búsquedas sobre, lectura y escritura en educación superior, alfabetización disciplinar, construcción de identidades disciplinares, análisis de géneros y formación de profesionales y científicos en educación superior, particularmente en Física y Enseñanza de Lenguas. La búsqueda fue a través del uso de motores de búsqueda como *Google* y *Google Académico*, revisión del catálogo de la Biblioteca de la Universidad Autónoma de Baja California (aunque el acceso a algunos textos impresos se limitó a la ciudad de Ensenada por cuestiones de disponibilidad), búsquedas en bases de datos como EBSCO (a través del sistema bibliotecario de la UABC), textos revisados en clase y sugeridos por docentes y compañeros de clase, y a través las referencias bibliográficas de los textos encontrados.

El capítulo está organizado en tres apartados: 1) estudios sociales sobre identidad y prácticas de escritura disciplinar, 2) estudios discursivos sobre identidad y prácticas de escritura disciplinar, y 3) mapeos de géneros discursivos en programas educativos en nivel superior.

En esta revisión consideré estudios de disciplinas distintas a las focalizadas en esta tesis, como de Ingeniería y de otras áreas de conocimiento, tanto de las Ciencias Exactas como de las Ciencias Sociales. Esta decisión se tomó en parte porque algunas de las disciplinas son afines a la Física y la Enseñanza de Lenguas, y comparten algunas de las teorías, técnicas y objetos estudiados; pero también porque hay cuestiones particulares para esta tesis que no han sido abordadas específicamente para estas dos áreas de conocimiento, por lo que fue necesario subsanar con otras disciplinas. De igual manera, incluí trabajos de otros niveles universitarios,



particularmente doctorado, donde se concibe principalmente la consolidación de la identidad disciplinar y científica; no obstante, también consideré estudios que muestran otros aspectos de la identidad, como la identidad profesional. Finalmente, se incluyeron estudios que, a pesar de tener bastantes años de su publicación, se mantienen relevantes para ejemplificar el estado del objeto de estudio. Los estudios se incluyeron por su abordaje de los ejes teóricos y metodológicos, para ilustrar la variedad de trabajos que se han realizado sobre el objeto de estudio, principalmente en México. Dentro del proceso de revisión se excluyeron aquellos trabajos que, si bien tratan sobre prácticas de escritura disciplinar o identidad, tenían un enfoque que se alejaba de los objetivos de esta tesis, ya sea por la perspectiva teórica o por los métodos utilizados. De los estudios mencionados, le he dedicado más espacio a los que consideré más significativos para la discusión de los resultados.

Como se verá, existe una diversidad de trabajos enfocados a la investigación de la identidad textualizada en los géneros discursivos en nivel superior, así como las diferentes prácticas en las que participan los estudiantes durante su trayecto hacia la membresía en sus respectivas comunidades. Sin embargo, también con esta revisión se hacen visibles las principales lagunas en la investigación, las cuales tienen que ver con la poca atención puesta en la relación de las identidades y los géneros discursivos en los que participan los estudiantes de enseñanza de lenguas y la escasez de estudios sobre textualización de la identidad en Física a nivel licenciatura, aspectos que se atienden en este trabajo.

## **2.1 Estudios sociales sobre prácticas de escritura disciplinar y sobre identidad**

El aprendizaje y la escritura son actos intrínsecamente relacionados, en los que la participación en las prácticas especializadas es a la vez dirigida y reificada en los textos que se leen y escriben (Wenger, 2001). Esta reificación es la materialización de las prácticas en los

géneros discursivos característicos de cada comunidad disciplinar en los cuales participan los estudiantes que buscan (o no) pertenecer a ellas (Hyland, 2015), y con ello, la construcción de identidades afines a dichas comunidades. A lo largo de la literatura, encontré que, por lo general, se respalda la idea de que los estudiantes, a quienes también podemos llamar “los novatos”, pueden aprender de una manera más completa y práctica si interactúan con expertos y participan en las prácticas comunes de la disciplina.

De manera consistente con la propuesta teórica de Wenger, la participación en la escritura de diversos géneros por los aprendientes se encuentra indisolublemente unida al aprendizaje y a la enculturación en la ciencia. Riazi (1997) realizó una investigación cualitativa sobre la adquisición de literacidad disciplinar de estudiantes iraníes cuya lengua materna no era el inglés. Los participantes tenían al menos dos años residiendo en Canadá y pertenecían a un programa de doctorado en educación en una reconocida universidad. En cuestión de la escritura y el conocimiento de la comunidad discursiva, Riazi (1997) plantea que “participar en una disciplina académica requiere lectura exhaustiva, escritura y otras actividades intelectuales comunales, así como la interacción social con otros miembros competentes de la comunidad académica” (p. 128). Participar en estas actividades, ya sea de manera directa o indirecta, tuvo un impacto en los estudiantes para que interiorizaran la adquisición, el uso y la consciencia de los tipos de conocimiento que permiten que puedan ejecutar los procesos y escribir textos como los que son considerados expertos en el campo. El conocimiento de la comunidad discursiva está relacionado estrechamente con la noción de “audiencia”, y para los participantes del estudio implicó familiarizarse con las convenciones de la disciplina. La realización de los trabajos escritos, incluyendo el proceso de preparación, les ayudó a adquirir algo más que conocimientos de los temas y habilidades de razonamiento y escritura, fue una forma de habituarse a los códigos de su disciplina, que representaba un

nuevo idioma que, al desconocer, les provocaba estrés considerable. Además de aprender a través de la retroalimentación brindada por los comentarios de los profesores, los participantes también adquirieron conocimientos a través de la interacción con otros estudiantes, ideas y formas retóricas.

Este trabajo, a pesar de tener más de 20 años de su publicación, nos permite ver no solo los elementos que interactúan en el proceso de escritura (elementos definidos como el escritor, el lector, la tarea y el contexto), sino también la relación entre la percepción, las estrategias de composición y los procesos de aprendizaje de los estudiantes al volverse letrados en su disciplina

Un ejemplo de los estudios que exploran los procesos de aprendizaje de géneros y el papel de la instrucción formal de estos procesos es Artemeva (2009) en la carrera de Ingeniería en una universidad canadiense de 1997 a 2005. Los participantes fueron diez voluntarios inscritos en el Curso de Comunicación en Ingeniería (*Engineering Communication Course*) que la autora diseñó e impartió. Entre sus hallazgos, la autora resaltó el impacto de las trayectorias de los estudiantes antes de ingresar a la carrera. Dos de los participantes habían estado en contacto con la carrera desde jóvenes, pues sus padres eran ingenieros y crecieron con un capital cultural que los benefició durante su trayectoria, a través de experiencias laborales y contactos con sus antecesores y sus experiencias. Además, posterior a su graduación, lograron aplicar los conocimientos adquiridos en el curso de comunicación para presentar propuestas en formatos diferentes a los establecidos por sus lugares de trabajo, nuevos géneros que beneficiaron la forma en la que se comunicaban y planteaban soluciones en las empresas donde trabajaban, lo que los ayudó a ser reconocidos por sus superiores y ascender. Otra participante no había tenido la ventaja inicial que tuvieron sus compañeros con conocimientos de la profesión, y cuando se le preguntó si el curso de comunicación había sido

de utilidad respondió llanamente que no. Posteriormente, elaboró a través de mensajes de correo electrónico que sí había sido útil, tanto en los géneros aprendidos como en los métodos de organización de proyectos largos, que le sirvieron en su vida laboral. El cuarto participante ingresó a Ingeniería desconociendo las implicaciones de la carrera y sin un contacto previo con especialistas, simplemente motivado por la demanda de ingenieros que constituía una oportunidad de ganar un buen salario. Él decía no recordar nada del curso, y dependía pasivamente de otros estudiantes para la realización de asignaturas escritas. Al graduarse no encontró trabajos de tiempo completo como ingeniero, además que su interés se había desviado hacia los negocios y el emprendimiento a través del apoyo de programas universitarios, aunque ninguno de sus proyectos fue aprobado.

Aunque no fue el foco de la investigación de Artemeva (2009), los hallazgos con respecto de la trayectoria identitaria de los estudiantes son de especial relevancia para mi estudio. La autora hace ver cómo las trayectorias de los estudiantes pueden impactar en la forma en la que se consolidan (o no) como estudiantes de ingeniería y, posteriormente, como ingenieros.

Este tipo de evidencias son de particular relevancia para esta tesis, pues uno de los aspectos de la identidad que exploré de manera superficial fue la trayectoria de los estudiantes antes de su ingreso al programa académico que cursaban. Artemeva además hace énfasis en cómo cursos de escritura y comunicación específicos para cada disciplina pueden beneficiar a los estudiantes en su desempeño académico y disciplinar, pues los conocimientos y técnicas están basados en prácticas disciplinares reales de especialistas. En otras palabras, es una herramienta institucional para que los estudiantes participen en los géneros discursivos particulares de la comunidad a la que aspiran pertenecer.

Para conocer qué progresión convierte a los estudiantes de posgrado en autores científicos se han realizado investigaciones sobre las trayectorias formativas en el doctorado. Carrasco y Kent (2011) realizaron un estudio sobre las trayectorias autorales en cuatro instituciones formadoras de doctores en ciencias. El estudio del tipo cualitativo se enfocó en autoría y argumentación académica a partir de los estudios de retórica.

A través de sus resultados, mostraron diferencias entre los géneros textuales de las disciplinas. Por ejemplo, en una de las instituciones, los astrofísicos acostumbran realizar investigación con varios colaboradores de otros países en las que los estudiantes de doctorado también participan, formando así parte de las redes de investigadores. En otra institución, los estudiantes cuentan con la dirección de dos tutores: uno interno y uno externo dentro de la misma red. Existen otras formas de propiciar la comunicación e intercambio entre los estudiantes y los expertos, las cuales contemplan: seminarios semanales de investigación, presentaciones mensuales de investigadores y especialistas de otras instituciones, asesorías públicas para la revisión de artículos a presentar en congresos, y asesoría individual dedicada a la revisión de los avances del proyecto de tesis. A través de esta variedad de prácticas, se propicia que los estudiantes construyan autoría por medio de la producción científica, considerando elementos como la responsabilidad del científico, el crédito simbólico que desemboca en la construcción de la reputación del individuo, y el acompañamiento formativo en el laboratorio.

El trabajo de Carrasco y Kent (2011) aporta bases teóricas importantes para este proyecto, no solo a través de su revisión de la literatura, sino principalmente a partir de su reflexión sobre la progresión de los estudiantes de doctorado desde aprendices hasta colegas, la cual “se relaciona con el dominio del conocimiento del discurso científico y se expresa en la producción de discursos persuasivos en contextos colaborativos de trabajo en el laboratorio”

(Carrasco y Kent, 2011, p.1248). Finalmente, es pertinente mencionar que los autores invitan a realizar investigaciones de este estilo en otras disciplinas y no solo en aquellas en los contextos del laboratorio de ciencias.

Por su parte, Peredo (2016) realizó un estudio cualitativo en tres instituciones de Jalisco, México con el objetivo de identificar aspectos de la formación de investigadores en seis programas de doctorado en los campos de Ciencias sociales y Ciencias Experimentales. Los datos fueron recuperados a partir de entrevistas semi-estructuradas a los coordinadores de los programas, directores de tesis y tutores dentro del Sistema Nacional de Investigadores.

La autora organizó los resultados en tres categorías: 1) los problemas comunes que enfrentan los estudiantes; 2) la identidad científica en proceso de formación; y 3) la medicación docente. Puesto que el foco de la presente tesis es la construcción de la identidad durante la formación de los estudiantes, me remitiré a los resultados del punto dos, que se enfoca en la relación entre la identidad lectora y su relación con la identidad disciplinar. En este respecto, Peredo (2016) sostiene que la apropiación del discurso es fundamental para la identidad, puesto que

ser científico consiste en pertenecer a una determinada élite social e institucional de manera tal que los que anhelan ingresar a ese grupo deben aprehender prácticas y rituales, valores y formas de comunicación particulares. El discurso identitario refleja los valores asociados y, por consecuencia, hay una estrecha relación con el uso apropiado del lenguaje (Peredo, 2016, p.47)

Este lenguaje se apropia, de acuerdo con la autora, a partir de la lectura de los textos de la disciplina, pues los estudiantes adquieren a través de la lectura los conocimientos que posteriormente los ayudarán a producir nuevos textos en la estructura genérica aceptada por la comunidad disciplinar, y así desplegar la identidad de especialista en el campo, como la de

investigador. Adicionalmente, a partir de la comparación entre los perfiles lectores requeridos por las Ciencias Sociales y las Ciencias Experimentales, los cuales difieren en el tipo de textos que leen, las estrategias de análisis y la producción esperada, Peredo (2016) declara que el perfil del lector aporta a la identidad. En cuestión de producción escrita, utiliza el ejemplo de la tesis como una herramienta para el “ritual de entrada” a la comunidad académica, a través de la cual el autor manifiesta la identidad de “autor científico que siempre será evaluado y se convertirá en evaluador de otros iguales a él” (Peredo, 2016, p. 49). Este estudio es pertinente para mi tesis pues muestra cómo la identidad de los estudiantes como novatos en una comunidad se construye desde los textos que leen y cómo deben leerlos, dependiendo de su adscripción a las Ciencias Sociales o las Ciencias Experimentales, pues a través de la lectura conocen las convenciones de los géneros discursivos que deben dominar en su paso a la legitimación como miembros expertos de su comunidad disciplinar. De trabajos como los de Peredo (2016) y Carrasco y Kent (2011) es posible inferir que la idea predominante sobre la identidad disciplinar (y científica) de los estudiantes como miembros de la comunidad es que esta se consolida principalmente durante los estudios de doctorado, lo cual presenta la interrogante sobre las identidades disciplinares incipientes en los estudiantes de licenciatura.

En cuanto al estudio de la identidad de los docentes de lenguas, este ha cobrado fuerza desde principios del siglo XXI (Cheung, Said y Park, 2015). La construcción de la identidad del docente es “integral para su proceso de aprendizaje profesional” (Goh, 2015), y tiene sus bases en la formación de docentes, puesto que

el aprendizaje de la docencia involucra no solo descubrir más sobre las habilidades y el conocimiento de la enseñanza del idioma, involucra también *qué significa* ser un docente de idiomas. La identidad parece desempeñar un rol especial en la enseñanza, comparada con otras profesiones. (Singh y Richards, 2006, p. 155)

Se han realizado múltiples estudios sobre la construcción de la identidad de los docentes de idiomas, particularmente de inglés como segunda lengua o lengua extranjera (Vásquez, 2011; Norton, 2013; Cheung, Said y Park, 2015; Pennington, 2015; Pennington y Richards, 2016; Nasrollahi, 2018). Es pertinente mencionar que los estudios sobre la construcción de la identidad del docente de lenguas tienden a profundizar en los matices de la identidad profesional, por encima de las identidades disciplinares que pudieran desplegar.

De acuerdo con la revisión de la literatura realizada por Pennington y Richards (2016), la identidad del docente de lenguas se conforma de factores personales, contextuales y profesionales. Al identificar áreas de competencia, y utilizando extractos de narraciones de diversos textos, los autores explican que la identidad del docente de lengua tiene dos tipos de competencias: fundacionales (o básicas) y avanzadas. Las competencias fundacionales decantan en identidades relacionadas al lenguaje, al contexto y a los estudiantes, identidad disciplinar, y auto-conocimiento y conciencia. Las competencias avanzadas son el resultado de la experiencia y educación docente continua, y consisten en “las habilidades de enseñanza practicadas y de respuesta (del conocimiento a la práctica), teorizar desde la práctica (de la práctica al conocimiento), y la membresía en comunidades de práctica y de la profesión” (Pennington y Richards, 2016, p. 7). Así, los estudiantes de docencia de lenguas, conforme avanzan en su formación, descubren diferentes aspectos de la profesión que conformarán los cimientos de su identidad docente, más allá del conocimiento de los contenidos y el manejo de los grupos.

Otro punto importante que plantean Pennington y Richards (2016) es la relevancia de las actividades de reflexión y la investigación centrada en la práctica que pone al centro la identidad, esto con el fin de “incrementar la conciencia de los docentes en cuestión de la teoría y la realidad del salón de clases en relación con sus metas y prácticas” (Pennington y



Richards, 2016, p. 17). Puesto que dos de los participantes de este estudio fueron estudiantes de enseñanza de lenguas, este estudio ofrece una mirada a las diferentes competencias que ayudan a la construcción de la identidad del docente de lenguas, especialmente a través de las actividades de reflexión.

Perales (2005) investigó el proceso de enculturación de un estudiante latinoamericano en los colectivos de pensamiento de un programa de maestría en Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (TESL)/Lingüística Aplicada en Estados Unidos. A través de entrevistas, observaciones de clase y recolección documental de las clases y los trabajos escritos del participante, el autor recolectó datos que serían analizados utilizando la Teoría de la Actividad y técnicas de la Lingüística Funcional. En esta revisión presento resultados enfocados al aspecto identitario de la investigación, por ser el más pertinente para esta tesis. El participante de este estudio tenía experiencia como docente de inglés en su país de origen, y decidió estudiar la maestría con el fin de seguirse preparando, pues tenía la convicción de que a eso quería dedicarse permanentemente. Además, el participante había estudiado una licenciatura en inglés, en la cual se enfatizaba la evaluación por exámenes, por lo que no tenía mucha experiencia escribiendo textos académicos y, por ende, su dominio de convenciones genéricas y lenguaje académico no era particularmente sofisticado.

A partir de los resultados, Perales (2005) presenta a un estudiante cuya trayectoria le brindó poca formación en cuestión del discurso de una comunidad dedicada a la investigación, por lo que una vez en el posgrado se enfocaba principalmente en las cuestiones prácticas del campo de conocimiento (TESL) por encima de las relacionadas con la Lingüística Aplicada. En lo que respecta a las actividades de investigación, el participante las percibía como posibles herramientas para mejorar su práctica docente y, aunque reconocía su valor y en algún punto del programa consideró realizar investigación casual en el futuro, al final su identidad como

educador se mantuvo firme. A pesar de no desear pertenecer a la comunidad discursiva de la Lingüística Aplicada, el participante reconocía la relevancia del trabajo de los investigadores en este rubro, pues a su parecer enriquecían la comprensión de lo que sucede en las aulas. Este estudio es pertinente pues muestra el impacto de la trayectoria y la motivación intrínseca de un docente de lenguas a través de sus estudios de posgrado, y cómo esta influye en sus actitudes hacia las actividades de investigación.

México no es la excepción en lo que se refiere a los estudios sobre la identidad de los docentes de lenguas (Vidal y Perales, 2010; Mora, Rivas, Lengeling, y Crawford, 2015; Flores, Olave y Villarreal, 2017; Lengeling, Mora, y Barrios, 2017; Márquez-Palazuelos, Lynn-Villezcás, González-Medina, Fong-Flores, y Wall-Medrano, 2018; Trejo y Mora, 2018). La implementación de programas nacionales de enseñanza de lengua extranjera en las escuelas públicas, como en México con el Programa Nacional de Inglés (PRONI, antes Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, PNIEB, Secretaría de Educación Pública, 2010), han resultado en una demanda de profesionales para impartir las clases en todos los niveles de educación obligatoria. La construcción profesional de los estudiantes de docencia de lenguas en México dentro de ese programa ha sido estudiada ampliamente. Lengeling, Mora y Barrios (2017) estudiaron en proceso de socialización y formación de la identidad docente de nueve docentes que comenzaron su carrera en el PNIEB, la primera iteración de un programa nacional para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en escuelas desde preescolar hasta secundaria. A través de la investigación narrativa, los autores encontraron que los participantes, egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua de la Universidad de Guanajuato, tuvieron experiencias similares en su ingreso y primeros años en el PNIEB. La oportunidad de conocer el programa ocurrió por recomendación de familiares desempeñándose en el área de educación o de colegas en el área, y su ingreso ocurrió de

manera inmediata durante las primeras entrevistas. Los participantes expresaron que al acudir a pedir información, o bien a solicitar una entrevista, los encargados les ofrecían el puesto de docente inmediatamente al ver que tenían suficiente puntaje en el TOEFL (*Test of English as a Foreign, Language*) y que estaban cursando una licenciatura afín. Esto resultó en que los participantes se llevaran la impresión de que las autoridades de las escuelas estaban “desesperados” por conseguir docentes, aunque no tuvieran experiencia docente.

Una vez que se encontraron frente a grupo, los participantes se enfrentaron a la realidad del docente. Descubrieron que “enseñar no implicaba únicamente pararse al frente de una clase (...) necesitaban conocer sobre manejo del grupo, entre otras cosas, lo que significaba que tenían que empezar a crear su identidad profesional” (Lengeling et al., 2017, p. 48). A pesar de los retos, varios de los participantes interiorizaron la cultura escolar, en la que la institución brindaba una comunidad imaginada que integraba a algunos y excluía a otros. En el caso de los docentes que fueron integrados, ellos encontraron en la comunidad “experiencias gratificantes que mejoraron la imagen positiva que podían tener de ellos mismos en la profesión docente” (p. 49). Este estudio nos muestra una de las realidades profesionales de los docentes de lenguas en México, y cómo en la práctica los docentes construyen, negocian y redefinen su identidad profesional.

Durante sus estudios de licenciatura, se considera importante que los estudiantes realicen prácticas docentes frente a grupo reales, no simulados, con el fin de evitar la generación de falsas expectativas por la artificialidad de las simulaciones de clases que muchos estudiantes suelen realizar con sus compañeros. Flores, Olave y Villarreal (2017) explican que la falta de prácticas reales crea un choque en los estudiantes cuando se enfrentan a la realidad del salón de clases; choque que puede causar tal frustración que algunos abandonan la labor docente. Al igual que con los participantes del estudio de Lengeling et al.

(2017), Flores et al. (2017) explican que la identidad profesional de los docentes se define y redefine a través de la experiencia, y en el caso de los practicantes, el acompañamiento de un mentor durante las prácticas tiene un impacto positivo en la construcción de dicha identidad.

A través de un estudio de caso exploratorio, Flores et al. (2017) recabaron datos de 31 estudiantes de tres diferentes cohortes de una licenciatura en enseñanza de inglés de una universidad del norte de México. Los participantes fueron divididos en diferentes niveles, en los que observaron y practicaron bajo la supervisión de un mentor. Los datos fueron analizados comparativamente desde el ingreso hasta la salida de la práctica y entre cohortes. Los resultados revelaron que la totalidad de los estudiantes tenían una imagen idealizada previa al ingreso al aula, la cual fue rápidamente descartada una vez que se enfrentaron a la realidad del aula de inglés. Los practicantes modificaron la identidad docente que se habían formado gracias a las simulaciones realizadas antes de la práctica, y cambiaron sus planeaciones al comprender que estas tenían que adaptarse a las características de los grupos. En cuestión del acompañamiento del mentor, este tuvo por lo general un impacto positivo, pues los estudiantes solían sentirse respaldados y expresaron haber aprendido de ellos sobre manejo de grupo y diseño de actividades. En los casos en los practicantes sentían que el mentor no estaba presente, ellos expresaron sentimientos negativos. Una conclusión importante que surge del estudio es que un buen mentor puede mejorar la impresión que los practicantes tienen de la profesión y de sí mismos, pero un mal mentor no impactó negativamente a quienes ya tenían una identidad profesional positiva (Flores et al., 2017).

Al considerar que el perfil deseable de los docentes de idiomas enfatiza que sean críticos y reflexivos sobre su propia práctica, Yáñez (2013) analiza la relevancia del uso del diario del profesor en la formación de docentes de lenguas en la Universidad Autónoma de Baja California. Al participar en este género, se busca favorecer la manifestación escrita de los

procesos de introspección continuos que los estudiantes de la Licenciatura en Docencia de Idiomas necesitarán para desarrollarse en su carrera profesional. Los datos fueron recolectados a través de técnicas de corte etnográfico como entrevistas a profundidad con los docentes, grupos focales, recolección de diarios escritos de los estudiantes, y consulta de documentos curriculares.

Los diarios representan un instrumento de la formación reflexiva, la cual debe ser un eje transversal del currículo dedicado al desarrollo académico de docentes (Yáñez, 2013). A pesar de ello, la autora encontró que, en la práctica, la formación reflexiva no se representaba como el eje que debía de ser, pues no existía “de manera sistemática, consistente ni congruente” (Yáñez, 2013, p. 165), y se realizaba de manera eventual, contrario a lo establecido en el plan de estudios de la licenciatura. Los diarios, explica Yáñez, pueden ser un instrumento para la reflexión personal, en la que los estudiantes construyen su propia voz y adquieren mayor agentividad sobre sus actos al reflexionar sobre ellos y sus consecuencias; pero también un indicador para los docentes y autoridades de la facultad para mejorar los programas educativos y prácticas de los mismos docentes, pues los estudiantes no sólo se escribían sobre sí mismos, también hablaban de los retos lingüísticos, teórico-metodológicos y administrativos con los que se encontraban. Este trabajo es particularmente importante para mi tesis, pues no sólo se realizó en el programa predecesor de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, también se enfoca en un género discursivo cuyo propósito se ve reflejado en los textos de los participantes de mi estudio.

La reflexión como un elemento importante para los docentes de idiomas también se manifestó en un estudio de Vidal y Perales (2010), quienes identificaron los textos utilizados por los profesores de docencia de idiomas y analizaron cómo las creencias de los docentes influían en cómo calificaban los trabajos de sus estudiantes. Los autores realizaron un estudio

de caso limitado a tres docentes de una licenciatura en enseñanza de inglés en una universidad de Hidalgo, México en el semestre de otoño de 2009. Las creencias de los docentes ubicaban la escritura según diferentes propósitos: como un acto de reflexión, para promover el hábito de la lectura, como evaluación sobre los contenidos, como una forma de aprender, como un acto cooperativo y para evaluar el uso correcto de la gramática. Estas creencias y la forma en la que asignaban los trabajos escritos a los estudiantes habían sido influidas por sus propias experiencias como estudiantes y profesionales. Este texto es pertinente pues nos deja ver que la escritura tiene diferentes matices para los docentes según sus experiencias. El hecho de que estas creencias hayan surgido desde su formación profesional, nos indica el impacto que tiene esta etapa para los docentes, quienes tienden a recuperar las creencias que les fueron inculcadas en su formación. Aunque es un texto dedicado a los docentes de idiomas, es válido preguntarse sobre las diferentes percepciones que se generan en los diferentes programas educativos, sobre el tipo de significado que se infiere de cómo se expresan los estudiantes de los textos que escriben en su paso por la universidad.

En este apartado presenté los estudios sobre la identidad y la escritura de estudiantes universitarios con un enfoque en las prácticas sociales. Los trabajos ilustran la variedad de prácticas de escritura y diferentes formas de textualización de la identidad en la socialización dentro de disciplinas científicas. Estos trabajos también denotan la existencia de vacíos importantes, como la ausencia de estudios en estos rubros con estudiantes de licenciatura en Física, y sobre la relación de la identidad en relación con los géneros utilizados durante el proceso de formación de estudiantes de docencia de lenguas. En ambos casos, son escasos los estudios realizados en nivel pregrado. A continuación presentaré una revisión dedicada a los estudios del discurso en la escritura disciplinar, los cuales incluyen la identificación de identidades.

## 2.2 Estudios discursivos sobre escritura disciplinar y sobre identidad.

El modelo de interacción en el discurso académico propuesto por Hyland (2005) presenta una técnica para analizar “los recursos lingüísticos de posicionamiento intersubjetivo” (p. 173), es decir, las marcas utilizadas por los autores para representarse a sí mismos, posicionarse en el texto con relación al contenido y aproximarse a la comunidad disciplinar en aras de textualizar su identidad disciplinar. En su artículo de 2005, Hyland consolida su propuesta con un análisis de los marcadores a través de los cuales los autores de 240 artículos de investigación de ocho disciplinas de las ciencias exactas y ciencias sociales interactuaban tanto con los contenidos presentados como con los lectores. Estos marcadores fueron categorizados en marcadores de postura (mitigadores, intensificadores, auto-menciones y marcadores de discurso) e involucramiento (pronombres del lector, acotaciones personales, instrucciones, conocimiento compartido y preguntas).

El autor encontró que alrededor de una en cada 28 palabras de cada documento era un marcador, y que los marcadores de postura eran cinco veces más comunes que los de involucramiento. Al discutir las diferencias entre las disciplinas, encontró que los textos de las disciplinas suaves tenían 75% más ocurrencias que sus las ciencias duras. Explica que las ciencias sociales y humanas tienden a tomar una postura en la cual los autores se involucran de manera más personal y explícita (Hyland, 2005). Sobre el uso de estos marcadores, Hyland concluye que

las diferentes características, al tomarlas juntas, son formas importantes de situar los argumentos académicos en las interacciones de los miembros de comunidades disciplinares. Ellos representan maneras relativamente convencionales de crear significado y así elucidar un contexto para la interpretación, al mostrar cómo los

escritores y los lectores generan conexiones, a través a de los textos, con sus culturas disciplinares (Hyland, 2005, p. 190)

De manera similar, Yang (2014) realizó un estudio en el que analizó el discurso oral académico utilizado en disciplinas suaves y duras. Además de identificar palabras clave del discurso, prestó especial atención a las palabras correspondientes al modelo de postura e involucramiento de Hyland (2005) y a la diferencia en usos de estos marcadores entre ambos tipos de disciplinas. El autor analizó dos *corpora* de origen británico: el *corpus* de estudio fue el *British Academic Spoken English* (BASE), mientras que el *corpus* de referencia fue *The London-Lund Corpus of Spoken English* (LLC). BASE consistía de 160 cátedras y 40 seminarios de disciplinas suaves —artes, humanidades, ciencias sociales— y ciencias duras —ciencias, ciencias médicas y ciencias físicas (Yang, 2014)—. Estos datos fueron analizados utilizando la herramienta de concordancia *WordSmith* (Scott, 2008, en Yang, 2014), con el cual generó listas de palabras, identificó palabras clave y corroboró la concordancia entre los dos corpora. Además, realizó búsquedas manuales de los marcadores de postura e involucramiento de acuerdo con el modelo de Hyland (2005) en las dos listas de palabras generadas.

Los resultados de los análisis con *WordSmith* que realizó Yang (2014) revelaron que las disciplinas duras y suaves concuerdan en 37 de 50 de las palabras clave más utilizadas en su discurso. De los cuatro principales hallazgos del análisis de palabras clave, vale la pena mencionar el primero debido a su pertinencia con la presente tesis. El autor encontró que, a diferencia de los textos académicos donde rara vez aparecen, los pronombres de la segunda persona “ustedes” fueron de las palabras más utilizadas en ambas disciplinas. El pronombre “nosotros” se utilizaba para hablar de la comunidad experta en la que se insertaban los ponentes, y, hasta cierto punto, para excluir a los miembros de la audiencia que no formaban



parte de esa comunidad, creando así una distancia entre el hablante y quienes escuchaban las cátedras y seminarios. Esto contrasta con el uso del pronombre “nosotros” en la producción escrita, pues, como plantea Hyland (2005), el uso de la primera persona del plural es una herramienta para incluir a la audiencia. Esta diferencia, especula Yang (2014), puede ser debido a que la audiencia de los textos especializados suele estar conformada por otros expertos, de ahí el uso incluyente del pronombre “nosotros”, mientras que en las pláticas, donde los espectadores provienen de trasfondos diferentes, “nosotros” y “ustedes” tienen una naturaleza más excluyente.

En cuanto a los resultados de la aplicación del modelo de Hyland (2005), Yang se enfocó en los marcadores intensificadores, mitigadores, auto-menciones y pronombres personales. El autor confirmó algunos de los hallazgos del mismo autor, como el hecho de que los escritores de las ciencias suaves tienden a recurrir más a la auto-mención usando la primera persona con el fin de presentarse en el texto y adjudicarse lo planteado en él. En contraste, en las ciencias duras encontró que se utiliza más comúnmente el plural de la primera persona, pues son investigaciones que suelen implicar mayor trabajo colaborativo (Hyland, 2005; Yang 2014).

Yang (2014) concluye que su estudio es ilustrativo para entender “las formas en las que los académicos hablan a través de las disciplinas” (p. 72) y que pudiera ser uno de tantos estudios del discurso académico que pudieran conducirse utilizando el modelo de interacción de Hyland (2005). Esta tesis utiliza el modelo de interacción académica con el fin de identificar los marcadores de postura e involucramiento utilizados por estudiantes pertenecientes a licenciaturas de las ciencias duras (Física) y suaves (Enseñanza de Lenguas), quienes apenas están construyendo su voz en la comunidad académica.

Al buscar literatura sobre la construcción de la identidad de los físicos en el nivel de licenciatura y las marcas del discurso en la escritura u oralidad son escasos. Un trabajo que busca responder preguntas sobre la formación de estudiantes de física es la tesis de doctorado de Johansson (2018), quien explora qué significa ser un físico y cómo se construyen en los discursos educativos las normas sobre qué caracteriza a un buen estudiante de física. El autor analizó el discurso en el salón de clase y las narraciones de los estudiantes a través de observación participante y entrevistas. Otro de los focos de la investigación fue la diversidad en cuestión de género, puesto que la física se caracteriza por ser una disciplina predominantemente ocupada por hombres, y la negociación de la identidad para estudiantes de maestría.

Johansson (2018) investigó si la principal brecha en un curso de electromecánica era en cuestión de género o entre programas, pues era cursado por estudiantes de diferentes programas como física, ingeniería física e ingeniería ambiental. Las entrevistas fueron analizadas utilizando las tareas de construcción del discurso planteadas por Gee (2011, en Johansson, 2018), que buscan encontrar en las enunciaciones de los estudiantes la construcción de significado, práctica e identidad. Encontró que las diferencias en cuestión de género no eran significativas, tanto en el discurso con en las calificaciones de los estudiantes, pero que el programa influía en las estrategias de estudio de los estudiantes, quienes podían *estudiar para aprender o estudiar para pasar* (Johansson, 2018). Los estudiantes que se proyectaban en una carrera con mayor tendencia a la física, como física e ingeniería física, interpretaban el curso como central para su formación, construyendo a partir de sus estrategias de estudio para aprender su identidad posible como físicos, la cual era reforzada al contrastarla con estudiantes de programas con menor orientación hacia la física. El estudio busca contribuir al campo de la investigación educativa de la física, la cual tiene vacíos en lo que

respecta al discurso y la construcción de la identidad del físico en contextos específicos como lo son diferentes cursos que forman los programas académicos. En particular para mi tesis, presenta evidencias de que existen estudios sobre la construcción de los diferentes matices de la identidad de los físicos en la universidad con una metodológica basada en el discurso.

Las trayectorias de los estudiantes impactan la forma en la que se expresan en su discurso escrito y oral. Mora (2017) analizó la relación entre las características discursivas y no-discursivas y la construcción de las identidades escriturales de estudiantes de una licenciatura en lingüística aplicada de una universidad de México. De las cuatro participantes, quienes cursaban sexto y octavo semestre, dos habían regresado a México de Estados Unidos, donde estudiaron desde jóvenes, para ingresar a la universidad; y dos habían estudiado exclusivamente en México.

Mora (2017) encontró que sí existían diferencias importantes en el discurso de las participantes, el cual había sido influido por sus trayectorias. Estos resultados surgen de la codificación e identificación de temas en los trabajos escritos realizados en diferentes momentos en el programa académico, y el análisis de entrevistas basadas en el discurso, en la que las participantes argumentaban las elecciones tomadas en función del discurso utilizado en los ensayos. En el caso de las estudiantes que estudiaron en México, fue notorio que sus textos solían ser descriptivos, con una tendencia a presentar evidencia anecdótica para sustentar sus afirmaciones, en lugar de recurrir al discurso académico disponible en la literatura profesional. Otro aspecto importante es que ambas se expresaban en primera persona. En contraste, las estudiantes repatriadas, quienes tenían además experiencia docente de dos años o más, utilizaban un lenguaje más sofisticado, en el que se reflejaba “su habilidad para utilizar diferentes recursos para proyectar su identidad autoritativa como escritoras académicas” (Mora, 2017, p.10). Estos recursos incluían citar autores para sustentar sus argumentos y el

uso de expresiones típicas de los modelos de escritura académica tradicional. A pesar de las diferencias en el discurso, Mora resalta que todas las participantes se posicionaban como futuras docentes de idiomas, y expresaban el mismo deseo por facilitar y mejorar la enseñanza del idioma inglés en los contextos en los que se insertaban.

El trabajo de Mora sirve como un referente para esta tesis en cuestión de la textualización de la identidad de quienes están en proceso de formación para ser docentes de idiomas, el cual es un campo escaso en comparación con los estudios dedicados a la labor docente. Particularmente, es pertinente por ser evidencia del impacto de las trayectorias académicas y profesionales en el discurso escrito de las participantes, quienes, al igual que dos de los participantes de este estudio, buscaban dedicarse a la enseñanza de lenguas.

Castro y Sánchez (2016) realizaron un estudio exploratorio de corte cualitativo en el que analizaron cuatro tesis doctorales de Filosofía de una universidad pública mexicana a través de la identificación de enunciados en primera persona y la atribución. El objetivo de esta investigación fue mostrar cómo los doctorandos construyen su identidad como escritores e investigadores según el género de tesis en su disciplina. La investigación se dividió en dos fases: la primera consistió en identificar y organizar la estructura básica del género tesis en Filosofía según las etapas de un evento comunicativo y los propósitos que cumple dicho evento. La segunda fase consistió en la descripción de los recursos que utilizaban los autores para inscribir su voz y para atribuir conocimiento en las diferentes secciones de la tesis.

A partir de la primera fase, correspondiente a la estructura retórica, los autores señalaron que existe una tendencia a seguir las convenciones establecidas por la comunidad disciplinar, especialmente las estipuladas por la institución que les otorga el grado. Puesto que los documentos provenían de la misma universidad, era perceptible la homogeneidad en la estructura, que solía ser en tres secciones: 1) la apertura, correspondiente a la introducción; 2)

la aportación original, que inicia con la revisión y discusión de la literatura o “estado de la cuestión”, secciones en las que se realiza un diálogo entre el autor y las voces de referencia; y 3) cierre, presentado en el capítulo de conclusiones.

En la segunda fase se identificaron los recursos de inscripción personal y de la atribución de conocimiento. En primer lugar, la inscripción de la persona se hace visible cuando los autores hacen explícita su posición personal. Por lo general, el uso de la primera persona (y particularmente en plural) es el elegido por los autores de esta área de conocimiento para “adjudicarse argumentos, tomar decisiones vinculadas al proceso de investigación y manifestar su posición en relación con los temas investigados” (Castro y Sánchez, 2016, p. 39). Así, los autores se posicionan dentro de la comunidad disciplinar al expresarse usando “nosotros” y sus derivados, a la vez que insertan su voz como legítima dentro del colectivo filosófico. Esta tendencia, además, tiene distintas funciones; por un lado, es incluyente, al involucrar al lector, y por otro, es excluyente, cuando el autor se posiciona como escritor o investigador, es decir, al hacer explícita su identidad al lector y a la comunidad. En este aspecto, Castro y Sánchez mencionaron que en las tesis analizadas, existía una inclinación por el rol de escritor sobre la de investigador, pues esta última implica mayor responsabilidad y la identificación como un experto productor de conocimiento.

En cuanto a los recursos de atribución de conocimiento, este se refiere al diálogo entre la voz del autor y las voces que conforman la base teórica y conceptual. Castro y Sánchez (2016) identificaron dos procedimientos más frecuentes de atribución, es decir, para la reproducción de las ideas de otros: 1) el estilo directo, que se refiere a la repetición tal cual del discurso de origen; y 2) el discurso indirecto, en el que, respetando el contenido original, se cita el discurso realizando algunas modificaciones de las marcas de enunciación. La inclusión de citas, presentadas principalmente por los verbos de ‘decir’ (Maldonado, 1991, en Castro y

Sánchez, 2016) como referir, comentar, señalar y afirmar, son una convención del discurso académico, pues la voz de los expertos (la autoridad) sirve como base del argumento presentado en las tesis.

Castro y Sánchez (2016) concluyen que los trabajos analizados hacen evidente el trabajo que hay por hacer en el área de la escritura académica y científica, al revelar la tendencia de los doctorandos por resaltar el trabajo de otros, en lugar de asumir con mayor seguridad el rol de autor-investigador y hacer hincapié a sus propias contribuciones. Los autores plantean la necesidad de intervenciones y de diseño de estrategias que ayuden a los estudiantes a “desarrollar las habilidades necesarias para realizar investigación relevante y comunicarla de manera eficiente” (p. 44), pues la escritura de la tesis no solo consiste en dominar las formalidades estructurales y discursivas del género, sino en posicionarse al centro como conocedor y como parte de la comunidad disciplinar. El trabajo de Castro y Sánchez (2016) es relevante para mi investigación pues muestra elementos retóricos de la cultura escrita disciplinar, como las convenciones y la forma en la que se atribuye el conocimiento disciplinar, así como la textualización de la identidad.

Otro estudio que hace uso del análisis de marcas discursivas es el de Bolívar, Beke y Shiro (2010), quienes analizaron las diferencias en artículos de dos disciplinas humanísticas: Filosofía y Psicología. A través del análisis de un artículo de investigación para cada disciplina, las investigadoras buscaron ilustrar las diferencias en la escritura entre disciplinas y determinar las marcas lingüísticas de posicionamiento. En contraste con la definición de Hyland, las autoras se alinean a la definición de posicionamiento de DuBois (2007), quien la define como “una forma de acción social lingüísticamente articulada cuyo significado se construye en el contexto más amplio del lenguaje, la interacción y los valores socioculturales” (Du Bois, 2007, p. 139) Para el análisis de las marcas de posicionamiento, las autoras tomaron

tres puntos: 1) la estructura, 2) las voces en el texto (propia y de otros) y 3) el posicionamiento.

Para las autoras, hay cuatro tipos de estructura: la discursiva, que se refiere a la posición, el contenido y la organización del texto; la, genérica; la semántica, es decir, a la construcción de significado a partir de señales lingüísticas evidentes para el autor y el lector; y la pragmática, que se refiere a la secuencia de actos discursivos que el escritor puede o no hacer visible al lector para guiarlo. El posicionamiento y los actos de toma de posición en el discurso científico se encuentran dividido en tres dimensiones discursivas que se entrelazan: lo objetivo (se evalúa algo), lo subjetivo (posiciona al sujeto) y lo intersubjetivo (se alinea en referencia a otros sujetos). Para el autor, asumir una posición o postura implica consecuencias, lo que influye en la elección de la voz que usarán: la voz propia, la voz colectiva o la voz de otros.

Los datos revelaron tanto diferencias como similitudes entre disciplinas. Para la estructura, Bolívar, Beke y Shiro (2010) analizaron los resúmenes de los artículos. Encontraron que el artículo de Psicología tenía una estructura genérica correspondiente a la secuencia del artículo (problema, método, resultados y conclusiones), con marcas lingüísticas explícitas. En cuanto a lo semántico, la estructura era de lo general a lo particular a la evaluación; el artículo de Filosofía también iba de lo general a lo particular, pero la evaluación era a través del debate o enfrentamiento de posiciones. En cuestión de la estructura discursiva, ambas disciplinas seguían un formato de iniciación, seguimiento y cierre, pero los datos presentados en ellas eran diferentes. Mientras que los psicólogos iniciaban con la presentación de la investigación, en Filosofía presentaban dos posiciones enfrentadas; en el seguimiento del artículo de Psicología, daban detalles de la investigación y el cierre era para presentar la

evaluación de resultados, y en el resumen de Filosofía eran para explicar las posiciones y describir lo que harían en el artículo.

En lo que respecta a las voces y el posicionamiento, es importante señalar que los dos artículos eran de múltiples autores, lo que se ve reflejado en el uso de la primera persona del plural (nosotros, nos, nuestro, etc.); pero, el artículo de Filosofía tenía más ocurrencias de la voz de los autores, mientras que en el de Psicología solo se encontró una vez. Las autoras también encontraron la presencia de dos rasgos de impersonalización: el uso de la voz pasiva sin agente y el participio pasado con agente. En ambos casos, el uso de la impersonalización es una forma de tomar distancia para ser percibidos como neutrales y objetivos.

Este trabajo es relevante para mi investigación pues es un ejemplo de estudios enfocados a la escritura disciplinar, específicamente desde una perspectiva lingüística que considera el discurso particular de cada disciplina a pesar de ser el mismo género.

Con este trabajo cierro el apartado de estudios discursivos de la escritura disciplinar y la identidad, en el que presenté literatura enfocada al análisis de marcas del discurso y la construcción de la identidad como escritor de estudiantes universitarios como miembros legos de una comunidad de práctica. El último apartado de esta revisión presenta estudios de *corpus* en los que se realizan mapeos de géneros discursivos en diferentes programas educativos en educación superior.

### **2.3 Mapeos de géneros en programas educativos de nivel superior**

Otro elemento relevante en los trabajos empíricos se refiere a los géneros utilizados en las prácticas de lectura y escritura a nivel superior. Con este fin, se han realizado estudios que categorizan y cuantifican los géneros empleados en programas educativos específicos. En esta



sección presento dos trabajos: uno realizado en universidades de Estados Unidos (Cooper y Bikowski, 2007) y otro en universidades chilenas (Parodi, 2012).

Se ha discutido sobre la relevancia de que los estudiantes sean preparados específicamente para las disciplinas en las que se están formando a través de los cursos de redacción académica en la universidad (Bazerman et al., 2005, Carlino, 2009). El estudio de Cooper y Bikowski (2007) se centró en el curso de *English for Academic Purposes* (Inglés con Fines Académicos). Analizaron los planes de estudios de 200 programas de una universidad de la región medio-oeste estadounidense, enfocándose en la escritura a través del currículum y sus implicaciones en diseño curricular de los programas de *English for Academic Purposes*.

Los investigadores buscaban identificar qué tipos de tareas escritas les eran asignadas a los estudiantes de posgrado como requisito para sus cursos, cómo estas variaban entre departamentos y la frecuencia con que eran asignadas. Los 20 programas analizados eran parte de los cursos de posgrado con mayor ocupación de estudiantes internacionales y pertenecían a uno de los dos principales grupos disciplinares de la universidad: a los departamentos de Ciencias, Matemáticas e Ingeniería; o a los departamentos de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes.

Los autores encontraron que los trabajos escritos más requeridos por las ciencias exactas eran los artículos de investigación de la biblioteca y los reportes de proyectos, mientras que para las ciencias sociales y humanidades, además de esos documentos, los trabajos escritos incluían reseñas, planes y propuestas, estudios de caso y resúmenes. Además, la mayoría de los departamentos estudiados requerían la elaboración de una tesis.

En Latinoamérica, Parodi (2012) realizó un estudio cuantitativo de los géneros en el discurso académico de 12 programas de doctorado de seis universidades chilenas. Se recuperaron 3,147 documentos (lecturas obligatorias y complementarias) de Historia,

Lingüística y Literatura para Ciencias Sociales y Humanidades; y Biotecnología, Física y Química para los programas de Ciencias Exactas o Básicas. Se tomaron dos programas por cada especialidad, obteniendo así 12 programas en total.

Para la recolección y procesamiento de los documentos que conformaron el *corpus*, se siguieron ocho pasos que consistían en la elaboración de la base de datos generada a partir de los currículos de los programas de doctorado que incluyera materias obligatorias y optativas, así como referencias bibliográficas esenciales y de consulta. Posteriormente, se elaboró una encuesta para los docentes de los programas, en la cual además se les solicitaban los textos complementarios no incluidos en el plan de estudios. Una vez recolectados los documentos de bibliotecas y docentes en forma de fotocopias, guías y archivos digitalizados, se procedió a buscar en internet los títulos en papel que estuvieran disponibles en formato digital. En caso de no encontrarlos, los documentos en papel se digitalizaban y compilaban con el apoyo de un equipo de asistentes. Al final, había una base de datos en papel y otra en digital.

El análisis se realizó basándose en una propuesta de Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (2008), en la que consideraban cinco criterios y 26 variables: el macro propósito comunicativo, el modo de organización de discurso, la relación entre los participantes, el contexto ideal de circulación y la modalidad (Parodi, 2012). A través del análisis con esta matriz, encontraron 30 géneros en los más de tres mil documentos. Los tres géneros de mayor ocurrencia fueron los que el autor denomina como “Texto Disciplinar” (56.88% de ocurrencia), “Artículo de Investigación” (26.33%) y “Manual” (7.20%). De los 27 géneros restantes, 25 tuvieron 1% o menos. Después de la cuantificación general, el autor presenta el análisis cruzado de las ocurrencias de género por disciplina. Este análisis mostró, por ejemplo, que Literatura contaba con una amplia variedad de géneros (15) mientras que disciplinas como la Química y la Física se limitaban a unos cuantos (5).

La relevancia de estos estudios para la presente investigación es principalmente metodológica, pues muestran un procedimiento de sistematización de utilidad en el proceso de recolección y organización de los documentos recibidos de los participantes. Además, al hacer visible la diversidad de géneros de cada disciplina, surgen interrogantes respecto a los métodos de enseñanza de producción escrita de estos textos. Es importante señalar que en la revisión de la literatura no se encontraron trabajos de mapeo de géneros en México.

A partir de la revisión de la literatura fue posible conocer los trabajos realizados sobre la construcción de identidades disciplinares en la universidad en diferentes áreas de estudio y con diferentes géneros discursivos. En el caso de la identidad de los docentes de lenguas, es visible una ausencia de estudios que consideren la relación entre la identidad de los estudiantes de enseñanza de idiomas y los géneros que escriben, a excepción de la reflexión, en contraste con la gran cantidad de trabajos dedicados a la identidad profesional de quienes ya laboran como docentes frente a grupo. En lo que respecta a la formación de físicos, las investigaciones sobre estudiantes de licenciatura son escasas; las existentes están enfocadas principalmente en el posgrado, por lo que es pertinente estudiar la construcción de la identidad disciplinar y el papel de la escritura en la formación de los estudiantes. Con esta investigación pretendo además abonar a los estudios transdisciplinares, particularmente en lo que respecta a la construcción de discursos e identidades de estudiantes de programas académicos tan contrastantes como en el caso de Física y Enseñanza de Lenguas.

Metodológicamente, los trabajos presentados utilizan técnicas cualitativas como la etnografía, el análisis documental y la narrativa, principalmente desde perspectivas socioculturales. El uso de un solo enfoque para la investigación implica limitaciones, ya que, aunque puede ofrecer un análisis concreto del objeto de estudio, confina la mirada del investigador dentro de las restricciones de una técnica o perspectiva teórica particular. Con el

fin de ampliar el panorama sobre mi objeto de estudio utilizo un enfoque ecléctico, que tiene la ventaja de integrar las fortalezas de diferentes tradiciones y métodos (Navarro, 2018). Este incluye el análisis cualitativo de contenido, el mapeo de géneros discursivos, el análisis de las marcas del discurso, y técnicas adaptadas de la Lingüística Sistémica-Funcional, como el análisis de procesos. Además, aunque teóricamente se adscribe principalmente a la perspectiva sociocognitiva de los géneros (Berkenkotter y Huckin, 1993, 1995; Parodi, 2008, 2012), mantiene su naturaleza ecléctica al apoyarse en otras bases teóricas sobre aprendizaje e identidad en las que ahondaré en el capítulo siguiente.

## **Capítulo 3 : Marco Teórico**

Las prácticas de escritura se han estudiado desde diferentes perspectivas. Ejemplos de las corrientes que han considerado aspectos sociales son la Lingüística Sistémica Funcional y la perspectiva sociocultural representada por los Nuevos Estudios de Literacidad. Las distintas perspectivas se caracterizan por privilegiar en mayor o menor medida alguna de las dimensiones de los actos de lectura. Como planteé en el capítulo introductorio, las prácticas de lectura y escritura académica y disciplinar manifiestan una variedad de funciones que son mejor abordadas al estudiarlas desde una perspectiva ecléctica (Navarro, 2018). Con esto en mente, la perspectiva adoptada en este trabajo es la teoría sociocognitiva de los géneros planteada originalmente por Berkenkotter y Huckin (1993, 1995), la cual combina elementos de varias de las perspectivas ya aludidas.

### **3.1 Teoría sociocognitiva de los géneros: Una perspectiva ecléctica**

En esta teoría, Berkenkotter y Huckin (1993, 1995) definen los géneros como “estructuras retóricas dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo con las condiciones de uso (...) el conocimiento de los géneros es mejor conceptualizado como una forma de cognición inserta en las actividades disciplinares” (Berkenkotter y Huckin, 1993, p. 477). La presente tesis se enfoca en el estudio combinado de varias dimensiones de la literacidad, por lo que la propuesta de Berkenkotter y Huckin (1995) ofreció la perspectiva más apropiada para responder las preguntas de investigación, las cuales fueron abordadas desde una postura ecléctica tanto en lo teórico como en lo metodológico. Los autores proponen estudiar el carácter textual de la comunicación disciplinar a través del análisis de las acciones situadas de los escritores y los sistemas comunicativos en los que participan los actores disciplinares, esto

bajo la premisa de que los actos de comunicación ocurren dentro de sistemas semióticos que los escritores reconstruyen cognitivamente a medida que participan en ellos. La propuesta metodológica de estos autores incluye técnicas tomadas del estudio de caso y la etnografía, así como análisis del discurso de los textos de los participantes. La lógica detrás de este método es que los estudios de las acciones situadas de los actores representadas por sus procesos individuales a un nivel micro, pueden ser interpretadas como actos comunicativos dentro de una red o sistema discursivo a un nivel macro (Berkenkotter y Huckin, 1995). El vínculo entre los procesos y los sistemas en la comunicación disciplinar es el concepto de género, y el conocimiento del género es una forma de cognición situada inmersa en las actividades disciplinares.

Una versión más reciente del estudio sociocognitivo de los géneros es la perspectiva de Parodi (2008, 2012). Para esta investigación, presento una adaptación de la relación de las dimensiones del género discursivo que concibe este autor, la cual nos ofrece una forma de abordar el estudio de las prácticas de escritura de los estudiantes considerando tres dimensiones: la social, la cognitiva y la lingüística (Parodi, 2012), representadas visualmente en la Figura 3.1. Al analizar las producciones escritas y las entrevistas con los estudiantes (la dimensión lingüística) es posible conocer: 1) cómo la dimensión lingüística realiza tanto la dimensión social (misma que refleja la participación y enculturación<sup>1</sup> en la disciplina), y 2) la dimensión cognitiva en la forma en la que los estudiantes representan externamente, en el lenguaje, sus identidades, las cuales existen también como representaciones de sí mismos en su cognición (Wenger, 1998).

---

<sup>1</sup> Esta enculturación puede ser producto de *la alfabetización disciplinar*, es decir, el proceso de *pedagogización* (Street y Street, 1995) a través del cual se enseñan las prácticas más sofisticadas y especializadas características de una disciplina en particular (Montes y López, 2017), que incluye no solo los contenidos, sino la forma en la que los miembros participan y en la que el conocimiento se adquiere, produce, comunica y critica (Fang, 2012).

En este apartado presento los conceptos de práctica, género e identidad desde una perspectiva sociocognitiva que ubica su realización en el discurso, por lo que constantemente haré referencia a las dimensiones sociales y cognitivas en relación con el uso del lenguaje.

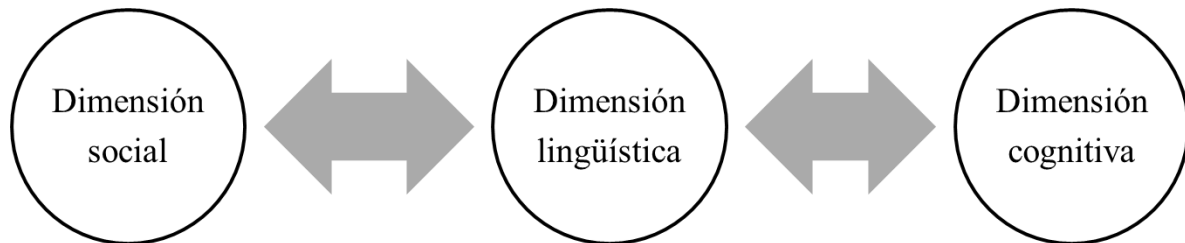


Figura 3.1. Dimensiones del género discursivo. Adaptación propia basada en Parodi (2012).

### 3.2 Aprendizaje: Participación en y reificación de las prácticas

La dimensión social de los géneros y de las identidades permite asomarse a los procesos de creación de significados a través de la participación en prácticas en contextos sociales (Wenger, 1998, 2010)<sup>2</sup>. La teoría del aprendizaje social de Wenger (1998) plantea que el aprendizaje es un proceso social enfocado en la creación de significado, el cual ocurre a través de la participación y el uso situado de herramientas en comunidades de práctica. Este proceso se caracteriza por la interacción dual de la *participación* en y la *reificación* de las prácticas (Wenger, 1998). El autor define la *participación* como aquello que hacemos al “involucrarnos directamente en actividades, conversaciones, reflexiones y otras formas de participación personal en la vida social” (Wenger, 2010, p. 180), particularmente como miembros de una comunidad social y en términos de nuestro involucramiento activo en proyectos sociales (Wenger, 1998). La participación también se caracteriza por ser una fuente

---

<sup>2</sup> Es pertinente mencionar que a lo largo de este apartado utilicé la versión original en inglés de 1998 y la traducción al español de 2001. Tomé esta decisión porque en algunos pasajes me sentí más cómoda aproximándome a los conceptos desde su versión en inglés, mientras que otros ofrecían una traducción con la que concordaba.

de identidad, pues a través del reconocimiento mutuo (aunque no necesariamente en condiciones de igualdad) posibilita “el desarrollo de una ‘identidad de participación’, es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación” (Wenger, 2001, p. 81). Por su parte, la *reificación*<sup>3</sup> se refiere a los artefactos o herramientas que reflejan nuestra experiencia compartida y organizan nuestra participación (Wenger, 2010). Estos artefactos son las abstracciones, “palabras, herramientas, conceptos, métodos, historias, documentos, vínculos a recursos, y otras formas de reificación” (Wenger, 2010, 180) de la práctica. Dichos artefactos son la condensación o cristalización de prácticas en la historia de aprendizaje, producto de “procesos que incluyen hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar, describir, además de percibir, interpretar, utilizar, reutilizar, descifrar y reestructurar” (Wenger, 2001, p. 85). En otras palabras, la reificación congela aspectos de la experiencia y la práctica en formas fijas, en objetos (Wenger, 1998). Entre estos objetos que condensan o congelan prácticas se encuentran los géneros como realizaciones textuales de prácticas sociales.

El aprendizaje desde una perspectiva sociocognitiva requiere esa dualidad, esa interacción en la que un elemento es tan importante como el otro pues “los artefactos sin la participación no contienen su propio significado; y la participación sin artefactos es fugaz, desconectada y desorganizada” (Wenger, 2010, p. 180). Como se ve en la Figura 3.2, la participación es el proceso en el que ocurren las acciones e interacciones en la comunidad que se cristalizan como formas, instrumentos y documentos particulares a través de la reificación. Esos artefactos a su vez le dan estructura a la participación y apoyan la formación de membresía al establecer convenciones. Más adelante, explicaré el concepto de género

---

<sup>3</sup> En la edición traducida del texto de Wenger, publicada en 2001, se utiliza el término *cosificación*, sin embargo, me parece que el concepto de *reificación* implica matices que el término *cosificación* no.



discursivo, el cual puede interpretarse como uno de los puntos de encuentro más claros entre la participación y la reificación en las comunidades discursivas.



Figura 3.2. Relación de la participación y la reificación. Fuente: Wenger (1998, p. 63)

Esa interacción entre la participación (lo social), y la reificación (lo textual) ocurre constantemente en la negociación y renegociación del significado de nuestra experiencia, creando una historia de aprendizaje social que combina los aspectos individuales y colectivos (Wenger, 2010). A partir de dicha historia, una comunidad puede hacerse de un “régimen de competencia” (Wenger, 2010) que es el conjunto de criterios y expectativas a través de los cuales se reconoce la membresía. Esos criterios abordan desde conocer la razón de ser de la comunidad, la capacidad de los miembros de interactuar productivamente al interior de esta, y el uso apropiado del repertorio de recursos que se han acumulado a través de la historia de aprendizaje (Wenger, 2010). Con el paso del tiempo, esa historia de aprendizaje puede

conformarse como una estructura social denominada comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2010).

La participación y reificación son elementos de la práctica, y esta a su vez es una de las dimensiones del concepto de aprendizaje de Wenger (1998). El autor propone que el aprendizaje debe ser concebido a partir de la participación en una comunidad, misma que moldea lo que hacemos, quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos; en una fusión entre las acciones (al ser participantes activos en las prácticas de la comunidad) y las formas de pertenencia (al construir identidades en relación a las comunidades) (Wenger, 1998). Al caracterizar el aprendizaje y cómo surge de la participación, Wenger propone la Figura 3.3:



Figura 3.3. Elementos del aprendizaje. Fuente: Wenger (1998, p. 5)

Como podemos observar, el aprendizaje se ve compuesto por cuatro elementos: el significado, la práctica, la comunidad y la identidad. Wenger (1998) explica que “estos elementos están profundamente interconectados y se definen mutuamente (...) al ver la figura,

podría intercambiar cualquiera de los cuatro componentes periféricos con aprendizaje, colocarlo al centro como el foco principal, y la figura aún tendría sentido” (p. 5). En esta investigación, me enfoco en la práctica y la identidad, en los momentos en los que estas se cristalizan en los géneros discursivos (significados reificados) que los participantes describen para dar sentido al resto de los elementos. Cabe señalar que, aunque no es el objetivo principal de esta investigación, también aludo a la comunidad, pues es el contexto es un elemento esencial para comprender las dimensiones estudiadas. De igual manera, es importante recalcar que el objetivo de este estudio no fue analizar la totalidad de la historia de participación de los estudiantes ni los procesos de enculturación en las disciplinas; más bien se pretendió observar cómo se enlazan los momentos de participación y reificación en dos áreas de conocimiento diametralmente diferentes.

En este respecto, los géneros juegan un papel esencial en las comunidades, no solo porque representan formas de participación, sino porque también son formas reificadas de la práctica, de manera que incluyen las dimensiones lingüística, social y cognitiva. A continuación, profundizaré en la noción de género.

### **3.3 Géneros**

El concepto de género es complejo y polisémico. Se ha abordado desde diferentes perspectivas, y su concepción ha evolucionado con los años a la par de la naturaleza de los estudios que lo abordan. Sánchez (2016) identifica al menos cinco momentos importantes en su revisión histórica: 1) el género visto desde la retórica, que abarca desde Aristóteles hasta los estudios de teoría y crítica literaria en el siglo XVIII; 2) la perspectiva lingüística que equipara los géneros a los tipos de texto (concepción que a la fecha se mantiene en algunos círculos); 3) el género entendido de manera funcional según el propósito comunicativo, en este concepto,

Bajtín (1982 en Sánchez, 2016) hace la diferencia entre los géneros primarios correspondientes a la retórica y la literatura) y los géneros secundarios, aquellos que ocurren en diferentes ámbitos sociales; 4) la introducción del concepto de registro de la Lingüística funcional (Halliday, 1973, en Sánchez, 2016), en la que se reconoce la conexión entre el lenguaje, el contexto del uso lingüístico, la sociedad y los procesos mentales involucrados al momento de comunicarnos; en este caso, la lengua sirve para construir significados y no se considera un conjunto de normas; 5) La perspectiva en la que el contexto social y la cultura definen las características concretas del género en la comunidad con la que se vincula (Swales, 1990).

Diferentes escuelas han abordado el concepto de género y, en la evolución del objeto de estudio, es posible distinguir momentos en los que las escuelas de pensamiento han convergido (Sánchez, 2016), a la vez que se ha promovido la interdisciplinariedad en el campo de los análisis de género (Bhatia, 1993), de tal modo que la mezcla de escuelas es cada vez más aceptable. Hyon (1996) propone que la investigación de los géneros en educación se divide en tres escuelas que se interrelacionan: a) Inglés con Propósitos Específicos, b) los Nuevos Estudios de la Retórica, y c) la Lingüística Sistémica Funcional. Para el presente estudio, asumiremos una perspectiva sociocognitiva, que en inglés se asocia principalmente al enfoque del Inglés con Propósitos Específicos, y en español corresponde a la perspectiva propuesta por Parodi (2012), que explicaré a continuación.

### **3.3.1 Definición de género.**

Por mucho tiempo, los géneros han sido concebidos como un sistema de clasificación de los textos de acuerdo con sus características formales compartidas; sin embargo, aunque las clasificaciones son parte del propósito del análisis de géneros y del concepto mismo de

género, no son el límite de su alcance (Devitt, 2004). En el sentido clásico del término, los *géneros textuales* concebidos como tipos de textos son “realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por consiguiente, constituyen un repertorio cerrado de formas” (Alexopoulou, 2011, p. 102). Por ejemplo, los textos pueden ser definidos por su propósito: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo o directivo (Werlich, 1975, como se cita en Alexopolou, 2011).

A partir de esta definición, podemos declarar que los géneros textuales forman parte de los géneros del discurso, pues

un género [discursivo] comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. *Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo.* (Swales, 1990, p. 58, *énfasis propio*).

Los géneros textuales y los discursivos no son mutuamente excluyentes, sino que estos últimos se constituyen de los primeros por su naturaleza textual. Los géneros textuales pueden categorizarse a través de su estructura lingüística (Alexopolou, 2011), mientras que los géneros discursivos se identifican principalmente por su uso en comunidades particulares, como las “acciones retóricas tipificadas basadas en situaciones recurrentes” (Miller, 1984, p. 159). Martin y Rose (2008) presentan la idea de los microgéneros, géneros más cortos con propósitos específicos equiparables a los géneros textuales, que son unidades textuales que constituyen una estructura más compleja: los macrogéneros, que a su vez son equiparables a los géneros discursivos. Este tipo de descripciones pertenecen a la escuela de la Lingüística

Sistémica Funcional, por lo que es importante destacar que, aunque hago uso de herramientas teórico-metodológicas, los microgéneros no son la unidad de análisis en la que me enfoco, sino los macrogéneros como sitios de aprendizaje y formas reificadas de la práctica (Wenger, 2010), que a su vez abarcan las dimensiones lingüística, social y cognitiva.

Al considerar estas tres dimensiones, me adhiero a la definición de Parodi (2012), quien define los géneros discursivos desde una perspectiva sociocognitiva como “entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada, por medio de textos concretos que materializan los significados en elaboración” (Parodi, 2012, p. 93). Para abordar el estudio de estas entidades, el autor plantea que hay que considerar su naturaleza multidimensional, la cual se caracteriza por tres ejes esenciales: la dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística; esta última funciona también como nodo conector de las otras dos, como se ve en la Figura 3.1.

A pesar de la multiplicidad de definiciones, estas mantienen elementos en común como concebir los géneros como procesos sociales a partir de los cuales se construyen tanto los textos como los individuos que los producen (Bawarshi, 2003; Bawarshi y Reiff, 2010). Los géneros pueden ser considerados como compendios de recursos, como convenciones y restricciones internas (lingüísticas - textuales) y externas (situacionales - discursivos) de los textos (Bhatia, 2004) con los que los individuos de una comunidad discursiva interactúan de manera repetida en condiciones sociales y retóricas determinadas (Bawarshi, 2003; Hyland, 2012).

Aunque se habla de reglas y convenciones, los géneros no son estáticos. Los géneros y los individuos que los escriben viven en un estado de simbiosis, es decir, los individuos escriben dentro de los géneros a la vez que los géneros son inventados por ellos (Bawarshi,

2003) a través de la constante negociación que surge entre los individuos y los géneros. Los géneros como formaciones dinámicas son

el nexo entre las acciones de un individuo y un contexto socialmente definido. El género es una dinámica recíproca dentro de la cual las acciones de un individuo construyen y son construidas por la recurrencia del contexto de las situaciones, del contexto de cultura y del contexto de los géneros (Devitt, 2004 p.31).

Otro aspecto de los géneros es que una vez que el escritor ha internalizado el género, este parece surgir de manera natural, “de tal modo que nuestra invención de un texto pareciera emanar independiente e introspectivamente, incluso casi intuitivamente, desde nosotros” (Bawarshi, 2003, p. 8). Esto se atribuye a la práctica y la socialización recurrentes que llevan a la internalización de ideas y formas de pensar a través de las convenciones (Bawarshi, 2003). En este respecto, podemos regresar a la noción de interacción de los aspectos sociales y cognitivos en las prácticas, pues esa simbiosis, ese nexo entre el género y el individuo en las comunidades es equiparable a la dualidad que existe entre la participación y la reificación de las prácticas (Wenger, 1998) a un nivel micro.

Parodi (2012) hace hincapié en que, aunque los sujetos construyen sus conocimientos al interactuar con otros sujetos y en conjunto con los contextos, es imposible eliminar el factor cognitivo de la ecuación, pues el conocimiento se elabora “a través de procesos ontogenéticos, se almacena en la memoria de los lectores/escritores y hablantes/oyentes en un formato representacional complejo” (pp. 21-22). Esta definición nos remonta a la dualidad, a la simbiosis, de la reificación y la participación en las prácticas que plantea Wenger (2010), pues evidencia que las diferentes formas de participación en el mundo se congelan en la memoria colectiva, es decir, se reifican, para su uso continuo en la práctica a través de la participación

En cuestión de las características de los géneros discursivos, Parodi (2012) ilustra de manera general los rasgos nucleares que constituyen los géneros discursivos en la Figura 3.4, la cual mantiene una variable abierta a nuevos componentes que pudieran agregarse para definirlos con mayor precisión.

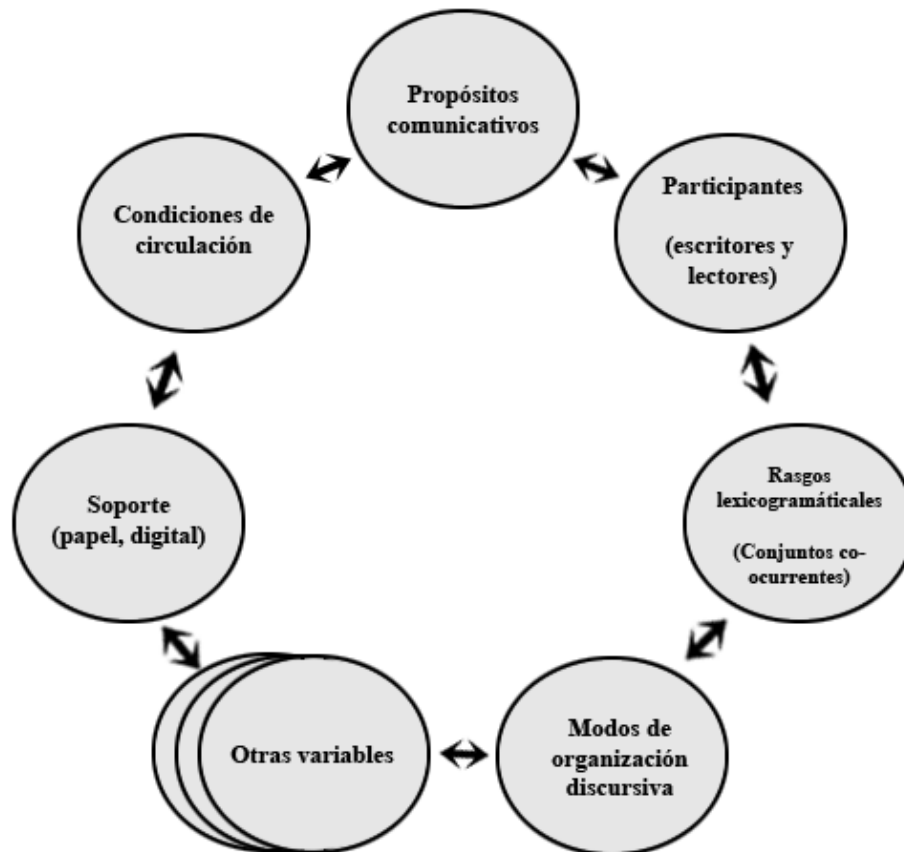


Figura 3.4. Componentes de los géneros discursivos. Fuente: Parodi (2008, p. 27)

Una vez que se han definido, podemos organizar los diferentes géneros en redes según quién lo usa y en qué contexto. A continuación profundizaré en algunas pautas de asociación para organizar los géneros según la relación o los sitios en que se ubican.

### 3.3.2 Pautas de asociación entre los géneros discursivos.

Los géneros, al pertenecer a comunidades sociales, no funcionan de manera individual, sino que, como explica Tardy (2009), interactúan con capas de otros géneros para lograr un objetivo común. Teniendo en cuenta que la intertextualidad es una característica inherente de



los géneros, estos se relacionan entre sí de diferentes maneras (Tardy, 2009). Una forma de clasificar estas relaciones es en repertorios (Devitt, 2004), sets (Tardy, 2009) y sistemas (Bazerman, 1994). Tanto los sets como los repertorios se refieren a los grupos de géneros pertenecientes a un grupo determinado; sin embargo, los repertorios pueden definirse como la totalidad de los géneros disponibles para el grupo, mientras que los sets son aquellos géneros, parte del repertorio, que se limitan a un objetivo retórico en particular (Tardy, 2009). Podría decirse que diferentes sets de géneros se incluyen dentro del repertorio de una comunidad. Por otro lado, los sistemas de géneros incluyen los géneros disponibles a diferentes comunidades, pero que comparten un objetivo retórico. Por ejemplo, el repertorio de géneros de Física incluiría la totalidad de géneros que utilizan los físicos: bitácoras de laboratorio, artículos de investigación, carteles, presentaciones para conferencias, etc. Los sets serían los géneros que se utilizan exclusivamente dentro del laboratorio, como la bitácora y los manuales de los equipos que se necesitan para un experimento en particular. Finalmente, un ejemplo de un sistema podrían ser las presentaciones de diapositivas que se utilizan para conferencias en distintas disciplinas y campos disciplinares.

Otra forma de clasificar los géneros es de acuerdo con su uso académico o profesional. Parodi (2008, 2012) sugiere que los géneros que se encuentran en la educación básica y media eventualmente fluyen hacia los géneros académicos universitarios, mismo que se encuentran en un ciclo entre los géneros profesionales del medio laboral y otros géneros especializados, como el científico. En la Figura 3.5 presento el diagrama de flujo planteado por Parodi (2008).

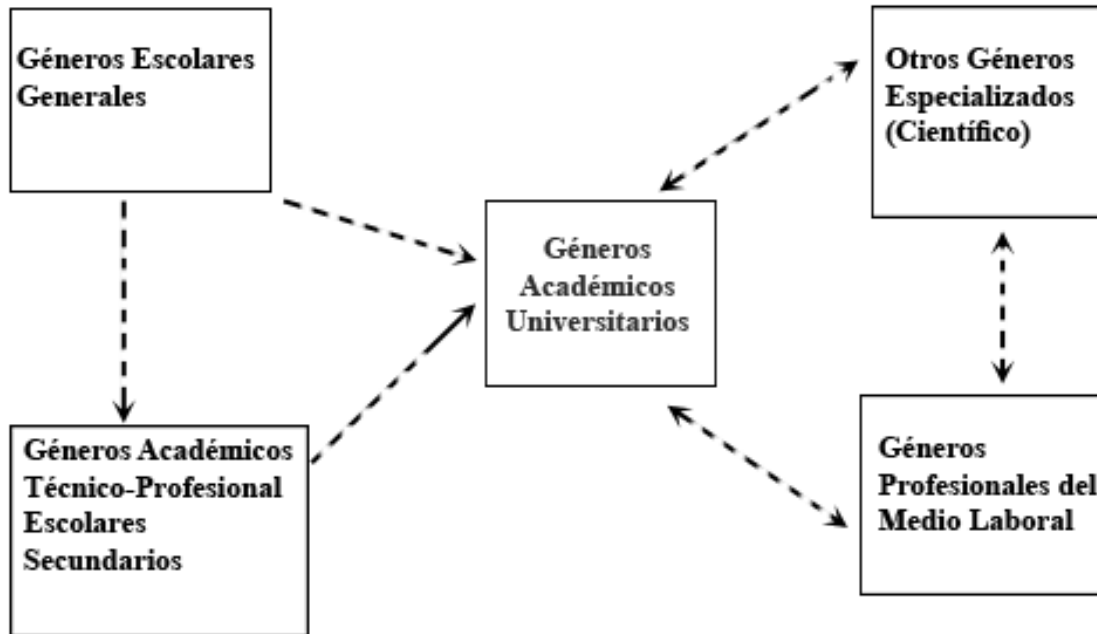


Figura 3.5. Continuum de géneros escolares. Fuente: Parodi (2008, p. 30)

Otra distinción más dicotómica es la de Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010), quienes distinguen entre géneros escolares y géneros expertos. Para los autores, los géneros escolares son aquellos que se usan en ambientes académicos, mientras que los expertos se usan durante la labor profesional. Debido a que muchos de los géneros escolares emulan los que usarán los estudiantes en espacios profesionales, son pocos los géneros que pueden catalogarse como exclusivamente académicos (Navarro, 2012).

A partir del contacto con estos conjuntos o redes de géneros de diverso nivel, los individuos estructuran el conocimiento disciplinar en una red intertextual o esquema (*schema*, Bazerman, 1988; Swales, 1990). El esquema funciona como un marco de acción social (Bazerman, 1997) a través del cual nos “alineamos con nuestro ambiente y creamos significados” (Hyland, 2015, p. 32). Este alineamiento para crear significados compartidos implica que, para los estudiantes y especialistas, es imposible aislarse de la comunidad que estipula las convenciones que definen las limitaciones y por ende las elecciones de sus miembros, quienes adquieren los recursos necesarios para poder cumplir con esas reglas a

medida que se familiarizan con los géneros textuales y discursivos del grupo al que pertenecen. Es por ello que los géneros son un mecanismo para la construcción de la identidad.

En este respecto, Bawarshi y Reiff (2010) conciben los géneros como procesos sociales en los que se construye la experiencia a partir de la construcción de textos y, simultáneamente, la construcción del individuo. Así, la construcción del individuo a través de los géneros implica también una dimensión cognitiva, como la adquisición de recursos y del conocimiento de las convenciones que definen las elecciones que puede tomar el autor y las restricciones que lo limitan. Implica también la toma de opciones identitarias vinculadas con la realización de distintos géneros. Estas ideas se desarrollan en la siguiente sección.

### **3.4 Construcción y negociación de la identidad disciplinar**

La identidad se ve representada de dos formas en esta tesis: 1) la forma en la que los participantes proyectan sus identidades presentes y posibles en las entrevistas, lo que denota la dimensión cognitiva; y 2) la construcción de un tipo de persona que mira la realidad de acuerdo con una comunidad de práctica específica, que fue observable por medio de: a) la proximidad y el posicionamiento (Hyland, 2012) y b) los tipos de experiencias construidos mediante la elección sistemática de verbos, o procesos en términos de la Lingüística Sistémica Funcional, al interior de textos y géneros (Martin y Rose, 2003), mismas que representan las dimensiones lingüística y social, que pueden ser observadas en las prácticas reificadas de los géneros y los textos producidos, que son evidenciadas de manera documental por los participantes, y de manera oral en sus testimonios de participación en las actividades de la comunidad. En la Figura 3.6 presento una representación visual de estos elementos. En esta sección, describiré el concepto de identidad(es) a profundidad.

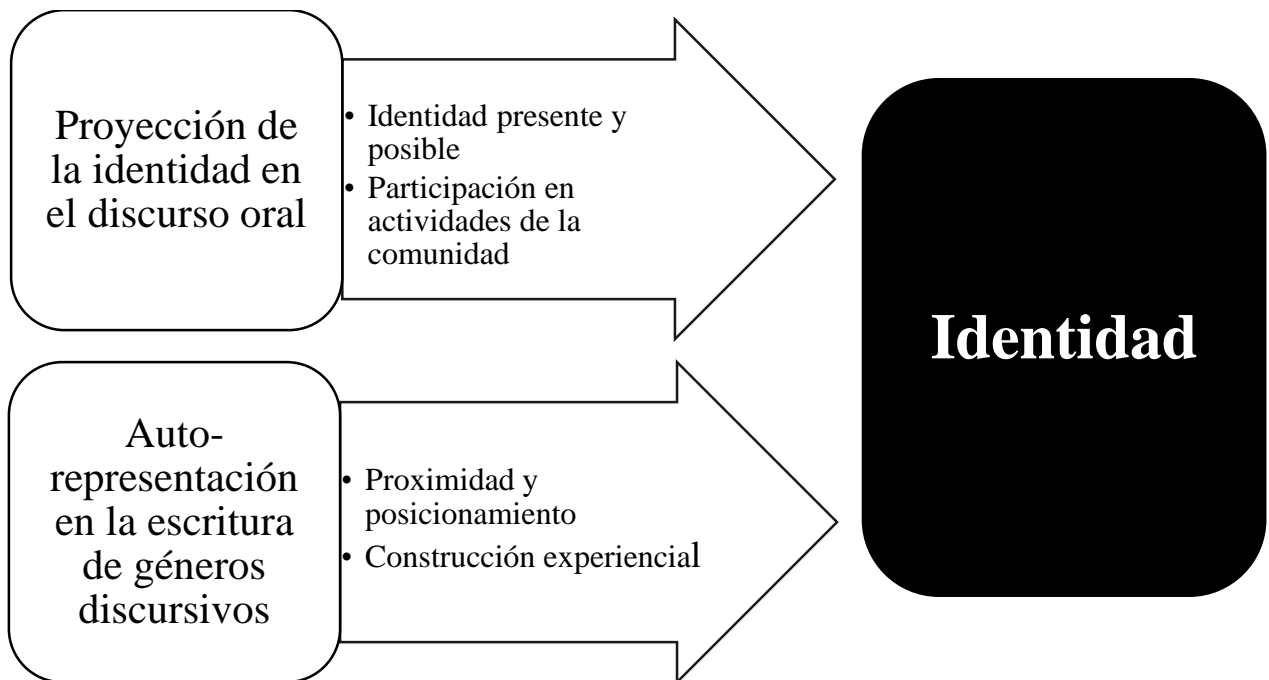


Figura 3.6. Formas en las que se aborda la identidad en esta tesis. Fuente: Elaboración propia.

### 3.4.1 La identidad concebida desde la escritura y la oralidad.

Desde los estudios de la escritura, varios autores (Bawarshi, 2003; Gee, 2015; Ivanič, 1998; Hyland, 2012; Wenger, 1998) han teorizado la construcción escritural de la identidad de los individuos en las comunidades a las que pertenecen o buscan pertenecer. En las disciplinas, aquellos aspirantes a ser miembros (llamados principiantes, novatos o legos) aprenden las convenciones de la comunidad y se inventan como escritores en ella a través de los géneros. A través de los géneros, los principiantes interiorizan paulatinamente los *Discursos* de la comunidad, comienzan a expresarse con autoridad con su propia voz, y su identidad como miembros de la comunidad es reconocida y reafirmada por los otros miembros (Gee, 2015). Ivanič (1998) plantea que la escritura “es un acto de identidad en el que las personas se alinean con posibilidades identitarias moldeadas socioculturalmente, desempeñando su papel al reproducir o retar prácticas y discursos dominantes, y los valores, las creencias y los intereses que estos representan” (p. 32). De manera similar, Hyland (2012) expresa que todo acto de

comunicación, como escribir un texto, es un acto de identidad. Las elecciones que tomamos al momento de escribir y cómo nos desempeñamos en este acto corresponden a la forma en la que nos construimos en nuestros textos. Sin embargo, estas elecciones no son precisamente conscientes, como explica Ivanič (1998) al decir que “el acto inconsciente de selección a partir de las alternativas es un componente importante de la construcción discursiva de la identidad — limitada por factores sociales, y altamente influenciada (aunque no determinada) por las convenciones situadas socioculturalmente” (p. 54).

En esta investigación hago referencia a los procesos y evidencias de construcción identitaria, un concepto ampliamente aceptado en el campo de estudios sobre escritura e identidad (Ivanič, 1998; Bawarshi, 2003; Hyland, 2018). En particular, Ivanič (1998) plantea que el discurso es el sitio de construcción de las identidades y que el análisis del discurso permite responder la pregunta de cómo se construyen éstas. Entonces, por un lado, es posible conocer cómo construyen su identidad los individuos a partir de testimonios de interacciones sociales que manifiestan en su discurso; por otro lado, analizo evidencias de la construcción discursiva de la identidad en la escritura de los estudiantes. Así, abordé el concepto de identidad en el discurso desde una perspectiva doble. Por un lado, la observé desde lo cognitivo, en los cambios identitarios verbalizados oralmente por los participantes en cuestión de trayectorias e identidades posibles (Markus y Nurius, 1986); y por otro, desde lo social y lingüístico, a partir de la participación y reificación (escritura) en las prácticas de sus comunidades. Podemos retomar la teoría social del aprendizaje de Wenger (1998, ver Figura 3.3), en la que vemos que el aprendizaje puede componerse de cuatro elementos: comunidad, práctica, significado e identidad. Estos elementos están interconectados de tal modo que se definen mutuamente (Wenger, 1998). La identidad se plantea como “una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de

devenir en el contexto de nuestras comunidades” (Wenger, 2001, p. 22). Entonces, el aprendizaje es más que el proceso de adquisición de habilidades e información, implica la transformación del novato en cierto tipo de persona, “un conocedor en un contexto en el que lo que significa saber se negocia con respecto al régimen de competencia de una comunidad” (Wenger, 2001, p. 2). Los participantes entran a las comunidades con experiencias personales que, en el proceso de pertenecer a la comunidad, se ajustan a través de la participación en las prácticas, las relaciones con los expertos, el conocimiento y las habilidades (Lave y Wenger, 1991), hasta que sus experiencias reflejan lo que se considera competente en la comunidad y se convierten en miembros productivos de ella (Wenger, 2001).

Es importante notar que, aunque es esencial para su construcción, las identidades no son enteramente determinadas por el ámbito social (Ivanič, 1998; Hyland, 2012); sino que los individuos las construyen a partir de las interacciones repetidas en contextos retóricos y sociales (Bawarshi, 2003) que les proveen los recursos necesarios para construirlas, desplegarlas, retarlas y negociarlas. Como lo menciona Wenger (2001),

el foco en el aspecto social del aprendizaje no es un desplazamiento de la persona (...) es un énfasis en la persona como participante social, como una entidad que crea significados para quien el mundo social es un recurso para constituir una identidad (p. 2).

En cuanto a la construcción de la identidad, las formas en las que los individuos participan en las comunidades pueden ser incentivadas por sus esperanzas, objetivos y miedos sobre quiénes serán el futuro, por las “ideas de quiénes podrían llegar a ser, en qué quisieran convertirse, y en qué temen convertirse” (Markus y Nurius, 1986, p. 954). A partir de un enfoque cognitivo, Markus y Nurius (1986) plantean el concepto de identidades posibles (*possible selves*), en el que vinculan el concepto propio con la motivación personal como un

sistema de estructuras cognitivo-afectivas que le dan significado, forma, organización y dirección a las experiencias. Por ejemplo, si un estudiante busca convertirse en autor, esa identidad posible motivaría sus acciones.

En ese sentido, un último elemento identitario en la construcción del concepto de identidad en esta tesis es la noción de agentividad. Aunque la misma ha sido definida de distintas maneras, adoptamos la definición de Kinnunen y Koskinen (2010, p. 6) como “voluntad y capacidad de actuar” (traducción propia). Los autores destacan que el primer término remite a la intencionalidad consciente y reflexiva que subyace a la acción, en tanto que el segundo recupera la dimensión del poder en relación con otros, puesto que las relaciones de poder determinan la capacidad de actuar. Una aclaración pertinente es que en esta tesis no se examina la agentividad de los participantes entendida como toma de decisiones respecto de su identidad. En su lugar, se examina cómo se construyen discursivamente como entes más o menos agentivos, es decir, cómo construyen identidades agentivas o no agentivas.

### **3.4.2 Los géneros como sitios de construcción identitaria.**

Los géneros son sitios en un mundo social con condiciones retóricas y sociales que permiten que los individuos imaginen, construyan y desplieguen su identidad como autores al reconocerse y actuar (Bawarshi, 2003). Bawarshi (2003) equipara los ambientes en los que los que se generan y mantienen condiciones para la producción de géneros con ecosistemas naturales, pues “así como los ecosistemas naturales sostienen ciertas formas de vida, también los géneros mantienen las condiciones retóricas que sostienen ciertas formas de vida — maneras de organizar, conocer, experimentar, actuar y relacionarse con el mundo discursiva y materialmente” (Bawarshi, 2003, p. 9). Los géneros no son entes fijos, viven de los autores de la misma forma que los autores viven de ellos, en una simbiosis que no solo reproduce las

condiciones en las que escriben los autores, también las modifica para que los géneros se transformen (Bawarshi, 2003). Los escritores no solo reproducen las convenciones discursivas, sino que negocian sus propias identidades en sus producciones (Hyland, 2012).

Los géneros y las disciplinas a las que pertenecen dictan las convenciones y limitaciones para la creación de textos. Sin embargo, estas “limitaciones” no deben ser vistas como una prisión, aclara Hyland (2012), más bien son reglas que facilitan la toma de decisiones que como miembros de una comunidad realizamos según la forma en la que queremos ser percibidos. Y es que la identidad se ve influenciada por el contexto en el cual nos desenvolvemos; no podemos separar el contexto de la forma en la que hablamos del mundo e interactuamos con otros (Hyland, 2012). Teniendo estos elementos en consideración, Hyland (2012) plantea que una forma de insertar nuestra identidad en los géneros de una disciplina es a través de la *proximidad* y el *posicionamiento*. La proximidad se refiere a la relación entre el individuo y la comunidad, es cómo nos aproximamos al contexto a través de las representaciones sociales compartidas; mientras que el posicionamiento, que nos habla de la relación entre el emisor y aquello que se dice, es la apropiación de esos discursos, es la negociación que ocurre al interior de la comunidad para destacar la voz propia (Hyland, 2012, 2015). El enfoque de Hyland (2012, 2015), así como el modelo de interacción académica que lo operacionaliza (Hyland, 2005), han sido ampliamente usados para investigar la construcción discursiva de la identidad académica.

Otra perspectiva de la relación entre el individuo y la comunidad se observa en el análisis de figuras y procesos de la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday, 1994; Martin y Rose, 2003). De acuerdo con esta corriente, las figuras se conciben como fragmentos de experiencia que expresan los individuos y dan evidencia de la construcción de su propia identidad como miembros de una comunidad disciplinar, a la cual se integran al adquirir



paulatinamente la mirada de la comunidad disciplinar. Entonces, la aparición recurrente de las figuras indexa una construcción identitaria, una forma de mirar la realidad y así construir la realidad de uno mismo. Asimismo, el análisis de procesos permite observar la agentividad o falta de ella en tanto que posibilita observar si los autores se presentan como iniciadores o responsables de acciones que producen cambios en el mundo, o bien, como receptores pasivos o reactivos de las acciones de otros. Esto concuerda con lo que plantea Bawarshi y Reiff (2010), al afirmar que el individuo se construye a sí mismo al construir los géneros.

Bernstein (1999) describe esta mirada como una perspectiva invisible, el principio de recontextualización que estructura la transmisión, que se espera se convierta en la forma en la que el adquisidor lee, evalúa y crea textos (...) Quizás es por esto que el adquisidor tiene tal dificultad al reconocer lo que él/ella dice o escribe, pues conocer es mirar (pp. 164-165).

Para adquirir esta mirada, los novatos tienen que interactuar, dentro del lenguaje social, con quienes ya han adquirido esa mirada; de manera similar a la noción de aprendizaje en comunidades de Lave y Wenger (1991). Una mirada especializada es parte esencial de la identidad disciplinar (Christie y Maton, 2011). Maton (2011) hace la diferencia entre la mirada entrenada y la mirada cultivada. Por un lado, en disciplinas como la Física, la capacitación y experimentación en saberes y procesos técnicos desarrollan una mirada entrenada; mientras que en otros contextos, como en el campo de la Educación, se favorece una mirada cultivada a través de las relaciones con otros y la inmersión constante en prácticas representativas con el fin de definir los procedimientos y convenciones apropiados para indagar y evaluar, y así poder relacionar conceptos o ideas con datos.

En este sentido, la presente tesis trató con estudiantes de dos campos de conocimiento diferentes, en los que sus estudiantes interiorizan los discursos y las formas de mirar la

realidad a partir de estructuras de conocimiento distintas (Bernstein, 1999). Las ciencias exactas, como la Física, suelen tener una estructura jerárquica; mientras que las ciencias sociales y humanas, en las que podemos insertar los programas de Enseñanza de Lenguas, tienen una estructura horizontal. En la Figura 3.7 se presenta un ejemplo con temas de ambas disciplinas. Por un lado, la evolución de las teorías sobre la naturaleza de la luz en Física, y por otro, las diferentes corrientes que se han seguido para la enseñanza de lenguas. Como podemos ver, en la estructura jerárquica las teorías nuevas se construyen sobre las anteriores, mientras que las teorías sobre enseñanza en la estructura horizontal se enseñan de manera más independiente, pero serial (Bernstein, 1999).

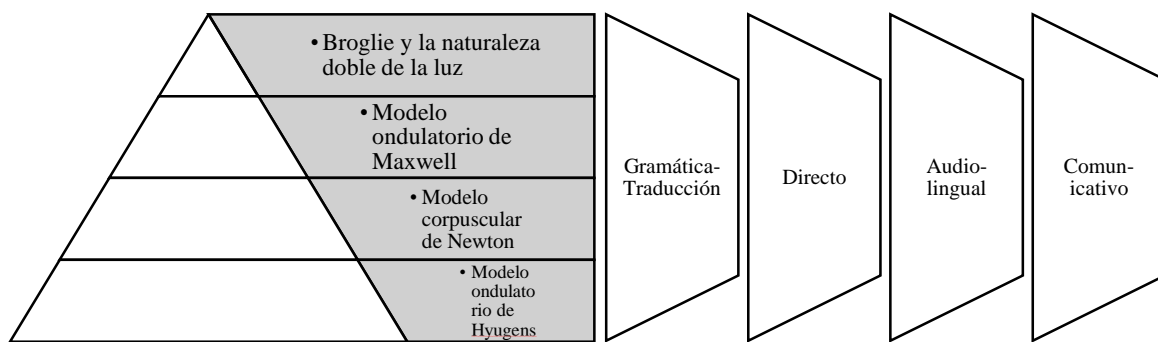


Figura 3.7 Ejemplo de estructuras de conocimiento jerárquica en Física y horizontal en Enseñanza de Lenguas. Fuente: Adaptado de Bernstein, (1999, p. 162)

Estas diferencias en las estructuras del conocimiento representan un punto de referencia para comprender los matices de la formación de expertos en cada disciplina.

En este capítulo describí los conceptos de práctica, género discursivo e identidad y cómo estas interactúan en los procesos de aprendizaje desde una perspectiva sociocognitiva. Este enfoque me permitió analizar los datos para considerar las dimensiones lingüísticas, sociales y cognitivas de los géneros discursivos (Parodi, 2012) de los estudiantes para tener una noción de las identidades que despliegan en las entrevistas y en los textos que producen,

dando evidencia de las prácticas en las que participan en sus respectivos programas académicos al momento de la investigación.

El concepto de aprendizaje de Wenger (1998) fue de utilidad para poner de evidencia cómo los procesos de construcción de significado a través de la participación, misma que se reifica en los géneros discursivos, interactúan con la construcción de identidades y ofrece un vistazo a las prácticas de los estudiantes (Wenger, 1998). El siguiente capítulo se dedica al marco contextual, el cual consiste en un breve recorrido histórico de las áreas de conocimiento de los programas estudiados.

## **Capítulo 4 : Marco Contextual**

En este capítulo describiré los campos de la Física y la Enseñanza de Lenguas desde una perspectiva histórica, además presentaré brevemente los antecedentes de las licenciaturas en los que se encuentra el objeto de estudio de esta investigación (descripciones particulares se abordarán en el capítulo de Método). Primeramente, es pertinente hacer una distinción entre los conceptos de campo, disciplina y sub-disciplina como formas de organizar el conocimiento académico, puesto que es relevante conocer dónde se ubican la Física y la Enseñanza de Lenguas dentro de estas categorías conceptuales.

### **4.1 Caracterización de la Física y la Enseñanza de Lenguas**

Gee (2010) explica que un campo académico se caracteriza por ser una configuración de trabajo académico menos integrada que una disciplina y puede componerse de múltiples disciplinas, como en el caso de las áreas de Educación y de Comunicaciones. Por otro lado, Cohen y Lloyd (2014) explican que una disciplina académica o científica puede ser definida como “los estudios académicos que se enfocan en un campo de conocimiento limitado autoimpuesto” (p. 189). Según estos autores, las disciplinas se distinguen entre sí en al menos tres características primarias: 1) el contexto o área de sus investigaciones, 2) los métodos de investigación, y 3) sus epistemologías (Cohen y Lloyd, 2014; Schommer-Aikins, Duell, y Barker, 2003). Gee (2010), quien también llama a las disciplinas campos de estudio, las define como las ramas de conocimiento que se enseñan o investigan a nivel universitario. Este autor explica que, aunque las disciplinas suelen encontrarse separadas de manera visibles en los departamentos de las universidades, no siempre son una unidad coherente o cooperativa, pues pueden surgir conflictos entre las sub-disciplinas en las que se dividen las disciplinas.

Las sub-disciplinas son especialidades académicas, Gee (2010) también las llama especialidades disciplinares. Como lo explica este autor, son áreas más acotadas de especialización en investigación y conocimiento que, además, se acercan más a la forma real en la que los académicos realizan investigación. Por ejemplo, en Antropología se encuentran las sub-disciplinas de antropología social, antropología física, lingüística y arqueología (Stocking, 1988).

Otra forma de caracterizar las disciplinas académicas es a partir de la clasificación según su dimensión cognitiva en duras y suaves, y en puras y aplicadas (Beecher, 1989; Beecher y Trowler, 2001). En este respecto, Trowler (2014) explica:

Las disciplinas duras tienen una teoría bien desarrollada, leyes universales, proposiciones causales, son cumulativas y tienen hallazgos generalizables. Las disciplinas suaves tienen límites poco definidos, una estructura teórica relativamente inespecífica, están sujetas a tendencias y tienen problemas definidos de manera vaga. Las disciplinas puras se regulan a sí mismas y no se aplican directamente a profesiones o problemas en el mundo exterior. Las disciplinas aplicadas son reguladas por influencias externas hasta cierto punto (por ejemplo, por los cuerpos profesionales como los que regular a los abogados o ingenieros) y son más aplicadas a las profesiones y a problemas de varios tipos; económicos, médicos, físicos o sociales. (Trowler, 2014, p. 8)

Bajo esta óptica, la Física es una *disciplina* dura-pura con sub-disciplinas claramente establecidas, como la Astronomía, la Mecánica y la Óptica, por mencionar algunas. Por otro lado, la denominación de la Enseñanza de Lenguas ha sido producto de debate, pero por lo general se niega que sea una disciplina (Pennington, 2015), más bien podría ser definida como un campo disciplinar Gee (2010), pues su estudio incluye aspectos de disciplinas establecidas

como la Lingüística y la Psicología (Pennington, 2015). En esta tesis, debido a la naturaleza de la licenciatura estudiada, la consideramos como un campo de formación profesional, por lo tanto, se acerca a las disciplinas suaves-aplicadas, con bases en diferentes disciplinas.

A continuación presento un marco histórico de las áreas de conocimiento estudiadas en esta tesis.

## **4.2 Física**

La humanidad ha buscado explicaciones sobre los fenómenos que la rodean desde su origen. Los primeros hombres estaban conscientes de eventos naturales como la salida y la puesta del sol, los ciclos lunares, los cambios de las estaciones y el hecho de que al arrojar una piedra esta eventualmente caerá, pero una explicación era necesaria (Slavin, 1994). Inicialmente, estos fenómenos se les atribuyeron a dioses. Diferentes pueblos crearon sus panteones donde seres poderosos tenían dominio sobre los elementos: la lluvia, el trueno, el tiempo, el sol y la luna, todos tenían una explicación mágica o religiosa. Pero con el avance de la humanidad, explicaciones más racionales comenzaron a surgir.

En la Antigua Grecia, a partir de 500 a.C., los pensadores de la Filosofía Natural, como la llamó Aristóteles (trad. 2008), ya comenzaban a explicar fenómenos como el magnetismo, la electricidad, la densidad relativa (Gascoigne, 2001), los átomos como parte indivisible de la materia, el movimiento de traslación de la Tierra alrededor del sol y el movimiento de los otros planetas en la bóveda celeste (Slavin, 1994). La transmisión de conocimiento era generalmente a través de mentores que se apegaban a una corriente, como en el caso de la corriente jónica o de Mileto, llamadas así por el lugar de origen o confluencia de sus pensadores. Los filósofos por lo general eran nobles y el acceso a las escuelas estaba

restringido a los varones (con excepción de la escuela Pitágoras que aceptaba a hombres y mujeres por igual).

Tras la caída del Imperio Romano (400 d.C.), los conocimientos de los griegos fueron llevados a Medio Oriente y parte de Asia. En Europa, solo la iglesia tenía acceso a los antiguos manuscritos para su estudio y transcripción. Para el siglo XVIII las escuelas catedrales se convirtieron en las primeras universidades, como fue el caso de Oxford y posteriormente Cambridge.

Con el Renacimiento hubo un redescubrimiento de los textos antiguos, los cuales fueron difundidos con mayor facilidad y a mayor número de personas gracias a la imprenta. Fue en este periodo en el que estalló una “revolución científica”, con representantes como Copérnico y Galileo, quienes apoyaron la idea del heliocentrismo, y Francis Bacon, quien presentó las bases para el método científico moderno.

A través de los siglos, el acceso al conocimiento científico fluctuó entre un acceso restringido a ciertos miembros de la sociedad en la Antigüedad, a estar limitado completamente durante la Edad Media, y finalmente a una progresiva democratización a partir del Renacimiento. Hoy en día el acceso al conocimiento científico no se limita a las escuelas, gracias al internet el conocimiento puede llegar a quienes tienen los recursos para tener acceso a los conocimientos y la tecnología. Sin embargo, la formación de especialistas en la disciplina sigue siendo dominio de las universidades, donde tanto hombres como mujeres de diferentes estratos sociales pueden formarse como expertos en la a través de la alfabetización disciplinar.

#### **4.2.1 La Física en México: Historia y actualidad.**

Existe evidencia de que los pueblos precolombinos en México ya tenían conocimiento de matemáticas y sobre la influencia que tenían los astros en sus vidas. Aunque mucho del

material documental y monumental se perdió por causas naturales o por la conquista española que inició en el siglo XVI, al menos dos monumentos sirven de evidencia de que el uso de numerales inició en el área de La Venta entre el 800 y el 400 a.C. (Haberland, 1974, en Larios, 2001). El desarrollo de ese sistema continuó entre 1,500 a.C. y 1697 d.C. con la cultura Olmeca y alcanzó su forma final con los mayas. Los mayas también crearon un calendario a partir de sus observaciones astronómicas, el cual medía años solares de 365 días, cuentas lunares de 18 meses lunares y cuentas venusianas de 584 días.

Durante la colonia en México, las compañías religiosas, principalmente los jesuitas, introdujeron la Física europea, junto con otras ciencias y artes (Tanamachi y Ramos, 2014). Desde el siglo XVI, en la Real Universidad de México se impartían cursos en filosofía, artes y física de acuerdo con las tendencias europeas. A pesar de que la institución admitía estudiantes de cualquier origen, el estudiantado se conformaba principalmente de criollos y españoles.

En 1772, con el fin de impulsar la industria minera para beneficiar aún más a la corona española, se fundó el Real Seminario de Minería (Tanamachi y Ramos, 2014). Este se consolidó como una escuela de alto nivel y calidad, y llegó a encontrarse dentro de las mejores ocho escuelas de minas. La escuela gozó de prosperidad financiera y renombre por las aportaciones de sus integrantes, como el mineralogista español Andrés Manuel del Río, quien descubrió el elemento químico ahora conocido como vanadio. A principios del siglo XIX la escuela perdió la prosperidad financiera que la caracterizó el siglo anterior a causa de la guerra de Independencia, invasiones extranjeras y las rencillas dentro de los nuevos partidos políticos. Finalmente, en 1883 el entonces Colegio de Minería se transformó en la Escuela Nacional de Ingenieros (Tanamachi y Ramos, 2014).

A lo largo del siglo XIX se promovió la apertura de centros científicos para responder a las necesidades industriales del país después de la Independencia (Ramos, 2015). A finales



del siglo XIX y principios del siglo XX, el gobierno mexicano planteó la necesidad de generar recursos humanos nacionales en lugar de importar técnicos e investigadores de otros países, por lo que la Escuela de Altos Estudios, fundada en 1910, tenía la misión de formar investigadores en Biología, Física, Matemáticas y Química en la Facultad de Ciencias (UNAM, 2013). Además, se dispuso que los institutos federales dedicados a la ciencia como el Observatorio Astronómico, el Observatorio Meteorológico y el Instituto Geológico se incorporaran a la Escuela (Menchaca, 2000).

Otro momento importante para la disciplina en México fue en 1939, con la formación de la Facultad de Ciencias de la UNAM (FCUNAM) y del Instituto de Física (Garza, 2005). Así, podemos ver que la Física tiene una larga historia en México, que a pesar de ser introducida en tiempos de problemática social (durante la colonia y después de la Independencia), ha logrado desarrollarse hasta alcanzar un lugar reconocido, y cuyos representantes destacan en el escenario global con sus aportaciones científicas y tecnológicas.

#### **4.2.2 Física en la UABC**

De acuerdo con datos de la página oficial de la Facultad de Ciencias de la UABC (2014), a un año de iniciar oficialmente sus actividades en 1977 como Escuela Superior de Ciencias Biológicas, en noviembre de 1978 el Consejo Universitario aprobó la apertura de la Licenciatura en Física. La primera generación egresó en el verano de 1983. Tres años después, el Consejo aprobó el cambio de nombre a Escuela Superior de Ciencias, a la vez que se abrían las Licenciaturas en Ciencias Computacionales y Matemáticas Aplicadas (UABC, 2014). Con la apertura de la Maestría en Manejo de Ecosistemas de Zonas Áridas en 1989, cambió la denominación de la escuela al nombre que tiene ahora: Facultad de Ciencias.

Actualmente, en la Facultad se imparten cuatro programas de licenciatura (Biología, Física, Ciencias Computacionales y Matemáticas Aplicadas), un programa educativo de técnico superior (Ciencias Computacionales), y posgrados en Gestión Ambiental (especialidad), Manejo en Ecosistemas de Zonas Áridas (maestría), en Tecnología de la Información y la Comunicación (maestría compartida con otras unidades académicas) y Ciencias e Ingeniería con especialidad en Nanotecnología como parte de la maestría y doctorado en Ciencias e Ingeniería. Este último programa, creado en 2007, se imparte en colaboración con la Facultad de Arquitectura, Ingeniería y Diseño, y en cooperación con institutos nacionales y mundiales (UABC, 2014).

De acuerdo con el plan de estudios de la Licenciatura en Física (UABC, 2019a), el egresado

aplica las teorías fundamentales que rigen el universo físico para resolver problemas (...) maneja el lenguaje de las matemáticas, técnicas experimentales y computacionales, así como las herramientas metodológicas adecuadas para explicar los fenómenos de la naturaleza con rigor y disciplina científica (UABC, 2019a).

Como campo ocupacional, el perfil les permite desempeñarse en actividades científico-tecnológicas, de docencia, de procesos industriales y sectores empresariales y de servicios, en áreas como Ciencia de Materiales, Astronomía, Óptica, Geofísica, Astrofísica, Biofísica y Físicoquímica. A pesar de que la docencia está incluida en el campo ocupacional, los estudiantes no reciben capacitación especializada para desempeñar ese tipo de puestos. En el apéndice C presento información detallada del plan de estudios y el mapa curricular de la licenciatura.

Aquí concluye la presentación de datos históricos de Física. A continuación, presentaré los datos correspondientes a la revisión histórica de la Enseñanza de Lenguas.

### 4.3 Enseñanza de lenguas

La enseñanza de idiomas como campo de estudio (Shulman, 1988), a pesar de ser considerado relativamente nuevo —debido a las múltiples teorías y enfoques planteados a partir de mediados del siglo XX—, una revisión histórica muestra que recibía atención de los investigadores desde hace siglos a través de la Lingüística (Kelly, 1969). Se consideran dos acercamientos a la enseñanza de lenguas según Kelly (1969): el lingüista que, enfocado a la gramática, se introduce a la enseñanza de la lengua; y el maestro de profesión que a través de la experiencia aborda la enseñanza de la lengua. Esta relación entre el especialista que se interesa en la docencia a partir de sus bases académicas, y el experto que a través de la práctica se interesa en profundizar en áreas de especialidad, es visible en investigaciones en diversas áreas de conocimiento (Wilson-López y Minichiello, 2017; Montes, 2016).

En las siguientes secciones presentaré una revisión histórica de la enseñanza de lenguas, así como una exploración histórica del campo de formación en México, y los antecedentes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en UABC.

#### 4.3.1 Orígenes de la enseñanza de lenguas.

Antes del siglo XIII el aprendizaje de otras lenguas además del latín y el griego era una práctica común, sin embargo no existen evidencias de que estas se enseñaran formalmente (Kelly, 1969). Hasta finales del siglo XVI, el latín era considerada la *lingua franca* en Europa: Era la lengua dominante para la educación, el comercio, la religión y el gobierno (Richards y Rodgers, 2001). Sin embargo, los cambios políticos de la región causaron que el latín fuera desplazado por las lenguas romances. A pesar de que ya no era utilizada en la vida cotidiana, el estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y retórica seguían siendo el modelo a seguir en cuestión de enseñanza de las lenguas modernas hasta entrado el siglo XIX (Richards

y Rodgers, 2001). El método alemán de gramática y traducción está basado en ese enfoque, cuyo objetivo principal era que el estudiante fuera capaz de leer textos en el idioma extranjero y desarrollar con ellos su intelecto.

En el siglo XIX, los cambios de la época motivaron especialistas como Marcel, Prendergast y Gouin a reconocer que el dominio de la lengua hablada como una de las metas de la adquisición de la lengua era tan o más importante que la comprensión lectora y la gramática. A partir de esa observación, los especialistas de la época propusieron métodos que simulan la forma en que los niños aprenden su lengua materna (Richards y Rodgers, 2001).

A pesar de sus esfuerzos, las ideas de estos autores no recibieron mucha atención hasta finales de siglo, cuando Viëtor y Passy revitalizaron la disciplina lingüística con el mismo énfasis a la lengua hablada. En 1886 se fundó la Asociación Internacional de Fonética (*International Phonetic Association*), donde se originó el Alfabeto Fonético Internacional para transcribir los sonidos exactos de cualquier lengua. La Asociación tenía cinco objetivos:

- 1) el estudio de la lengua hablada,
- 2) el entrenamiento fonético para establecer buenos hábitos de pronunciación,
- 3) el uso de textos conversacionales y diálogos que presenten frases conversacionales e idiomáticas,
- 4) un enfoque inductivo a la enseñanza de la gramática, y
- 5) enseñar los nuevos significados a través de asociaciones en la lengua a obtener en lugar de asociaciones con la lengua nativa (Richards y Rodgers, 2001, p. 9)

En el siglo XX continuó el movimiento de reforma en el que se le prestaba mayor atención al dominio oral de la lengua. Entre 1950 y 1980 surgieron diferentes métodos de enseñanza como el método audiolingual, el enfoque situacional, el enfoque comunicativo, el modo silencioso, el enfoque natural y el enfoque de respuesta física total.

Durante ese periodo, Chomsky (1956) propuso los conceptos de competencia (*competence*) y desempeño (*performance*) lingüísticos. Para el autor, la competencia era la capacidad ideal dentro de las propiedades psicológicas y mentales, mientras que el desempeño se refiere al acto de producir y articular en la lengua. La relevancia de esta distinción en la enseñanza de lenguas reside en la capacidad de distinguir entre el error y el desconocimiento. La crítica que recibió esta propuesta es que no es posible evaluar la competencia sin el desempeño, es decir, sin la puesta en práctica. Uno de los principales críticos de Chomsky fue Hymes (1972), quien rechazó la teoría de una estructura gramatical “ideal” predefinida y propuso el concepto de “desempeño comunicativo” (*communicative performance*). El desempeño comunicativo se refiere al conocimiento funcional intuitivo, como en el caso de los niños que, además de distinguir la formulación gramaticalmente correcta de oraciones, adquieren competencias necesarias para distinguir cuándo, con quién, dónde y cómo hablar. Hymes (1972) proponía que, básicamente, el niño se volvía capaz de tres cosas: a) adquirir un repertorio de actos de habla, b) participar en eventos de habla, y c) evaluar sus logros a partir de otras personas. El trabajo de Hymes es relevante pues, más allá del aspecto cognitivo, considera factores socioculturales. Una prueba de esto es un modelo que creó con el fin de promover el análisis del discurso como una serie de eventos y actos del habla (discurso) dentro de un contexto cultural. El modelo fue denominado “SPEAKING”, un anagrama formado por ocho conceptos: 1) Lugar y escena (por las iniciales de *Setting and scene*), 2) Participantes, 3) Propósitos (*Ends*), 4) Secuencia del acto (*Act sequence*), 5) Indicaciones de tono o manera (*Key*), 6) Formas y estilos según el registro (*Instrumentalities*), 7) Normas sociales, y 8) Género (Hymes, 1974).

En la década de los noventa, los métodos de otras áreas de conocimiento fueron adaptados a la docencia de idiomas. Es en este periodo cuando la enseñanza fue basada en

contenidos y la enseñanza de lenguas orientada a tareas o proyectos toman fuerza, en una tendencia en la que los resultados eran considerados más importantes que los métodos (Richards y Rodgers, 2001).

La enseñanza de lenguas en México, al igual que en varias partes del mundo e independientemente de las técnicas de enseñanza y aprendizaje, fue y sigue siendo simultáneamente una herramienta de control hegemónico, de empoderamiento, y de comunicación. A continuación, presento una breve historia de la disciplina en México.

### **4.3.2 Enseñanza de lenguas en México**

La enseñanza formal de lenguas en México puede remontarse al siglo XV con la conquista española, en la que la castellanización (o hispanización) se implementó como parte de la evangelización de los indígenas (Moreno, 1988). Durante este periodo, las legislaciones respecto a la enseñanza eran contradictorias: Mientras que el III Concilio Mexicano en 1585 estipulaba que los párrocos debían transmitir sus conocimientos en la lengua indígena correspondiente, el Consejo de Indias en España criticaba la conservación de las lenguas nativas, y el Rey Felipe II apoyaba la moción del Concilio Mexicano a la vez que impulsaba el aprendizaje voluntario del castellano (Tanck, 2002).

Durante el Porfiriato se impartieron clases de inglés y francés en educación primaria y superior (con mayor énfasis a la enseñanza en este nivel), cada Estado decidía si lo impartía de manera voluntaria u obligatoria (Bazant, 1993). A mediados del siglo XX dio inicio la impartición de la asignatura de Lengua Extranjera en la educación media, y a principios del Siglo XXI se extiende la cobertura a preescolar y primarias con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, Secretaría de Educación Pública, 2010).

Actualmente se ofrecen licenciaturas y maestrías en Enseñanza de Lenguas en múltiples instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, en parte como resultado del incremento de la demanda de profesionales que se incorporen a los programas gubernamentales como el PNIEB (Lengeling, Mora, Barrios, 2017; Ramírez, Sayer y Pamplón, 2013; Salas y Sánchez, 2013). En la búsqueda de programas para esta revisión, encontré más de 50 con nombres como Licenciatura en Idiomas, en Lenguas Modernas, en Enseñanza o Didáctica de Español, Inglés, Francés, entre otras lenguas. En la presente investigación, me enfoco en el programa impartido en la Universidad Autónoma de Baja California: la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

Existe un consenso entre la comunidad de investigadores en enseñanza de lenguas en el sentido de que, si bien ésta no es idéntica a la lingüística aplicada (Bartels, 2005), diversas áreas de la lingüística aplicada son relevantes para la formación de docentes de lenguas (Abreu, 2015; Bartels, 2005; Busch, 2010; Dankić, 2011) y de hecho se incluyen frecuentemente en los planes de estudios formales de los niveles de pregrado y posgrado en enseñanza de lenguas (Nguyen, 2013). Ello es particularmente cierto si se adopta la distinción que hace Widdowson (2000) entre la lingüística aplicada como mera aplicación de la lingüística (*linguistics applied*) y la lingüística aplicada (*applied linguistics*) como un campo de estudio interdisciplinar relacionado con pero distinto de la lingüística, orientado hacia la resolución de problemáticas sociales relacionadas con el lenguaje, que toma en cuenta la naturaleza social y cognitiva de éste, así como saberes y prácticas no académicas y locales (Widdowson, 2000; Chapelle, 2013). Asimismo, influyentes autores como Borg (2010) han planteado que los docentes de lenguas deben adquirir habilidades para la investigación como parte de su formación y de su práctica, lo cual incluye una formación teórica en lingüística aplicada. Es decir, su identidad profesional debe incluir la investigación. La formación exclusivamente práctica, sin teoría, ha sido criticada por autores importantes como

Ur (2009), quien plantea que, en ausencia de la teoría, los docentes pueden verse limitados en sus habilidades para diagnosticar y resolver problemáticas y para extrapolar las características de una situación a otras.

### **4.3.3 Enseñanza de lenguas en la Universidad Autónoma de Baja California**

En el Plan de Desarrollo Integral 2015-2019 de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, 2015a) presenta los antecedentes de la Facultad, la cual tiene sus inicios en 1974 con la creación del Centro de Idiomas como parte de la Dirección General de Extensión Universitaria en Mexicali, Baja California. Durante los noventas se abrió la Carrera Técnica Escolarizada en Traducción Inglés-Español (1991), y el Centro de Idiomas su nombre a Escuela de Idiomas (1992) y abrió las licenciaturas en Docencia del Idioma Inglés y en Traducción del Idioma Inglés (1996).

En 2004, cuando el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) abrió el Doctorado en Ciencias Educativas, se posibilitó la conversión de Escuela a Facultad de Idiomas, al pertenecer ambas a la Dependencia de Educación Superior (DES) de Ciencias de la Educación y Humanidades, de acuerdo con el Artículo 11 del Estatuto General de la UABC (UABC, 2006). En los siguientes dos años, las licenciaturas de la Facultad fueron reestructuradas: en 2005, la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés comenzó a ofrecer un tronco común y se renombró a Licenciatura en Docencia de Idiomas; mientras en 2006, la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés fue reestructurada a la Licenciatura en Traducción. En 2015, la Facultad de Idiomas propuso modificar el plan de estudios de la Licenciatura en Docencia de Idiomas y renombrar el programa a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas (UABC, 2015b), propuesta que fue aprobada para el semestre 2015-2 (UABC, 2017).



Los egresados de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, de acuerdo con el plan de estudios de la carrera, son especialistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de otra lengua, lo que implica que son capaces de comunicarse efectivamente en español, inglés y una tercera lengua; planean e implementan estrategias de enseñanza, realizan evaluaciones y detectan problemas en diferentes niveles escolares (UABC, 2019b). El campo ocupacional abarca diferentes áreas relacionadas a la enseñanza de idiomas, como docente, coordinador, evaluador, planeador y diseñador de programas en lenguas, diseñador de material didáctico, consultor y formador de docentes de idiomas. Para más información de la carrera, agregué el plan de estudios y mapa curricular en el apéndice D.

Además de las licenciaturas, La Facultad de Idiomas abrió tres programas de posgrado: la Maestría en Docencia (junto con la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa) en 2005, la Especialidad en Traducción e Interpretación en 2009 (en colaboración con la Facultad de Ciencias Humanas) y la Maestría en Lenguas Modernas (con la Facultad de Humanidades), que el Consejo Universitario aprobó en 2011. Estos últimos dos se encuentran dentro del Padrón Nacional de Programas de Posgrado (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (UABC, 2015a).

En el apartado de marco contextual presenté revisiones históricas de Física y Enseñanza de Lenguas en los ámbitos internacionales y nacionales, además de una presentación del contexto de las licenciaturas en los que se enfoca esta tesis.

## Capítulo 5 : Método

Los objetivos principales de este estudio fueron conocer los géneros discursivos de los estudiantes de nivel licenciatura de las áreas de Física y Enseñanza de Lenguas, así como caracterizar la construcción escritural de las identidades que construyen en sus prácticas de escritura académica. Para lograr este objetivo de investigación realicé un estudio de casos múltiples (Stake, 2005; Yin, 2006), un diseño de corte cualitativo que utiliza técnicas de recolección de datos como la entrevista semi-estructurada y la recolección de documentos como evidencias de las actividades de escritura de cuatro estudiantes que participaron voluntariamente. Los datos fueron analizados utilizando técnicas como el análisis de discurso para identificar el posicionamiento autoral y el involucramiento del lector (Hyland, 2005), los procesos a través de los cuales representan la realidad (Martin y Rose, 2003), y el análisis cualitativo de contenidos para identificar las identidades y los géneros discursivos en las prácticas asociadas a la escritura. Este capítulo se encuentra dividido en siete secciones: diseño de la investigación, contexto del estudio, selección de participantes, instrumentos, y procedimiento de recolección, selección y análisis de datos.

### 5.1 Diseño de la investigación

Esta investigación es de corte cualitativo, el cual permite profundizar en las prácticas de los participantes para entender el objeto de estudio y las prácticas en las que participan para ganar pertenencia a una comunidad disciplinar. Para insertar el estudio dentro de un paradigma, primero hay que entenderlo como la red que contiene las premisas epistemológicas (cuál es la relación entre el investigador y lo conocido), ontológicas (cuál es la naturaleza de la realidad y qué tipo de ser es el ser humano) y metodológicas (cómo conocemos el mundo o

adquirimos conocimiento sobre él) del investigador (Guba, 1990; Denzin y Lincoln, 2018). Como lo plantean, Denzin y Lincoln (2018) “estos principios dan forma a la manera en que el investigador ve el mundo y actúa en él” (p. 19). Para este estudio, el paradigma constructivista-interpretativo es considerado el más apropiado, pues a través de él buscamos comprender una realidad específica al interpretar las percepciones de los sujetos en ella. De igual manera, los principios de este paradigma son la manera más apropiada de abordar el objeto de estudio para responder las preguntas de investigación. Los principios asumidos, según Denzin y Lincoln (2018), son: “una ontología relativista (hay múltiples realidades), una epistemología subjetivista (en la que el que investiga, *knower*, y el que contesta, *respondent*, co-crean conocimiento e interpretaciones)” (p. 20). Se considera un modelo constructivista pues se enfoca en los aspectos retóricos y constructivos del conocimiento, o como lo plantean Holstein y Gubrium (2008, en Silverman, 2013), en la comprensión de que los hechos son contruidos socialmente en contextos particulares. Dicho de otra manera, una perspectiva interpretativa ayudará a considerar las percepciones de los participantes y a analizar detallada e inductivamente los datos para conocer sus experiencias en el contexto de la investigación (LeCompte y Schensul, 1999; Mason, 2002).

El método se plantea como un estudio de casos múltiples (Stake, 2005; Yin, 2006), en el que busco desarrollar una comprensión profunda de cada caso (Creswell, 2007; Punch, 1998, en Silverman, 2013) y realizar un análisis de casos cruzados (Borman, Clarke, Cotner y Lee, 2006). El estudio de caso permite explorar y comprender una situación o problema a través de uno o más casos pertenecientes a un *sistema* (dentro de un lugar o contexto particular) por medio de la recolección detallada y profunda de datos de diversas fuentes de información, como entrevistas y observaciones (Creswell, 2007).

El estudio de caso ha sido definido por diversos autores, quienes lo conciben como metodología, tipo de diseño, estrategia de investigación, objeto de estudio y/o producto de investigación (Creswell, 2007; Stake, 2005; Yin, 2006). A través del diseño y elaboración de esta investigación, es perceptible que el estudio de caso cambia su rol según la etapa en la que se encuentre el estudio.

Stake (1994) clasifica los estudios de caso en tres tipos: 1) instrumental, cuando se selecciona un caso a partir de una situación o teoría; 2) colectivo o múltiple, en los que se toman dos o más casos para tener un panorama más amplio del objeto de estudio; y 3) intrínseco, cuando se realiza un estudio para comprender un caso en particular, el cual suele encontrarse en una situación única o inusual. Por su parte, Yin (1984, en Cohen, 2007) identifica tres tipos según los resultados obtenidos: 1) exploratorio, que suelen usarse como piloto o diagnósticos para otros estudios, 2) descriptivo, y 3) explicativo, que puede servir para probar teorías. Esta investigación puede ser identificada como un estudio de casos múltiples, de carácter descriptivo e interpretativo.

Es pertinente resaltar que los estudios de caso no pretenden ser generalizables a poblaciones o universos, Yin (2009) explica que “el estudio de caso, como el experimento, no representa una ‘muestra’, y, al hacer un estudio de caso, el objetivo será expandir y generalizar teorías (generalización analítica) y no enumerar frecuencias (generalización estadística)” (p. 15).

Otra cuestión a considerar es que la elección de casos no se guía por datos estadísticos, más bien es considerada no-aleatoria e intencional, “donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 279) Los casos están organizados de acuerdo con los programas educativos, la Licenciatura en Física y la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas,

dentro de los cuales se encuentran dos casos individuales para cada programa. Para ofrecer mayor claridad, explico de manera gráfica en la Figura 5.1 el diseño del método, incluyendo las claves y pseudónimos de los participantes. A continuación, describiré el contexto del estudio para definir mejor los casos que presentaré en esta tesis.

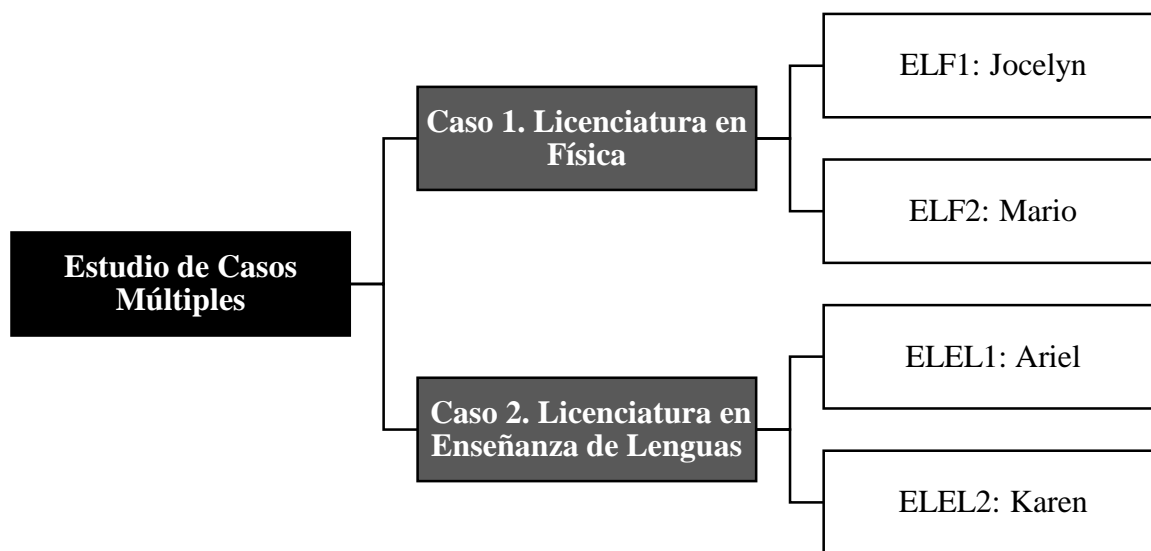


Figura 5.1. Estructura del estudio de casos múltiples del estudio. Fuente: Elaboración propia

## 5.2 Contexto

Para este estudio, conté con la participación voluntaria de estudiantes de dos programas de licenciatura, uno de las ciencias exactas y uno de las ciencias sociales: Física y Enseñanza de Lenguas. El estudio tuvo lugar en la ciudad de Ensenada, Baja California, México, con participantes de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

Los participantes provenían de los dos campus de la ciudad de Ensenada: del campus Sauzal, al norte de la ciudad, donde se encuentra la Licenciatura en Física en la Facultad de Ciencias; y del campus Valle Dorado, ubicado al sur de Ensenada, donde se imparte la

Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, específicamente en la Facultad de Idiomas. Esta información se encuentra condensada en la Tabla 5.1 a continuación.

Tabla 5.1

*Datos de los programas de los participantes.*

<b>Nombre del programa</b>	<b>Facultad</b>	<b>Ubicación</b>
Licenciatura En Física	Facultad de Ciencias	Campus Sauzal, UABC, Ensenada.
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Facultad de Idiomas	Campus Valle Dorado, UABC, Ensenada.

*Fuente: Elaboración propia.*

Con fines informativos, incluyo información de los planes de estudio y mapas curriculares de cada programa en los Apéndices C y D al final de este documento.

### 5.3 Selección de los participantes

Para llevar a cabo la investigación, se contó con dos estudiantes por programa. Como parte del proceso de negociación, se les explicó a los participantes seleccionados, así como a los informantes interesados, sobre los objetivos, los procedimientos y los documentos que se producirían a partir de los resultados de la investigación en un formato de consentimiento informado (ver Apéndice A), el cual a su vez es una garantía escrita del estricto cuidado que se le brindaría a sus datos personales, respuestas en entrevistas y documentos entregados, siempre cuidando el anonimato y el trato ético hacia el participante (LeCompte y Schensul, 1999). A continuación, explico los criterios de selección de los participantes, así como la descripción del contacto inicial.

### **5.3.1 Criterios de selección.**

Al seleccionar a los participantes fue importante que se encontraran en una etapa disciplinar, que generalmente se ubica del cuarto al séptimo semestre del programa, pues consideramos que era más plausible poder estudiar los conocimientos que adquieren en esta etapa formativa, los textos que producen, además de poder obtener la mayor cantidad de información sobre sus experiencias a lo largo de su formación disciplinar. Se buscó la participación de un hombre y una mujer por programa, quienes en total sumarían cuatro estudiantes.

Con los criterios de selección definidos, procedí a negociar el acceso al campo. El contacto con los participantes se logró a través de diferentes medios. Todos los participantes fueron informados, por lo general, por medio de un mensaje de correo electrónico en el me presentaba, de la naturaleza del proyecto, las tres fases principales en las que se consistiría su participación, y como método de contacto alternativo, mi número de teléfono. A continuación, presento el recuento de las formas en la que fueron contactados al inicio y a lo largo del trabajo de campo, así como información general que abordaré a mayor detalle en la descripción de cada caso en los capítulos de resultados.

#### ***Licenciatura en Física.***

Según los criterios planteados, los participantes debían encontrarse en la fase disciplinar de la licenciatura, que se ubica en el mapa curricular entre el cuarto y séptimo cuatrimestre de la carrera. Este mapa corresponde al plan de estudios de 2008-1 (en 2017-1 se inició un nuevo plan de estudios). Pude contactar a Jocelyn a través de una compañera del doctorado, quien es la madre de la participante y quien había comentado en conversaciones previas que su hija estaba estudiando la Licenciatura en Física. A petición de la participante, el

primer contacto se hizo por teléfono, medio por el que le expliqué el proyecto y la forma en la que participaría. La comunicación posterior se realizó por correo electrónico institucional y también utilizando la aplicación de mensajería instantánea *Whatsapp*.

En la entrevista inicial, Jocelyn mencionó formar parte de una asociación estudiantil, la Sociedad Universitaria de Física de Ensenada (SUFE), por lo que recurrí a ese grupo para encontrar mi segundo participante. Para ello contacté a la profesora encargada de la SUFE por medio de la página de Facebook de ese colectivo. Ella les comentó a los estudiantes de mi proyecto y Mario se mostró interesado, por lo que la profesora me proporcionó la información de contacto del estudiante (su dirección de correo electrónico institucional). El contacto a lo largo del proyecto con el participante se mantuvo por correo electrónico institucional.

#### ***Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.***

La etapa disciplinar de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas se imparte del cuarto a sexto semestre, de acuerdo con el plan de estudios 2015-1. Los participantes cursaban el 6to semestre durante el trabajo de campo.

Tanto Ariel como Karen fueron contactados a través de una de sus profesoras de la licenciatura, a quien conozco pues ambas estudiamos en el mismo programa de posgrado. Anterior al contacto por ese medio, se intentó el contacto por medio de un mensaje de correo electrónico enviado a todos los estudiantes del sexto semestre de la licenciatura, pero no hubo respuesta (la lista de correos fue provista por la misma profesora). Una vez establecido el contacto inicial, la comunicación con los participantes continuó por medio del correo electrónico institucional. Es pertinente mencionar que ambos participantes eran compañeros de clase y, en algunos casos, trabajaban en los mismos equipos.



## 5.4 Instrumentos

Para la obtención de datos consideré técnicas utilizadas en estudios de caso: la entrevista y la recolección documental. La entrevista en métodos cualitativos es una técnica muy utilizada por diversas razones; tomando en cuenta a Mason (2002), planteo las siguientes consideraciones:

- 1) Desde el punto de vista ontológico, es una técnica que favorece la obtención de insumos importantes del objeto de la realidad social a estudiar, como los conocimientos, perspectivas, opiniones, interpretaciones, experiencias e interacciones de las personas que forman parte de esa realidad.
- 2) Considerando la posición epistemológica, la entrevista permite obtener datos de una manera legítima o significativa al interactuar con las personas, en forma de conversación y preguntas que permitan obtener acceso a sus propios relatos, al uso del lenguaje y a la construcción de sus discursos. La entrevista permite construir y reconstruir de manera conjunta las experiencias y conocimientos de los participantes.
- 3) Al usar la entrevista cualitativa, el investigador reconoce que el conocimiento y las evidencias son de naturaleza contextual, situada e interactiva. La entrevista, en contraste con los cuestionarios, permite considerar el contexto en la construcción de preguntas apropiadas a la realidad del participante.
- 4) Sobre esa misma idea, al ser la entrevista una interacción social, es inevitable la incorporación del entrevistador en ese proceso. Mason (2002) sugiere que, en lugar de intentar eliminar cualquier evidencia de la presencia del entrevistador, se tome

en cuenta para comprender mejor las complejidades de la interacción y la forma en la que el contexto y la situación operan durante las entrevistas

- 5) La entrevista es un método que permite percibir la profundidad, los matices, la complejidad y el balance de los datos que permiten conocer las formas en las que las explicaciones y argumentos sociales pueden ser construidos.
- 6) El entrevistador reconoce que es más que un recolector neutral, sino que se sabe parte activa y reflexiva en la generación de los datos.
- 7) La entrevista permite que los entrevistados tengan más libertad y control que con otros métodos más estructurados. (Mason, 2002)

Para realizar la entrevista semi-estructurada, diseñé una guía de entrevista para los estudiantes, la cual pueden encontrar en el Apéndice B. La guía de entrevista inicial para estudiantes incluye tres dimensiones: 1) la trayectoria del participante, 2) sus motivaciones para ingresar al programa que cursan, así como sus opiniones sobre el programa, los docentes, las asignaturas y los trabajos en clase; y 3) los textos que leen y escriben. Decidí utilizar esas dimensiones con el fin de conocer mejor las identidades pasadas de los estudiantes y tener una base de las actividades de lectura y escritura en las que participaban en cada materia. La guía de entrevista fue especialmente relevante para la entrevista inicial, pues a partir de esta se determinó información importante para definir los temas de las entrevistas posteriores. Las entrevistas de seguimiento se elaboraron con preguntas basadas en las actividades y materias que cada participante mencionó en la entrevista inicial, además de incluir dudas sobre los documentos que proporcionaron en los encuentros previos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su transcripción posterior.

La otra técnica utilizada fue la recolección documental, pues me apego a la postura de que los textos representan insumos valiosos que muestran no solo los productos de escritura de

los participantes, sino que ofrecen un vistazo a la realidad personal, social e institucional en la que participan. Les solicité directamente a los participantes textos como lecturas y trabajos escritos del periodo escolar en curso y anteriores, y ellos al final decidían qué compartir. La información de las entrevistas y los documentos recibidos fueron organizados en la Tabla 5.2 que se presenta a continuación.

Tabla 5.2

*Formato para inventario de datos recolectados.*

Sesión	Clave del participante	Fecha de la entrevista	Hora de la entrevista	Lugar	Duración audio	Producto	Textos de los participantes	Notas
Número de sesión	Clave del participante	DD/MM/YY	00:00h.	Descripción del lugar de la entrevista.	00:00	1) Transcripción 2) Textos 3) Fotografías	Documentos, foto, video, audio.	Observaciones generales.

*Fuente: Elaboración propia.*

Finalmente, mantuve un registro de las notas de campo que contenían observaciones sobre el proceso de recolección de datos. Este registro incluye información de los participantes, incluyendo datos de contacto; los detalles considerados relevantes sobre las entrevistas; las copias de los mensajes de correo electrónico y por otros medios como *WhatsApp* y *Skype*; y dudas que surgieron entre mis reuniones con los participantes. En la sección que presento a continuación, proporciono detalles de la aplicación de estos instrumentos para la recolección de datos y de la forma en la que fueron analizados.

### **5.5 Procedimiento de recolección de datos**

Para la recolección de datos realicé entrevistas a profundidad y recolección de documentos. Las entrevistas iniciales ocurrieron en diferentes momentos de la primera mitad de 2018: en febrero con Jocelyn, en marzo con Ariel y Karen, y en abril con Mario. Además de la entrevista inicial, y considerando la disponibilidad de los estudiantes, se acordaron entrevistas aproximadamente cada mes, en las que los participantes relataban sus actividades

académicas durante ese periodo, entregaban documentos que hayan leído o escrito, y aclaraban dudas que surgieran desde las entrevistas previas. Aunque inicialmente nos planteamos realizar una entrevista al mes, para tener un aproximado de cinco entrevistas por estudiante, esto se tuvo que modificar por cuestiones de disponibilidad. Como mínimo, cada uno fue entrevistado en tres ocasiones.

Los documentos recolectados fueron sistematizados en un catálogo electrónico y organizados de manera digital e impresa para su análisis. De igual manera, las grabaciones de audio y las transcripciones de las entrevistas serán conservadas en formatos digitales e impresos. Los nombres y lugares estarán editados para mantener el anonimato de los participantes, utilizando las claves y pseudónimos, y así mantener lo acordado en los formatos de consentimiento informado (Ver Apéndice A). En la Tabla 5.3 a continuación, ilustro las fases del trabajo de campo.

Tabla 5.3

*Fases del trabajo de campo*

<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>	<b>Fechas</b>
0	Negociación y entrada al campo Contactar profesores y/o coordinadores Selección de estudiantes Contactar estudiantes	Enero - Febrero 2018
1	Entrevista inicial a estudiantes	Febrero - Abril 2018
2	Entrevistas de seguimiento y recolección de documentos	Marzo - Agosto 2018

*Fuente: Elaboración propia.*

### 5.6 Selección de datos a analizar

Aunque todas las entrevistas fueron analizadas, debido a la heterogeneidad de los textos recolectados entre participantes del mismo programa fue necesario realizar una

selección de los textos de los estudiantes que serían estudiados. El *corpus* resultante fue producto de una revisión de los documentos que los participantes entregaron voluntariamente, en el que los criterios de selección fueron que se tratara de un género que los dos participantes que integraban cada caso hubieran entregado y que fuera lo más representativo posible de la carrera en la que se estaban formando. Para los estudiantes de Física, elegí el reporte de práctica de laboratorio; y para los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, fue la reflexión. La elección de la reflexión como género representativo parte de la importancia que este ejercicio tiene para el desarrollo académico de docentes (Yáñez, 2013). En la Tabla 5.4 presento el *corpus* de datos seleccionados para su análisis, incluyendo las entrevistas.

Tabla 5.4

*Corpus de datos a analizar.*

<b>Programa</b>	<b>Participante</b>	<b>Documentos</b>	<b>Entrevistas</b>
Licenciatura en Física	Jocelyn	Ley del cuadrado inverso	3
	Mario	Método de la secante y de la pos	3
		Ley del cuadrado inverso	
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Ariel	Determinación del tamaño del patrón de difracción	4
		Reflexión final de curso	
	Karen	Reflexión de la práctica docente	4
		Reflexión de unidad (2)	
		Reflexión de la práctica docente	

*Fuente: Elaboración propia.*

## 5.7 Análisis de datos

Los datos recolectados fueron analizados con diferentes técnicas de acuerdo con los objetivos de esta investigación, como se ve en la Tabla 5.7 al final de este capítulo. Las técnicas de análisis se enfocan en dos ejes analíticos: la identidad y las prácticas asociadas a la escritura. Como ilustro en la Figura 3.3 en el apartado de marco teórico, las identidades y las prácticas son elementos del aprendizaje (Wenger, 1998), y a través del análisis de los textos y

las entrevistas es posible vislumbrar las formas de participación y reificación de las prácticas (Wenger, 2010) de los participantes en sus comunidades de práctica particulares, así como las identidades que despliegan como autores y miembros iniciados en dicha comunidad.

Para inferir las prácticas, realicé un mapa de los géneros discursivos de los participantes a través del análisis de contenido deductivo de los textos seleccionados y las transcripciones de las entrevistas. También analicé las transcripciones de las entrevistas utilizando análisis de contenido cualitativo con el fin de identificar las actividades de lectura y escritura y los géneros discursivos.

En cuestión de identidad, utilicé tres técnicas de análisis. Primeramente, el análisis inductivo de contenido de las entrevistas para identificar las identidades pasadas, presentes y posibles (Markus y Nurius, 1986) que los estudiantes expresan en su discurso, las cuales nos permiten vislumbrar la forma en la que sus experiencias han contribuido a la construcción de sus identidades disciplinares, lo cual refiere a la dimensión cognitiva. En segundo lugar, el análisis de discurso que plantea Hyland (2005), en el que se identifican marcadores de posicionamiento autoral e involucramiento del lector en sus textos, con el fin de identificar las identidades escriturales desplegadas por los estudiantes como autores novatos a partir de su posicionamiento ante los conocimientos y eventos descritos y la proximidad a la comunidad disciplinar. Finalmente, la técnica de análisis de procesos de Martin y Rose (2003), que nos permitió conocer cómo los participantes construyen la mirada con la que construyen su realidad a partir de géneros particulares. Estos dos tipos de análisis discursivos hacen referencia a las dimensiones social y lingüística de los géneros.

El análisis de contenido es una técnica de análisis de datos cualitativos basada en técnicas utilizadas comúnmente en trabajos de corte cuantitativo. Su principal representante, Mayring (2000), consideró las ventajas que brindaba la adaptación del análisis cuantitativo al

análisis cualitativo de los textos, como el uso de categorías al centro del análisis y la implementación de reglas rigurosas que sustenten los criterios de fiabilidad y validez. Diferentes autores conciben diferentes fases o etapas para la realización del análisis de contenido (Gläser y Laudel, 1999; Titscher, 2000; Kohlbacher, 2005; Mayring, 2000, 2003), pero, de manera general, la agenda de codificación se conforma de tres pasos esenciales: a) Reducción o resumen del material designado, b) la explicación, misma que parte de los objetivos de la investigación, y c) la estructuración, paso en el que se determinan las unidades de análisis, se formulan definiciones y ejemplos con reglas de codificación, y se realizan las revisiones y los cambios necesarios a los pasos anteriores (Mayring, 2003; Kohlbacher, 2005).

El análisis de contenido puede realizarse de manera inductiva o deductiva (Mayring, 2000; Kohlbacher, 2005). La primera consiste en desarrollar las categorías de la manera que se aproxime lo más posible al material, y formularlas en función de este; mientras que las categorías deductivas funcionan con elementos previamente formulados que derivan de la teoría (Kohlbacher, 2005).

En la Tabla 5.5 a continuación presento una explicación gráfica de las técnicas de análisis de acuerdo con el eje analítico y los datos analizados. Posteriormente, explicaré las diferentes técnicas de análisis de manera más detallada.

Tabla 5.5

*Técnicas de análisis de acuerdo con los ejes temáticos y los datos analizados*

<b>Eje temático</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Corpus documental</b>
Géneros discursivos y prácticas asociadas a la escritura	Análisis deductivo de contenido: Mapa de géneros Análisis cualitativo de contenido: Identificación de prácticas en la relación de actividades y géneros	
Identidad	Análisis de las auto-menciones: Manifestación de las identidades	Análisis de discurso: Modelo de interacción en el discurso académico Análisis de discurso: Procesos

*Fuente: Elaboración propia.*

### **5.7.1 Análisis deductivo de contenido: Mapa de géneros.**

Para realizar el mapeo de los géneros discursivos, realicé un análisis deductivo de contenido. A partir de la definición de género presentada en el marco teórico, la construcción propia de los participantes de los géneros y mis conocimientos previos, realicé un mapa de los géneros. Una vez realizado el mapa, inferí los tipos de género de acuerdo con su uso escolar, escolar-profesional y profesional (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010; Navarro, 2012).

### **5.7.2 Análisis inductivo de contenido: Identificación de prácticas en la relación de actividades y géneros.**

Otra técnica que fue pertinente para comprender la dimensión social y lingüística de las prácticas en las que participan los estudiantes fue el análisis inductivo de contenido de las actividades de escritura y los géneros discursivos. El objetivo de este análisis fue inferir las prácticas asociadas a los textos escritos a través de las cuales los participantes trabajan con los



géneros y se involucran en actividades de la comunidad disciplinar. Para entender la diferencia entre géneros académicos y disciplinares, regreso a la definición de Montes y López (2017) de alfabetización académica, en la que se enseñan las prácticas generales del ambiente académico, y la alfabetización disciplinar, que incluye prácticas más sofisticadas y especializadas, características de una disciplina. Entonces, los géneros académicos, o escolares como los llama Parodi et al. (2010), son aquellos que se usan en ambientes académicos, mientras que los expertos, en el caso de Física estos se denominarían en mayor medida como disciplinares, son aquellos que se usan en la labor profesional y se imparten a partir de actividades de alfabetización disciplinar.

Para este análisis, conté con el apoyo de varias personas. Por un lado, en el programa de doctorado cursé un taller dedicado al análisis cualitativo de contenido a cargo del Dr. Juan Páez Cárdenas, quien realizó lecturas de los textos de los dos participantes de la Licenciatura en Lenguas para validar el libro de códigos que le presenté. Además, una de mis compañeras, la Mtra. Ana Patricia Gutiérrez Zavala, codificó dos de los textos con la finalidad de validar el libro de códigos. En las dos revisiones, el índice de confiabilidad (Holsti, 1969; Mayring, 2014) fue mayor que 0.8, lo que se traduce en un libro de códigos confiable.

El índice de confiabilidad se obtuvo con la siguiente fórmula:

$$R = \frac{(\text{Número de codificadores}) \times (\text{Número de acuerdos})}{(\text{Total de las codificaciones})}$$

Fuente: Holsti, 1969, p. 140

Los posteriores análisis fueron realizados con el acompañamiento del Dr. Moisés Perales Escudero, director de esta tesis. Esta validación consistió en lecturas individuales, la

comparación y la obtención de porcentajes de acuerdo entre las codificaciones de ambos, y la discusión de desacuerdos con el fin de llegar a acuerdos de 100% en las codificaciones.

### **5.7.3 Análisis inductivo de contenido de las auto-menciones: Repertorio de identidades.**

A partir de las entrevistas fue posible caracterizar algunas de las identidades presentes y posibles que el participante manifiesta en su discurso, además de conocer la trayectoria a partir de la que construyen su discurso y sus identidades. Esta técnica de análisis consistió en realizar análisis de contenido inductivo de las auto-menciones de los participantes en las entrevistas. El objetivo fue trazar las identidades de los participantes desde su trayectoria previa, conocer sus identidades presentes y encontrar las identidades posibles (*possible selves*, Markus y Nurius, 1986) que proyectan en su discurso. Una vez realizado el análisis, realicé un repertorio de las identidades que dividí en tres momentos: 1) Identidades pasadas, las menciones que dan evidencia de los cambios de identidad y de las situaciones que ayudaron a definir el segundo momento; 2) identidades presentes, las identidades que despliegan al momento de las entrevistas; y 3) las identidades proyectadas, donde proyectan quiénes aspiran a ser en el futuro. Con los resultados de este análisis se buscó ilustrar la dimensión cognitiva que hace visible en las manifestaciones de sus identidades presente y las proyecciones de sus identidades posibles como miembros de una comunidad de práctica en particular.

### **5.7.4 Análisis de discurso: Modelo de interacción en el discurso académico.**

Una muestra de los textos de los participantes fue analizada con el modelo de análisis de la identidad en el discurso académico propuesto por Hyland (2005). Con este modelo, el autor busca responder a la necesidad de tener un método que pueda analizar la identidad autorial disciplinar en la interacción textualizada con otros miembros de la comunidad de

práctica a los que dirige sus textos. El autor plantea que la identidad en comunidades disciplinares se construye discursivamente a través de marcas textuales de la presencia y posicionamiento del autor o autores y de marcas que representan la interacción con la comunidad a la que se dirigen (*engagement*). Esta visión textual de la identidad es consistente con el planteamiento de Wenger (2001) sobre la doble naturaleza de la identidad en tanto que personal (presencia y postura del autor) y social (interacción con la comunidad). Además, el análisis que propone Hyland (2005) permite dar cuenta del “cómo” de la construcción identitaria disciplinar en los textos académicos (Ivanič, 1998) ya que “ofrece un marco para analizar los recursos lingüísticos de posicionamiento intersubjetivo” de manera minuciosa (Hyland, 2005, p. 173), y así, conocer más sobre la construcción identitaria que despliegan los autores en sus textos.

El autor utiliza el término *evaluación* para referirse a los “juicios, sentimientos, o puntos de vista” (Hunston and Thompson, 2000, en Hyland, 2005, p. 174) que los autores plasman en los textos que escriben. Hyland (2005) plantea que los autores eligen cómo evaluar a partir de su entendimiento de la comunidad, de tal manera que buscan construir significados a partir de la interacción con sus lectores, en otras palabras, “buscan crear un mundo social reconocible a través de las elecciones retóricas que les permitan conducir negociaciones interpersonales y equilibrar sus afirmaciones en favor de la significatividad, originalidad y plausibilidad de su trabajo contra las expectativas de sus lectores” (p. 176)

Así pues, hice uso de esta técnica para ver cómo los estudiantes interactúan con los textos y los lectores a partir de sus posturas e involucramiento en los documentos provistos. Es importante reafirmar que la evaluación suele tener relación a estándares, por lo que la voz personal del autor debe apelar a la comunidad dentro de la que se inserta para “a través de sus prácticas disciplinares, construir y mantener relaciones con sus lectores, y así, con sus

comunidades” (Hyland, 2005, p. 175). En este respecto, conocer cómo las posturas y las formas en las que los autores, en el caso de este estudio los estudiantes, involucran al lector, nos ofrece una mirada a la construcción de las identidades escriturales que parten de la proximidad de quien escribe con la comunidad disciplinar y su posicionamiento ante los contenidos de la misma (Hyland, 2012).

Los textos analizados se leyeron y marcaron utilizando las dos formas principales de interacción planteadas por Hyland (2005): postura e involucramiento. La postura se refiere al posicionamiento o punto de vista que adoptan los escritores con relación al texto y las posturas de otros respecto a los temas planteados, la personalidad o voz textual que se alinea a lo aceptado por la comunidad; mientras que el involucramiento es el diálogo que el escritor busca establecer con los lectores, es decir, con la comunidad de práctica disciplinar, con apego a sus normas (Hyland, 2005). Así, las marcas textuales de involucramiento textualizan la proximidad que busca establecer el autor con su comunidad. Las marcas textuales de postura, cuando se apegan a las convenciones discursivas también textualizan la proximidad, pero pueden también usarse para marcar el posicionamiento, sobre todo cuando se marca la evaluación mediante marcadores de actitud y cuando el autor se compromete con afirmaciones controversiales o novedosas usando auto-menciones o intensificadores. Esto último es poco esperable en el discurso de estudiantes de licenciatura por su naturaleza de novatos que se inician en la disciplina.

Para identificar la postura y el involucramiento, Hyland (2005) describe los recursos clave. Es importante considerar que tanto la postura como el involucramiento contribuyen a comprender la dimensión interpersonal del discurso, por lo que es común que se yuxtapongan (Hyland, 2005). Presento los recursos para la identificación de la postura y el involucramiento

del lector en el discurso que plantea Hyland (2005) en la Figura 5.2, seguidos por la descripción de cada uno de los recursos clave.

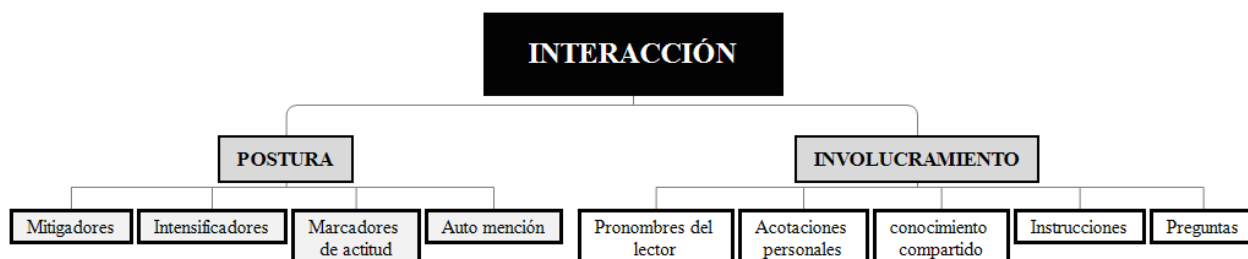


Figura 5.2. Recursos clave de la interacción académica. Fuente: Hyland (2005, p. 177)

### ***Postura.***

La forma en la que los escritores interactúan con el texto, incluye tres componentes principales: 1) la evidencialidad, el compromiso expreso del escritor hacia las proposiciones que presenta y el impacto potencial en los lectores; 2) el afecto, que involucra las actitudes personales y profesionales como las emociones, perspectivas y creencias; y 3) la presencia, que identifica qué tanto se proyecta el escritor en sus textos. La postura se identifica a través de cuatro recursos clave, los cuales incluyen los cuatro componentes mencionados:

- *Mitigadores*: Recursos como *posiblemente*, *quizás*, y el modal *podría*, que indican la decisión del escritor de no expresar compromiso completo a una proposición, de tal forma que la información es presentada más como una opinión que como un hecho acreditado. También son auxiliares en la apertura de espacios discursivos para que los lectores discutan sus interpretaciones (Componente: evidencialidad).
- *Intensificadores*: Palabras como *claramente* y *obviamente*, que, en contraste con los mitigadores, permiten que el escritor exprese certeza y marque su compromiso con el tema, así como solidaridad con la audiencia. Sirven para enfatizar la información

compartida, membresía a un grupo e involucramiento con los lectores (Componente: evidencialidad).

- *Marcadores de actitud*: Palabras que indican la actitud afectiva del escritor, comunican actitudes como sorpresa, acuerdo, importancia y frustración más que compromiso con las proposiciones. Al utilizar verbos de actitud (*acordar, preferir*), adverbios (*desafortunadamente, afortunadamente*) y adjetivos (*apropiado, lógico*), los escritores expresan una postura e invitan a los lectores a que estén de acuerdo con ellos, dificultando la disputa de sus evaluaciones (Componente: afecto).
- *Auto-mención*: Se refieren al uso de los pronombres y adjetivos posesivos en primera persona para presentar información proposicional, afectiva e interpersonal. Debido al uso de recursos en los que la voz del autor se encuentra subordinada a las actividades y fenómenos en los textos de las disciplinas científicas, he adaptado este análisis para diferenciar las auto-menciones directas (primera persona en singular y/o plural) de las indirectas. Estas últimas incluyen los verbos en impersonal (*se + verbo*), que pueden interpretarse como representaciones del autor (p. ej. *Se montó el equipo* equivale a *montamos* o *monté*) (Componente: presencia).

### ***Involucramiento del lector.***

En contraste con la postura, los marcadores de involucramiento son la forma en la que el escritor anticipa las posibles objeciones de los lectores, a la vez que busca involucrarlos en el discurso a través del reconocimiento de sus expectativas de inclusión y solidaridad disciplinar, y de la capacidad de posicionarlos retóricamente. Existen cinco principales elementos a través de los cuales puede identificarse el involucramiento del lector:

- *Pronombres del lector*: Uso explícito de la segunda persona para reconocer la presencia del lector. En algunos casos, se reconoce el uso del plural de la primera persona (nosotros) como la inclusión del lector en los argumentos e interpretaciones.
  - *Acotaciones personales*: Breves interrupciones o paréntesis en los que el escritor ofrece un comentario sobre lo que se ha dicho. Puede interpretarse como una estrategia para iniciar un diálogo interpersonal que busca construir una relación entre los participantes en la que se elicitan entendimientos compartidos.
  - *Conocimiento compartido*: Este marcador busca explícitamente posicionar a los lectores dentro de los límites establecidos del entendimiento disciplinar, al presuponer que los lectores comparten las creencias y saberes necesarios para incluirlos en la creación de argumentos.
  - *Instrucciones o directivas*: Como su nombre lo señala, estos marcadores les indican a los lectores qué acciones deben realizar o dirigen su atención para que perciban las cosas de una manera determinada por el escritor. Se dividen en tres tipos: actos textuales (dirigiéndolos a partes dentro del mismo texto o a textos externos; p. ej. *Ver Figura*), actos físicos (instrucciones necesarias para realizar acciones en el mundo real; p. ej. *Coloque el objeto sobre la mesa*) y actos cognitivos (guías que exhortan al lector a considerar determinados aspectos o pensar de cierta manera; p. ej. *Considere lo siguiente*).
  - *Preguntas*: Preguntas retóricas realizadas para guiar a los lectores hacia el punto de vista del escritor, el cual suele hacerse explícito como respuesta a la pregunta.
- El análisis de marcadores también fue auditado por el Dr. Moisés Perales Escudero.

### 5.7.5 Análisis de discurso: Procesos.

Una forma en la que las personas expresan sus impresiones de la realidad es a través de los medios escritos. Halliday y Mathiessen (1994) plantean que las cláusulas como unidad gramatical son “un constructo multifuncional que consiste de tres líneas meta-funcionales” (p. 211). Estas líneas son 1) textual, en la que se enfocan en la cláusula como un mensaje; 2) interpersonal, en la que la cláusula es de naturaleza proposicional y representa un intercambio; y 3) experiencial, en la que “la cláusula interpreta una cantidad de cambio en el flujo de los eventos como una figura, o configuración de un proceso, participantes involucrados en ella y cualquier circunstancia concomitante” (Halliday y Mathiessen, 2014, p. 212). Para este trabajo, me enfoco en la línea experiencial, particularmente en dos de sus elementos: el cambio en el proceso de significar y en los participantes involucrados en ella; ya que la configuración de procesos en un texto implica una forma de construir la realidad y, por lo tanto, de construir una identidad como alguien que construye el mundo de una cierta manera y de forma sistemática.

Martin y Rose (2003) recuperan el trabajo de Halliday y Mathiessen (2014) sobre figuras y procesos a través de los cuales las personas construyen la realidad en la que se desenvuelven. En este enfoque, Martin y Rose (2003) simplifican los procesos que se encuentran en el discurso en cuatro figuras— hacer (*doing*), sentir (*sensing*), decir (*saying*) y ser (*being*) —, mismas que Halliday (1994) describe como la cláusula como representación de la experiencia. Estos procesos no se limitan al significado del verbo, sino que para entender esos procesos es necesario observar toda la figura (Martin y Rose, 2003). A continuación, describiré los tipos de procesos, seguidos por ejemplos en la Tabla 5.6.



### *Hacer*

Los procesos de *hacer* se enfocan en las actividades, en las acciones en un mundo material. Estos procesos incluyen las acciones de los participantes y lo que les ocurre, por lo que pueden ser de naturaleza activa, pasiva, o un entremedio, como cuando “el participante simplemente actúa, sin causar un efecto sobre otro” (Martin y Rose, 2003, p. 73).

### *Sentir y decir*

Las oraciones que incluyen estos procesos pueden contener dos figuras, puesto que los procesos de *sentir y decir* pueden *proyectar* otras figuras: “sentir” y “lo que se siente”, “decir” y “lo que se dice” (Martin y Rose, 2003). Sin embargo, estos procesos no siempre proyectan, pues lo que se siente o dice puede ser un objeto. Los procesos de sentir incluyen procesos sensoriales (escuchar, ver), cognitivos (pensar, olvidar) y afectivos (querer, desear); mientras que ejemplos de los procesos de decir pueden ser explicar, decir y hablar. En el caso particular de la investigación, el proceso “Mostrar” utilizado por los participantes de Física fue considerado un proceso de decir\*.

### *Ser*

Martin y Rose (2003) clasifican los procesos de *ser* en: cualidades, clases, identificación<sup>4</sup>, existencia y partes. Las partes se refieren al uso del verbo *tener* para describir la composición, posesiones y otras características. P. ej.: Él *tiene* 21 años; ella *tiene* experiencia en el campo; ellos *tienen* un auto.

Al igual que en los análisis anteriores, el Dr. Moisés Perales acompañó como lector para comprobar la confiabilidad del análisis. El procedimiento consistió en la lectura y la

---

<sup>4</sup> El texto original de Martin y Rose (2003) utiliza la palabra *identidad* (*identity*), pero debido a la carga conceptual de ese término en esta tesis, fue reemplazado por *identificación*.

identificación de procesos de manera individual, la comparación y la obtención de porcentajes de acuerdos, y la discusión de los resultados diferentes para llegar al 100% de acuerdos.

Para explicar mejor los procesos, presento la Tabla 5.6 con algunos ejemplos:

Tabla 5.6

*Tipos de figuras.*

<b>Figuras</b>	<b>Ejemplos de procesos</b>	<b>Ejemplos</b>
Hacer	Hacer, trabajar, realizar, usar, escribir. (Incluyen acciones realizadas o que le ocurren al participante)	Me <b>reuní</b> con un amigo. Ella estaba <b>trabajando</b> . <b>Realizamos</b> los cálculos. Me <b>empujaron y gritaron</b> .
Sentir	Sentir, pensar, ver, percibir, escuchar, querer.	<b>Escuché</b> la historia. <b>Pensé</b> (que estarían juntos). <b>Quiero</b> (viajar al extranjero).
Decir	Decir, explicar, comentar. Mostrar*	Él <b>dijo</b> (que se iría de la ciudad). No puedo <b>explicar</b> lo que siento. <b>Muestro</b> un ejemplo en la siguiente figura.
Ser	Ser, estar, tener, haber, existir.	<b>Estaba</b> muy entusiasmada (cualidad: afecto). Ella <b>es</b> inteligente (cualidad). El maestro <b>era</b> extranjero (clase). Él <b>fue</b> quien nos despidió (identificación). <b>Hay</b> muchos problemas (existencia).

*Fuente: Elaboración propia con base en Martín y Rose (2003).*

La significatividad de este análisis de la construcción de la experiencia es que permite operacionalizar la mirada disciplinar a la que aluden Christie y Maton (2011) como elemento constituyente de la identidad disciplinar. Ello debido a que la presencia sistemática de ciertos tipos de procesos y la menos inclusión o total exclusión de otros construye una manera en que los autores miran los fenómenos propios de su quehacer y se miran a sí mismos interactuando con ellos en el marco de un régimen de competencia (Wenger, 2010). El quinto capítulo de esta tesis consistió en la descripción del diseño metodológico, el contexto de la investigación, la selección de los participantes, los instrumentos utilizados, los procedimientos de

recolección, selección de datos, y las técnicas de análisis utilizadas. A manera de resumen, presento la Tabla 5.7 en la que se describe la lógica de la investigación.

Tabla 5.7

*Lógica de la investigación.*

<b>Objetivo</b>	<b>Datos analizados</b>	<b>Técnica de análisis</b>	<b>Producto</b>
Conocer y categorizar los géneros en los que participan los estudiantes de acuerdo con su propósito académico-profesional	Entrevistas <i>Corpus</i> documental	Análisis de contenido deductivo.	Mapa de géneros.
Inferir las prácticas letradas de los estudiantes a través del análisis de los géneros discursivos y las actividades de lectura y escritura en las que participan.	Entrevistas	Análisis cualitativo de contenido.	Descripción de prácticas de letradas a partir de la relación entre géneros y actividades de lectura y escritura.
Conocer las identidades presentes y posibles que los estudiantes manifiestan en su discurso oral.	Entrevistas	Análisis de contenido inductivo.	Repertorio de identidades presentes y posibles.
Identificar qué identidades construyen los estudiantes a partir del uso de marcadores de interacción social y de los procesos de construcción de la realidad que plasman en los textos que escriben.	<i>Corpus</i> documental	Análisis de discurso: Modelo de interacción en el discurso académico (Hyland, 2005).  Análisis de discurso: procesos (Martin y Rose, 2003).	Caracterización del posicionamiento e involucramiento autoral.  Caracterización de la construcción de la realidad en los géneros.

*Fuente: Elaboración propia.*

## Capítulo 6 : Estudiantes de Física

Los resultados de esta tesis están divididos en dos capítulos separados, uno por cada caso correspondiente a las dos áreas de conocimiento. En este capítulo presento los resultados del primer caso, el cual está conformado por los estudiantes de Física: Jocelyn y Mario. El cruce de ambos casos se realizará en el capítulo de discusión, posterior a los resultados de Enseñanza de Lenguas.

Los capítulos de resultados de los estudiantes de Física y de Enseñanza de Lenguas están estructurados de la siguiente manera: 1) descripción de los participantes, 2) mapa de géneros discursivos, que incluye información tanto de las entrevistas como de los documentos; 3) los resultados de los análisis realizados a las entrevistas: el análisis inductivo a partir del cual realicé un mapeo de las actividades para inferir las prácticas, y el análisis de las auto-menciones a partir del cual obtuve el repertorio de identidades de los participante; 4) los resultados para los análisis de los documentos: el análisis de discurso utilizando el modelo de interacción en el discurso académico (Hyland, 2005) y el análisis de procesos (Martin y Rose, 2003). En la Figura 6.1 presento una interpretación visual de esta estructura.

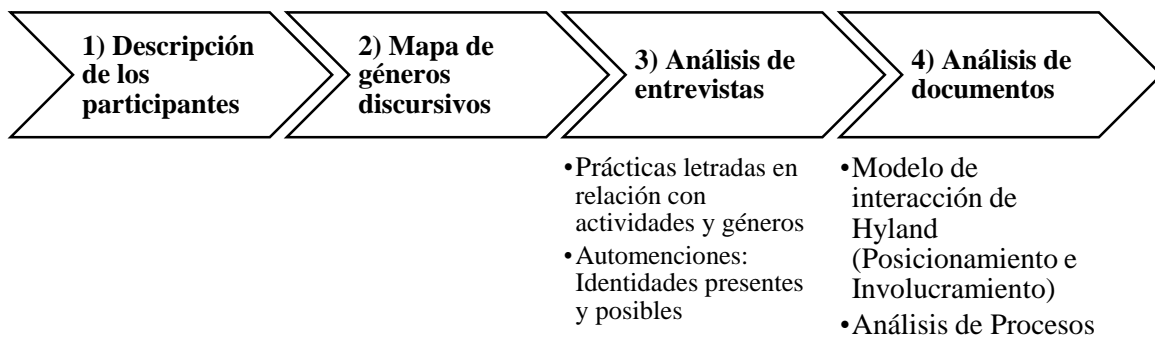


Figura 6.1 Estructura de los capítulos de resultados. Fuente: Elaboración propia.

Para los estudiantes de Física, analicé las entrevistas, que fueron tres por participante, y los reportes de laboratorio como género representativo de la disciplina. En la Tabla 6.1 presento los materiales que fueron analizados para los participantes de la Licenciatura en Física.

Tabla 6.1

*Materiales a analizar*

<b>Programa</b>	<b>Participante</b>	<b>Reportes de laboratorio</b>	<b>Entrevistas</b>
Licenciatura en Física	Jocelyn (ELF1)	Ley del cuadrado inverso	3
		Método de la Secante y de la Pos	
	Mario (ELF2)	Ley de Malus	3
		Difracción	

*Fuente: Elaboración propia.*

## 6.1 Presentación de los participantes.

En el capítulo de Método realicé una breve presentación de los participantes, en la que me enfocaba en la entrada al campo y los métodos de contacto con ellos. En este apartado, describo las características de los participantes, Jocelyn y Mario, al momento de entrar al campo.

### 6.1.1 ELF1: Jocelyn.

Durante el periodo del trabajo de campo, Jocelyn, de 21 años, cursaba el quinto semestre de la Licenciatura en Física. Asistía a cinco materias: Laboratorio de Óptica, Física Cuántica, Variable Compleja, Métodos Numéricos, y la materia optativa Diseño de Experimentos. Además de las materias, la participante se desempeñaba como miembro activo de la Sociedad Universitaria de Física en Ensenada.

### **6.1.2 ELF2: Mario.**

Durante el trabajo de campo, Mario, de 21 años, se encontraba cursando el quinto semestre de la Licenciatura en Física. La última entrevista realizada fue a inicios del sexto semestre. Las materias que tomó durante ese semestre fueron: Óptica Física, Taller de Óptica, Métodos Numéricos y Taller de Mecánica; además estaba inscrito en dos actividades con valor curricular (créditos extra): una como ayudante en el laboratorio de Mecánica y otra ofreciendo asesorías a compañeros de semestres más bajos de la licenciatura. Al igual que Jocelyn, Mario era miembro de la Sociedad Universitaria de Física en Ensenada.

## **6.2 Mapa de géneros**

A partir del de las entrevistas y los documentos que proporcionaron los participantes, realicé un análisis deductivo para construir un mapa de los géneros discursivos. En las Figuras 6.2 y 6.3 se muestran los mapas de géneros discursivos de Jocelyn y Mario respectivamente, en los que los géneros se presentan en orden alfabético en sentido de las manecillas del reloj.

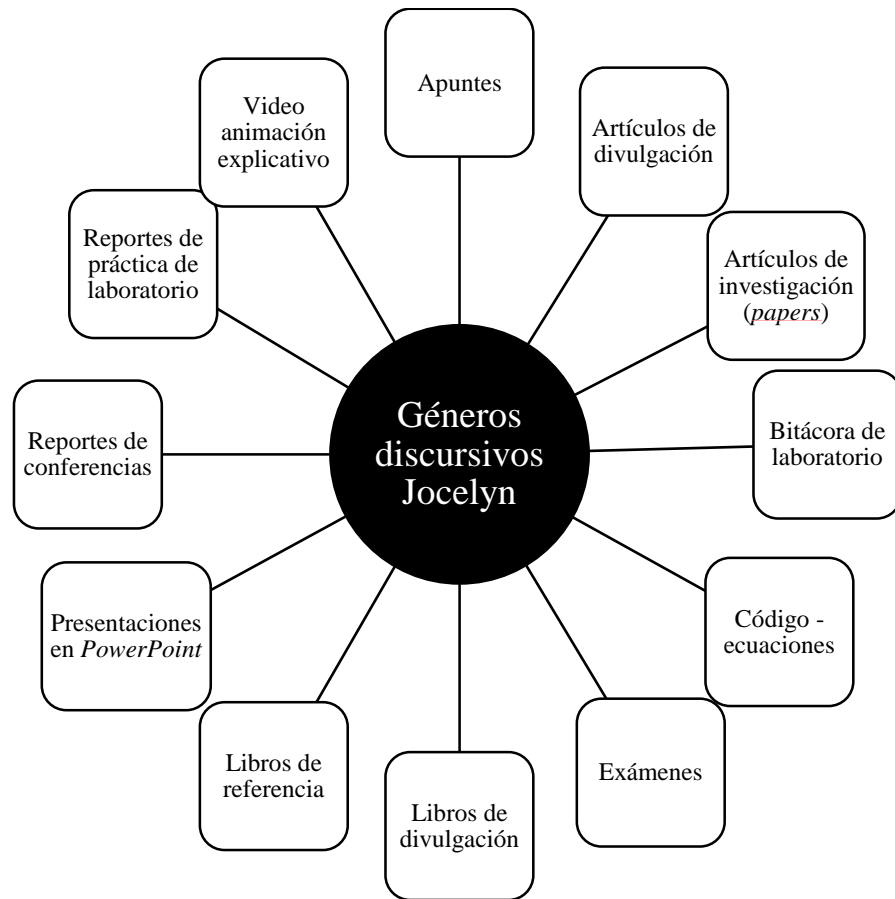


Figura 6.2. Mapa de géneros discursivos de Jocelyn. Fuente: Elaboración propia.

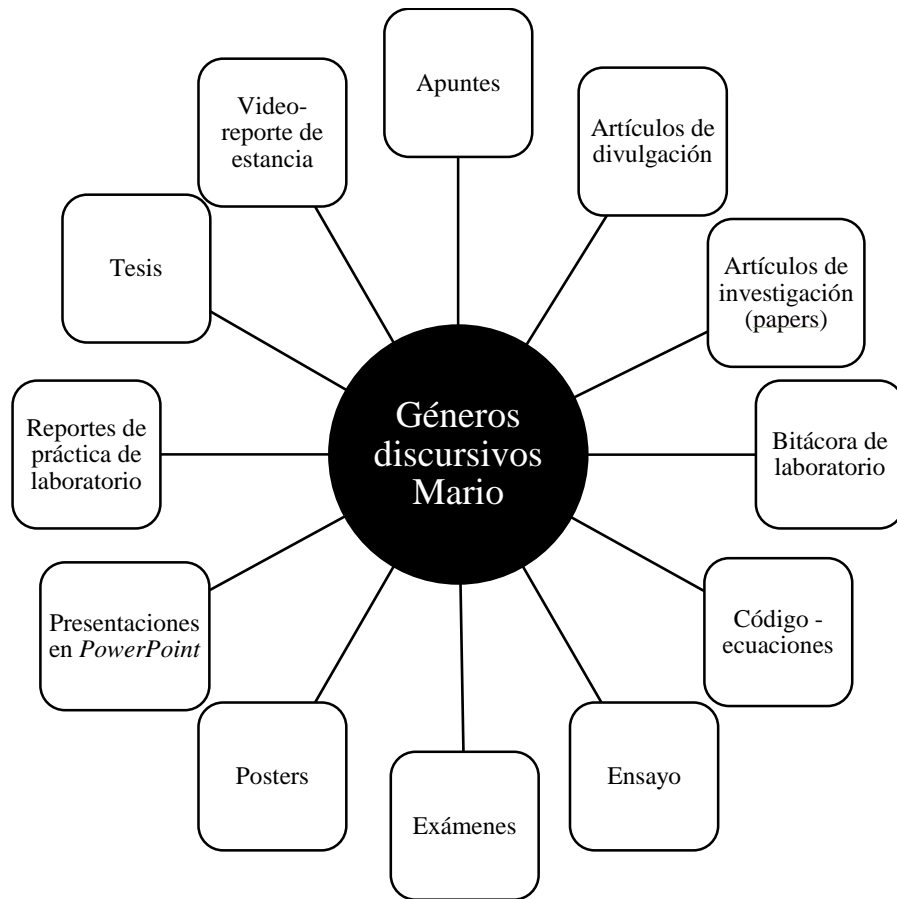


Figura 6.3. Mapa de géneros discursivos de Mario. Fuente: Elaboración propia.

Como se ve en las figuras, es notorio que la mayoría de los géneros son similares entre Jocelyn y Mario. Con base en la clasificación entre los géneros escolares y expertos de Parodi, Ibáñez, Venegas y González (2010) es posible replantear los mapas de ambos participantes en la Figura 6.4. De acuerdo con el análisis de las entrevistas y la definición de los documentos por parte de los estudiantes, la mayoría de los géneros que utilizan los participantes como novatos se utilizan por los expertos de la disciplina:





Figura 6.4. Clasificación de los géneros discursivos. Fuente: Elaboración propia con base en Parodi et al. (2010) y Navarro (2012).

Es pertinente mencionar que el mapa de géneros y la clasificación fueron presentados en un seminario estudiantil en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE) que tuvo lugar en las instalaciones del centro el 18 de junio de 2019. A través del intercambio con estudiantes de las maestrías en Óptica que ahí se imparten, algunos de ellos egresados de la Licenciatura en Física de la UABC, fue posible validar que la clasificación de dichos géneros discursivos se alinea con la realidad profesional que han presenciado en su paso por el posgrado. Los géneros presentados representan la reificación de las prácticas en las que se han involucrado los participantes. A través de su participación en diversas actividades disciplinares, los estudiantes paulatinamente interiorizan y despliegan sus identidades como físicos (Gee, 2015).

### 6.3 Prácticas letradas en relación con las actividades de lectura y escritura y los géneros discursivos

A partir del análisis inductivo de las entrevistas, es posible inferir algunas de las prácticas letradas de los participantes de acuerdo con sus relatos de las actividades de lectura y escritura. Las actividades asociadas a la lectura se dividieron en Lecturas para la investigación y Textos de apoyo para clases; mientras que las actividades de escritura tenían los códigos de Escritura disciplinar, Escritura escolar y académica, y Escritura para la divulgación (Ver Tabla 6.2).

Tabla 6.2

*Libro de códigos- Actividades y géneros discursivos asociados a las prácticas de lectura y escritura*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Código</b>	<b>Reglas de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>
Actividades asociadas a la lectura	Cuando el participante hable de las actividades y géneros discursivos asociados a la lectura	Lectura para la investigación	Cuando el participante mencione las actividades de lectura y los géneros que lee con propósitos de investigación (textos leídos durante la estancia, tesis, reportes externos a las materias). Incluye material para preparar presentaciones para ponencias	“Estando en la estancia, por ejemplo, llegábamos a las 9... lo que hacía yo al principio era leer artículos, comenzaba a leer, que el investigador me daba, que me decía “lee este artículo y ya después lo platicamos” (Mario, E3, p. 5, 14-16)
		Textos de apoyo para las clases	Cuando el participante hable de los textos de referencia que utilice para sus clases. Incluye libros, artículos y videos. Únicamente en referencia a las materias que cursa	“Pues la mayoría son textos científicos, papers, todos en inglés, obviamente, de varias revistas prestigiosas como <i>Physics and Letters</i> ,” (Mario, E1, p. 4, 3-4)
Actividades asociadas a la escritura	Cuando el participante hable sobre las actividades	Escritura disciplinar	Cuando el participante mencione las actividades de escritura y los géneros	“...por ejemplo yo con mi compañero en unas, las secciones más sencillas nos las repartimos, entonces para escribir por

<p>y los géneros discursivos asociados a la escritura, para inferir las prácticas de escritura</p>	<p>discursivos asociados a la disciplina (Física):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportes de laboratorio,</li> <li>• Bitácora,</li> <li>• Tesis,</li> <li>• Artículo de investigación,</li> <li>• Presentaciones PPT</li> </ul>	<p>ejemplo la discusión, conclusión, que son las partes más importantes, nos conectamos vía internet, y ya comenzamos a discutir...” (Mario, E2, p. 9, 11-13)</p>
<p>Escritura académica</p>	<p>Cuando el participante mencione las actividades de escritura y los géneros que lee que pueden ser considerados académicos o escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayos,</li> <li>• Apuntes,</li> <li>• Exámenes</li> <li>• Tareas</li> </ul>	<p>“...yo me encargo de la parte de analizar datos en la computadora, supongamos, y otros son los que experimentan y los que acomodan todo, otro es el que está anotando.” (Mario, E2, p7, 14-16)          “Pues el profesor, no sé, comienza con el tema que nos quedamos anteriormente y comienza a explicar todo y ya, por ejemplo, nos deja una tarea la siguiente semana” (Mario, E2, p. 13, 12-13)</p>
<p>Escritura para la divulgación</p>	<p>Cuando el participante mencione las actividades de escritura y los géneros que realiza con propósitos de divulgación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentaciones de <i>powerpoint</i> para el público general</li> <li>• Actividades de la Sociedad de Física, como escribir en la revista</li> </ul>	<p>“Sí, ya van varias ediciones que he escrito. De hecho, este mes o el otro se va a publicar otra revista y pues voy a escribir ahí también” (Mario, E1, p. 7, 10-11)</p>

Fuente: Elaboración propia.

### 6.3.1 Actividades asociadas a la lectura.

Para los estudiantes de Física, las actividades de lectura se dividieron en dos códigos: Lectura para la investigación, que involucra las actividades y los géneros leídos y producidos con fines de investigación, y la mención de textos de apoyo para las clases de la licenciatura. Aunque ambas lecturas pueden tener una finalidad disciplinar, al final la diferencia reside en el propósito de las lecturas.

#### *Lectura para la investigación.*

Este código se utilizó para las actividades de lectura de los participantes y los géneros que leen con propósitos de investigación, ya sean textos leídos durante estancias de investigación, materiales para preparar ponencias, lecturas externas a las materias. En el caso de Jocelyn, este tipo de lectura se encontró cuando habló de la preparación para impartir una plática sobre electricidad y magnetismo al público en general como miembro de la Sociedad Universitaria de Física. Explica que se apoyó de diferentes textos, como apuntes, libros y artículos de divulgación; y aunque admite no conocer de dónde obtuvo la información su compañero de exposición, expresa confianza en sus fuentes. Es notorio que Jocelyn identifica a autores reconocidos para referencia, como Resnick y Griffith, pero explica que en cuestión histórica y para descripciones de los fenómenos no eran recursos suficientes para la presentación:

*“Primero teníamos los apuntes de la materia, teníamos ahí una noción de lo que queríamos explicar, y luego fuimos buscando dónde se originaban los fenómenos en libros. Por ejemplo, yo tengo un libro que se llama Las ideas detrás de la Física de Giancoli, y ahí vienen explicadas precisamente las ideas; porque buscamos en libros como Resnick, que son los que más tradicionalmente utilizamos, pero en Resnick y el*

*Griffith que son los que más se usan, tienen muchos ejercicios y mucho rigor matemático, y aunque sí venían ciertas cosas explicadas y ciertas cápsulas así como de historia dentro de la ciencia, pues, podíamos usarlas pero no era suficiente para sustentar todo lo demás. Entonces fue el Giancoli. Yo encontré varios artículos de la BBC, de hecho la BBC tenía un artículo completo de la vida de Faraday, y como hicimos, nos repartimos el trabajo porque no nos podíamos estarnos viendo todos los días porque él trabaja, no sé bien de dónde sacó él su información pero confío en que fue de una buena fuente.” (Jocelyn, E3, p. 5, 13-23)*

En el caso de Mario, es posible identificar dos actividades de lectura para la investigación: para el diseño de prácticas de laboratorio como parte de su ayudantía en el laboratorio de Mecánica, y al hablar de la estancia que realizó en el Centro de Investigaciones en Óptica (CIO) en Guanajuato. La ayudantía en el laboratorio de Mecánica era una actividad con valor curricular en la que Mario y otro compañero tenían que realizar experimentos que después serían implementados como prácticas de laboratorio para las nuevas generaciones de la licenciatura. En el semestre, realizó una práctica en la que utilizaba el giroscopio del teléfono celular, por lo que los artículos, provistos por el profesor del taller, se trataban de diferentes experimentos en los que utilizaban los sensores de los celulares.

*“Lo que más he hecho es revisión de artículos y aplicaciones. Apenas hasta esta semana vamos a ver los experimentos, las pruebas (...) [el maestro] me manda [los artículos] y ya los checamos. Los checo y digo ‘ah mire, este me parece muy bien, esta aplicación me parece la más adecuada’ y ya, ahí checamos.” (Mario, E2, p. 3, 12-22)*

En lo que respecta a la estancia en el CIO, Mario necesitaba familiarizarse con un tema que, si bien le interesaba, aún era nuevo para él. Las primeras semanas, estuvo trabajando en el laboratorio junto con un estudiante de doctorado. Durante ese tiempo, el investigador anfitrión

le proveía lecturas que posteriormente discutían. Hacia la última semana, ya con mayor conocimiento del tema y el laboratorio, Mario se enfocó a desarrollar la teoría de lo que estudiaría con el investigador.

*“Estando en la estancia, por ejemplo, llegábamos a las nueve... lo que hacía yo al principio era leer artículos, comenzaba a leer, que el investigador me daba, que me decía ‘lee este artículo y ya después lo platicamos’. Entonces así estuve como unos tres días, cuatro días, y ya después comenzaba la parte teórica de desarrollar lo que queríamos estudiar en específico” (Mario, E3, p. 5, 14-16)*

*“Por ejemplo, el fenómeno que queríamos estudiar me lo comentó el doctor, entonces en el artículo venían partes donde mencionaban ese fenómeno y cómo se representaba con ecuaciones. Entonces yo leía y subrayaba esas partes, para entenderlo porque es más avanzado que lo que estoy estudiando ahorita, entonces me decía el investigador ‘si no entiendes algo, pues dime’. Y ya yo lo buscaba en internet o en videos y ya le entendía más o menos.” (Mario, E3, p. 7, 25-26, p. 8, 1-3)*

En contraste con las experiencias de Jocelyn, Mario experimentó participar en actividades de investigación en acompañamiento de miembros de la comunidad disciplinar con mayor experiencia, como en la estancia, lo cual coincide con las dimensiones del aprendizaje de Wenger (2010), particularmente la participación en las prácticas y la comunidad con la que interactúa “al [involucrarse] directamente en actividades, conversaciones, reflexiones y otras formas de participación” (Wenger, 2010, p. 180).

### ***Textos de apoyo para clases.***

Las lecturas que Mario y Jocelyn realizaban para su clase consistían en las prácticas de laboratorio, libros de referencia y artículos sugeridos por los docentes. Sobre este primer

género, Jocelyn explica el caso del laboratorio de Óptica, en el que el maestro les envía la práctica con antelación para que los estudiantes lleguen preparados para el experimento. Sin embargo, las prácticas no profundizan en el aspecto teórico, pues se espera que los estudiantes tomen la materia teórica de Óptica a la par de la materia de laboratorio.

*“En los laboratorios, el maestro unos días antes nos manda la práctica de qué es lo que se tiene que hacer en esa sesión en particular. Entonces tú lees la práctica y llegas ya sabiendo qué es lo que se tiene que hacer. Pero en las prácticas no viene una explicación teórica del fenómeno, porque se espera que esa materia se tome a la par con la materia de Óptica. Entonces en la materia de Óptica vemos lo que es la teoría y como el planteamiento matemático, y en los laboratorios pues el fenómeno” (Jocelyn, E1, p. 5, 4-9)*

Otro recurso importante son los libros de consulta, que suelen ser de autores reconocidos en la comunidad disciplinar como *confiables*.

*“Pues generalmente son libros de consulta, he tenido que consultar muchos libros de Matemáticas porque en realidad la teoría de la Física es hasta cierto punto muy fácil, lo difícil es transformar todo eso en Matemáticas y probarlo (...) La gran mayoría de los textos no son particularmente nuevos, (...) son libros que tienen fama de ser confiables y concisos a la hora de explicar los procedimientos o las teorías, y entonces, como no son libros particularmente nuevos, no se necesita que estén en un idioma, nada más te dicen el autor y el libro y ya tú lo puedes encontrar en inglés o en español. Y muchos maestros prefieren recomendarte libros que ellos estén seguros que están en la biblioteca, o si no están en la biblioteca, ellos los tienen y te los pueden facilitar” (Jocelyn, E1, p. 2, 3-15)*

Además de los libros, los estudiantes también hacen uso de artículos científicos y/o de divulgación, en algunos casos sugeridos por los docentes y, en casos como el de Mario, por iniciativa propia.

*“Pues la mayoría son textos científicos, papers, todos en inglés, obviamente, de varias revistas prestigiosas como Physics Letters” (Mario, E1, p. 4, 3-4)*

*“Hace poco tuve una exposición que me dejaron de un tema más o menos nuevo. Entonces el profe me mandó un artículo en inglés, yo conforme a eso lo leí, pero era más de divulgación, no era tan profundo, entonces yo busqué, había unas bibliografías de los artículos científicos, entonces pues yo me di a la tarea de buscarlos y ya conforme a eso yo los iba a analizando, iba sacando algunas cosas, le preguntaba al profesor algunas cosas más avanzadas. Entonces conforme a eso yo iba haciendo mi investigación.” (Mario, E2, p. 16, 17-22)*

### **6.3.2 Actividades asociadas a la escritura.**

Para categorizar las actividades de escritura de los estudiantes de Física, utilicé además de los códigos *Escritura disciplinar* y *Escritura Académica* el código de *Escritura para la divulgación*, para las actividades de divulgación de la ciencia, específicamente de Física, en las que los estudiantes participaron.

#### ***Escritura disciplinar.***

Aunque ambos estudiantes participaban en prácticas de escritura disciplinar, este código fue encontrado predominantemente en las entrevistas de Mario, ya que él ha participado en más actividades disciplinares como la estancia de investigación en CIO.



Una de las prácticas disciplinares en las que tanto Jocelyn como Mario participaron fue la práctica de laboratorio, en la que realizaban experimentos en equipo, durante los cuales escribían en una bitácora, procesaban datos, y finalmente realizaban un reporte.

*“En los laboratorios, el maestro unos días antes nos manda la práctica de qué es lo que se tiene que hacer en esa sesión en particular. Entonces tú lees la práctica y llegas ya sabiendo qué es lo que se tiene que hacer.” (Jocelyn, E1, p. 5, 4-6)*

*“El semestre pasado también tuvimos un laboratorio y ahí fue donde nos enseñaron cómo tiene que ser la estructura de una bitácora. Entonces a partir de ahí fue como que, ah pues, el hilito de ver ir viendo cómo estructurarla hasta este momento pues ya el profesor nos dice ‘ustedes saben cómo hacerla, si tienen preguntas, díganmelas’” (Mario, E1, p. 5, 11-14)*

*“En los laboratorios siempre se tiene que llevar una bitácora. Los maestros anteriores revisaban la bitácora, el maestro dijo que nos va a dejar a que sea como que nuestro formato, con que se asegure que estamos escribiendo constantemente. Se tienen las bases, tienes que escribir lo que estás haciendo, por qué lo estás haciendo, los problemas que tuviste al hacer la práctica; porque todo eso tiene que ir en el reporte, no nomás es reportar como en plan sí de ‘ah’” (Jocelyn, E1, p. 6, 22-24 p.7)*

Esto nos remite a la idea de que los expertos de una comunidad orientan a los novatos para que adquieran conocimientos y habilidades especializadas a través de las prácticas disciplinares en las que participan (Lave y Wenger, 1991). Eventualmente, las experiencias reflejan que los novatos son lo suficientemente competentes como para que se desenvuelvan en ciertas actividades por su cuenta (Wenger, 2001), como en el caso de la realización de la bitácora de laboratorio para los estudiantes de Física.

Sobre el proceso de escritura del reporte de laboratorio, los estudiantes mencionaron que se realizaban en equipos de dos o tres, y, después de discutir los resultados, se dividen la redacción de diferentes secciones para después integrarlas en un solo documento. Este procedimiento fue muy similar para Jocelyn y Mario.

*“[En la práctica] yo me encargo de la parte de analizar datos en la computadora, supongamos, y otros son los que experimentan y los que acomodan todo, otro es el que está anotando.” (Mario, E2, p7, 14-16)*

*“En el equipo eramos tres, que eramos yo, [un compañero], y otra compañera. Entonces esa compañera tiene una computadora así poderosa, entonces la manera en la que nos acomodábamos es que él y yo hacíamos el arreglo experimental y hacíamos el experimento, básicamente, y a ella le pasábamos los datos y ella se encargaba de procesar esos datos. Entonces ya nos mandaba los datos y entre todos hacíamos el reporte. El reporte era en equipo y la manera en que lo hacíamos era con un documento en google, ya ves que puedes hacer un documento compartido (...) Yo creaba un documento así y la muchacha me pasaba a mí los datos porque muchas veces no podía meter cierta cosa en el documento, me pasaba a mí los datos y yo me encargaba de hacerlos en un formato de manera que se pudieran subir al [Google] Drive sin que se distorsionara, casi siempre los volvía imágenes, los transformaba en un paper y luego sacaba instantáneas, y ya los metía ahí y ya cada quien hacía la parte que le tocaba. Ella ponía los resultados, así como ‘en esta tabla podemos ver el comportamiento y no sé qué’, yo hacía los resúmenes o la introducción, dependiendo de la práctica, y las conclusiones; y mi otro compañero hacía el método experimental donde explicaba qué era el experimento que estábamos haciendo y por qué se estaba*

*haciendo de esa manera y el resumen (...) un resumen que son como 3 renglones y luego la introducción.” (Jocelyn, p. 16, 24-26, p. 17, 1-16)*

*“Yo con mi compañero en unas, las secciones más sencillas nos las repartimos, entonces para escribir por ejemplo la discusión, conclusión, que son las partes más importantes, nos conectamos vía internet, y ya comenzamos a discutir” (Mario, E2, p. 9, 11-13)*

Esto nos indica que tanto las prácticas como los reportes son actividades en equipo, en las que los estudiantes se reparten los diferentes roles de acuerdo con las facilidades tecnológicas y aptitudes de cada integrante. A partir de las entrevistas es notorio que Jocelyn y Mario tienen procedimientos de escritura diferentes. En el caso de Jocelyn, la escritura es una tarea cooperativa, mientras que Mario y su equipo además tienen momentos para la escritura colaborativa, pues también se considera la discusión de los resultados y cómo reportarlos.

Otra actividad de escritura disciplinar fue la presentación que realizó Mario posterior a su estancia, pues parte de su compromiso al ser financiado por el Programa Delfín (Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, Programa Delfín, 2019) era exponer el trabajo que realizó durante su verano de investigación en el CIO. Presentó en el Congreso Internacional del programa, el cual reúne a estudiantes de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y exactas que realizaron estancias de investigación.

*“Fue ponencia. Teníamos diez minutos para exponer y ya cinco de preguntas al final (...) Me hicieron muchas [preguntas], como cinco. Pero lo curioso, bueno, fueron cuatro de estudiantes y una de un profesor que se metió al final, entonces ellos me preguntaron (...) me preguntaban qué aplicaciones podría tener, por qué elegimos estudiar esas como que geometrías, qué otra cosa me preguntaron, cuánto tardaban en*

*correr los programas, en qué lenguaje lo hicimos, por qué lo hicimos en ese lenguaje.”*

*(Mario, E3, p. 21, 11-23)*

Mario, en contraste con Jocelyn, ha participado en más actividades relacionadas a la investigación, por lo que la producción de géneros que reifican esas prácticas disciplinares ha sido más prolífera.

### ***Escritura escolar y académica.***

En lo que respecta a la escritura más escolar o académica, los géneros producidos son principalmente los apuntes, los exámenes y los ejercicios que los docentes dejan de tarea. De acuerdo con los testimonios de los estudiantes, las clases consisten en: 1) el profesor explica un tema y resuelve dudas, 2) los estudiantes realizan ejercicios en clase y/o de tarea, 3) la siguiente semana continúan con el tema de la clase anterior o presentan el tema siguiente.

*“Pues el profesor, no sé, comienza con el tema que nos quedamos anteriormente y comienza a explicar todo y ya, por ejemplo, nos deja una tarea la siguiente semana”*

*(Mario, E2, p. 13, 12-13)*

Además de las tareas, los exámenes son una actividad de escritura importante, pues es una de las herramientas de evaluación por excelencia.

*“En todas las materias hay constantemente tareas porque la manera de evaluación casi siempre es con exámenes semanales. Entonces nos dejan una tarea, resuelves la tarea, y en base a esa tarea va a haber un examen cada semana.” (Jocelyn, E1, p. 5, 21-24)*

*“Hoy tuvimos un mini examen de eso, de polarización. Entonces [el maestro] nos deja una tarea semanal y ya, la hacemos, y hoy nos pone un mini examen; escoge un problema de esa tarea y lo pone.” (Mario, E2, p. 13, 16-18)*

***Escritura para la divulgación.***

Tanto Jocelyn como Mario eran miembros de la Sociedad Universitaria de Física, en la que una de sus actividades consistía en escribir en la revista que publicaban bimestralmente en la página de *Facebook* de la Sociedad.

*“Tenemos una revista (...) y en la revista hay diferentes secciones. Hay una sección que se llama ‘La Vaquita Esférica’ que es como dirigida hacia los niños, que son fenómenos relativamente simples planteados de una manera muy cotidiana; hay algo que se llama ‘La manzana de Newton’, que son problemas a manera de reto para los lectores. Tenemos la ‘Conservación del momento’, en el que se habla de eventos que se hayan hecho, como que se reportan. También ‘Principia’, que es del tema que se esté manejando en ese momento, me tocó escribir un artículo sobre láseres, que se cumplían 77 años de la creación del láser, entonces escribí uno sobre historia de los láseres.” (Jocelyn, E1, p. 11, 9-16)*

*“Sí, ya van varias ediciones [en las] que he escrito. De hecho, este mes o el otro se va a publicar otra revista y pues voy a escribir ahí también” (Mario, E1, p. 7, 10-11)*

Además de la revista, los miembros de la sociedad realizaban presentaciones mensuales en el Centro de las Artes (CEART) local, en adición a las pláticas ocasionales en escuelas. Al preguntarle sobre el proceso de selección de expositores, Mario mencionó que este era voluntario, a menos que sea necesario asignar a alguien para impartir la plática del mes. Las presentaciones son acompañadas visualmente con diapositivas realizadas en *Powerpoint*.

*“Pues primero son voluntarios, entonces ya si no hay voluntarios la profe comienza a seleccionar: ‘a ver, tú te miras que quieres dar una plática’. Pero siempre salen voluntarios (...) Yo me ofrecí. La quería hacer el semestre pasado, pero por falta de*

*tiempo no, y hasta este (...) Es relacionado al tema [que trabajé en CIO] (...) Con metamateriales. De hecho, en la plática le puse: ‘Metamateriales, invisibilidad, la capa de Harry Potter, acción’” (Mario, p. 16, 23-26, p. 18, 5-8)*

## 6.4 Identidades presentes y posibles

A partir de las entrevistas fue posible identificar algunas de las identidades que el participante manifiesta y conocer algunos de los procesos a través de los cuales construyó y construye esas identidades, así como las identidades que busca proyectar en su futuro.

### 6.4.1 Entrevistas de Jocelyn.

Las identidades pasadas, presentes y posibles encontradas en las entrevistas de Jocelyn son las que se muestran en la Tabla 6.3.

Tabla 6.3

*Repertorio de identidades de Jocelyn.*

<b>Identidades pasadas</b>	<b>Identidades presentes</b>	<b>Identidades posibles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosa</li> <li>• Idealista</li> <li>• Aspirante a científica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mala” para algunas actividades (programar, organizarse)</li> <li>• Miembro de la comunidad “relajada” e “íntima” de la facultad</li> <li>• Divulgadora/promotora amigable de la ciencia</li> <li>• Miembro fundador y propositivo de la SUFE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgadora/promotora de la ciencia</li> <li>• Estudiante de posgrado</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

#### ***Identidades pasadas.***

Al preguntarle su motivación para ingresar a la Licenciatura en Física, Jocelyn expresó que siempre ha sentido curiosidad por conocer cómo funcionan las cosas. Ese interés, inicialmente la habría guiado a estudiar Sociología,

*“Pues siempre, desde que tengo memoria, he tenido curiosidad por saber por qué se hacen las cosas como se hacen o cómo funcionan (...) Pensé entrar a Sociología porque el cómo funcionan no aplica solo a las cosas sino también a las personas.”*  
(E1, p. 1, 3-6)

Sin embargo, cuando ingresó al bachillerato conoció personas que la inspiraron a estudiar Física, no solo porque los temas le interesaron, también porque admiraba la forma de ver y explicar el mundo que tenían esas personas.

*“Tuve una materia que se llamaba Temas Selectos de Física y era muy práctica o muy experimental, y eso me gustó mucho. También me gusta mucho como la forma, la perspectiva que tienen las personas que estudian ese tipo de cosas. (...) Un maestro me daba Álgebra y me caía muy bien y me gustaba mucho cómo explicaba las cosas y cómo era capaz de simplificar todo y él era Físico Nuclear. Y el papá de una amiga es Físico en Materiales y cada vez que iba a su casa su papá tenía algo que decir, o sea, íbamos a hacer cualquier cosa y decía ‘sabes que en realidad eso no se puede por esto y esto y esto’, y era así como ‘que padre saber todo eso o entenderlo’”* (E1, p. 1 6-14)

Jocelyn confiesa que al ingresar a la licenciatura ella consideraba la ciencia como algo “fantástico”, pues su noción de ella estaba basada en lo que había conocido por sus maestros y los medios que había consumido, como la serie *Cosmos* de Carl Sagan. Ya en la universidad, ella expresa que el programa académico la llevó a enfrentar la realidad y a hacer cambios en su forma de pensar.

*“Pero entrar y tener que forzarte a ser ordenado y muy sistemático a la hora de pensar es difícil. Entonces, cuando entré me di cuenta que en realidad no sabía a dónde había entrado, pero igual me gustó, como, las materias, aparte de que la teoría era muy interesante.”* (E1, p. 1 23-23)

***Identidades presentes.***

Durante el trabajo de campo, las identidades que desplegó Jocelyn se asocian a los retos académicos que la hacen esforzarse por adaptar su manera de pensar y la llevan a asumir ciertas posturas, sus percepciones sobre las clases a las que asiste, y la importancia que le da a la divulgación de la ciencia.

Como mencioné anteriormente, Jocelyn ha tenido que aprender a pensar de una manera científica, ordenada y sistemática. Otra forma de pensar que ha tenido que desarrollar es la abstracta. Ella pronunció una preferencia por las matemáticas aplicadas, pues se le complican las matemáticas más “puras”. A pesar de eso, pero reconoce la importancia de las matemáticas abstractas, no solo para su desempeño en la licenciatura, sino porque refleja la realidad de la Física actual:

*“Pero es más fácil para mí saber que lo que estoy diciendo en ecuaciones representa algo, porque entonces, si está mal, puedo darme cuenta de que está mal porque digo ‘esto no se puede, este movimiento se contradice’ o lo que sea. Pero cuando se trata de puras matemáticas y es como muy abstracto, es así como ‘¿y esto? ¿a dónde va?’”*  
(E1, p. 6, 11-15)

*“Batallo con las matemáticas, pero sé que son importantes y sé que muchas veces aprendiendo a utilizar y manejar las matemáticas puedes llegar a cosas que no vas a poder ver en un fenómeno porque están más allá. De hecho, en el punto que estamos ahorita en la ciencia, primero sale la teoría y un matemático te ayuda a hacer la teoría y tienes que esperar 15 años a que se desarrolle la tecnología para comprobar esa teoría.”* (E3, p. 18, 2-6)

Otras dificultades a las que se ha enfrentado Jocelyn se relacionan con aprender a usar nuevos lenguajes de programación, pues se declara “mala para programar”:



*“Mi problema principal ha sido que muchos de mis compañeros ya habían usado MatLab y conocen muchos comandos y yo, para empezar, no soy nada buena para programar, y además pues no había usado MatLab.” (E2, p. 3, 10-12)*

La participante también expresó tener dificultad con trabajos que implican seguir una dirección, como en el caso de los circuitos en la materia de Electricidad y Magnetismo, la cual en semestres pasados tuvo que volver a cursar. En este respecto, la docente de la materia Variable Compleja le señaló la importancia de escribir poniendo especial atención al orden. En ese respecto, ella explica:

*“Yo batallo mucho para los fenómenos en los que la dirección es importante, o sea, cuando estaba chica yo recuerdo que volteaba las fracciones y cosas por el estilo, ese tipo de cosas en las que la dirección es importante para el significado, batallo mucho, y los circuitos son mucho eso, tienes que tener una dirección de la corriente y dependiendo de eso tu resultado. Si tienes un signo mal, te echa a perder todo lo demás, y en realidad, hasta que no tienes el resultado, no hay manera de darse cuenta” (E3, p. 3, 18-23)*

*“No saqué 100 como quería sacar, pero no saqué 100 porque al parecer no pongo atención a lo que estoy escribiendo y a veces me equivoco. De hecho me dijo la maestra que tuviera mucho cuidado porque esos errores se acumulan, me dijo que ‘no vaya a ser que vayas a reprobarte una materia en algún punto porque pones un signo mal o porque no cuidas el orden en el que estás desarrollando las cosas’ y yo dije ‘ya’ (...) ‘Ya pasó, profe’” (E3, p. 20, 15-21)*

Con respecto a la comunidad en la que se inserta, es decir, la facultad en la que se encuentra la licenciatura, la participante expresa agrado por la dinámica que se tiene con los

docentes y otros miembros de la facultad, pues estos siempre tienen buena disposición para apoyar a los estudiantes cuando se acercan a ellos.

*“Es una de las cosas que me gustan, si tú quieres hacer algo, siempre va a haber alguien que te va a decir si está bien, que te apoye.” (E1, p. 9, 10-11)*

*“En Ciencias siento que tiene que ver como con la cultura dentro de las ciencias, donde si no sabes algo pues tienes que decir que no lo sabes para poder aprender. No hay, al menos no hay así como eso de que el maestro lo sabe todo y ese tipo de cosas. Puede haber algo que le preguntes al maestro y si el maestro no lo sabe te va a decir ‘sabes qué, no sé, ve a preguntarle a este maestro o este otro maestro’. Entonces como está eso así y no hay muchos alumnos, se da una relación más personal y todo mundo es como más relajado” (E3, p. 23, 9-15)*

Jocelyn identifica que pedir ayuda y apoyarse mutuamente es parte de la “cultura de las ciencias”. Aunque se expresa indirectamente, Jocelyn se inserta dentro de esta comunidad como parte del grupo estudiantil. Además, la participante expresa que parte de esa cultura implica compartir el conocimiento científico a partir de la divulgación.

*“Me gusta mucho la divulgación, creo que es muy importante y también creo que hace falta.” (E1, p. 8, 4-5)*

Ese gusto por la divulgación la llevó a ser parte de la creación de la Sociedad Universitaria de Física en Ensenada, un grupo de estudiantes dedicados a llevar el conocimiento de la Física a la comunidad local a través de actividades como ciclos de conferencias, pláticas y una revista de divulgación en línea.

*“Yo formo parte de una sociedad que se llama Sociedad Universitaria de Física de Ensenada. Es nueva, y de hecho yo participé en su creación, porque la idea es hacer*

*divulgación. Tenemos un ciclo de conferencias en el CEARTE, de hecho yo estoy agendada para dar una en junio” (E1, p. 11, 1-4)*

*“Y también tenemos una revista que se llama Gravitón, y en la revista hay diferentes secciones. (...) ‘Principia’, que es del tema que se esté manejando en ese momento, me tocó escribir un artículo sobre láseres, que se cumplían 77 años de la creación del láser, entonces escribí uno sobre historia de los láseres (...) ahorita ya no estoy ahí, pero estaba en el comité editorial y escribiendo artículos.” (E1, p. 11, 9-17)*

Jocelyn se posiciona como miembro activo de la Sociedad, y en las entrevistas era notorio que se incluía como parte del grupo al expresarse en la primera persona del plural. Otro aspecto importante para conocer a Jocelyn es cómo busca acercar a las personas a la ciencia. En este sentido, Jocelyn confiesa que ha probado compartir sus conocimientos y experimentos científicos con su hermano menor, quien para ella representa una muestra del público no especializado a quien va a presentar, como en la presentación que realizó en CEART como parte de las actividades de la Sociedad.

*“Yo escogí el formato porque, por ejemplo, tengo a mi hermano menor, a quien le dan curiosidad ese tipo de cosas de la ciencia. Yo me he dado cuenta, conforme yo estoy en la carrera y que me pregunta cosas, que él es básicamente como una muestra del público en general, y pues no le puedo explicar de una fórmula matemática lo que estamos haciendo. Y también mi experiencia es que cuando digo que estoy estudiando Física todo mundo me dice ‘ah, son un montón de matemáticas’ o ‘es Astronomía’ y pues, la Física lleva matemáticas, pero no es lo más importante, y lleva Astronomía, pero eso no es lo único que hay. Entonces pues el objetivo era hacerlo más amigable porque los fenómenos siguen siendo muy interesantes, aunque no haya las matemáticas” (E3, p. 2, 6-14)*

Este tipo de afirmaciones nos permiten ver que Jocelyn tiene una aproximación a la divulgación que es muy amigable, podría decirse hasta pedagógica, y que esta sensibilidad ha sido reforzada por la proximidad a su hermano, la cual le ayuda a mejorar la forma en la que explica los fenómenos físicos de manera que los no iniciados puedan entender. Esto también se conecta a las experiencias que tuvo previas a su ingreso al programa de licenciatura, como con su maestra de bachillerato o el padre de su amiga que era físico, pues en ellos identificó que tenían la capacidad de explicar cosas muy complejas de maneras sencillas de entender.

Además de participar en las actividades grupales de la Sociedad, Jocelyn expresó que tiene diferentes ideas para expandir la sociedad, desde la creación de un *podcast*, hasta la asociación con otras sociedades locales dedicadas a la Física, como la Sociedad Astronómica de Ensenada, y la participación en eventos como la Noche de las Estrellas, un evento con sede en varias ciudades de México y que es organizado localmente por las instituciones educativas y culturales, asociaciones civiles y gubernamentales de la ciudad (Noche de las Estrellas, 2019).

### ***Identidades posibles.***

A pesar de que al momento del trabajo de campo Jocelyn no había definido en qué área de la Física quería especializarse, lo que sí era claro para ella era la necesidad de cursar un posgrado, por lo que ha tomado medidas para mejorar su promedio general, el cual se encontraba por debajo de lo deseado:

*“Pues me gustaría hacer una maestría. Todavía no sé en qué porque estoy en quinto semestre ahorita. Entonces uno entra y entras al tronco común que es un semestre, y luego tienes clases como Cálculo Vectorial, Cálculo Integral, Cálculo Diferencial, Probabilidad y Estadística, qué otra materia, Física 1, que son bases para lo demás.*

*Estoy en quinto semestre y apenas estamos en la clase de Física Cuántica, y no es rigurosa esa materia, es para que nada más uno se familiarice con las teorías porque después es Mecánica Clásica y Mecánica Cuántica, y esas son las que son formales, son pesadas. Entonces, aunque me gustan las materias, siento que hasta cierto punto no podría decidir porque no las conozco bien, no puedo predecir ‘me gustaría estudiar eso’” (E1, p. 7, 20-25, p. 8, 1-2)*

*“El problema principal es que mi promedio general es de 78, entonces yo tengo que subir mi promedio, porque al menos en el campo de las ciencias, necesitas tener una maestría, necesitas tener todo lo demás, y si tienes menos de 80 se te cierran muchísimas puertas en todas partes.” (E3, p. 12, 10-13)*

Además del posgrado, la pasión de Jocelyn por la divulgación de la ciencia la ha llevado a considerar cursar una especialidad dedicada a ello, aunque no le ha dado seguimiento a ese plan.

*“[La ciencia] debería ser cultura general. Y este, pues, había investigado y hay una especialidad que se llama Periodismo Científico, y eso me sonaba bien, pero no recuerdo dónde se ofertaba.” (E1, p. 8, 7-8)*

#### **6.4.2 Entrevistas de Mario.**

Al analizar las entrevistas de Mario, encontré las identidades presentadas en la tabla

6.4.

Tabla 6.4

*Repertorio de identidades de Mario.*

<b>Identidades pasadas</b>	<b>Identidades presentes</b>	<b>Identidades posibles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante apto para las matemáticas</li> <li>• Curioso</li> <li>• Científico y autor novato</li> <li>• Ponente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgador/promotor de la ciencia (SUFE)</li> <li>• Estudiante autodidacta</li> <li>• Aprendiz visitante (estancia CIO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tesista (licenciatura)</li> <li>• Estudiante de posgrado (internacional)</li> <li>• Académico</li> <li>• Físico/Científico</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

***Identidades pasadas.***

Mario tuvo la oportunidad de participar en diferentes actividades académicas y disciplinares que lo ayudaron a elegir una carrera en ciencias. Aunque él se consideraba un estudiante “normal”, a partir del último año de educación media comenzó a reconocer su aptitud para las matemáticas y a integrarse a actividades como competencias académicas:

*“Fue hasta final de la secundaria que se me prendió el foco de las ideas, entonces después de ahí me comenzó a llamar las matemáticas y eso porque también en la secundaria me llevaron a una olimpiada, de la secundaria” (E2, p. 18, 20-22)*

*“Sí, comenzando tercero de secundaria fue como, no sé, hubo algo extraño, todavía no me explico qué pasó (...) Hubo un cambio, no sé, en mi cabeza.” (E2, p. 19, 3-6)*

Cuando llegó el momento de elegir dónde estudiaría el bachillerato, ingresó al Centro de Estudios Tecnológicos de Mar (CETMAR) No. 11 de Ensenada, a sugerencia de un amigo mayor que él, quien le compartió que podría vivir la experiencia de irse de viaje de campo.

*“Entré al CETMAR por un amigo más grande que tengo, entonces él me dijo ‘oye, ¿por qué no te metes al CETMAR? ahí está suave, hacen prácticas, los llevan de viaje’ y yo ‘ah, pues sí, verdad, suena suave, voy a meterme’ y por ahí le entré. Por eso” (E2, p. 18, 14-16)*

Mario estudió la especialidad de Técnico Laboratorista Ambiental, en la que llevan materias que consisten en tomar muestras de suelo, agua y tierra y analizarlas. Para realizar una toma de muestras, el participante y los demás grupos de la especialidad viajaron a un poblado costero del Mar de Cortés donde formaron equipos y, utilizando dispositivos de posicionamiento global (GPS), realizaron el muestreo de agua en áreas específicas con la finalidad de recolectar plancton.

*“Fuimos a San Felipe, a la parte de Puertecitos. Entonces, ahí lo que hacíamos pues era muestrear. Lo que analizábamos era una cosa que se llama plancton, en el agua, como el de la película de Bob Esponja. Entonces lo que hacíamos era hacer muestreos todo el día y toda la noche (...) [Iba] todo el grupo. Entonces, todos los estudiantes de la carrera se turnaban cada hora cierto grupo. Entonces hacíamos muestreos, de hecho teníamos como una pancarta grandota y ahí íbamos anotando nuestros datos (...) De los equipos, la hora, el muestreo, la ubicación, porque nos daban GPS también para hacer el recorrido del muestreo.” (E2, p. 28, 23-25; p. 29, 1-6)*

Este viaje de campo, en la que realizaron actividades auténticas de la disciplina biológica, fue una experiencia que probaría ser trascendental para Mario, pues al regreso de dicha expedición, uno de los docentes organizadores —un Doctor en Ciencias Marinas— lo invitó a escribir un artículo para enviarlo al Congreso Juvenil de Ciencia y Tecnología en Educación Media Superior que ocurre en el marco del Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología del Mar. Es sobresaliente notar que el participante no solo se posiciona como una persona proactiva y curiosa, sino que esa identidad es corroborada por una autoridad.

*“Yo creo que porque el profesor Mario vio, no sé, a veces cuando lo veo me comenta como que vio en mí algo diferente que en los demás no había. Entonces como el interés, yo creo, tal vez, no sé. Entonces él me comentó que por qué no participaba en*

*un congreso estudiantil, que podíamos escribir un artículo y que podíamos sacarlo para ir al congreso. Y ya pues dije que sí. Entonces me acuerdo que en ese entonces eran, era este periodo de febrero a mayo el semestre, entonces pues estábamos bien llenos de materias. Entonces le había comentado al profesor que yo podía analizar todas las muestras, pero en vacaciones de semana santa. Durante esas dos semanas yo venía al CETMAR, no había nadie, nomás el guardia; me dieron las llaves del laboratorio y ahí me la pasaba todo el día, en el laboratorio. Muestreando y checando las muestras, dos semanas. Y después de eso ya sacamos todos los datos” (E2, p. 31, 6-15)*

A partir de esa actividad, Mario comenzó a desplegar dos identidades: una como autor publicado, pues el artículo fue incluido en las memorias del congreso al que asistió y actualmente lo comparte en su perfil personal de la red social especializada *ResearchGate*; y otra identidad como ponente en el congreso juvenil que tuvo lugar en Quintana Roo. Sus identidades de autor y ponente pueden considerarse deseables en el ambiente científico, pues son identidades que se despliegan en prácticas disciplinarias rutinarias para los expertos en la comunidad.

Otra faceta importante en la formación de Mario fue que realizó el servicio social obligatorio en el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE), incluso durante un periodo mayor que el obligatorio, pues en lugar de seis meses, participó con el investigador durante aproximadamente un año y medio. El participante declaró que, en ese tiempo, él estaba muy interesado en la Oceanografía Física, por lo que buscó hacer su servicio social con un experto en el tema. Durante su estancia, el participante realizó diversas actividades:



*“Ahí lo que hacíamos era calibrar aparatos que medían, como por ejemplo, tipos de arenas en el fondo del mar (...) Tenía un técnico (...), entonces yo siempre, casi, la mayoría del tiempo estaba con él y ya el investigador nos aconsejaba ‘y pueden poner esto’ o así, entonces siempre estaba ahí, casi más o menos todo el día” (E2, p. 34, 6-11)*

De hecho, gracias a su trabajo con el investigador de CICESE, obtuvo un patrocinio para asistir a los *Juegos Nacionales Intertecmar* en Veracruz, donde compitió en la disciplina académica de Física contra estudiantes de CETMAR y CETAC (Centros Tecnológicos de Aguas Continentales) del país. Al preguntarle por qué fue seleccionado, Mario comentó:

*“Porque yo le había comentado a mi profesor que tenía interés de asistir, porque había escuchado y ya, ahí le comenté, y me dijo ‘ah sí, está bien, te voy a proponer para que vayas a representarnos’.” (E2, p. 32, 16-18).*

Mario despliega una identidad proactiva, pues no sólo le interesa participar en actividades en las que puede aprender cosas de su interés y tener sus conocimientos y habilidades retados, sino que tiene la voluntad de acercarse a las personas que pueden orientarlo y acercarlo a sus objetivos.

Finalmente, una actividad definitoria para Mario fue su asistencia al Taller de Ciencia para Jóvenes del Instituto Nacional de Astronomía, Óptica y Electrónica (INAOE) de Puebla. Este taller es una de las jornadas que forman parte del programa de veranos científicos promovidos por los centros de investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Mario supo de la convocatoria a través del mismo docente con el que estaba escribiendo el artículo:

*“[El profesor] nos platicó a todos. Entonces ya identificó como a las personas más como que teníamos interés; entonces ya aparte nos platicó más a fondo de esto (...)*

*nos apoyó para las redacciones de las cartas de, ¿cómo se llama? de recomendación, los formatos, todo eso.” (E2, p. 25, 20-24)*

Mario relata que él fue en único estudiante de Baja California aceptado para participar en el taller

*“Varios de mis compañeros del salón aplicaron y al siguiente día me dice un compañero ‘oye, te pasas’ – ‘¿qué pasó?’ – ‘Pues quedaste, mira la lista’ y yo ‘wow’. O sea, de todo Baja California, solamente fui el único” (E1, p. 2, 1-2)*

En el taller, él y un grupo de estudiantes de bachillerato interesados en ciencia hicieron recorridos por las instalaciones del INAOE, realizaron experimentos y recibieron pláticas en las que los investigadores hablaban sobre su trabajo. El participante identifica que la plática que impartió un investigador fue el momento decisivo en el que nació su interés por la Física, y específicamente en Óptica.

*“Ahí conocí a un profesor (...); entonces, con él, su metodología de cómo impartir clases fue lo que me atrapó, y su sentido del humor y su sentido como de ‘miren, está este camino, pero les voy a decir qué hay más atrás de allá’. Entonces fue como el caminito a seguir, por eso, no sé, es la parte fundamental de por qué estoy estudiando física, es principalmente por él” (E1, p. 1 8-12)*

A lo largo de las entrevistas, es posible identificar un rasgo importante en las acciones que relata el participante, y es que es una persona curiosa. Por ejemplo, al describir qué le atrajo de la forma en la que el profesor del INAOE impartía las lecciones, menciona que le agradaba que “los dejara con la duda”:

*“Y nos explicaba cosas bien complejas a un nivel bien bajo, y nos dejaba siempre con la duda, siempre con la duda. Yo con eso siempre me acuerdo de él, por ejemplo nos explicaba un tema bien difícil, que ahorita apenas estoy viendo, y no sé cómo le hacía,*

*y siempre nos dejaba con la duda. Entonces yo creo que ahí fue como el hilito que me fue sembrando, la semillita para poder escoger esta carrera.” (E2, p. 26, 13-17)*

Así, el interés de Mario por dedicarse al estudio de la Física lo llevó a estudiar la carrera en la Facultad de Ciencias de la UABC.

### ***Identidades presentes.***

Al entrevistar al participante, él manifestó identidades asociadas a las actividades dentro del programa de licenciatura, en actividades de divulgación y como científico en estancia de investigación. Como estudiante de licenciatura, sus identidades se ubican en diferentes espacios, ya sea en sus clases teóricas, en los laboratorios, al escribir los reportes de prácticas realizadas en los laboratorios, y como mentor de compañeros de semestres inferiores y de estudiantes de bachillerato.

El participante describió que para realizar las prácticas en el laboratorio de Óptica, el grupo era dividido en equipos de cuatro integrantes por cuestiones de equipo. En el laboratorio, los estudiantes se repartían el trabajo. El participante describió los diferentes roles, como el suyo, como “director” o “líder” del grupo

*“en mi equipo yo, bueno, yo soy como el que los dirige (...) Pues más o menos [es el líder del equipo]. Entonces yo me encargo de la parte de analizar datos en la computadora, supongamos, y otros son los que experimentan y los que acomodan todo, otro es el que está anotando.” (E2, p. 7, 12-16)*

Para la escritura de los reportes de práctica ese laboratorio, el equipo se dividía una vez más, por lo que los reportes eran escritos en binas. El compañero del participante era reconocido como diferente, pues era un estudiante que previamente había cursado la Licenciatura en Filosofía. El participante expresó que valoraba la experiencia de su

compañero, pues gracias a su trayectoria, él traía otros conocimientos y habilidades al trabajo, principalmente en lo que respecta a la redacción de textos. En contraste, él se adjudicaba mayor dominio de las cuestiones disciplinares.

*“Y pues sí, para mí se me ha hecho muy enriquecedor (...) Yo le apporto las ideas. Entonces él pone la parte de la redacción y yo pongo las partes de las ideas.” (E2, p. 10, 24-26; p. 11, 1-3)*

Otra materia que implicaba experimentación era Laboratorio de Mecánica. Era una materia que, aunque no formaba parte del plan de estudios, contaba con valor curricular. En ella, se esperaba que Mario diseñara y probara un experimento para integrar a la materia seriada de Laboratorio de Mecánica que se impartiría a los estudiantes de nuevo ingreso.

*“Es desarrollar nuevas prácticas de laboratorio de Física pero más innovadoras. Ahorita hay celulares que tienen muchos sensores, entonces la idea, primer paso, fue buscar aplicaciones que tuvieran varios sensores que pudieran medir, no sé, la gravedad, la aceleración, movimientos. Esa fue la primera parte (...) De hecho este viernes tenemos un ensayo con un experimento que estamos diseñando, entonces va a ser como la primera prueba de un plan que se quiere proponer.” (E2, p. 2, 19-25; p. 3, 1-3)*

De esta actividad es visible que Mario asume una identidad que lo acerca a la labor científica, al realizar experimentos y buscar maneras innovadoras de aproximarse a temas disciplinares.

Otra actividad con valor curricular que realizó como estudiante de la Licenciatura en Física fueron las tutorías a estudiantes de semestres previos. Al preguntarle cómo supo de la opción de las asesorías para adquirir créditos, el participante comentó

*“Pues por compañeros de semestres más avanzados que nos comentaban ‘ah, deberían de tomar asesorías porque les sirven para el final de la carrera’” (E2, p. 1, 6-7)*

Las tutorías consistieron en asesorar a estudiantes de la licenciatura con dudas específicas sobre los temas que estaban llevando en ese momento. El participante relató que fue una oportunidad para mantener su conocimiento vivo:

*“Nosotros ya tomamos todas las materias de 5to [semestre] para abajo, entonces tenemos que tener conocimientos de todos. Entonces pues si llega alguien de 3ero y nos pregunta de una materia, pues tenemos que saber. Entonces es de todo (...)” (E2, p. 1, 15-18)*

En este respecto, Mario comenta que no hay forma de prepararse para los temas que necesitarán los estudiantes que llegan a las asesorías, pues llegan “de repente” y debe estar preparado al momento para asistirlos. De esta declaración, podemos inferir que Mario se encuentra en confianza con sus conocimientos de la disciplina, lo suficiente para desplegar una identidad de mentor ante sus compañeros.

Otra situación en la que el participante se posicionó como mentor fue durante su servicio social, esta vez ante otra audiencia: estudiantes de bachillerato. Mario impartió algunas clases de Geometría Analítica, pues suplió temporalmente a un docente de la especialidad de Electrónica en su antiguo bachillerato, CETMAR. Sobre esa experiencia, él expresa que al principio los estudiantes se desconcertaron por su juventud.

*“Cuando llegué, bueno, llegué y estaba ahí el profesor, y ya me presentó y me dijeron ‘¿qué estudias? ¿en qué estás estudiando?’ y yo ‘soy de la universidad’ ‘¿a poco sí? Ah, ok’. Sí estuvo muy curioso, pero sí me los gané” (E2, p. 48, 10-12)*

Otra identidad desplegada por el participante es la relacionada a la divulgación de la Física, principalmente como miembro de la Sociedad Universitaria de Física en Ensenada (SUFE), y en actividades de la universidad como la Semana de la Ciencia. Como miembro del SUFE, el participante manifiesta identidades tanto de autor, al escribir en la revista bimestral en línea de la sociedad, y como expositor.

*“En esa sociedad nuestro objetivo es divulgar la ciencia a diferentes etapas de la escuela: de primaria, secundaria, incluso hasta kínder, hasta los adultos. Entonces organizamos pláticas en CEARTE, tenemos una revista que la publicamos cada dos meses. Y pues sí, es el objetivo de esta sociedad, divulgar la ciencia por el gusto de ella en diferentes etapas.” (E1, p6, 25-26; p. 7, 1-2).*

Sobre su participación en la revista, Mario comentó

*“Sí, ya van varias ediciones que he escrito. De hecho, este mes o el otro se va a publicar otra revista y pues voy a escribir ahí también” (E1, p. 7, 10-11)*

Otra actividad de divulgación en la que tanto Mario como Jocelyn han participado es en la Semana de la Ciencia que organiza la Facultad de Ciencias. En preparación para este evento, los estudiantes en equipo realizan un experimento que presentan a la sociedad en general. Aunque los estudiantes no son acompañados por algún maestro, sí reciben asesoría sobre cuestiones administrativas, pues reciben un recurso para conseguir los materiales para los experimentos. Durante el evento, los estudiantes realizan demostraciones del experimento y se lo explican a los asistentes, por lo que despliegan no solo identidades como científicos al experimentar, sino también como promotores de la ciencia.

*“Es toda una semana donde hacemos proyectos y se los presentamos al público. Entonces ya me ha tocado en una ocasión ¡Ah no! Dos ocasiones (...) En el primer experimento lo que hicimos fue simular cómo es el espacio. Entonces hicimos como un*

*aro circular, poníamos una tela látex, digo, como licra, entonces simulábamos que ese era el espacio, entonces si ponías objetos en él pues se comienzan a curvar, ¿no? Entonces si aventábamos una canica le decíamos a los niños ‘miren, ¿qué parece?’ y decían ‘planetas’, y tratábamos de explicar así, de alguna manera, cómo el espacio, cómo lo pensaba Einstein en ese entonces (...) El segundo, ese fue el año pasado, es de un tema que, pues es, está de moda ahorita, se llaman ‘ondas gravitacionales’. En ese nosotros hicimos como una gelatina, entonces en la gelatina teníamos dentro un espejo y una pelotita como a la mitad introducida, entonces teníamos un láser que venía, pegaba en el espejo y llegaba como a una placa que estaba graduada. Entonces le decíamos a las personas ‘imaginen que este es todo mi espacio; si hago chocar una pelota que tengo acá con esta que de acá, imaginando que son estrellas, ¿qué creen que le pase al espacio? (...) Se va a distorsionar, va a comenzar a moverse’. Entonces lo hacíamos y veíamos que en el detector comenzaba a oscilar el láser. Entonces esa es como la manera que funciona el detector que tienen en Estados Unidos, funciona de manera similar, con los láseres y el movimiento.” (E1, p. 8, 6-26)*

Por los comentarios del participante sobre cómo las ondas gravitacionales son un tema que “está de moda”, podemos inferir que el participante se mantiene actualizado sobre temas de Física. Otro de sus intereses, comenta, es también un tema que está comenzando a despegar: los metamateriales. Por su interés en ese tema, Mario aplicó para realizar una estancia en el Centro de Investigaciones en Óptica de Guanajuato. Comentó que era el centro de investigación especializado en Óptica “que le faltaba”, pues ya había estado en CICESE y en INAOE, que junto con el CIO son los tres centros más reconocidos en el país y conforman el Consorcio en Óptica Aplicada en Monterrey.

La estancia tuvo una duración de siete semanas, de las cuales tres Mario se dedicó a familiarizarse con la teoría y los conceptos asociados al estudio de materiales, además de realizar trabajo en laboratorio; y las siguientes cuatro semanas estudió a profundidad la teoría acompañado del investigador anfitrión.

*“Lo que hacíamos [en el laboratorio] era estudiar un fenómeno que se llama ‘Segundo armónico’, entonces ese fenómeno ocurre cuando utilizas láseres muy potentes. De hecho, antes de entrar al laboratorio nos daban una plástica de seguridad porque el láser que tienen ahí es muy, muy potente, muy peligroso si no lo manejan bien. Entonces lo que pasa en ese fenómeno es que al incidir luz muy potente sobre un cristal específico, el láser tiene luz roja, entonces cuando incides sobre el material.”*  
(E3, p. 6, 9-13)

Esta experiencia representó un momento importante en la carrera de Mario, pues disfrutó el hacer uso de la infraestructura avanzada del centro y participar como miembro del equipo de trabajo del investigador, por lo que asistía a reuniones en las que interactuaba con especialistas, compañeros de licenciatura y posgrado, tanto nacionales como internacionales.

*“Con el investigador siempre, él es el líder del grupo de Fotónica, entonces siempre había junta los miércoles, cada semana era de junta, y en esa semana nosotros contábamos el avance que habíamos hecho o lo que habíamos obtenido, ya sea en el laboratorio o en la semana de la parte teórica (...) eran varios estudiantes de doctorado, el doctor que estaba a cargo de mí en el laboratorio y con el que fui a hacer la estancia. En total éramos, yo creo que como unos diez, había estudiantes colombianos y chilenos, de varias partes”* (E3, p. 8, 5-12)

Otra identidad que manifestó Mario fue la de estudiante autodidacta. Mencionó que durante su estancia le presentaron diferentes programas para programar códigos matemáticos,



como *Perl*, y para escribir documentos como las tesis en *LaTeX*, y sistemas operativos, como *Linux*. Al preguntarle si le habían enseñado a usar los programas y el sistema operativo, él participante dijo

*“Soy un poco autodidacta, entonces yo aprendí a las primeras semanas cuando nos comentó. Entonces yo no sabía usarlo, entonces pues me puse ahí a ensayar y ya después se lo instalaron a mi computadora.” (E3, p. 10, 1-3)*

Es pertinente mencionar que esta afirmación contrasta con la postura de Jocelyn hacia la programación, quien tiene problemas para dominar estos lenguajes. A partir de su estancia, el participante definió más sus prospectos de carrera, los cuales tocaré en la siguiente sección:

### ***Identidades posibles.***

Las identidades posibles o proyectadas del Mario fueron desplegadas en varias ocasiones durante las entrevistas. En la primera entrevista le pregunté sobre sus planes y expectativas para el futuro. Él participante declaró su interés en seguir una carrera en la ciencia, por lo que al terminar la licenciatura buscaría ingresar a una maestría.

*“Pues ahorita más que un trabajo yo estoy pensando en hacer una maestría en el extranjero. Entonces, haciendo esa maestría referente a los temas que me vayan interesando en esta etapa, pues ya darle seguimiento a mis estudios (...) Hay dos países que me gustan mucho, es Canadá y Australia. Entonces ya serían esas dos regiones, y el tema que ahorita más me interesa es una cosa que se llaman metamateriales, que son ahorita lo más de moda. Entonces se supone que esas cosas o eso materiales lo que hacen es, bajo ciertos fenómenos que tienen dentro de ellos, pareciera como si fueran invisibles a simple vista, a grandes rasgos” (E1, p. 9, 14-22)*

Desde la primera entrevista, Mario demostraba su interés en los metamateriales y los consideraba como un objeto de estudio en tendencia que le gustaría seguir estudiando.

Posteriormente, cuando habló sobre su estancia, comentó que había decidido ir al CIO con un especialista en metamateriales.

*“Pues él estudia principalmente lo que son propiedades ópticas de los metamateriales. Él tiene un sistema de cómputo muy avanzado. Lo que él hace es predecir el comportamiento de materiales (...) que era lo que me interesaba. Entonces ya yo le expliqué que me interesaba esa área e investigábamos unas propiedades específicas de esos materiales al incidir por ejemplo luz específicamente sobre ellos.” (E3, p. 3, 11-20)*

Al preguntarle cómo se sentía después de esa experiencia, respondió lo siguiente:

*“Ya me di cuenta cómo se complementan tanto la parte experimental como teórica, porque, bueno, la persona con la que estuve en laboratorio (...) es el experimental, y el doctor (...) es el teórico, entonces ahí siempre se complementaban cuando decía la teoría el experimental entraba como que ‘oye, yo puedo hacer eso, a ver, hay que modificarlo de esta manera’ entonces como que me dio como el plus de entender cómo se trabaja ya en un ambiente más profesional” (E3, p. 11, 1-6)*

A partir de la experiencia en un ambiente científico auténtico, Mario observó un modelo de interacción entre los físicos teóricos y los experimentales, lo que le dio pauta a reflexionar sobre qué tipo de físico le gustaría ser (aunque aún se encuentra indeciso).

Otra identidad posible que desplegó fue la de tesista, pues ya había recibido ofertas del docente de la ayudantía de Laboratorio de Mecánica y del investigador anfitrión en el CIO; además, relató que le interesaba realizar la tesis con un investigador del CICESE.

*“De Óptica, entonces, no sé si ya te había platicado, pero él está investigando junto con una universidad de Estados Unidos algo que se llama ‘Una ventana al cerebro’, entonces lo que están haciendo es desarrollar como un tipo implante que quieren poner en el cráneo para poder estudiar el cerebro sin necesidad de abrir el cráneo y estudiarlo y ver cuándo se inflama y todo eso” (E3, p. 13, 10-13)*

Aunque Jocelyn y Mario despliegan identidades similares, como estudiantes curiosos, divulgadores de la ciencia y posibles estudiantes de posgrado, sus trayectorias, personalidades y aspiraciones los llevan a manifestar identidades diferentes en su discurso oral. Ya desde antes de ingresar a la licenciatura, Jocelyn tenía un ser posible como científica; el cual posiblemente se vio reforzado por la influencia de la identificación positiva y el aprendizaje de la observación que surge de su interacción con docentes, expertos en la disciplina.

En el caso de Mario, para él fue posible desplegar desde el bachillerato una identidad como científico al participar en actividades típicas de las ciencias como la recolección y análisis de muestras, la escritura de artículos científicos y la presentación de hallazgos en una conferencia ante sus pares. En su caso, la mentoría de sus profesores y las actividades que provee el subsistema de bachillerato tecnológico al cual asistía, fueron los detonantes para que Mario explotara su curiosidad científica. Otra experiencia determinante fue su visita al INAOE, donde pudo apreciar un ambiente científico más auténtico que ultimadamente lo llevó a consolidar su decisión de ingresar a la Licenciatura en Física. A lo largo de su carrera académica, ha podido construir una identidad disciplinar más definida que la de Jocelyn, en parte por la trayectoria de participación con mayor proximidad y con una mayor variedad de posicionamientos.

En cuestión de sus identidades como divulgadores, Jocelyn habla más de la Sociedad Universitaria de Física en Ensenada y hace mayor hincapié en la importancia de la divulgación

de la ciencia, al punto de que se convierte en una identidad posible para ella (habla sobre estudiar una especialidad); y aunque reconoce la importancia de estudiar un posgrado en esta disciplina, no profundiza en sus planes al grado que lo hace Mario, quien parece estar identificando áreas de crecimiento académico y profesional. Jocelyn habla de las diferentes dificultades que ha tenido en la licenciatura y cómo las ha superado, aunque aún se describe como “mala” para ciertas actividades y para organizarse; por su parte, Mario se identifica como un estudiante sobresaliente, quien no ha tenido muchas dificultades para cursar con éxito el programa educativo, en parte por su identidad como autodidacta.

### **6.5 Posicionamiento autoral e involucramiento con el lector**

Para el análisis del discurso relacionado al posicionamiento autoral y al involucramiento con el lector (Hyland, 2005), realicé la lectura de dos reportes de prácticas de laboratorio por participante. El director de esta tesis, el Dr. Moisés Perales Escudero, y yo realizamos la codificación de los textos de manera individual, para después compararlos y llegar a acuerdos. Es pertinente mencionar que en ocasiones se permitió la doble codificación de marcadores. En el caso de Jocelyn, los porcentajes de acuerdo de la primera lectura fueron los siguientes:

- Para el reporte Cuadrado Inverso hubo un 25% de acuerdo en los mitigadores, 55.6% en los intensificadores, 60% en los marcadores de actitud, 94% en las auto-menciones indirectas, 100% en las auto-menciones directas y 0% de acuerdo para los pronombres de lector y llamados al conocimiento común. Coincidimos en que Jocelyn no utilizaba el resto de los marcadores en el texto.
- Para el reporte Método de la Secante y la Pos fue un 83.3% de acuerdo en los mitigadores, 66.7% de acuerdo en los intensificadores, 85.7% en los marcadores de actitud, 100% en las auto-menciones indirectas, 40% en las auto-menciones directas,

25% en los marcadores de conocimiento común y 81.8% en las instrucciones. No encontramos ocurrencias de los otros marcadores.

De igual manera, la lectura de los textos de Mario arrojó los siguientes porcentajes de acuerdo:

- Para el reporte Polarización y Ley de Malus hubo un 90% de acuerdo en los mitigadores, 60% en los intensificadores, 42.9% en los marcadores de actitud, 86.3% en las auto-menciones indirectas, 77.8% en las auto-menciones directas, 16.7% en conocimiento común y 76.5% en instrucciones. Tuvimos 0% de acuerdo para los pronombres de lector y las preguntas. No encontramos acotaciones.
- Para el reporte Determinación del tamaño de objetos a partir de su patrón de difracción fue un 60% de acuerdo en los mitigadores, 66.7% de acuerdo en los intensificadores, 0% en los marcadores de actitud, 89.8% en las auto-menciones indirectas, 91.3% en las auto-menciones directas, 66.78% en las instrucciones y 100% para las instrucciones. Tuvimos 0% en los marcadores de conocimiento común y los pronombres de lector. No encontramos ocurrencias de los otros marcadores.

Después de discutir los resultados y realizar lecturas en conjunto, logramos llegar a un porcentaje de acuerdo del 100%.

### **6.5.1 Reportes de Jocelyn.**

El primer reporte, Cuadrado Inverso (CI), tenía una extensión de 614 palabras, y correspondía a una práctica de la materia de Laboratorio de Óptica; mientras que el reporte Método de la Secante y de la Pos (SP), de 1065 palabras, fue la cuarta práctica en la materia de Métodos Numéricos. En Laboratorio de Óptica, las prácticas consistían en la realización de experimentos para comprobar teorías o leyes, mientras que en Métodos Numéricos los estudiantes resolvían problemas a través de técnicas de programación, es decir, codificando tanto de manera manual (pseudocódigo) como digital en *software* como *MATLAB*. La práctica y el reporte CI fue realizado en equipo, y SP fue realizado de manera individual.

En la Tabla 6.5 presento las frecuencias encontradas para cada marcador utilizando el modelo de interacción social de Hyland (2005), seguida por las Figuras 6.5 y 6.6 que ilustran el porcentaje de ocurrencias de cada marcador en cada documento, seguido por la Figura 6.7 que muestra el porcentaje de marcadores de los dos textos.

Tabla 6.5

*Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Jocelyn.*

Reporte	Mitiga- dores	Intensifi- cadores	Marca actitud	Auto mención indirecta	Auto mención directa	Pronom- bre Lector	Acota- ciones	Conoci- miento común	Instruc- ciones	Pregun- tas
<b>Cuadrado inverso</b>	3	8	12	22	1	1	0	1	0	0
<b>Secante y Pos</b>	5	6	10	3	6	0	0	4	10	0
<b>TOTAL</b>	8	14	22	25	7	1	0	5	10	0

*Fuente: Elaboración propia. con base en Hyland (2005)*

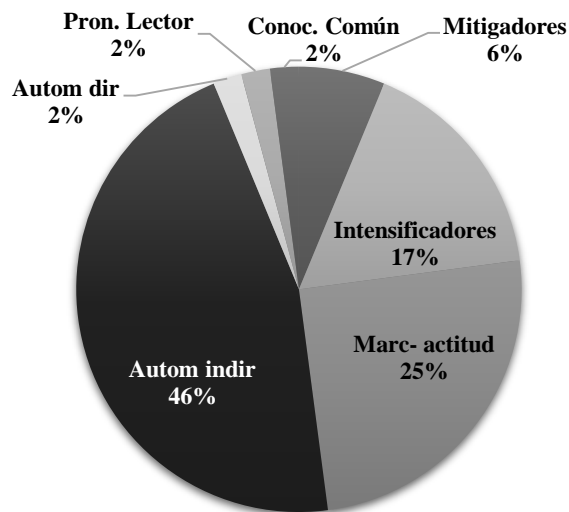


Figura 6.5. Porcentajes de marcadores del reporte Cuadrado Inverso. Fuente: Elaboración propia.

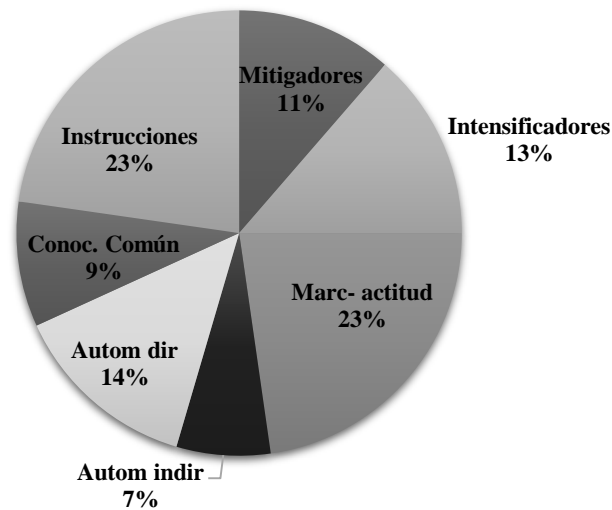


Figura 6.6. Porcentajes de marcadores del reporte Método de Secante y Pos. Fuente: Elaboración propia.

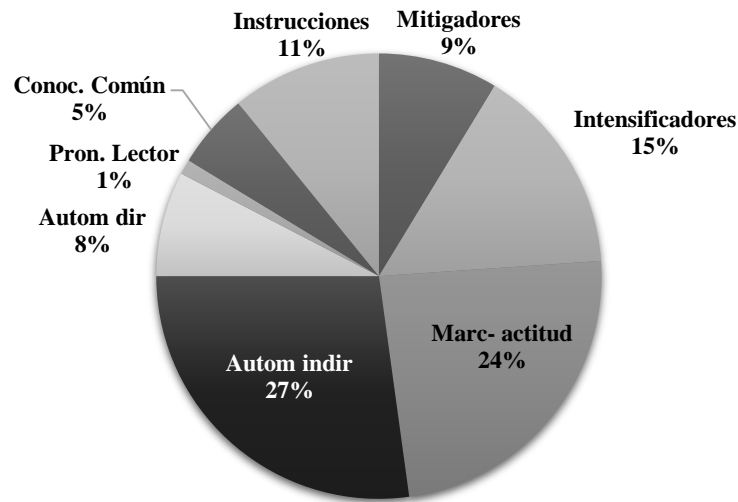


Figura 6.7. Suma de frecuencias de los dos reportes del Jocelyn. Fuente: Elaboración propia.

En total encontramos 92 marcadores: En el primer reporte, *Cuadrado Inverso (CI)*, de 531 palabras, identifiqué 48 marcadores de postura e involucramiento (Ver Figura 6.4); mientras que en el reporte *Método de la Secante y Pos (SP)*, de 515 palabras, 44 fueron identificadas como marcadores (Ver Figura 6.5).

**Postura.**

En el reporte Cuadrado Inverso, el marcador con mayor número de frecuencias fue Auto-mención indirecta, que se refiere al uso del impersonal para describir las acciones del participante y su equipo. El uso del impersonal corresponde a la preferencia disciplinar de las ciencias exactas por mantener una postura “objetiva”, subordinando la voz del autor al fenómeno que se está estudiando.

Ejemplos de este marcador son:

*“Una vez que **se identificó** del problema, **se montó** un diafragma, con el objetivo de evitar la saturación del sensor. Sin obtener ninguna mejora, **se colocó** un atenuador en la fuente, sin obtener mejoras de nuevo.” (CI, p. 3)*

*“En esta práctica **se requería** utilizar el Método de la Secante y el Método de la Posición Falsa para encontrar la raíz de la función” (SP, p. 1)*

En contraste, el marcador de auto-mención indirecta en el reporte de Método de la Secante y la Pos fue de los que tuvo menor frecuencia. Esto se debe a que, a diferencia del reporte Cuadrado Inverso, el reporte consiste de pseudocódigos e impresiones del programa, que son representaciones escritas del código que tiene que correr el programa MATLAB. Entonces, en lugar de descripciones escritas del método experimental, encontramos pasos y ecuaciones.

Las auto-menciones directas que encontramos pueden ser caracterizadas de tres maneras:

- 1) expresión directa de una opinión personal: *“Aun así el Método de la **Secante me pareció** muy eficiente y creativo” (SP, p. 7).*
- 2) acciones del grupo de trabajo en el laboratorio: *“**Buscamos** la raíz de la función” (SP, p. 1)*



- 3) marcadores que tuvieron doble codificación con los marcadores de involucramiento que evocan el conocimiento común: “Como ya **sabemos**, el Método de la Secante y de la Posición Falsa necesitan de dos puntos iniciales, en el problema **tenemos** los siguientes” (SP, p. 1)

En ambos reportes encontramos que los marcadores de actitud fueron muy frecuentes. Estos representaron aproximadamente un cuarto del total de marcadores e indican la postura de la participante hacia los eventos y los contenidos del texto a través de sus actitudes afectivas (Hyland, 2012). Por lo general, ese tipo de juicios de valor son escasos en los textos científicos, que se remiten a describir lo observable.

“a pesar de que esta fuente fuera más **estable** y **fácil** de manejar, el sensor siempre marcaba 4(u.a) en intensidad” (CI, p. 4)

“Aun así el Método de la Secante me pareció muy **eficiente** y **creativo**.” (SP, p. 7)

Los intensificadores también fueron comunes en ambos reportes. Este tipo de marcador se utiliza para denotar certeza y seguridad (Hyland, 2012).

“Si bien las condiciones se encontraban **muy** lejos de las ideales, se logró completar el primer experimento, en el que, se puede observar **claramente** el comportamiento no-lineal de la intensidad de luz con respecto a la distancia.” (CI, p. 4)

“**Obviamente** desde un punto de vista meramente práctico el método **más** eficiente es mejor, **sobre todo** si este tiene un fundamento geométrico **tan** sencillo.” (SP, p. 7)

Por otra parte, al usar los marcadores mitigadores se pretende que la actitud epistémica expresada se oriente a lo tentativo o posible (Hyland, 2012).

“Graficando los datos, con una aproximación para **tratar** de generalizar el comportamiento observado” (CI, p. 4)

“La desventaja de este método es que solo **parece** funcionar con funciones **relativamente** simples” (SP, p. 7)

### ***Involucramiento***

En cuanto a los marcadores de involucramiento con el lector, estos fueron más frecuentes en el reporte Método de Secante y la Pos que en el de Cuadrado Inverso, pues al ser para la materia de Métodos Numéricos que consiste en las indicaciones para programar, su contenido incluía instrucciones usando verbos conjugados en el pronombre del lector, por lo que varios pasajes fueron codificados de manera doble:

*PASO 1 Tome  $i=1$   
 $TOL=10^{-7}$   
 $N=100$   
 $Q_0 = P_0^3 + 3.6 * P_0^2 - 36.4;$   
 $Q_1 = P_1^3 + 3.6 * P_1^2 - 36.4;$   
 SALIDA ('El Metodo de la Secante');  
 SALIDA ('Condiciones Iniciales  $P_0$  y  $P_1$ ');  
 SALIDA ('No. De Iteraciones |  $P$  |  $a_n$  |  $b_n$  | ERPA');*  
*PASO 2 Mientras  $i \leq N$  repita los pasos 3-5*

Otro ejemplo de codificación doble se dio cuando identificamos llamados al conocimiento común, como ya lo introduje con los marcadores de auto-mención directa. También lo encontramos en el uso de marcadores de auto-mención indirecta como el siguiente:

*“pero a distancias muy grandes así **se considera**” (CI, p. 1)*

*“Como **se lee** en el problema esta función representa la acidez de una solución de hidróxido de magnesio en ácido clorhídrico” (SP, p. 1)*

### **6.5.2 Reportes de Mario.**

El primer reporte, Polarización y Ley de Malus (LM), tenía una extensión total de 2491 palabras; mientras que el segundo reporte, Determinación del tamaño de objetos a partir de su patrón de difracción (PD), tenía un total de 1859 palabras. Ambos documentos fueron entregados en el mes de mayo para reportar los experimentos realizados en la materia de

Laboratorio de Óptica. Cabe señalar que los reportes fueron realizados colaborativamente por el participante y uno de sus compañeros de equipo.

En la Tabla 6.6 ilustro las frecuencias de los marcadores de posicionamiento e involucramiento. Posteriormente, en las Figuras 6.8 y 6.9 presento las gráficas que indican el porcentaje de ocurrencias de cada marcador en cada documento, seguido por la Figura 6.10 que muestra el porcentaje de marcadores de los dos textos.

Tabla 6.6

*Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Mario*

Reporte	Mitiga- dores	Intensific adores	Marca actitud	Auto mención indirecta	Auto mención directa	Pronom bre Lector	Acotacio -nes	Conoci- miento Común	Instruc- ciones	Pregun- tas
<b>Ley de Malus</b>	20	10	17	81	9	6	0	5	15	1
<b>Patrón de Difracción</b>	4	3	0	51	23	12	0	1	15	3
<b>Total</b>	24	13	17	132	32	18	0	6	30	4

Fuente: Elaboración propia. con base en Hyland (2005)

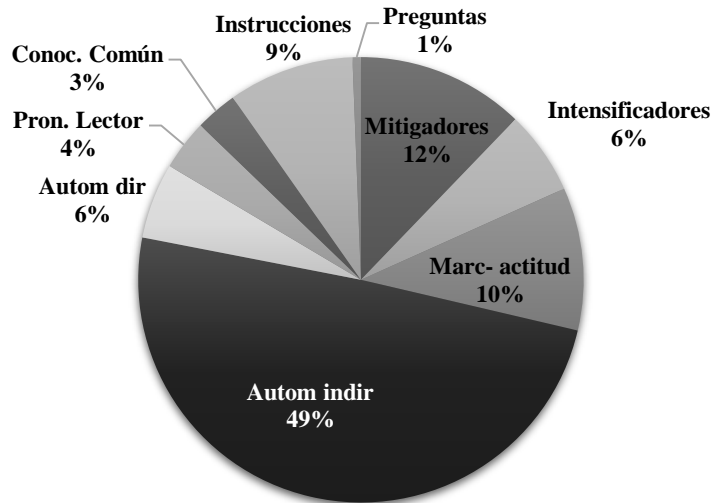


Figura 6.8 Porcentajes de marcadores del reporte Ley de Malus. Fuente: Elaboración propia.

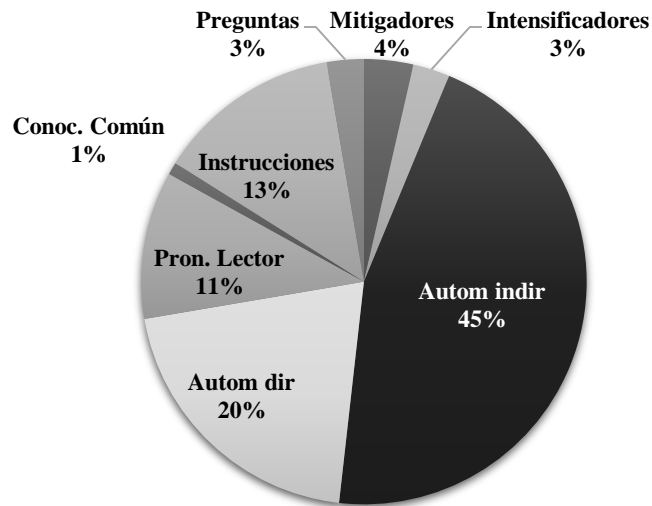


Figura 6.9. Porcentajes de marcadores del reporte Patrón de Difracción. Fuente: Elaboración propia.

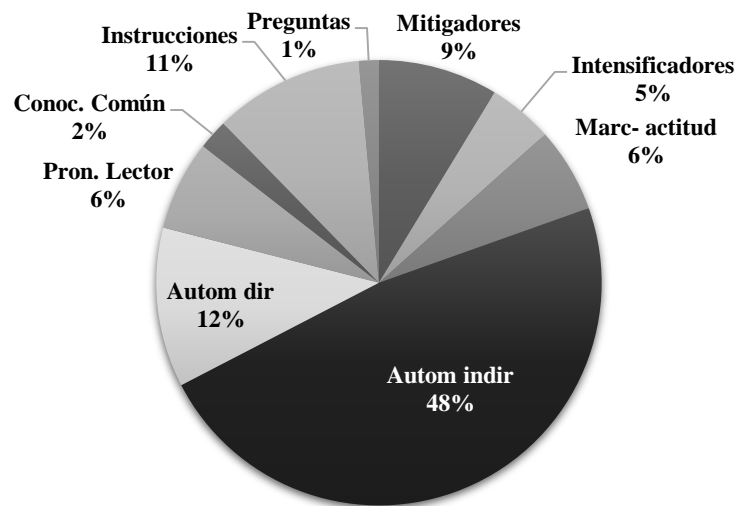


Figura 6.10. Suma de frecuencias de los dos reportes del Mario. Fuente: Elaboración propia.

En total encontramos 276 marcadores: En el primer reporte, Polarización y Ley de Malus (LM), de 2491 palabras, identifiqué 164 marcadores de postura e involucramiento (Ver Figura 6.7); mientras que en el reporte Determinación del tamaño de objetos a partir de su

patrón de difracción (PD), de 1859 palabras, 112 fueron identificadas como marcadores (Ver Figura 6.8).

***Postura.***

Al igual que los reportes de Jocelyn, el marcador con mayor número de frecuencias fue “Auto-mención indirecta”. Ejemplos de este marcador son:

*“Se montó el arreglo experimental de la figura (4), con la luz apagada, se incidió sobre el sensor luz LED blanca, y se registró la lectura del sensor” (LM, p. 3)*

*“En la primera parte de la práctica, se observó el patrón de difracción producido por diferentes aberturas como: rendija simple, rendija doble, rendijas múltiples, rejilla de difracción” (PD, p. 2)*

Otro marcador con un alto número de frecuencias fue “Auto-mención directa”, en el que describían acciones, ideas y eventos usando la primera persona en plural. Como las prácticas de laboratorio se realizan en equipos de cuatro integrantes, estos marcadores señalan las acciones del grupo, por lo que no encontré incidencias de la primera persona en singular.

*“Sin embargo, al momento de graficar los datos medidos figura (6), obtuvimos un desfase de aproximadamente  $90^\circ$ ...” (LM, p. 5)*

*“Lo anterior nos dio un radio de la abertura circular  $a = 0.199 \text{ mm}$ ” (PD, p. 3)*

En cuestión de los marcadores “Mitigadores”, estos fueron más comunes que los “Intensificadores”. La mayoría de las ocurrencias se encontraron en los apartados de resultados y conclusiones, en las que el participante mostraba una distancia, como menciona Hyland (2005), una evasiva a comprometerse completamente con lo que plantea.

*“...obtuvimos un desfase de  $90^\circ$ , probablemente por una inadecuada colocación del analizador en el arreglo experimental” (LM, p. 5)*

*“Cabe señalar que otro factor que se observó fue que las paredes del recipiente presentaban un **cierto** grado de opacidad (...) Tal hecho **pudo** haber afectado para que la luz no rotara.” (LM, p. 6)*

*“...podemos observar que el comportamiento de la gráfica es **un tanto** simétrica en los extremos, con un máximo central.” (PD, p. 5)*

Por su parte, los intensificadores buscaban señalar la seguridad del participante y la certeza en sus afirmaciones:

*“El estado del polarizador puede ser **fácilmente** probado por un segundo polarizador, el cual recibe el nombre de analizador.” (LM, p. 1)*

*“**Sin duda**, la figura (7) no cumple la ley de Malus, dado que no está fluctuando entre un máximo y un mínimo como en la figura (6)” (LM, p. 5)*

Finalmente, los “Marcadores de actitud” fueron encontrados en menor medida. La presente investigación demuestra que este tipo de marcadores son más comunes en textos de las ciencias sociales y humanas, pues son más cercanas a cuestiones afectivas, pero esto no descarta su ocurrencia en textos de las ciencias exactas, en las que pueden expresar acuerdo, logro o frustración con los resultados. Por ejemplo:

*“... Esto no ocurrió dado que el sensor no estaba **idealmente** alineado” (LM, p. 3)*

*“... por consiguiente, hubiera sido **conveniente** diluir más azúcar en el líquido” (LM, p. 8)*

### ***Involucramiento.***

Los marcadores de involucramiento tuvieron menor número de frecuencias que los de postura; sin embargo, esto no significa que los hallazgos sean menospreciables. Encontré que el marcador “Instrucciones”, que representa el 10% de la totalidad de los marcadores, está

presente en diversos ejemplos de los tipos textual y cognitivo, sin ocurrencias de instrucciones físicas. En lo que respecta a los actos textuales, el participante, a lo largo del texto, le indica al lector que dirija su atención a las diferentes figuras y ecuaciones del reporte, por ejemplo:

*“En la Figura (8) se muestra un comportamiento cosenoidal cuadrado.” (LM, p. 6)*

*“En la ecuación (1) tenemos la función sinc, la cual posee una propiedad de que cuando el argumento tiende a cero, esta función se aproxima a 1” (PD, p. 6)*

Otro ejemplo de instrucciones de tipo textual está presente cuando el participante remite al lector a otras partes del texto, o bien, a textos citados. En el caso de los textos citados, el formato utilizado en los artículos científicos modelo señala que las referencias en el texto se marcan con el número de la referencia en corchetes, por ello el [1] después del autor citado, pues Pedrotti es la primera referencia de la lista.

*“...como bien se señala en Pedrotti [1], esto es más una distinción formal que real” (PD, p. 1)*

*“En el Apéndice, se demuestra cómo se cumple esta condición.” (PD, p. 1)*

En el caso de las instrucciones para actos cognitivos, encontré que el participante las utiliza para hacer énfasis en algún dato o para presentar ejemplos:

*“Nótese que los máximos y mínimos están bien determinados, de modo que la función varía entre 0 y 0.526” (LM, p. 8)*

*“Por ejemplo, **considérese** una pantalla con un pequeño orificio circular o rectangular, si se coloca otra pantalla donde se proyecte la luz después de pasar por el obstáculo, se observará un patrón de interferencia constructiva y destructiva” (PD, p. 1)*

Otro marcador de involucramiento encontrado es el correspondiente a las preguntas retóricas. Aunque fueron pocos casos, estos son evidencia de la familiaridad del participante

con artículos de divulgación, en los que las preguntas son una forma de abrir el diálogo y mantener la atención del lector.

*“Considerando esto, ¿qué pasa si variamos el ángulo del analizador? Los resultados se muestran en la figura (6)” (LM, p. 5)*

*“Entonces, ¿en qué se distinguen la interferencia y la difracción? En la difracción, la interferencia de los haces proviene de una distribución continua de fuentes; mientras que, en la interferencia, estos haces provienen de un número discreto de fuentes” (PD, p. 1)*

No encontré ejemplos que muestren pronombres en segunda persona tal cual para el marcador “Pronombre del lector”; sin embargo, como lo menciona Hyland (2005) y similar a lo encontrado por Castro y Sánchez (2016), el uso de la primera persona en plural podía identificarse como un vínculo al lector, como una forma de dicho marcador. Esta se diferencia de las auto-menciones, que enuncian las acciones y reflexiones del autor y su equipo, mientras que en este caso la primera persona en plural busca integrar al lector en diversas consideraciones, particularmente teóricas. En los siguientes extractos, podemos observar el uso del plural de la primera persona puede ser considerado una inclusión del lector:

*“Ahora bien, si **queremos** que  $\sin\beta=0$ , **necesitamos** que el argumento adquiera valores de  $\pi, 2\pi, 3\pi, \dots$ ” (PD, p. 1)*

*“Si  $I_0$  representa la irradiancia máxima transmitida, entonces, la ley de Malus **nos** dice que la irradiancia para cualquier ángulo  $O$  entre los  $TA$  está dada por...” (LM, p. 2)*

Finalmente, el marcador “Conocimiento compartido” fue identificado cuando el participante buscó suscitar conocimiento disciplinar común, por ejemplo:

*“**Como es sabido**, las ondas electromagnéticas son transversales...” (LM, p. 1)*



“La irradiancia para una abertura circular con diámetro  $\delta$ , genera un patrón de difracción cuyo máximo central es un círculo de luz, **conocido** como disco de Airy”  
(PD, p. 2)

Como señala Hyland (2005), con este tipo de marcadores el autor presupone que el lector mantiene ciertas creencias o conocimientos ubicados al interior de la comunidad disciplinar.

Aunque los marcadores representan una pequeña porción del total de palabras de los documentos de los participantes, como se ve en la Figura 6.11, su identificación nos permite inferir aspectos de las identidades que despliegan los participantes en su posicionamiento en la comunidad disciplinar y la proximidad con los contenidos.

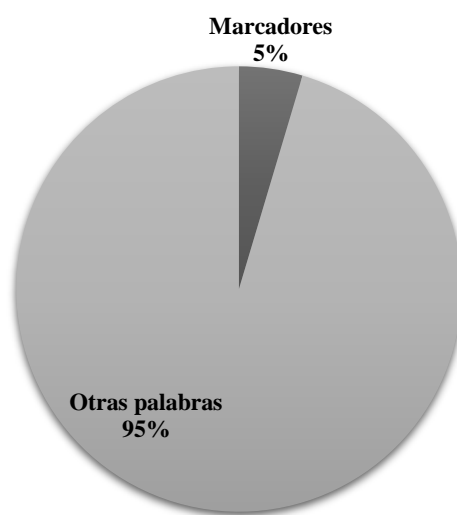


Figura 6.11. Porcentaje de marcadores en los reportes de los estudiantes de Física. Fuente: Elaboración propia.

Por ejemplo, en cuestión de los mitigadores e intensificadores, encontré que en los reportes la postura del participante se mueve entre la de un autor cauto, quien mantiene cierta distancia al momento de plantear resultados o ideas, y un autor asertivo, que utiliza los intensificadores para plasmar con seguridad sus ideas y resultados. A través de las auto-menciones indirectas, vemos que tanto Mario como Jocelyn siguen las convenciones del

género al mantener su voz “oculta”, dándole prioridad al impersonal y, de ese modo, a las acciones que realiza y los fenómenos con los que se encuentra. Esta preferencia puede interpretarse como una actitud de conformidad a las reglas de la disciplina, que es uno de los requisitos para que no solo se identifiquen a sí mismos como parte de una comunidad, sino que la comunidad acepte sus trabajos escritos, ya que se apegan a las reglas de los géneros discursivos que de ella emanan. Por otro lado, las auto-menciones directas, como lo mencioné anteriormente, no solo indican las acciones que los participantes y sus equipos de trabajo realizaron durante la práctica, es también una herramienta de inclusión del lector como parte de la actividad y el conocimiento que de ella resulta. En cuestión de involucramiento, los participantes utilizan otras estrategias como las instrucciones textuales y cognitivas para dirigir al lector, así como la suscitación del conocimiento común, y en el caso de los textos de Mario, las preguntas retóricas para dialogar con el él. El uso de estos marcadores puede presentar al participante como un emisor abierto que busca hacer cómplice al lector para que considere los saberes disciplinares desde la perspectiva del autor.

## **6.6 Análisis de procesos**

Los individuos expresamos la construcción de nuestra realidad y nos posicionamos en el mundo a través de figuras y procesos que se manifiestan en la oralidad y la escritura. Para comprender cómo los participantes de este estudio se identifican en su realidad, utilicé el enfoque de Martin y Rose (2003) sobre el análisis de procesos de hacer, sentir, decir y ser. Para darle validez al análisis, el director de esta tesis, el Dr. Moisés Perales Escudero, y yo analizamos los reportes de manera individual para después realizar comparaciones y llegar a acuerdos sobre los resultados encontrados. Posterior al primer análisis de los reportes de Jocelyn, el Dr. Perales y yo tuvimos los siguientes porcentajes de acuerdo:

- Para el reporte de Cuadrado Inverso 68% de acuerdo para los procesos de hacer, 62.5% para los procesos de sentir, 100% de acuerdo para los procesos de decir, y 86.3% para los procesos de ser.
- Para el reporte de Método de la Secante y la Pos tuvimos 85% de acuerdo para los procesos de hacer, 33% para los procesos de sentir, 100% para los procesos de decir y 87.5% para los acuerdos de ser.

Después de una discusión en la que se planteó el razonamiento detrás de los desacuerdos y de realizar los ajustes necesarios, logramos alcanzar un 100% de acuerdo en todos los procesos. Los reportes del participante Mario fueron analizados utilizando el mismo sistema que los reportes de Jocelyn; sin embargo, su análisis fue el primer acercamiento a esta técnica, por lo que la actividad fue conducida por mi director de tesis. Puesto que las discusiones ocurrieron en el momento de hacer el primer ejercicio de análisis, no existe registro porcentajes de acuerdo o desacuerdo.

### 6.6.1 Reportes de Jocelyn

En los reportes de Jocelyn encontramos las frecuencias mostradas en la Tabla 6.7

Tabla 6.7

*Frecuencias de procesos en los reportes de laboratorio de Jocelyn.*

<b>Figura</b>	<b>Hacer</b>	<b>Sentir</b>	<b>Decir</b>	<b>Ser</b>	<b>Total</b>
<b>Cuadrado Inv</b>	29	9	2	22	62
<b>Secante y Pos</b>	33	3	1	20	57
<b>Total</b>	62	12	3	42	

*Fuente: Elaboración propia con base en Martin y Rose (2003).*

Estos resultados se representan visualmente en las gráficas a continuación. En la Figura 6.12 muestro los porcentajes correspondientes al reporte de Cuadrado Inverso, en la Figura 6.13 los del reporte de Método de la Secante y la Pos, seguida por la distribución total de procesos encontrados en ambos reportes en la Figura 6.14.

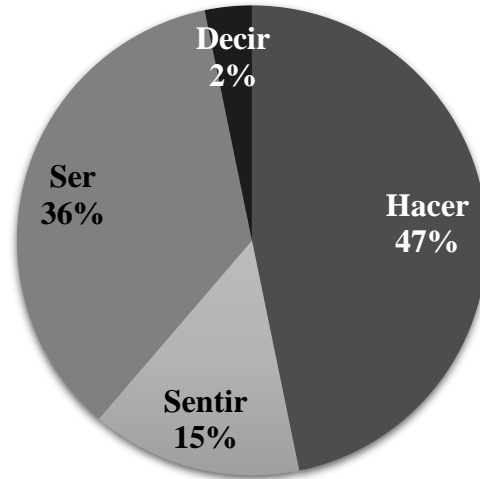


Figura 6.12. Procesos en el reporte Cuadrado Inverso. Fuente: Elaboración propia.

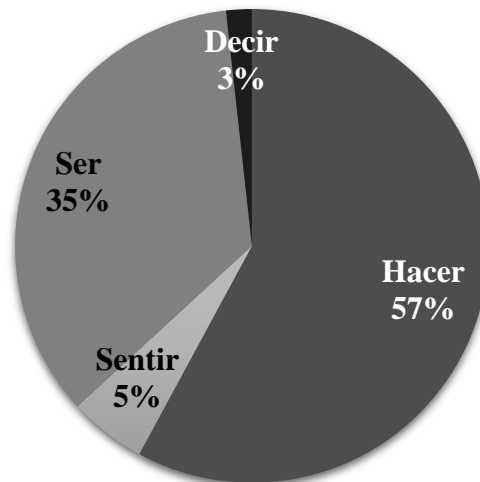


Figura 6.13. Procesos en el reporte Método de la Secante y la Pos. Fuente: Elaboración propia.

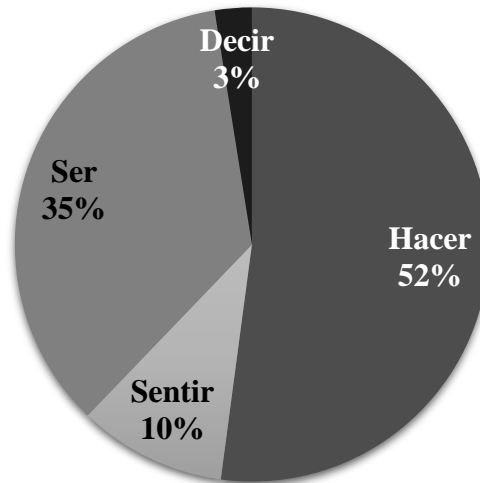


Figura 6.14. Distribución total de los procesos en los reportes de Jocelyn. Fuente: Elaboración propia.

En primera instancia es notorio que los procesos de hacer son los que tienen mayor número de ocurrencias (62), seguidos por los procesos de ser (42). Estos datos tienen sentido, pues los reportes de laboratorio muestran “secuencias de eventos (...) en géneros procedimentales como recetas, **explicaciones científicas** y manuales técnicos.” (Martin y Rose, 2003, p. 72). Uno de los elementos principales de los reportes de laboratorio es la explicación del método experimental, donde se realiza la descripción de las acciones.

*“Se colocó la fuente de luz en un extremo del riel (figura 1) y se colocó el receptor en una base a una distancia ‘r’ de la fuente (figura 2)” (CI, p. 1)*

Por otro lado, los procesos de ser se encuentran principalmente en la introducción, los resultados y la discusión del experimento, pues describen cualidades e identifican los componentes, los fenómenos estudiados y los resultados obtenidos.

*“La ley del cuadrado inverso es una ley que explica fenómenos físicos donde la intensidad de una onda es inversamente proporcional al cuadrado de la distancia donde se originan” (CI, p. 1)*

“Aun así, esta tercera fuente **tenía** una desventaja, en la parte superior **tenía** otra pantalla de la cual emitía luz, aumentando así el riesgo de saturación del sensor” (CI, p. 4)

“Como se lee en el problema esta función **representa** la acidez de una solución de hidróxido de magnesio en ácido clorhídrico, donde  $x$  es la concentración del ion de hidrogeno” (SP, p. 1)

“El Método de la Secante y el de la Posición Falsa no **son** muy diferentes, utilizan una misma fórmula y su teoría **es** muy parecida” (SP, p. 7)

Con un 10% de ocurrencias, los procesos de sentir (12) se encontraron cuando Jocelyn describía las percepciones visuales y los procesos cognitivos que tuvieron lugar durante y después del experimento.

“La distancia de la fuente de luz hacia el sensor que la va a **detectar** no será tan grande como para **ser considerada** puntual, pero a distancias muy grandes así se **considera**” (CI, p. 1)

“Aun así el Método de la Secante **me pareció** muy eficiente y creativo” (SP, p. 7)

Finalmente, los procesos de decir fueron los que tuvieron menos ocurrencias (3), y se limitaban a explicaciones.

“La ley del cuadrado inverso es una ley que **explica** fenómenos físicos donde la intensidad de una onda es inversamente proporcional al cuadrado de la distancia donde se originan” (CI, p. 1)

### 6.6.2 Reportes de Mario.

En la Tabla 6.8 a continuación presento las frecuencias de los procesos encontrados en los reportes de práctica de laboratorio del participante Mario.

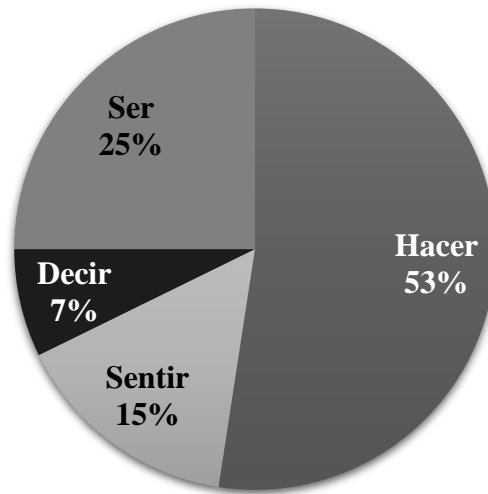
Tabla 6.8

*Frecuencias de procesos en los reportes de laboratorio de Mario.*

<b>Figura</b>	<b>Hacer</b>	<b>Sentir</b>	<b>Decir</b>	<b>Ser</b>	<b>Total</b>
<b>Ley de Malus</b>	130	38	18	62	248
<b>P. de Difracción</b>	80	20	18	41	159
<b>Total</b>	210	58	36	103	

*Fuente: Elaboración propia con base en Martin y Rose (2003).*

En las Figuras 6.15 y 6.16 muestro las gráficas correspondientes a los reportes Ley de Malus y Patrón de Difracción, así como la distribución de los tipos de procesos en los dos reportes de laboratorio en la Figura 6.17.



*Figura 6.15. Procesos en el reporte Ley de Malus. Fuente: Elaboración propia.*

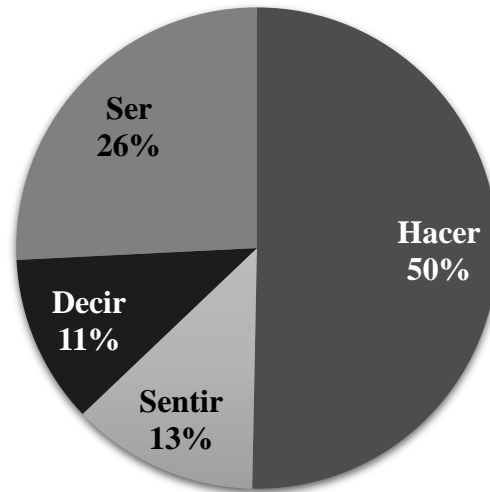


Figura 6.16. Procesos en el reporte Patrón de Difracción. Fuente: Elaboración propia.

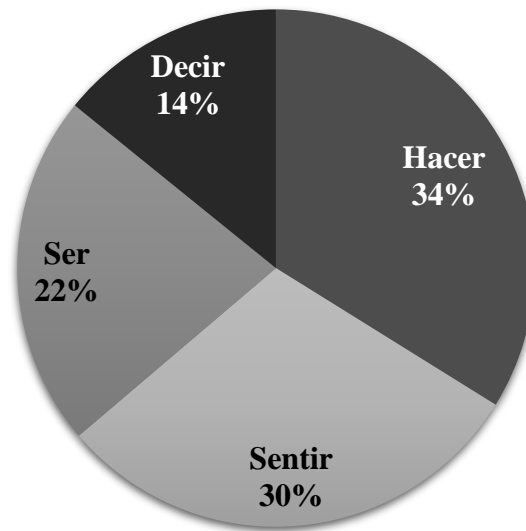


Figura 6.17. Distribución total de los procesos en los reportes de Mario. Fuente: Elaboración propia.

Al igual que con los reportes de Jocelyn, los procesos de hacer tuvieron mayor número de ocurrencias (210). Uno de los elementos principales de los reportes de laboratorio es la explicación del método experimental, donde se realiza la descripción de las acciones.

Ejemplos de los procesos de hacer se encuentran en la explicación del método experimental:

*“En la segunda parte de la práctica con el arreglo experimental de la figura (1), se **determinó** el tamaño de una rendija simple. Se **midió** la distancia (D) entre la rendija*



y el patrón de difracción, así como la distancia del máximo central al primer mínimo (y) y con la ecuación (2) **se calculó** el tamaño de la rendija simple, **se comparó** el resultado obtenido con el valor mostrado por el fabricante (PASCO) en la rendija simple (PD, p. 2)

Después de los procesos de hacer, los procesos de ser fueron de los más frecuentes (103). En los siguientes ejemplos, es visible cómo los procesos de ser se utilizan para describir los fenómenos que estudian y los resultados obtenidos en el experimento, por lo que, al igual que con Jocelyn, se encuentran predominantemente en la introducción, los resultados y la discusión del reporte.

*“... la difracción se produce ante la presencia de una abertura o un obstáculo. En este caso, el obstáculo que produce el patrón de difracción es un cabello humano figura (6 y 7). Uno de los objetivos de este apartado **consiste** en determinar el grosor de este cabello” (PD, p. 5)*

*“Los campos asociados a las ondas electromagnéticas **son** vectores tales que en cada punto de la onda, el campo magnético, el campo eléctrico y la dirección de la energía de propagación de la onda **son** perpendiculares entre sí. La dirección del campo eléctrico **es conocida** como polarización de la onda.” (LM, p. 1)*

Como se ve en la Tabla 6.7, la figura sentir fue el tercero en ocurrencias (58). En este sentido, los procesos denotaban principalmente aspectos cognitivos como *concluir*, y sensoriales, como *observar*.

*“Podemos **observar** que en el centro del patrón de difracción tenemos un máximo de brillo y a medida que nos alejamos de él, la intensidad de brillo disminuye gradualmente, en una sucesión de máximos y mínimos.” (PD, p. 3)*

*“Con los tres arreglos experimentales **observamos** que la ley de Malus se cumple. Por otra parte, se pudo verificar que al incidir luz en los azúcares, dependiendo del grado de saturación de la sustancia, se puede **observar** un fenómeno en el cual la luz polarizada sufre una rotación, la cual tiene el nombre de actividad óptica.” (LM, p. 8)*

Finalmente, decir fue la figura con menor número de ocurrencias (36), las cuales fueron principalmente encontradas en el proceso “mostrar” en los pies de foto.

*“El patrón de difracción para la rendija simple **se muestra** en la figura (3).” (PD, p. 3)*

*“A este desfase se le pueden atribuir causas similares a las que **se mencionaron** en el caso LED.” (LM, p. 6)*

En esta sección presenté los resultados correspondientes a los estudiantes de Física, Jocelyn y Mario. Gracias a lo analizado, encontré que ambos participantes han leído y producido géneros particulares de la Física, como los reportes de laboratorio, los artículos de investigación y las bitácoras de laboratorio. Además, las actividades en las cuales estos géneros se encuentran presentes, mismas que ilustran las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de esta disciplina. Estas actividades incluyen lectura de textos de apoyo para sus clases, además de textos con la finalidad de investigar para actividades de divulgación o experimentación. En cuanto a la escritura, los estudiantes participan en actividades escolares como tomar apuntes y hacer exámenes, pero también producen textos disciplinares como presentaciones y reportes de las prácticas de laboratorio en las que participan. Otra actividad de escritura relevante es la correspondiente a la escritura para la divulgación, la cual asumen como parte del quehacer científico y comparten por medio de la revista de la Sociedad Universitaria de Física o en conferencias dirigidas al público en general.

En cuestión identitaria y a pesar de sus diferencias, ambos estudiantes se caracterizaron por ser de naturaleza curiosa, rasgo que los motivó a estudiar Física, además de estar comprometidos con la divulgación de la ciencia al público en general. Además, ambos sostienen que para desempeñarse como científicos deber perseguir un posgrado. En sus textos, es visible que mantienen un discurso acorde a las convenciones de la disciplina, al posicionarse como autores “objetivos” en el uso de las auto-menciones indirectas. En sus textos utilizan en menor medida los marcadores de actitud, y el uso de procesos relacionados con el sentir se limita a sus describir actos cognitivos y perceptivos, es decir, la parte afectiva no está presente.

En el capítulo siguiente presentaré los resultados de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, mismos que en el capítulo correspondiente a la discusión serán contrastados con lo aquí presentado sobre los estudiantes de Física.

## Capítulo 7 : Estudiantes de Enseñanza de Lenguas

En este capítulo presento los resultados del segundo caso, el cual está conformado por los estudiantes de Enseñanza de Lenguas: Ariel y Karen. El capítulo está estructurado de la siguiente manera: 1) descripción de los participantes, 2) mapa de géneros discursivos, que incluye información tanto de las entrevistas como de los documentos; 3) los resultados de los análisis realizados a las entrevistas: el análisis inductivo a partir del cual realicé un mapeo de las actividades para inferir las prácticas, y el análisis de las auto-menciones a partir del cual obtuve el repertorio de identidades de los participante; 4) los resultados para los análisis de los documentos: el análisis de discurso utilizando el modelo de interacción en el discurso académico (Hyland, 2005) y el análisis de procesos (Martin y Rose, 2003). En la Tabla 7.1 presento los materiales que fueron analizados por participante.

Tabla 7.1

*Materiales a analizar*

<b>Programa</b>	<b>Participante</b>	<b>Reflexiones</b>	<b>Entrevistas</b>
Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	Ariel (ELEL1)	Reflexión final y autoevaluación Reflexión de la práctica docente	4
	Karen (ELEL2)	Reflexión unidad dos Reflexión de la práctica docente	4

*Fuente: Elaboración propia.*

### 7.1 Presentación de los participantes

#### 7.1.1 ELEL1: Ariel.

Ariel, de 21 años, se encontraba en sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la UABC durante el trabajo de campo. De marzo a junio de 2018 tuve cuatro entrevistas con el participante. Las materias que tomó durante ese semestre fueron: Diseño

Curricular, Enseñanza de Lenguas en Educación Básica, Expresión Oral y Comprensión Auditiva; y la optativa de Enseñanza de la Gramática. Además de las clases, estaba realizando la segunda etapa del servicio social en el Centro de Medios y Auto-Acceso de Idiomas (CEMAAI) del Centro de Lenguas Extranjeras donde, al final del trabajo de campo, también impartió clases de francés.

### **7.1.2 ELEL2: Karen.**

Karen, de 27 años, era compañera de Ariel en el sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la UABC, por lo que las materias que tomó durante ese semestre fueron las mismas que él. Previo a su ingreso a la licenciatura, la participante había estudiado la Licenciatura en Artes Plásticas, también en UABC, pero no egresó de ese programa. También al mismo tiempo que Ariel, estaba realizando su servicio social en el CEMAAI del Centro de Lenguas Extranjeras.

## **7.2 Mapas de géneros**

A partir de las entrevistas y los documentos que proporcionaron los participantes, realicé un análisis deductivo para construir un mapa de los géneros discursivos. En las Figuras 7.1 y 7.2 muestro los mapas de géneros discursivos de Ariel y Karen respectivamente, en los que los géneros se presentan en orden alfabético en sentido de las manecillas del reloj:

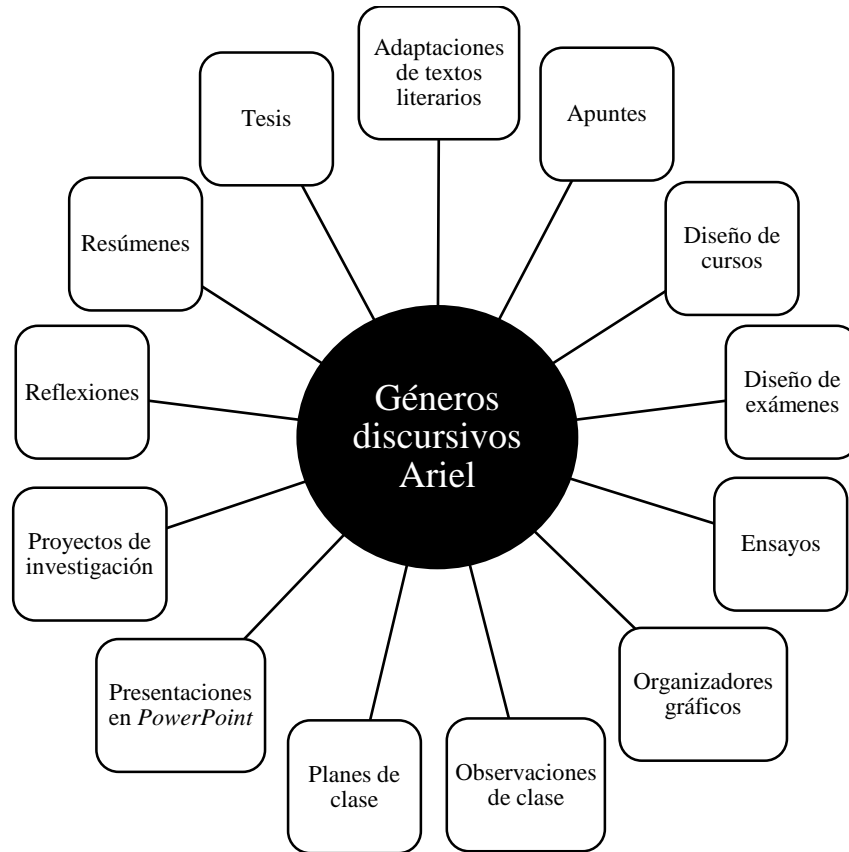


Figura 7.1. Mapa de géneros discursivos de Ariel. Fuente: Elaboración propia.

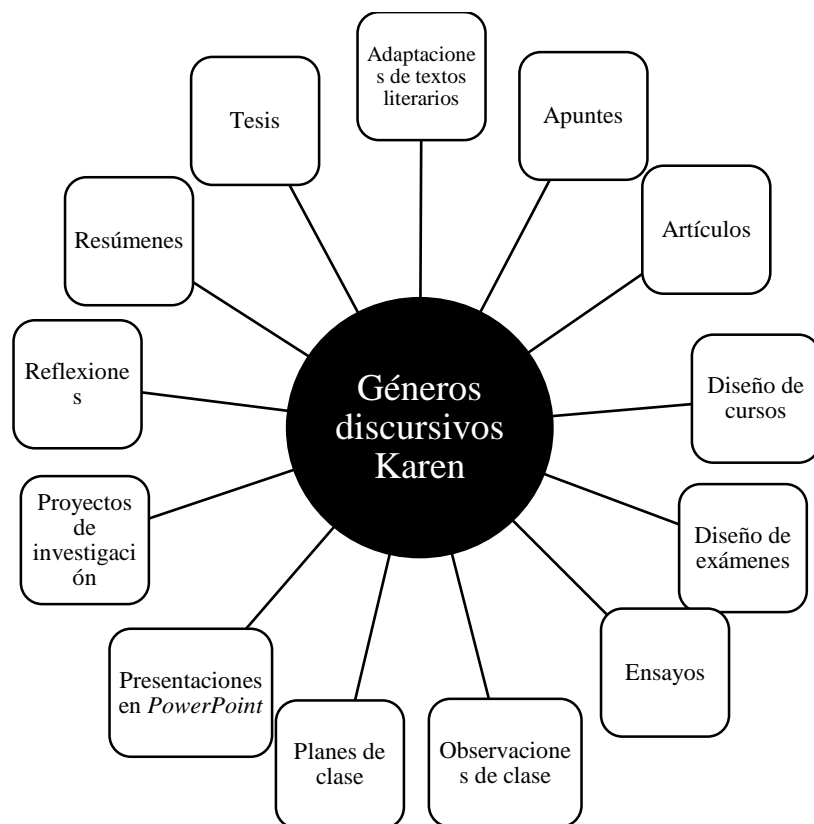


Figura 7.2. Mapa de géneros discursivos de Karen. Fuente: Elaboración propia.

Con base en ese mapeo, realicé la siguiente clasificación de los géneros. Es relevante mencionar que, en esta parte del análisis, mi experiencia como docente de lenguas en conjunto con el diálogo con mi asesor de tesis, quien también tiene experiencia en esta área de conocimiento, fue de ayuda al momento de clasificar los géneros.



Figura 7.3. Clasificación de los géneros discursivos. Fuente: Elaboración propia con base en Parodi et al. (2010) y Navarro (2012).

Los géneros de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se concentran en la categoría de académicos-profesionales, puesto que las ramificaciones laborales son variadas. En la mayoría de las ocasiones, al ingresar a una escuela pública o particular, un docente sigue un programa académico preestablecido, lo que implica que los textos que realizará serán principalmente la planeación de las clases y, en algunas ocasiones, el diseño de exámenes. Sin embargo, hay contextos en los que los docentes tendrán que diseñar el curso que impartirán, eligiendo los materiales y la secuencia de las lecciones.

### 7.3 Prácticas letradas en relación con las actividades de lectura y escritura y los géneros discursivos

A partir del análisis inductivo de las entrevistas, es posible inferir algunas de las prácticas letradas de los participantes de acuerdo con sus relatos de las actividades de lectura y escritura. El análisis de contenido permitió codificar las actividades de lectura en Lecturas



para las clases; no se consideraron las lecturas que los estudiantes realizaban por ocio. En las actividades de escritura, además del código Escritura escolar y académica, se identificaron tres códigos que se agruparon dentro de la subcategoría Escritura para la docencia: Planeación y prácticas, Observaciones y Diseño de cursos y exámenes (Ver Tabla 7.2).

Tabla 7.2

*Libro de códigos - Actividades y géneros discursivos asociados a las prácticas de lectura y escritura*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Sub-categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Regla de codificación</b>	<b>Ejemplo</b>
Actividades asociadas a la lectura	Cuando el participante hable de las actividades y géneros discursivos asociados a la lectura		Lecturas para las clases	Cuando el participante mencione las actividades de lectura y los géneros discursivos que lee para participar en clases y realizar tarea. Incluye búsquedas de fuentes.	“Libros, eh, sí, pero también son de consulta. Son, no son novelas, son de autores que proponen teorías para el aprendizaje y todo eso de ese tipo. También artículos de diferentes, no científicos pero investigadores pues, en relación a la pedagogía y todo eso” (Karen, E1, p. 2)
Actividades asociadas a la escritura	Cuando el participante hable sobre las actividades y los géneros discursivos asociados a la escritura, para inferir las prácticas de escritura		Escritura escolar y académica	Cuando el participante mencione las actividades de escritura y los géneros discursivos considerados académicos o escolares. - Incluye apuntes, reportes de lectura, exámenes, exposiciones, proyectos de investigación y ensayos (incluye reportes reflexivos de clases) - Excluye reflexiones de práctica docente y diseño de exámenes.	“He hecho ensayos, eso lo hacíamos mucho en la materia de Lectura y Redacción que fue en primer y segundo semestre, porque eran continuas, entonces mirábamos cómo redactar párrafos para ya después hacer un ensayo” (Ariel, E1, p. 4, 22-24) “Yo siento que los reportes reflexivos, porque además de ser como un (...) resumen, pero también puedo dar como que mi postura, puedo ir la desarrollando dentro de ese resumen” (Ariel, E1, p. 6, 22-24)

<p>Actividades asociadas a la docencia Cuando el participante mencione las actividades de escritura y los géneros discursivos asociados a la práctica docente.</p>	<p>Planeación y prácticas</p>	<p>Cuando el participante mencione los planes de clases e implementación de dichos planes. - Incluye las simulaciones de clase, planes de clase, prácticas frente a grupo y la actividad de cuentacuentos. - Incluye reflexiones de práctica docente.</p>	<p>“Ahorita lo que hemos estado haciendo, también tuvimos práctica, entonces muchos, bueno, como seis compañeras, tomaron lo de cuentacuentos para presentar” (Ariel, E3, p. 9, 22-23)</p>
	<p>Observaciones</p>	<p>Cuando el participante mencione las actividades de observación de clases.</p>	<p>“El semestre pasado que fui a observar en prepa, o sea, ni siquiera empezaba la clase, fui a hablar con el maestro” (Ariel, E2, p. 1, 1-2)</p>
	<p>Diseño de cursos y exámenes</p>	<p>Cuando el participante hable sobre el diseño de cursos y exámenes, particularmente el proyecto para la materia de Diseño Curricular.</p>	<p>“entonces, estuvimos desarrollando entre ayer, no miento, ayer no tuvimos clases, antier, los criterios de evaluación, evidencias de desempeño y las prácticas que se van a realizar en el curso” (Ariel, E3, p. 6, 15-17)</p>

Fuente: Elaboración propia.

### 7.3.1 Actividades asociadas a la lectura.

Ariel y Karen realizaron diversas actividades de lectura para sus clases. Los docentes suelen asignarles lecturas, a veces organizadas en antologías, compilaciones de textos, que les proporcionan a principios de semestre.

*“En ciertas materias si nos proporcionan antologías, por ejemplo hubo, ¿Qué fue? primer y segundo semestre, teníamos una maestra que ella nos dio una antología y además venían ejercicios relacionados a los temas que se miraban en la antología (...) Al final de la presentación de los encuadres, siempre nos muestran bibliografía que*

*podemos usar, entonces como las maestras nos mandan los encuadres dicen ‘Ok chicos, para ciertas cosas van a checar en este libro, pueden revisar en este libro y encontrar la información’ y en base a eso hacemos presentaciones o algunas actividades.” (Ariel, E1, pp. 2-3)*

*“Libros, eh, sí, pero también son de consulta. Son, no son novelas, son de autores que proponen teorías para el aprendizaje y todo eso de ese tipo. También artículos de diferentes, no científicos pero investigadores pues, en relación a la pedagogía y todo eso” (Karen, E1, p. 2)*

### **7.3.2 Actividades asociadas a la escritura.**

#### ***Escritura escolar y académica.***

Para sus clases, los estudiantes escribían textos que no eran de naturaleza disciplinar o profesional, como ensayos y apuntes.

*“He hecho ensayos, eso lo hacíamos mucho en la materia de Lectura y Redacción que fue en primer y segundo semestre, porque eran continuas, entonces mirábamos cómo redactar párrafos para ya después hacer un ensayo” (Ariel, E1, p. 4, 22-24)*

*“Cuando empecé [se me dificultaban] los ensayos, porque tenía una idea [de cómo eran], pero nunca lo vi así de una manera tan formal. Entonces, escribir siempre requiere su trabajo porque es acomodar las ideas y todo eso (...) Creo que es normal, plasmar las ideas y que tengan un orden en el escrito siempre requiere su trabajo y se me hizo muy difícil.” (Karen, E1, p. 4, 4-7)*

Un género característico de los estudiantes de enseñanza de lenguas (y de docencia en general) son las reflexiones. En el caso de las reflexiones, las dividí en dos: los ensayos de

reflexión sobre unidades de aprendizaje y clases tomadas, y las reflexiones de práctica docente, las cuales se encuentran dentro de la sub-categoría de actividades asociadas a la docencia, bajo el código Planeación y Prácticas. Sobre los ensayos de reflexión de las clases, los estudiantes mencionaron que, aunque ya los realizaban en semestres anteriores, en sexto semestre se encontraron entre las actividades de escritura más demandadas por los docentes.

*“Más adelante, hemos hecho ensayos como había dicho, reflexiones, y a lo mejor puede ser parecido pero los reportes reflexivos también, reflexive report (...) con base en lo que hemos visto. Por ejemplo, al finalizar la unidad de una materia que estoy viendo ahorita, Enseñanza de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva, hicimos una reflexión con una conclusión referente a todo lo que hemos visto en esa primera unidad.” (Ariel, E1, pp. 4, 24-26, p. 5, 1-3)*

*“Yo siento que los reportes reflexivos, porque además de ser como un, bueno, conforme lo he hecho, siempre mencionar como que un poco en resumen, pero también puedo dar como que mi postura, puedo ir la desarrollando dentro de ese resumen, y con los ensayos pues sí sentía que era un poco más difícil por el hecho de estar un tema y tener que estar buscando referencias para afirmar eso y ya para el final yo dar mi postura. Yo siento que se me hacía más fácil estar dando mi postura desde el principio.” (Ariel, E1, pp. 6, 22-25, p. 7, 1-2)*

*“Este [semestre] se enfocó mucho en reflexiones. Digo, a lo mejor en el pasado sí nos habían pedido, pero como ahora lo vimos mucho, en exceso con una materia, con la de Comprensión Auditiva y Expresión Oral, que para todo ‘ay, hagan reflexión, hagan reflexión de este tema, hagan la reflexión’ y así. Sí, porque, no sé, yo me acuerdo, a lo mejor en primero o en tercero, eran ensayos, como lo acabábamos de hacer ‘ah ahora*

*hagan ensayo de esto, hagan un ensayo de esto’ y pues me imagino que cada semestre va orientado a una cosa (Karen, E4, p. 5, 5-10)*

***Actividades asociadas a la docencia: Planeación y prácticas.***

Una de las actividades que abarcó la mitad del semestre fue el proyecto de cuentacuentos organizado por dos de los docentes de la licenciatura, una de ellos era quien les impartía tanto la materia de Diseño Curricular como la de Enseñanza de Lenguas en Educación Básica. La actividad consistía en adaptar un cuento para narrarlo a niños de educación básica. Ariel y Karen estuvieron en el mismo equipo, y su proyecto consistió en contar una adaptación propia del cuento de La Sirenita a niños de preescolar.

*“Para la otra materia [Diseño Curricular], que es con la misma maestra, que es la de Enseñanza del Lenguas en Educación Básica, estamos preparando todo para una jornada cuentacuentos, entonces hemos hecho avances del libro, cada equipo escoge un libro, y van a ver cómo lo presentan (...) Somos cuatro (...) Por decisión unánime fue a Sirenita (...) Fue como que ‘pero tenemos que cambiarla porque los niños van a llorar y no quiero que lloren’. Es que son niños de kínder.” (Ariel, E2, p. 1, 12-24)*

*“Nos dieron un taller, al que no fui, pero los cuentos nos dieron muy al aire, o sea, ‘escojan el cuento, adaptenlo, o pueden crear uno, si ocupan’. Creo que el taller fue también de cómo contar cuentos con marionetas o mejor con imágenes, o uno vistiéndose, no, creo que vieron esas cosas y también nos dijeron que se tiene que adaptar porque son como máximo veinte minutos. Nos dieron como que mucha libertad para hacerlo.” (Karen, p. 4, 20-24)*

En este semestre, los estudiantes escribieron planes en dos ocasiones: Una, para una simulación realizada para la clase de Expresión Oral y Comprensión Auditiva, y otra para la práctica docente realizada para la materia de Enseñanza de la Gramática. Para esta última, los estudiantes entregaban “paquetes” que incluían el plan de clase (*lesson plan*), el video de la clase impartida y otros materiales.

*“Tuvimos la semana del diseño del plan, lo estuvo revisando también, el plan de clase, y tuvimos, ¿fue esta? Sí, esta semana empezamos con las simulaciones.” (Ariel, E.2, p. 7, 20-21)*

*“Porque exponemos todo el paquete, ponemos el video, el lesson plan, nuestros materiales, tenemos que también dar a la profesora que nos va a estar observando en el grupo, una hoja, una rúbrica, y esa profesora nos califica, por ejemplo, está, me parece que los criterios, y luego está ‘muy bien, no tan bien’, o sea, va bajando la calificación y te va poniendo palomitas de acuerdo a los criterios que la profesora vea, y aparte, entregamos una hoja de sellos, de que estamos yendo a la escuela y una reflexión de nuestra práctica.” (Karen, E3, pp. 10-11)*

Vale la pena mencionar que, en la entrevista inicial, al preguntarle a Karen sobre qué se le dificultaba escribir en la licenciatura, mencionó que al principio tuvo dificultades para escribir los planes, pero que ahora ya no. Esto nos remite a lo que dice Bawarshi (2003) sobre cómo, a través de la práctica y la socialización, quienes escriben interiorizan paulatinamente los géneros. De igual modo, a través de la familiarización con los géneros que escriben, como los planes y las prácticas docentes, los individuos generan textos, formas reificadas de las prácticas, para organizar su participación en actividades de la comunidad (Wenger, 1998).

Estas, a su vez, alimentan la reificación de la práctica en producciones posteriores de esos géneros.

*“Siento yo que me cueste trabajo, bueno ahorita no, la planeación al principio también, saber cómo organizar todo y que tenga la secuencia que tiene que tener para que la clase se lleve de forma adecuada, también eso.” (Karen, E1, p. 4, 7-9)*

Como lo mencioné anteriormente, utilicé este código para también incluir la escritura de reflexiones de la práctica docente, ya que su naturaleza es más cercana al ámbito profesional que al académico.

*“nos hacía reflexionar sobre nuestra práctica, de ‘¿y cómo te sentiste? ¿qué crees que pudiste haber hecho? O ¿qué puedes cambiar para que se logre el objetivo? ¿Tú crees que se logró el objetivo?’ Entonces nos hacía muchas preguntas de reflexión” (Ariel, E3, p. 10, 3-6)*

*“y al final nos piden que hagamos una reflexión, ‘¿Cómo te sentiste? ¡Fea!’ me explayé, ‘sabe que pasó esto y esto y esto, no me sentí para nada bien’ y ya, fue todo, prácticamente. Ya fue lo final.” (Karen, E4, p. 1, 15-17)*

*“Mandé el video, y también una reflexión, una reflexión de la práctica y también una reflexión de nuestra evaluación durante el curso, de lo que merezcamos, que merecemos de calificación, y luego nuestra reflexión de todo el curso. Y lo bueno fue que al final ella nos dio una reflexión para nosotros, eso fue bueno” (Karen, E4, p. 6, 14-18)*

**Actividades asociadas a la docencia: Observaciones.**

Previo a las prácticas, los estudiantes realizaron observaciones en el grupo en el que iban a impartir su clase. En preparación para las observaciones, realizaron presentaciones sobre las problemáticas que anticipaban encontrar. Para esto, también se apoyaron con entrevistas a docentes de idiomas retirados.

*“La semana pasada estuvimos en observaciones. Y ahí, lo que pasó fue que, antes de iniciar las observaciones, hicimos presentaciones sobre qué problemáticas podríamos hallar en un salón de clases. También hicimos una entrevista a un maestro jubilado o retirado de cualquier idioma, ya sea inglés, francés o el que sea; hicimos una lista de las diferentes problemáticas que creímos más importantes y eso fue lo que observamos. Por ejemplo, en mi caso, yo dije ‘ok, ¿cómo la maestra se dirige a los alumnos?’ y fue más como, no tanto la lengua meta, era más las actitudes que tiene la maestra. Y dije, yo lo que quería hacer era identificar y tratar de resolver esa actitud de la maestra.” (Ariel, E2, p. 2, 15-22)*

*“Hicimos observaciones y prácticas. A mí me tocó hacer prácticas en COBACH, y eso me sirvió para dos materias. (...) Eso ya fue lo último pesado, por así decir, que hemos tenido (...) yo fui a hacer observaciones en COBACH y pues en base a eso ya hice la práctica con el mismo grupo” (Karen, E3, p. 6, 20-25)*

Los participantes comentaron que no era la primera vez que realizaban observaciones, pues habían iniciado el semestre anterior en niveles diferentes.

*“En la materia de Enseñanza de la Gramática, siempre la maestra nos había dicho ‘Va a ser preescolar, primaria, secundaria y prepa, solamente esos niveles’ pero para esta materia de Enseñanza de la Expresión Oral y Comprensión Auditiva, la profesora*



*sí nos permitió hacer observaciones en sí, nivel de universidad, más o menos, bueno, de hecho eran 'Escuelas no formales', entonces pues hay diferentes edades, entonces sí ha tocado variados, pero no estoy seguro si tendremos que hacer práctica en la escuela no formal” (Ariel, p. 5, 23-26, p. 6, 1-3)*

*“La profesora nos, el semestre pasado nos sorteó, y yo salí de secundaria y luego de prepa, y dijo 'bueno, este semestre escojan' y como ya tenía esas dos me dijo 'no pues, vete a primaria' pero no encontré y dije 'no pues, prepa'” (Karen, E2, p. 2, 4-6)*

***Actividades asociadas a la docencia: Diseño de cursos y exámenes.***

Para la materia de Desarrollo Curricular, los estudiantes tuvieron que realizar un proyecto a lo largo del semestre. Ariel y su equipo diseñaron un curso para sensibilizar a los docentes para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, mientras que el equipo de Karen diseñó un curso de español para extranjeros. Estos proyectos responden a intereses personales y profesionales que ambos expresaron en entrevistas y conversaciones informales. Realizaron el trabajo por etapas, como la delimitación del problema que buscaban resolver, la visión del curso, los objetivos, las competencias a desarrollar, las actividades y los criterios de evaluación.

*“En Desarrollo Curricular estamos haciendo un curso (...) Hay personas, equipos que hicieron 'no pues, este curso lo podemos mejorar' y otros, como mi equipo, que vamos a hacer un curso no en base a otro que vimos, o sea, vamos a crearlo. Entonces vamos a suponer que somos una institución, que tenemos que hacer, como ahorita, estamos viendo nuestra visión, nuestros valores como institución, y también de ahí ya empezar*

*a desarrollar todo el curso (...) Un curso de español para extranjeros.” (Karen, E1, p. 2, 24-26, p. 3, 1-5)*

*“Ahorita tenemos un proyecto, el cual consiste en desarrollar un currículo. Ese fue libre, por equipo, cada quien iba a decidir. Ahorita que mencioné lo de las necesidades especiales, estamos planeando hacer un curso o un taller relacionado a ese tema, porque sí nos gustaría que estuvieran preparados nosotros y también los futuros enseñantes y docentes; porque la realidad es que nos vamos a presentar con un caso así y hay que saber cómo atenderlo (...) para que ese niño no se sienta excluido y que llegue a desarrollarse como él pueda” (Ariel, E1, p. 10, 13-21)*

*“Lo último que hicimos fue lo de las competencias (...) Estuvimos desarrollando los criterios de evaluación, evidencias de desempeño y las prácticas que se van a realizar en el curso (...) Lo que vamos a hacer es que nos va a estar citando la próxima semana por equipos, para irlo trabajando, o sea, específicamente con ese equipo” (Ariel, E3, p. 6, 13-24, p. 7, 1-2)*

Para la materia de Enseñanza de la Gramática, posterior a las observaciones y las prácticas, los estudiantes diseñaron un examen basado en el contenido de las clases que impartieron.

*“Ya no vamos a tener como que chance de aplicar el examen, entonces vamos a hacer aquí uno, nos va a revisar, lo vamos a compartir con nuestros compañeros para que nos den algún tipo de retroalimentación, sobre ‘ah, pues puedes poner esta actividad, o cambiarla por esta otra, ah, y para desarrollar esta habilidad puedes desarrollar esta actividad’ (...) La idea es que se pudiera aplicar al grupo en el que practicamos, pero por falta de tiempo no lo vamos a poder hacer. Pero sí dijo ‘desarrollen su*

examen con base en los temas que se vieron en las observaciones y que trabajaron en la práctica’.” (Ariel, E3, p. 2, 16-23, p. 3, 1-3)

“Ya terminamos esa unidad de las prácticas, y ahorita estamos viendo lo que es evaluación, ya vimos, por ejemplo, los tipos de exámenes que hay y para qué sirve cada uno, y también llevamos el ejemplo de un examen. Lo que restaría de este tiempo, dos semanas o tres semanas que quedan de clase, ya sería diseñar un examen de acuerdo a ciertos criterios y que también esté conformado por las cuatro habilidades: escritura, comprensión auditiva, lectura y gramática.” (Karen, E3, p. 11, 14-19)

## 7.4 Identidades presentes y posibles

### 7.4.1 Entrevistas Ariel.

A partir del análisis de las entrevistas de Ariel, encontré las identidades pasadas, presentes y posibles mostradas en la Tabla 7.3.

Tabla 7.3

*Repertorio de identidades de Ariel*

<b>Identidades pasadas</b>	<b>Identidades presentes</b>	<b>Identidades posibles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aficionado del inglés</li> <li>• Iniciado en el ambiente educativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante dinámico y creativo</li> <li>• Estudiante/docente divertido</li> <li>• Jefe de grupo/aspirante a líder</li> <li>• Autodidacta</li> <li>• Docente <i>afectivo</i></li> <li>• Docente novato de francés e inglés</li> <li>• Tallerista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente de francés</li> <li>• Docente de inglés</li> <li>• Docente universitario</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

***Identidades pasadas.***

Al describir por qué decidió estudiar la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, Ariel describe dos principales motivaciones: 1) su gusto por la lengua inglesa, la cual era evidente para sus compañeros y para su madre, quienes lo alentaban a estudiar una carrera en idiomas; y 2) un acercamiento a la labor docente durante su servicio social en bachillerato, que lo hizo sentir que esa podía ser su vocación. Al respecto, él expresa:

*“A mí siempre me gustó el idioma inglés. Entonces me decían mis amigos ‘vete a idiomas, te va a hacer bien, vete a idiomas’ y yo ‘Ok, lo voy a considerar’. Mi mamá también me dijo ‘Pues, entra a idiomas, a lo mejor te puede servir, te va a gustar’ y yo ‘Sí, ok, voy a intentar’” (EI, p. 1, 7-9)*

*“Empecé a hacer servicio social en una primaria, entonces al estar en contacto con todo lo académico, tener contacto con los niños, todo ese ambiente escolar, me llamó mucho la atención, me gustó (...)Entonces ahí fui creando esa inquietud por la enseñanza, me llamó mucho la atención, y ya entrando aquí me llamó mucho más la atención (...) ya estando aquí fue como que ‘Wow, está súper interesante’ y ver todas las materias de enseñanza, todo lo que conlleva la enseñanza, fue como que ‘Wow, me gusta.’ Y ya estando en prácticas fue como que ‘Sí, estoy hecho para esto’” (EI, p. 1, 10-18)*

***Identidades presentes.***

Durante sus estudios de licenciatura, Ariel desplegó varias identidades diferentes como estudiante y docente novato. Una de las identidades que manifestó en las entrevistas como estudiante fue la de jefe de grupo, cargo que decidió desempeñar motivado por tres razones: 1)

la nominación de una compañera, 2) la invitación general de una docente para que los estudiantes buscaran desempeñar ese papel, y 3) la noción, sugerida por uno de sus docentes, de que en sus prácticas ellos serían líderes, por lo que ese cargo era un ejercicio de dicho liderazgo.

*“Soy el jefe de grupo (...) el semestre pasado, de las muchachas que entraron, una de ellas era la jefa de grupo, y dijo ‘yo pienso que para el siguiente, que Ariel sea el jefe de grupo’ y yo como que ‘ah... ¿cómo?’”*

*“Nos dijo una maestra ‘ay, chicos, estaría excelente que intentaran ser jefes de grupo, que vivan esa experiencia’, y me quedé con esa idea. Entonces, al principio de semestre dijeron ‘hay que cambiar de jefe de grupo, hay que hacer votaciones’ y me dijeron ‘¿Ariel, tú te animas?’ y yo ‘sí, yo me animo’. Siempre me quedé que nos había dicho nuestro profesor, César, ‘tú vas a ser un líder’, entonces fue una manera para mí de empezar a practicar ser líder, porque sí había veces como que yo como que no me sentía, entonces como que me ayudó a empezar a tener esa confianza.” (E3, p. 10-11)*

Al hablar de cómo son las clases, hace referencia a la personalidad de su grupo. Se caracteriza a él y a sus compañeros como activos, dinámicos, creativos y divertidos. Concluye la descripción, afirmando que realizan actividades que, al ser divertidas, les permiten explicar el tema en cuestión a la vez que mantienen la atención del grupo. Esto corresponde con la idea de que las clases de lenguas deben ser divertidas y atrapar la atención de los estudiantes, por lo que tiene sentido que los docentes además favorezcan este tipo de actividades.

*“Lo que me gusta es que los maestros también nos dan esa libertad, porque de hecho mi grupo sí es como que muy activo, muy dinámico, y a los profesores les gusta eso,*

*entonces ellos nos permiten que nos desarrollemos cómo nosotros se nos sea mejor. Entonces, también hemos llegado a hacer roleplays durante clase, que a mí me gusta, se me hace super divertido, y como todos somos super creativos, super dinámicos, super divertidos, pues la mera cura cuando estamos aquí haciendo los roleplays, nos la pasamos riendo y así. Lo curioso es que se expone el tema como debe, se presenta bien, pero también tiene ese toque chistoso que te hace que te llame la atención, que te interese y que no pierdas la concentración” (E1, p. 9, 23-26, p. 10, 1-4)*

Ariel realizó una práctica docente durante el semestre, a la que buscó llevar esa actitud divertida. Al preguntarle sobre las prácticas, recuerda que el semestre anterior había realizado observaciones en una preparatoria, en las que describe el trato y la actitud del docente a los estudiantes como inapropiado, de poca ayuda, lo que comenta afectó la respuesta de los estudiantes hacía su práctica docente, aunque haya hecho el esfuerzo de que fuera una clase más positiva y animada.

*“Y cuando fue mi práctica yo, mi actitud era súper diferente, era más animada, más activa, y siempre dando buena retroalimentación. Pero sí hubo un punto que los alumnos pues no estaban a gusto porque pues la clase no les gustaba por el maestro. Yo pues sí di todo de mi parte, pero ellos no se sentían a gusto en la clase, no les gustaba la clase [de inglés] por el maestro (...) Y eso fue lo que yo quise cambiar.” (E.2, p. 3, 22-26, p. 4, 1-3)*

En el caso de las observaciones y la práctica del semestre en curso, las cuales realizó en una secundaria, explicó que la maestra tenía mejor actitud, pero que los estudiantes tenían una actitud reticente a hablar la lengua. Entonces, él estaba determinado a cambiar la actitud de los estudiantes hacia el inglés.

*“Y con esta maestra, no es mala la actitud que tiene a los alumnos, de hecho los alumnos sí la quieren mucho, pero dije ok, entonces si no puede ser con ella, a lo mejor entre los alumnos, cambiar la actitud a la clase y pues también que hablen el inglés, porque no hablan inglés casi (...) participaban pero casi siempre más en español, no hablaban la lengua meta, entonces esa es otra problemática que quiero cambiar (...) dije ‘ok, eso voy a hacer, tratar de que ellos hablen más en inglés’”*  
(E2, p. 4, 3-16)

Además de los cursos a los que asistía, que contenían las prácticas docentes, Ariel estaba realizando su servicio social en el centro de medios y auto-acceso de idiomas. A principios del semestre, estaba enfocado al área de auto-acceso, pero hacia finales del semestre ya había comenzado a impartir clases de francés e inglés y talleres.

*“Muy bien, como te dije, ya estoy empezando a dar clases, ya me estoy desarrollando más. He estado supliendo, y por parte del servicio doy talleres y ahorita, nomás tengo un mes, bueno, este último mes, fue que estuve dando clases de inglés.”* (E3, p. 1, 2-5)

En la última entrevista, Ariel comentó que le habían ofrecido un puesto en el centro como docente de francés, lo cual lo emocionaba, pero planteaba una dificultad, pues ya no contaría como servicio social.

*“Me van a contratar el siguiente semestre para dar clases de francés. Entonces no sé cómo va a estar el show porque ya no voy a estar haciendo servicio, ya va a ser trabajo-trabajo”* (E4, p. 12, 2-3)

***Identidades posibles.***

Al momento de las entrevistas, Ariel no había realizado aún sus prácticas profesionales. Al preguntarle qué le gustaría hacer, mencionó que le gustaría dar clases de francés, su tercera lengua, porque, aunque a veces era algo autodidacta, dar clases le permitiría practicar más el idioma a impartir.

*“Me gustaría dar clases aquí de francés. He tenido la experiencia dos veces de dar clases de francés y me ha gustado mucho, y también, yo siento que me va a servir, no solamente para desarrollarme como docente, sino también para estar en continua práctica del idioma, porque sí hay veces que sí soy poco autodidacta, entonces no abro el libro hasta que tenga que hacer tarea, y yo siento que estar en contacto siempre con mi lengua, me va a ayudar a estarla mejorando” (E1, p. 11, 23-25, p. 12, 1-2)*

Al preguntarle a qué le gustaría dedicarse, Ariel expresó su interés por la docencia de francés e inglés. Inicialmente, al preguntarle si tenía alguna preferencia por algún nivel educativo, dijo estar en un periodo experimental, por lo que todavía no se definía por un nivel en específico. Sin embargo, hacia el final de la primera entrevista, expresó una preferencia por los estudiantes de nivel universitario. En este aspecto, retoma la idea de que puedan divertirse en clase.

*“Sí tenía preferencia, pero, conforme he estado experimentado en diferentes niveles, ya no tengo una, es como que, ‘¡ah! ¡No sé qué hacer ahorita! Me gusta todo’ No sé.” (E1, p. 8, 17-18)*

*“Yo me veo dando clases de francés y también de inglés, y me gustaría estar dando clases a estudiantes de universidad, siento que no habría así como que tanto problema y aparte sería divertido y muy cómodo la forma en la que nos podíamos llevar a cabo*



*la clase, porque al ser un poco más maduros, ya traen noción del idioma, ya saben identificarlo, y ajá, la madurez sí, obviamente hay que saber cómo tratar con las personas, también siento que podría haber esos momentos en los que podamos disfrutar con risa y también aprender, que es lo importante.” (E1, p. 12, 24-26, p. 13, 1-3)*

#### 7.4.2 Entrevistas Karen.

Al analizar las entrevistas de Karen encontré las identidades pasadas, presentes y posibles que muestro en la tabla 7.4.

Tabla 7.4

*Repertorio de identidades de Karen*

<b>Identidades pasadas</b>	<b>Identidades presentes</b>	<b>Identidades posibles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante de Artes Plásticas</li> <li>• Docente novata de chino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante “práctica”</li> <li>• Docente novata de inglés</li> <li>• Docente organizada (plan y práctica al centro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente de chino.</li> <li>• Docente de español para extranjeros.</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

#### ***Identidades pasadas.***

Antes de ingresar a estudiar Enseñanza de Lenguas, Karen era estudiante de Artes Plásticas, pero abandono esa carrera pues se dio cuenta de que no era lo que ella quería.

*“Vengo de otra carrera, la otra la dejé trunca (...) Artes Plásticas. Sí, ahí sí no era lo que esperaba, ya no funcionó, entonces la dejé.” (E1, p. 1, 5-8)*

Durante sus estudios en Artes Plásticas, Karen estudiaba chino mandarín. Cuando el docente comenzó a impartir las clases de manera particular, ella continuó con esos estudios. Ya fuera de la carrera de Artes, Karen fue invitada por el docente a dar una clase, a lo que ella

accedió. Recibió una breve capacitación y le gustó tanto que se decidió a estudiar para ser docente de lenguas.

*“Estaba estudiando y estaba estudiando un idioma aquí y por azares del destino después el profe ya no dio clase aquí, entonces tomamos clases con él particulares (...) Se dio la oportunidad de que él me dijo ‘¿Sabes qué? Tengo otro grupo y estoy buscando gente que se pueda aventar a dar la clase’. Pues no lo pensé, fue impulsivo, ‘Ah, ¡sí!’ Y pues en ese tiempo yo no estaba haciendo nada, entonces me capacitó, por así decirlo, fue como un mes, y pues ya me aventé a dar la clase y me gustó mucho. Entonces ya que dije, pues estar ahí como que mucho tiempo valiendo porque no sabía ni qué es lo que quería hacer, pues ya dije ‘no pues, me gustó’, y pues eso fue lo que me impulsó para tomar la decisión de estar aquí. Sí me gustó mucho.” (E1, p. 1, 9-18)*

El docente también desempeñó un papel importante en la decisión de Karen, pues fue su estilo pedagógico lo que le hizo ver que dar clases no tenía que ser complicado.

*“Y creo que también influyó mucho el profesor, la clase de profesor que tenía, porque él lo hizo, vaya, mi profe hizo todo su material y lo puso de manera muy sencilla, entonces eso era, para mí es muy atractivo porque no lo veía tan complicado y me empezó a gustar. Y de ahí ya.”*

*(E1, p. 7, 25, p. 8, 1-2)*

Al preguntarle sobre sus motivaciones para ingresar a la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, ella comentó que era por una parte para tener el título de licenciada, además de adquirir conocimientos y estrategias para desempeñarse como docente de idiomas.

*“El título y aparte los conocimientos y estrategias para poder dar una clase. Si bien no, pues vaya, nomás tenía la capacitación de mi profe, realmente no sabía ni cómo*

*elaborar un plan de clase, o sea, nada más lo que, a como yo pensaba, y según yo tiene coherencia que ponga esto y después esto, pero aquí te dan las herramientas y técnicas y también los conocimientos para saber, no nada más la clase, también cómo observar y manejar el grupo, para resolver problemas o, bueno, etc. (...) es lo que esperaba aquí, ya la formación, pues para ser profesionalista.” (E1, p. 1, 21-23, p. 2, 1-5)*

### ***Identidades presentes.***

Al conversar sobre las actividades de lectura y escritura que realiza en la licenciatura, le pregunté si había algún tipo de texto que le resultara difícil. En este respecto, comentó que más que tener dificultad con un tipo de texto en particular, sentía una ligera aversión hacia las reflexiones. Ella comprendía que eran parte de su formación, pero para su naturaleza más práctica, estos resultaban redundantes.

*“No sé si es porque soy yo, pero [no me gustan] las cosas reflexivas. A lo mejor soy muy práctica para decir ‘hice esto y ya’, pero si quieren que explique más y que dé muchos ejemplos, a mí se me hace como que eso se ocupa aquí, te piden mucho eso, pero, no es que batalle, pero preferiría nada más hacerlo práctico” (E1, p. 4, 10-13)*

En ese semestre también realizó su práctica docente de inglés en una preparatoria. La participante tenía expectativas de cómo fluiría la clase de acuerdo con lo que había planeado y las observaciones previas, pero el día de la actividad se encontró con diversos retos que la hicieron sentirse inadecuada, lo que es visible en el análisis de las reflexiones que presentaré en secciones siguientes.

*“Todo fue bien el primer método, ya para pasar al segundo que es Aprendizaje Basado en Tareas, ahí el profesor no da tanto la gramática, nada más les da ejercicios para*

*que vayan también reafirmando lo que acaban de aprender. Y no me fue tan bien, porque en mi mente todo estaba bien, de ‘no, pues, ¡les pongo un ejercicio!’ y llevaba papelitos con los verbos en presente o en infinitivo, sin conjugarse, los verbos eran irregulares, entonces iba a hacer dos equipos, iban a pasar con un papelito y escribir una oración. En mi mente todo estaba bien, dije ‘se van a divertir y va a ser como un poco más dinámico para que no estén sentados escribiendo’. Pero me di cuenta que ese grupo no es para esos ejercicios.” (E3, p. 8, 22-26, p. 9, 1-3)*

Además de sus clases, Karen estaba realizando su servicio social en el centro de medios y auto-acceso de idiomas, al igual que Ariel. Ella estaba a cargo de organizar el catálogo de películas, tarea a la que se dedicaba minuciosamente debido a su carácter obsesivo.

*“Ahorita estoy haciendo, rehaciendo un catálogo de películas. Hay ahí de varios idiomas, prácticamente es lo que estoy haciendo ahorita.” (E1, p. 5, 6-7)*

*“Ya terminé de catalogar todo y ahora estoy como que sacando las copias de seguridad de cada DVD que no está, (...) yo nomás estoy en la computadora (...), y luego como soy un poco obsesiva, pues [todo tiene que estar perfecto]” (E3, p. 13, 14-18)*

### ***Identidades posibles.***

Karen expresó que le gustaría tener, por lo menos, una oferta de trabajo al salir de la licenciatura. En parte dijo que por eso estaba “haciendo puntos” en el centro de lenguas extranjeras, donde se encuentra el centro de auto-acceso. No había abandonado su intención de

dar clases de mandarín, y además expresó su deseo de dar clases de español para extranjeros, lo cual fue una de las motivaciones para realizar uno de los proyectos del semestre.

*“Pues me gustaría, bueno, yo creo que a todo mundo, me gustaría ya salir con trabajo o alguna oferta de trabajo, ya sea de aquí o de alguna otra parte. Entré aquí porque yo quería, bueno, todavía, quiero dar clases de mandarín, y pues es mi meta. Y también dar clases de español. O sea, justamente para extranjeros.” (E1, p. 5, 12-15)*

*“Sí, pues quiero hacer puntos ahorita. Estoy haciendo mi servicio aquí en [centro de lenguas extranjeras] entonces pues picando piedra de alguna forma (...). [Porque dar clases]sí me gusta.” (E4, p. 9, 17-20)*

### **7.5 Posicionamiento autoral e involucramiento con el lector**

La reflexión es un género característico de la labor docente. Para ilustrar su relevancia para la comunidad, quisiera recuperar las consideraciones que Yáñez (2013) señala sobre el uso de la reflexión en la formación de docentes de lenguas:

La primera es que, para que los profesores de lengua asuman un papel activo y crítico sobre su enseñanza deben ejercitarse, desde su formación, en ciclos continuos de práctica y reflexión. La segunda premisa sostiene que la escritura —practicada de manera sistemática y reflexiva— puede ser un medio idóneo de ejercicio intelectual para el maestro. Y en tercer lugar, se enfatiza que si bien la reflexión sobre la propia enseñanza parte de procesos metacognitivos individuales, su potencial crece si se realiza también de manera socializada (p. 14).

Para el análisis del discurso relacionado al posicionamiento autoral y al involucramiento con el lector (Hyland, 2005), realicé la lectura de dos reflexiones por

participante. El Dr. Moisés Perales Escudero y yo realizamos la codificación de los textos de manera individual, para después compararlos y llegar a acuerdos. En primera lectura de las reflexiones de Ariel el porcentaje de acuerdos fue el siguiente:

- Para la reflexión Final y Autoevaluación 0% de acuerdo en los mitigadores, 66.7% en los intensificadores, 10% en los marcadores de actitud y 68.2% en las auto-menciones directas. Estuvimos de acuerdo en que Ariel no hacía uso de los otros marcadores.
- En la reflexión de la Práctica Docente tuvimos 50% de acuerdo para los mitigadores, 83.3% para los intensificadores, 76.9% en los marcadores de actitud y 94.9% de acuerdo en las auto-menciones directas. No encontramos ejemplos de los otros marcadores.

En el caso de las reflexiones de Karen, los porcentajes de acuerdo después de la primera lectura fueron los siguientes:

- Para la reflexión de la Unidad Dos hubo un 60% de acuerdo en los mitigadores, 57.1% en los intensificadores, 16.7% en los marcadores de actitud, 66.7% en las auto-menciones directas. Coincidimos en que no se encontraban los demás marcadores en el texto.
- Para la reflexión de la Práctica Docente fue un 42.9% de acuerdo en los mitigadores, 100% de acuerdo en los intensificadores, 58.6% en los marcadores de actitud, 90.6 en las auto-menciones directas y 0% en las instrucciones. No encontramos ocurrencias de los otros marcadores.

Después de una discusión en la que se planteó el razonamiento detrás de los desacuerdos y de realizar los ajustes necesarios, logramos alcanzar un 100% de acuerdo en todos los procesos.

### 7.5.1 Reflexiones Ariel.

La reflexión Final y Autoevaluación (FA) tenía una extensión total de 240 palabras; mientras que la reflexión de la Práctica Docente (PD) tenía un total de 470 palabras. Es relevante especificar que esta última estaba escrita en inglés. En total encontramos 127 marcadores: 29 marcadores para la reflexión Final y Autoevaluación y 98 la reflexión de la Práctica Docente. En la Tabla 7.5 ilustro las frecuencias de los marcadores de posicionamiento e involucramiento. Posteriormente, en las Figuras 7.4 y 7.5 presento las gráficas que indican el porcentaje de ocurrencias de cada marcador en cada documento, seguido por la gráfica que muestra el porcentaje de marcadores de los dos textos en la Figura 7.6.

Tabla 7.5

*Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Ariel.*

Reflexión	Mitiga- dores	Intensifi- cadores	Marca actitud	Auto- mención indirecta	Auto- mención directa	Pronom- bre Lector	Acota- ciones	Conoci- miento común	Instruc- ciones	Pregun- tas
<b>Final y autoevalua- ción</b>	1	2	8	0	18	0	0	0	0	0
<b>Práctica docente</b>	4	15	30	1	47	1	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	5	17	38	1	65	1	0	0	0	0

*Fuente: Elaboración propia. con base en Hyland (2005)*

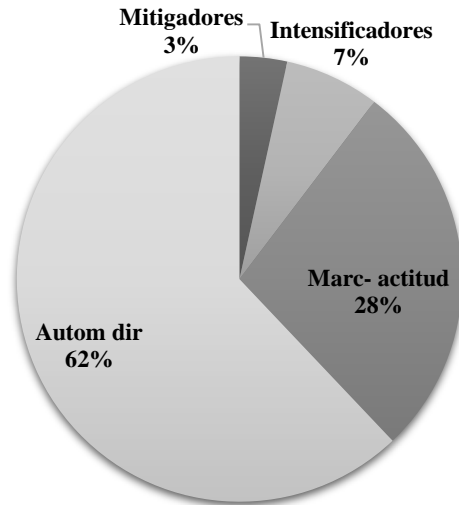


Figura 7.4. Porcentaje de marcadores de la Reflexión Final y Autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

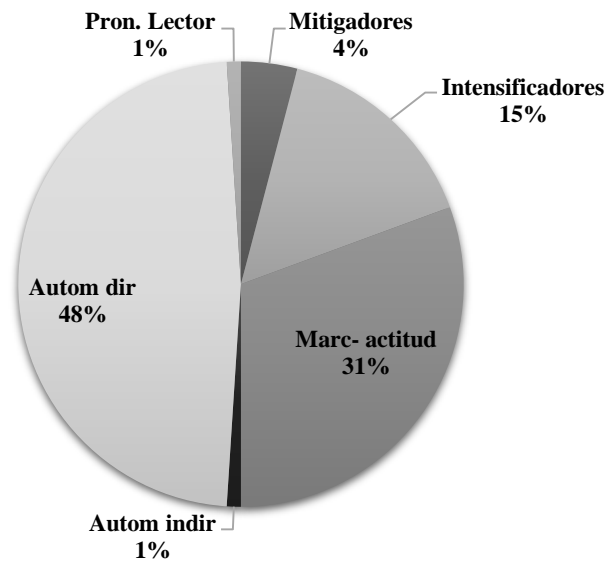


Figura 7.5. Porcentaje de marcadores para la Reflexión de Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia.



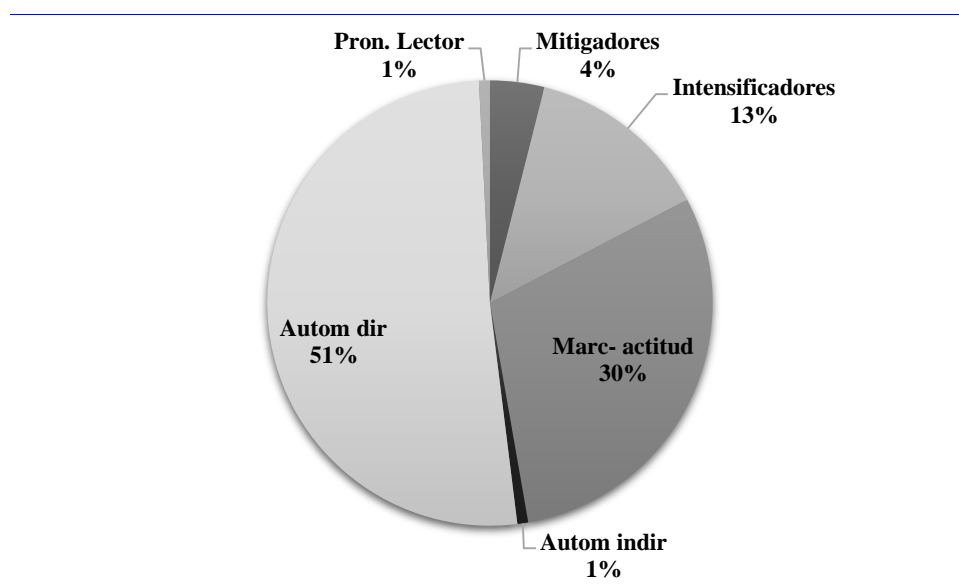


Figura 7.6. Suma de frecuencias de las dos reflexiones de Ariel. Fuente: Elaboración propia.

### ***Postura.***

En ambos reportes, el marcador de auto-mención directa tuvo el mayor número de frecuencias, con casi la mitad de ocurrencias en las reflexiones (44% en los dos reportes). Las reflexiones son textos en las que los estudiantes hablan exclusivamente en primera persona sobre sus experiencias y las ideas que surgen de ellas.

*“Yo considero una calificación de 90, ya que **no cumplí** al cien mas no quiere decir que no hice **mi** esfuerzo” (FA, p. 1)*

*“When **I** began **my** career in language teaching, **I** wanted to work with kids. **I** believed that **I** had the profile for an elementary or preschool English teacher” (PD, p. 1)*

Los marcadores de actitud ocupan el segundo lugar, y representan aproximadamente una tercera parte de los marcadores encontrados. Los marcadores usados se asocian a las actitudes tanto positivas como negativas de Ariel hacia su desempeño como estudiante y

docente, los materiales de trabajo, las actividades y el contexto en el que ocurrieron, y las otras personas involucradas (sus estudiantes, compañeros y docentes).

*“Cometí errores que me enseñaron, lo cual es **significativo** ya que ellos me permiten reflexionar” (FA, p. 1)*

*“Y al momento de presentar los resultados de la intervención, las críticas de la maestra y compañeros fueron **importantes** para tomarlas en cuenta en mis futuras clases” (FA, p. 1)*

*“I felt that my classroom management was **not sufficient** at all” (PD, p. 1)*

Algunos marcadores señalan las actitudes positivas de sus alumnos, por lo tanto, constituyen una manera en que Ariel evalúa positivamente su clase y a sí mismo.

*“The kids were **excited** and paid **attention** to the vocabulary, well, most of the kids” (PD, p. 1)*

Finalmente, los marcadores intensificadores y mitigadores fueron utilizados para aumentar o reducir importancia a lo expresado. En el caso de Ariel, los intensificadores tuvieron mayor número de frecuencias, las cuales se utilizaban principalmente para magnificar los aspectos positivos de sus experiencias.

*“De los errores sigo aprendiendo y siempre se puede mejorar” (FA, p. 1)*

*“It was a **major** motivation for me, and made me feel **more and more** that I’m doing great and that I took the correct decision” (PD, p. 1)*

### ***Involucramiento.***

En las reflexiones solo identifiqué un marcador relacionado con involucramiento, y este fue el marcador Pronombre de lector. En la reflexión Final y Autoevaluación, Ariel

expresa que es importante practicar en diferentes áreas para probarse a ellos mismos, utilizando el pronombre reflexivo de la primera persona en plural, lo cual parece ser una reflexión hacia él y sus compañeros practicantes, o bien, incluyéndose como parte de la comunidad de práctica a la que está buscando pertenecer:

*“It is important to practice in different areas to test ourselves.” (FA, p. 2)*

### 7.5.2 Reflexiones Karen.

La reflexión de la Unidad Dos (U2) tenía una extensión total de 301 palabras; mientras que la reflexión de la Práctica Docente (PD) tenía un total de 318 palabras. En total encontramos 109 marcadores: 44 marcadores para la reflexión de la Unidad Dos y 65 la reflexión de la Práctica Docente. En la Tabla 7.6 ilustro las frecuencias de los marcadores de posicionamiento e involucramiento. Posteriormente, en las Figuras 7.7 y 7.8 se encuentran las gráficas que indican el porcentaje de ocurrencias de cada marcador en cada documento, seguido por la Figura 7.9 que muestra el porcentaje de marcadores de los dos textos.

Tabla 7.6

*Frecuencias de marcadores de postura e involucramiento del lector de Karen.*

Reflexión	Mitiga- dores	Intensifica- dores	Marca actitud	Auto- mención indirecta	Auto- mención directa	Pronom- bre Lector	Acota- ciones	Conoci- miento común	Instruc- ciones	Pregun- tas
<b>Unidad Dos</b>	5	4	17	0	18	0	0	0	0	0
<b>Práctica docente</b>	7	7	21	0	29	0	0	0	1	0
<b>TOTAL</b>	12	11	38	0	47	0	0	0	1	0

*Fuente: Elaboración propia con base en Hyland (2005)*

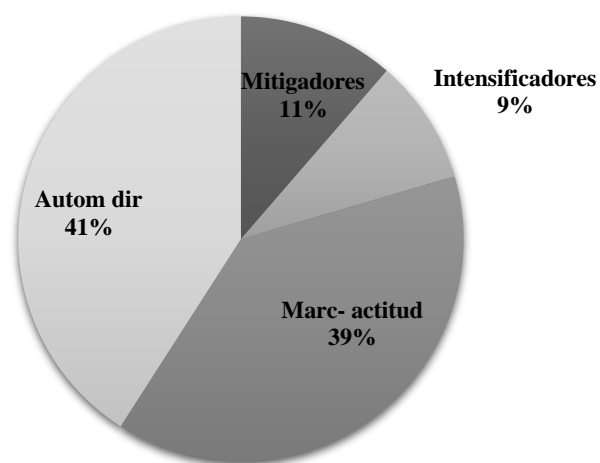


Figura 7.7. Porcentaje de marcadores de la reflexión de la Unidad Dos. Fuente: Elaboración propia.

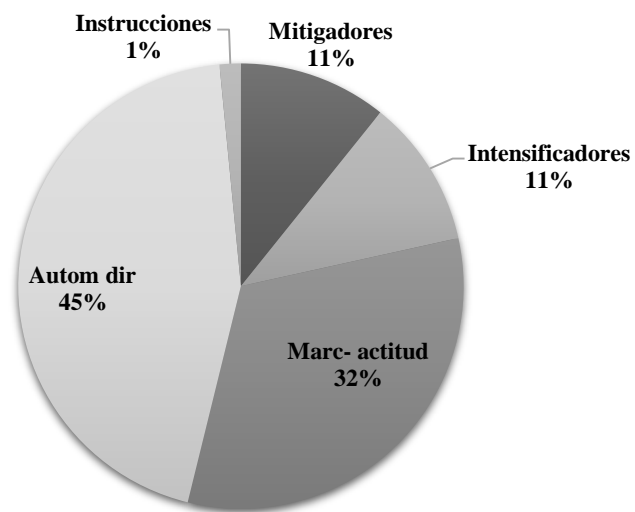


Figura 7.8. Porcentaje de marcadores de la reflexión de la Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia.

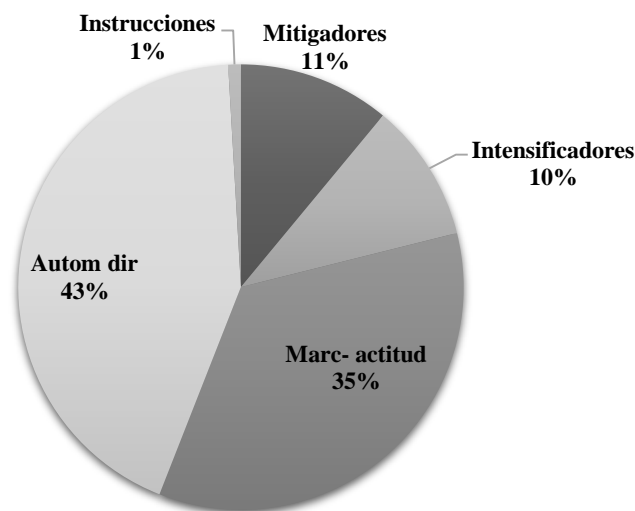


Figura 7.9. Suma de frecuencias de las dos reflexiones de Karen. Fuente: Elaboración propia.

### ***Postura.***

Los marcadores de postura encontrados en las reflexiones de Karen siguieron un patrón muy similar a los de Ariel. En primer lugar, los marcadores de auto-mención directa tuvieron el mayor número de frecuencias que representan el 43% de ambos textos. Como lo mencioné anteriormente, esto se debe a que las reflexiones consisten en un trabajo de introspección sobre las experiencias personales de los estudiantes.

*“Primero **me quedé** sin tiempo, porque **tuve** que enseñar dos métodos en una sesión, **olvidé** que necesitaba ahorrar tiempo al final de la clase porque **tenía** que calificar el trabajo de los estudiantes” (PD, p. 1)*

*“**Siento** que **mi** desempeño fue bueno, **traté** de mantener una buena actitud, resolver sus dudas, y hacer que el ambiente dentro del salón de clases fuera relajado para que no se sintieran avergonzados por hablar” (UD, p. 1)*

De igual manera, los marcadores de actitud expresan la opinión de Karen sobre diferentes aspectos de su trabajo académico y su práctica docente.

*“aunque **difiero** con esto pues en una clase **normal**, con más tiempo, no llega a ser **necesario** que tengan en el pizarrón la respuesta.” (UD, p. 1)*

*“Debo decir que esta fue la **peor** práctica que he hecho hasta hoy. Yo había imaginado cómo sería en mi mente y **desafortunadamente** las cosas no fueron así.” (PD, p. 1)*

Estos marcadores, al igual que con Ariel, también aplican a la evaluación que realizan sus pares, la cual ayuda a que Karen refuerce su propia identidad y evalúe su práctica.

*“En cuanto a la retroalimentación que me dieron mis compañeros, todos mencionaron aspectos **positivos**, les pareció **interesante** la clase, e inclusive se **interesaron** por el idioma” (UD, p. 1)*

Los marcadores mitigadores e intensificadores tuvieron frecuencias similares, 11% y 10% respectivamente, y se utilizaban tanto de manera positiva como negativa. En el caso de los mitigadores, la participante crea distancia entre ella y lo que dice, utilizándolos para establecer sus ideas de manera tentativa.

*“**Considero** que ofrecí una solución a las problemáticas, y que dio resultado la actividad **en su mayoría**” (UD, p. 1)*

*“**Traté** de desarrollar la competencia de comprensión auditiva y **creo** que lo hice bien” (PD, p. 1)*

Uno de los principales usos de los intensificadores para Karen fue para dar énfasis a las dificultades a las que se enfrentó la participante.

*“Traté de hacer mi **mejor** esfuerzo y hablar **lo más** posible en inglés, pero no pude evitar cambiar al español puesto que no me entendían” (PD, p. 1)*

*“Sinceramente esperaba **más** puntos a mejorar ya que solo mencionaron lo del tiempo que fue **muy** poco para aprender, que usara **más** mi lenguaje corporal para ayudarlos” (UD, p. 1)*

***Involucramiento.***

Solo identifiqué un marcador relacionado con involucramiento del lector, y este fue el marcador Instrucciones. En la reflexión de la Práctica Docente, Karen remite al lector, en este caso el docente, a las observaciones que realizó en el grupo previo a su práctica docente. Este tipo de directiva corresponde a un acto textual, es decir, remite al lector a un texto externo (Hyland, 2005)

*“como mencioné en las observaciones, el grupo no acostumbra a hablar en inglés” (PD, p. 1)*

En el caso de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, los marcadores de postura e involucramiento representaron las proporciones mostradas en la Figura 7.10.



Figura 7.10. Porcentaje de marcadores en los reportes de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas.  
Fuente: Elaboración propia.

## **7.6 Análisis de Procesos**

Así como con los textos de los estudiantes de Física, realicé el análisis de los procesos planteado por Martin y Rose (2003), esto con el fin de comprender las formas en las que los participantes se identifican en su realidad. De manera similar a análisis anteriores, el Dr. Moisés Perales Escudero y yo analizamos los reportes de manera individual, los cuales comparamos y discutimos hasta llegar a acuerdos sobre los resultados encontrados. En la reflexión de Ariel los porcentajes de acuerdo fueron los siguientes:

- Para la reflexión Final y Autoevaluación tuvimos 66% de acuerdo para los procesos de hacer, 75% para los procesos de sentir, y 100% para los procesos de decir y ser.

Debido a que la reflexión de la Práctica Docente la realizamos de manera conjunta como un primer ejercicio de análisis, no cuento con registros de las discusiones realizadas. A través del mismo procedimiento de análisis, el Dr. Perales y yo tuvimos los siguientes porcentajes de acuerdo para los documentos de Karen:

- Para la reflexión de la Unidad Dos alcanzamos 80% de acuerdo para los procesos de hacer, 60% para los procesos de sentir, 60% de acuerdo para los procesos de decir, y 66% para los procesos de ser.
- Para la reflexión de la Práctica Docente tuvimos 83% de acuerdo para los procesos de hacer, 100% para los procesos de sentir, 66.6% para los procesos de decir y 66% para los acuerdos de ser.

Después de una discusión en la que se planteó el razonamiento detrás de los desacuerdos y de realizar los ajustes necesarios, logramos alcanzar un 100% de acuerdo en todos los procesos, con excepción del proceso hacer de la reflexión de la Práctica Docente, de Karen, en el que se subió hasta el 96%.



### 7.6.1 Reflexiones Ariel.

Los procesos encontrados en las reflexiones de Ariel se muestran en la Tabla 7.5 a continuación, seguidas de las representaciones gráficas de la distribución proporcional de cada reporte en las Figuras 7.11 y 7.12, con la distribución total de ambas reflexiones en la Figura 7.13.

Tabla 7.7

*Frecuencias de procesos en las reflexiones de Ariel.*

<b>Figura</b>	<b>Hacer</b>	<b>Sentir</b>	<b>Decir</b>	<b>Ser</b>	<b>Total</b>
<b>Final y Autoevaluación</b>	16	15	0	10	41
<b>Práctica Docente</b>	25	27	2	23	77
<b>Total</b>	41	42	2	33	

*Fuente: Elaboración propia con base en Martin y Rose (2003).*

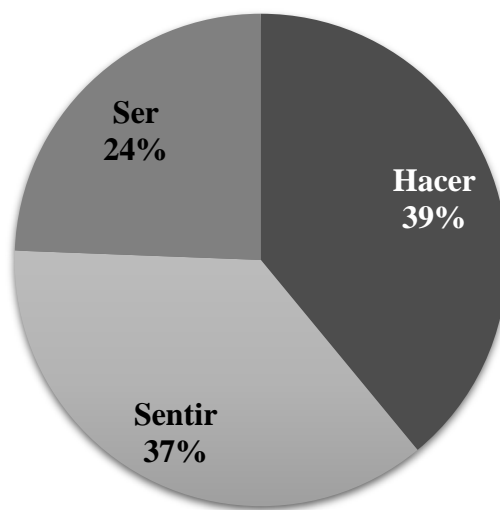


Figura 7.11 Procesos en la reflexión Final y Autoevaluación. Fuente: Elaboración propia.

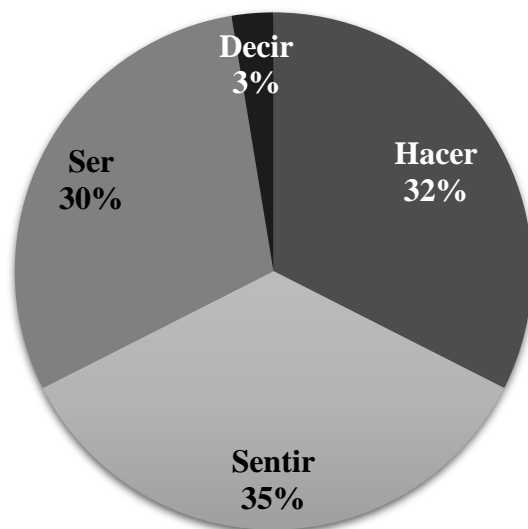


Figura 7.12. Procesos en la reflexión de la Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia.

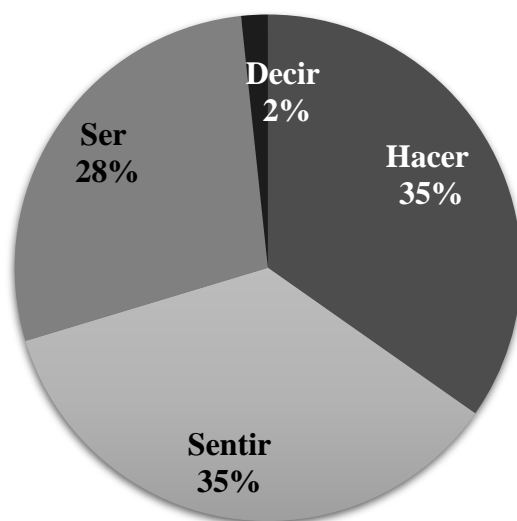


Figura 7.13. Distribución total de los procesos en las reflexiones de Ariel. Fuente: Elaboración propia.

En el caso de Ariel, tanto los procesos de hacer (41) como de sentir (42) fueron los que tuvieron mayor número de frecuencias. Los procesos de hacer se utilizaron primordialmente al presentar de manera sumativa lo que hizo, lo que no hizo o lo que pudo haber hecho de

manera diferente. No se encuentran procesos de hacer que impliquen la realización de una operación concreta que haya impactado en la realidad áulica.

*“Creo **desempeñé** un buen desempeño en el transcurso de la materia. Yo considero una calificación de 90, ya que **no cumplí** al cien mas no quiere decir que **no hice** mi esfuerzo. De los errores sigo aprendiendo y siempre **se puede mejorar**.” (FyA)*

*“...because I **took** the risk of **getting out** of my comfort zone. I **did** because of the need but the result was wonderful.” (PD)*

Los procesos de sentir incluían expresiones como “me gustó”, “creo” y “quería”. Por ejemplo:

*“Uno de los temas que más **me gustó** fue cuando trabajamos en las problemáticas en una clase de idiomas. **Disfruté** ver y participar en las exposiciones porque todos mostraban ejemplos reales” (FyA)*

*“During the second class, I **felt** that my classroom management was not sufficient at all. I need to put attention in that. The last practice was the one that I **enjoyed** the most. First of all, the topic was one that I **love** and I **believe** the kids **like**, animals, more specific, sea animals” (PD)*

Estos hallazgos se relacionan a lo encontrado en el análisis de las identidades de Ariel, pues en las entrevistas es evidente la naturaleza afectiva de Ariel, quien pone especial atención a que los estudiantes no solo aprendan, sino que disfruten el proceso de aprendizaje de la lengua.

En lo que respecta a los procesos de ser (33), estos se encontraron cuando Ariel describía los cursos y temas vistos, su propia práctica docente y a sí mismo.

“En este curso reflexioné bastante sobre mi futura labor como enseñante de una lengua. **Fue** de mi agrado porque ahora **estuvo** enfocado en las habilidades.” (FyA)

“At the beginning of these practices I **was** completely stressed, blocked, I **had** no idea what to do.” (PD)

Finalmente, los procesos de decir (2) fueron mínimos y se encontraron únicamente en la reflexión de la Práctica Docente.

“I want to start this reflection by **talking** about my first impressions” (PD)

### 7.6.2 Reflexiones Karen.

Los procesos encontrados en las reflexiones de Karen se muestran en la Tabla 7.6 a continuación, seguidas de la representación gráfica de la distribución proporcional de las reflexiones en las Figuras 7.14 y 7.15, con la proporción total en la Figura 7.16.

Tabla 7.8

*Frecuencias de procesos en las reflexiones de Karen.*

<b>Figura</b>	<b>Hacer</b>	<b>Sentir</b>	<b>Decir</b>	<b>Ser</b>	<b>Total</b>
<b>Unidad</b>	18	20	5	16	59
<b>Dos</b>					
<b>Práctica Docente</b>	25	18	13	12	68
<b>Total</b>	43	38	18	28	

*Fuente: Elaboración propia con base en Martin y Rose (2003).*

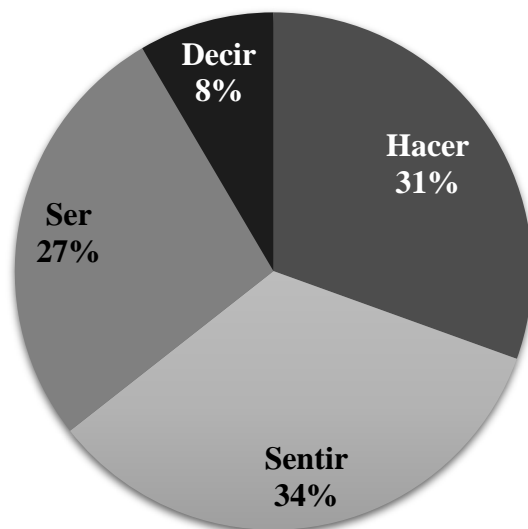


Figura 7.14. Procesos en la reflexión de la Unidad Dos. Fuente: Elaboración propia.

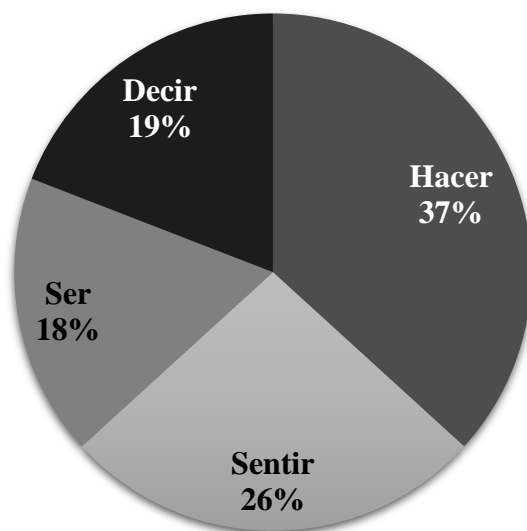


Figura 7.15. Procesos en la reflexión de la Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia.

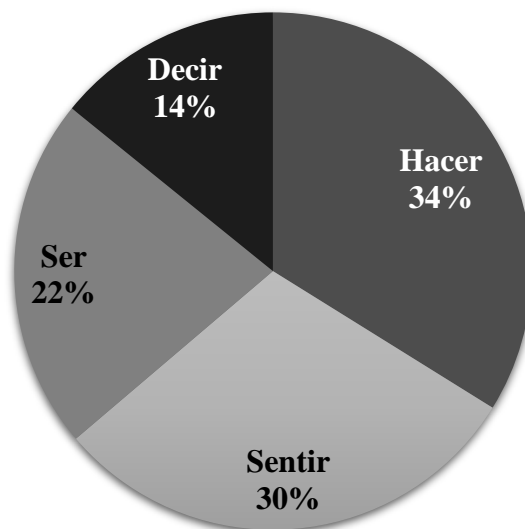


Figura 7.16. Distribución total de los procesos en las reflexiones de Karen. Fuente: Elaboración propia.

En las reflexiones de Karen, al igual que con Ariel, es notorio que la distribución entre los procesos de hacer (43) y sentir (38) es muy similar. Los procesos de hacer se encontraron cuando Karen hablaba tanto de sus acciones como un agente activo como de lo que le había ocurrido, es decir, desde una postura más pasiva. Sin embargo, cuando se presenta de manera agentiva, lo es de una manera reactiva más que proactiva.

*“Considero que **ofrecí** una solución a las problemáticas, y que **dio** resultado la actividad en su mayoría” (UD)*

*“Primero **me quedé** sin tiempo, porque **tuve que enseñar** dos métodos en una sesión, olvidé que **necesitaba ahorrar** tiempo al final de la clase porque **tenía que calificar** el trabajo de los estudiantes.” (PD)*

En contraste con Ariel, los procesos de sentir, aunque numerosos, se enfocaban en los procesos cognitivos y perceptivos por encima de los afectivos. Esto, sin embargo, no significa que no compartiera creencias como las de Ariel, pues también tuvo en mente el sentir de los estudiantes al diseñar su práctica.

“Aunque **no siento** que el tiempo fuera el adecuado pues necesitaba más, y eso fue un aspecto que mis compañeros mencionaron en el feedback, otro aspecto que **pienso** que puedo mejorar es el hablar más en el idioma que se enseña, **considero** que en eso debo mejorar” (UD)

“Algo que **note** fue que los estudiantes **necesitan sentir** presión para trabajar, pero yo **no quería** hacerlos **sentir** de esa manera **quería** que se **divirtieran** en clase.” (PD)

Los procesos de ser (28) describían las prácticas y el estado en el que se encontraba Karen antes, durante y después de impartir las lecciones. En algunos casos, como en la reflexión de la Práctica Docente, presenta sus expectativas y la realidad a la que se enfrentó.

“Al principio **no estaba** segura en hacer la clase en idioma ingles o mandarin. Pero finalmente me decidí por el mandarin, **estaba** muy nerviosa porque soy la única que sabe un poco del idioma” (UD)

“... esta **fue** la peor práctica que he hecho hasta hoy. Yo había imaginado cómo **sería** en mi mente y desafortunadamente las cosas **no fueron** así.” (PD)

Finalmente, en las reflexiones de Karen encontré el mayor número de ocurrencias para el proceso decir (18). En algunos procesos se dirige a la audiencia, mientras que en otros enuncia las actividades comunicativas que tuvieron lugar en su práctica.

“y eso fue un aspecto que mis compañeros **mencionaron** en el feedback, otro aspecto que **pienso** que puedo mejorar es el **hablar** más en el idioma que se enseña” (UD)

“Finalmente no creo que mis explicaciones fueran claras, así que **debo decir** que mis habilidades de enseñanza no son muy buenas. Porque cuando **estaba explicando** en inglés, nadie lo entendía. Traté de hacer mi mejor esfuerzo y **hablar** lo más posible en

*inglés, pero no pude evitar **cambiar** al español puesto que no me entendían (...) Aun así muchos no comprendían y por eso **pedí ayuda para traducirlo**” (PD)*

A partir del análisis de procesos brinda un panorama de la construcción de una mirada específica y uniforme en este género en función de la experiencia construida. Los dos participantes reflexionan sobre las simulaciones de prácticas ante sus compañeros de clase y la práctica real frente a grupo, y en ella podemos encontrar puntos en común como que ambos llegaron a sus respectivos escenarios con expectativas y planes que tuvieron que adaptar al enfrentarse a la realidad. Otro punto interesante es ver cómo las sugerencias de los compañeros de clase después de las simulaciones de clase son a veces difíciles de llevar a la práctica en el salón de clase, donde los estudiantes no suelen tener el mismo grado de interés. Este tipo de experiencias son similares a las que mencionan Flores et al. (2017), quienes mencionan la importancia de que los estudiantes de docencia experimenten con grupos reales durante sus estudios, esto con el fin de que puedan experimentar de manera acompañada la frustración que conlleva el choque entre expectativas y realidad, y que puedan así saber cómo adaptarse y redefinir su práctica y su identidad profesional. Es destacable también que, en general, los participantes no se presentan como agentes de la acción, sino más como personas que experimentan y reaccionan a las acciones y emociones de otros.



## Capítulo 8 : Discusión

En este capítulo presento la discusión de esta investigación. En primera instancia, realizo un cruce de los casos de los estudiantes de Física y de Enseñanza de Lenguas como dos unidades analíticas que podemos interpretar a partir de la teoría que sustentó esta investigación. La discusión está organizada de acuerdo con las cinco preguntas específicas que guiaron la investigación.

### **8.1¿En qué tipos de géneros discursivos participan los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura de acuerdo con su propósito académico-profesional?**

A través de los géneros que leen y escriben, los estudiantes como novatos interiorizan los Discursos (Gee, 2015) de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2001). Obtengo la respuesta a esta pregunta de investigación del mapa de géneros discursivos generado a partir del análisis deductivo de las entrevistas y al considerar la forma en la que los estudiantes se refieren a los textos. Como se puede apreciar en la Tabla 8.1, los géneros de los estudiantes de Física en su mayoría son parte de su quehacer como expertos en la disciplina, mientras que los géneros de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se localizan en el entremedio de lo académico y lo profesional. Un evento que ayudó a la categorización en estas categorías para los estudiantes de Física fue el encuentro con estudiantes de posgrado, quienes lo confirmaron cuando presenté avances de este trabajo en un seminario. También me apoyé de una entrevista a un profesor-investigador en Física Aplicada, que fue realizada antes de la entrada al campo. En cuanto a los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, mi director de tesis y yo determinamos

los criterios para categorizarlos de tal manera considerando nuestras experiencias como y con estudiantes y docentes de lenguas.

Tabla 8.1

*Comparación de los géneros discursivos de Física y Enseñanza de Lenguas de acuerdo con su propósito académico-profesional*

Tipo de género	Física	Enseñanza de Lenguas
Escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exámenes</li> <li>• Apuntes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apuntes</li> <li>• Ensayos</li> <li>• Resúmenes</li> </ul>
Académico-Profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículos de divulgación</li> <li>• Video-reporte de estancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones de textos literarios</li> <li>• Diseño de cursos</li> <li>• Organizadores gráficos</li> <li>• Observaciones de clase</li> <li>• Presentaciones en PowerPoint</li> <li>• Proyectos de investigación</li> <li>• Reflexiones</li> <li>• Tesis</li> </ul>
Expertos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículos de investigación (<i>papers</i>)</li> <li>• Bitácora de laboratorio</li> <li>• Código-ecuaciones</li> <li>• Reporte de práctica de laboratorio</li> <li>• Posters</li> <li>• Presentaciones en PowerPoint</li> <li>• Tesis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de exámenes</li> <li>• Planes de clase</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia con base en Parodi et al. (2010) y Navarro (2012).*

En el caso de los estudiantes de Física, lo que más destaca es que la mayoría de los géneros discursivos que utilizan en la licenciatura seguirán siendo parte del repertorio (Devitt, 2004) que usarán en su labor profesional como físicos. Por su parte, los géneros de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se posicionan en las fronteras entre de los géneros

académico-profesionales, pues las exigencias en la escritura varían dependiendo del camino profesional que el egresado elija (docencia, administrador, investigador), de tal modo que algunos sets de géneros (Tardy, 2009) transitarán a ser considerados expertos.

La distribución de los géneros en las categorías de académico-profesional y expertos concuerda con lo que plantea Navarro (2012), quien reconoce que muchos de los géneros que se trabajan en contextos académicos emulan a aquellos que se usan en ambientes profesionales, por lo que son pocos los que pueden definirse como exclusivamente escolares o académicos. De manera similar, Parodi (2008, 2012) explica que a partir de la universidad los géneros fluyen en un ciclo en el que los géneros académicos universitarios, los géneros especializados o científicos, y los géneros profesionales se mueven y nutren mutuamente. Es probable que este flujo simbiótico ocurra dentro de los procesos de participación y reificación en prácticas (Wenger, 2010), en las que expertos, en función de docentes, interactúan con los estudiantes.

## **8.2 ¿Qué prácticas letradas se infieren en relación con los géneros discursivos y las actividades de lectura y escritura de los estudiantes?**

Para responder esta pregunta realicé un análisis inductivo de contenido de las entrevistas en el que identifiqué actividades asociadas a la lectura y la escritura y los géneros que utilizaban en estas. El resultado para los estudiantes de Física y los estudiantes de Enseñanza de Lenguas fue sustancialmente diferente, como lo muestro en la Tabla 8.2.

Tabla 8.2

*Comparación de las actividades de lectura y escritura de los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas*

	Física	Enseñanza de Lenguas
Actividades asociadas a la lectura	Lectura para la investigación Textos de apoyo para las clases	Lecturas para clases
Actividades asociadas a la escritura	Escritura escolar y académica Escritura disciplinar	Escritura escolar y académica Actividades asociadas a la docencia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación y prácticas</li> <li>• Observaciones</li> <li>• Diseño de cursos y exámenes</li> </ul>
	Escritura para la divulgación	

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuestión de lectura, aunque ambos realizan lecturas para sus clases, estas ocurren de maneras diferentes. En el caso de Enseñanza de Lenguas, los docentes suelen proporcionarles lecturas dentro de los encuadres o les solicitan que consigan antologías de artículos y capítulos de libros previamente compilados para las clases. Las lecturas se realizan en ocasiones antes de las clases y son discutidas en grupo, o bien, realizan organizadores gráficos en los que expresan sus impresiones del texto. Aunque los estudiantes mencionaron leer libros de consulta y artículos, y a pesar de que ciertamente el plan de estudios incluye materias de corte teórico/disciplinar, este tipo de recursos no son recuperados en las reflexiones, que fueron el género discursivo que analicé en esta tesis, en la que la información que presentaron fue

principalmente anecdótica y no la vinculaban con la literatura que discutían en clase. Esto se asemeja a los hallazgos de Mora (2017), quien identificó en estudiantes de enseñanza de inglés como lengua extranjera (particularmente las participantes nacionales) rara vez recurrían a la teoría en sus textos. Valdría la pena preguntarse si es una característica común de los géneros escritos por estudiantes de estas carreras fuera de las materias teórico/disciplinares, del género reflexión en particular, o de los textos concretos de estos participantes específicos. Un estudio de más géneros, o bien, de la totalidad de los géneros discursivos de los estudiantes de este programa sería necesario para verificar estas especulaciones.

Por su parte, los estudiantes de Física suelen realizar lecturas de libros de consulta, algunos considerados “clásicos” de la disciplina. No se requiere que los estudiantes lean antes de asistir a las clases, donde el docente suele explicar los contenidos, más bien los textos son utilizados posteriormente, para que los estudiantes resuelvan dudas que no hayan sido planteadas en clase y para realizar ejercicios en casa. Las clases suelen ser expositivas, es decir, el docente expone los temas y la participación estudiantil es limitada. La naturaleza transmisora de este tipo de técnica de enseñanza de la teoría pudiera atribuirse a que la Física, con todos los años que tiene como una disciplina consolidada, siempre se ha enseñado de esa manera; sería interesante estudiar si otras instituciones y niveles educativos utilizan la misma técnica tradicional de enseñanza. Por otro lado, en las clases de Enseñanza de Lengua los temas suelen ser presentados y discutidos de manera colectiva, llegando a acuerdos y propiciando debates entre estudiantes. Podría especular que el contraste entre los dos programas surge de la diferencia en el tipo de experto que se busca formar en los dos programas: en Física, el objeto de estudio es estable y se espera que el trabajo del físico ocurra en una interacción entre los fenómenos y sus equipos de trabajo; mientras que para los

docentes de idiomas el objeto de estudio no es únicamente la lengua, sino que deben contar con las herramientas pedagógicas, sociolingüísticas y psicológicas necesarias para dirigir grupos de personas con historias, personalidades y necesidades diferentes.

Las *Lecturas para la investigación* y *Escritura para la divulgación* fueron exclusivas de los estudiantes de Física. En el caso de Mario, se identificaron cuando hablaba del diseño de experimentos con celulares para la materia de Taller de Mecánica, y las actividades realizadas durante su estancia en el Centro de Investigaciones de Óptica de Guanajuato. Para Jocelyn, estas lecturas ocurrieron en la preparación de su conferencia como parte de las actividades de la Sociedad Universitaria de Física. En lo que respecta a divulgación, los estudiantes de Física estaban activamente involucrados en la promoción de la Física a través de la Sociedad Universitaria de Física, o bien al participar en la Semana de la Ciencia que organiza la Facultad de Ciencias de la universidad. En el caso de Enseñanza de Lenguas, la divulgación de trabajos fuera del salón de clase no era una actividad dentro de la formación de los estudiantes y los ejercicios incipientes de investigación se limitaban a tareas o proyectos de naturaleza principalmente académica. Esto me remite a la explicación de Ivanič (1998) sobre las opciones identitarias, pues las identidades que los estudiantes de Enseñanza de Lenguas pueden construir a través de las tareas de escritura que les son provistas están limitadas por “las convenciones situadas socioculturalmente” (p. 54), y estas identidades, de acuerdo con la evidencia, no incluyen las de divulgador o investigador.

En cuestión de escritura, las diferencias fueron aún más notorias. Con los estudiantes de Física, denominamos *Escritura disciplinar* a la participación en actividades relacionadas a la escritura para la práctica profesional de un científico. Por su parte, a las actividades de escritura asociadas a la labor profesional para la que son preparados los estudiantes de

Enseñanza de Lenguas se le denominó *Escritura para la docencia*. Estas diferencias conceptuales, como lo comenté en el marco contextual, parten de la diferencia epistemológica de ambas áreas de formación: por un lado, la Física es una disciplina consolidada, mientras que la Enseñanza de Lenguas es un campo de formación que, si bien cuenta con bases disciplinares, no puede ser considerada una disciplina (Pennington, 2015). En ambos programas existen instancias de escritura cooperativa, en las que se dividen las partes de un trabajo, y colaborativa, en las que discuten y producen textos conjuntamente.

Este tipo de actividades de lectura y escritura comunales, en las que interactúan a través de los géneros con los contenidos y con miembros competentes de la comunidad, son formas de habituarse a los códigos discursivos esenciales en las que los estudiantes construyen sus identidades como miembros de la comunidad académica (Riazi, 1997) que son parte del paso hacia la comunidad disciplinar o profesional para la que se preparan.

### **8.3 ¿Qué identidades pasadas, presentes y posibles manifiestan los estudiantes en su discurso oral?**

En el análisis de las auto-menciones de los participantes, identifiqué un rango de identidades manifestadas antes y durante sus estudios de licenciatura, además de una proyección de las identidades posibles (Markus y Nurius, 1986) al hablar sobre sus planes futuros. En la Tabla 8.3 a continuación presento una comparación entre las identidades de los participantes de Física y Enseñanza de Lenguas.

Tabla 8.3

*Repertorio de identidades que manifestaron los participantes en su discurso*

<b>Identidades</b>	<b>Física</b>	<b>Enseñanza de Lenguas</b>
<b>Pasadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curiosa</li> <li>• Idealista</li> <li>• Aspirante a científica</li> <li>• Estudiante apto para las matemáticas</li> <li>• Curioso</li> <li>• Científico y autor novato</li> <li>• Ponente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aficionado del inglés</li> <li>• Iniciado en el ambiente educativo</li> <li>• Estudiante de Artes Plásticas</li> <li>• Docente novata de chino mandarín.</li> </ul>
<b>Presentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Mala” para algunas actividades (programar, organizarse)</li> <li>• Miembro de la comunidad “relajada” e “íntima” de la facultad</li> <li>• Divulgadora/promotora amigable de la ciencia</li> <li>• Miembro fundador y propositivo de la SUFE</li> <li>• Divulgador/promotor de la ciencia (SUFE)</li> <li>• Estudiante autodidacta</li> <li>• Aprendiz visitante (estancia CIO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiante dinámico y creativo</li> <li>• Estudiante/docente divertido</li> <li>• Jefe de grupo/aspirante a líder</li> <li>• Autodidacta</li> <li>• Docente <i>afectivo</i></li> <li>• Docente novato de francés e inglés</li> <li>• Tallerista</li> <li>• Estudiante “práctica”</li> <li>• Docente novata de inglés</li> <li>• Docente organizada (plan y práctica al centro)</li> </ul>
<b>Posibles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgadora/promotora de la ciencia</li> <li>• Estudiante de posgrado</li> <li>• Tesista (licenciatura)</li> <li>• Estudiante de posgrado (internacional)</li> <li>• Académico</li> <li>• Físico/Científico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente de francés</li> <li>• Docente de inglés</li> <li>• Docente universitario</li> <li>• Docente de chino mandarín.</li> <li>• Docente de español para extranjeros.</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia.*

Como se puede notar, existen puntos de encuentro al interior de los casos. Por ejemplo, en Física, ambos participantes se caracterizan a sí mismos como curiosos, y ambos describieron interacciones con expertos que fueron cruciales para que decidieran dedicarse a la ciencia. En el caso de Mario, él tuvo más agentividad en las experiencias que lo iniciaron,



pues fue en el bachillerato donde empezó a participar en actividades científicas como el análisis de muestras, la escritura de un artículo científico y la presentación de sus hallazgos en un congreso nacional estudiantil. En el caso de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, fueron sus propias experiencias en ambientes educativos, Karen como docente principiante y Ariel como asistente del docente durante su servicio social, las que los motivaron a prepararse para dedicarse a la docencia. En ambos casos, la presencia de figuras que fungieron como mentores fueron decisivas para que los jóvenes iniciaran su camino hacia sus respectivas comunidades. Estos hallazgos me remiten al estudio de Artemeva (2009), quien notó que los estudiantes que estuvieron en contacto con expertos en su área de estudio en sus trayectorias anteriores a la universidad, tuvieron mayor posibilidad de consolidar su identidad como expertos durante y al finalizar sus estudios.

En cuestión de identidades presentes, ambos estudiantes de Física estaban involucrados en actividades de divulgación. Sin embargo, su identidad como estudiantes era considerablemente diferente, Jocelyn expresaba que ha tenido que superar una serie de retos cognitivos y académicos para avanzar, pero que siempre ha sentido cobijo en la intimidad de la facultad, donde siempre hay buena disposición para ayudarse entre estudiantes y expertos. Por su parte, Mario ha continuado con las actividades de investigación fuera de la facultad, como fue el caso de su estancia en un centro de investigación especializado en uno de los temas que le interesaba estudiar. Para los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, sus identidades eran como estudiantes y como practicantes de docentes. En ambos casos, sus estilos personales son notorios: Ariel mostraba una fuerte carga afectiva en su identidad como estudiante y docente, al expresar que formaba parte de un grupo dinámico y divertido, y por su latente preocupación por que los estudiantes disfrutaran de sus clases; por su parte, si bien

Karen también compartía esas preocupaciones como docente, su enfoque solía ser más práctico y organizado.

Finalmente, una de las principales discrepancias entre casos fue en las identidades posibles. En el caso de Física, los dos participantes estaban seguros de que tenían que estudiar un posgrado. Mario mostró mayor determinación en convertirse en un físico y académico del más alto nivel, y en los planes de Jocelyn, aunque inicialmente esta determinación se enfocaba más hacia su pasión por la divulgación y su compromiso hacia la expansión de la Sociedad de Física, en la entrevista final reafirmó la importancia de continuar su formación disciplinar con un posgrado pues *“al menos en el campo de las ciencias, necesitas tener una maestría”* (Jocelyn, E3, p. 12). Por su parte, los estudiantes de Enseñanza fueron muy contundentes con sus identidades: docentes de lenguas. Hacia la última entrevista, Ariel ya se encontraba impartiendo clases de inglés y francés, que eran las vertientes profesionales que le interesaban; y Karen deseaba regresar a la enseñanza del chino mandarín, o dedicarse a enseñar inglés a extranjeros, ahora con las herramientas que le habían proporcionado sus estudios de licenciatura.

#### **8.4 ¿Cómo construyen discursivamente sus identidades los estudiantes a partir de la reificación de las prácticas letradas en géneros discursivos específicos?**

A través de la participación en la producción de géneros discursivos, los estudiantes se familiarizan con ciertas convenciones de la comunidad de práctica a la que buscan pertenecer. Como aspirantes a miembros de la comunidad, los estudiantes utilizan dos estrategias al redactar para interactuar con la comunidad y el conocimiento disciplinar. Por un lado, la postura o posicionamiento se refiere a la relación entre el escritor y lo que se escribe, mientras

que la proximidad es la relación entre el individuo y la comunidad. Las marcas lingüísticas de involucramiento con los lectores textualizan la proximidad; las de postura pueden también textualizarlas en tanto resulten de la mera adhesión a las convenciones discursivas de la comunidad para representar textualmente a los autores y sus puntos de vista, o pueden textualizar el posicionamiento si funcionan para vincular al autor con propuestas o puntos de vista nuevos o controversiales o con otras posturas específicas dentro de la disciplina. (Hyland, 2012). En los casos que forman este estudio, la proporción de los marcadores de posicionamiento e involucramiento encontrados se muestra en la Figura 8.1. La proporción de marcadores con respecto a la totalidad de palabras de los textos muestra que el género reflexión de Enseñanza de Lenguas hace mayor uso de los marcadores, con un 15%, en contraste con el reporte de laboratorio de Física, en el que tan solo representan el 5%. Es posible que la brecha entre ambos géneros se deba a que las reflexiones incluyen más auto-mención directa y marcadores de actitud para posicionarse en textos de menor extensión, pues suelen ser de una a dos páginas contra el promedio de cinco páginas de texto e imágenes de los reportes de laboratorio.

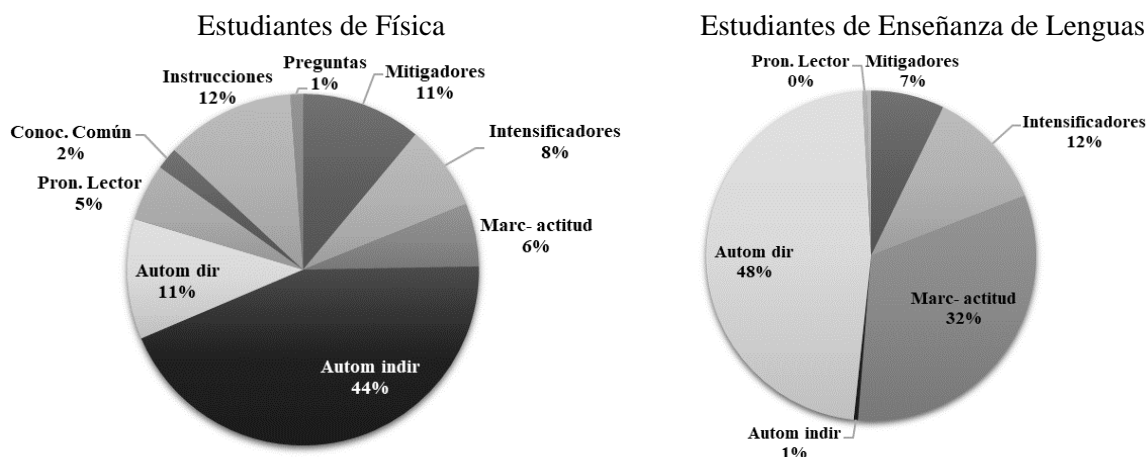


Figura 8.1 Comparación de los marcadores de posicionamiento e involucramiento. Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de gráficas son de gran utilidad para realizar un análisis cruzado de los datos de los participantes de Física y Enseñanza de Lenguas. Como se ve, los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se posicionaron en las reflexiones utilizando principalmente marcadores de actitud y auto-menciones directas, en contraste con los estudiantes de Física, quienes utilizaron principalmente las auto-menciones indirectas. Cuando estos últimos usaron auto-menciones directas, lo hicieron casi exclusivamente mediante la primera persona del plural. Mayormente, este uso se refirió a acciones llevadas a cabo en colectivo durante los experimentos, pero en algunos casos se usaba para involucrar al lector en consideraciones teórico-metodológicas. Ello corresponde al discurso de las ciencias duras en inglés según lo encontrado por Hyland (2005) y Yang (2014). Contrasta con los resultados del estudio de Castro y Sánchez (2016) en el área de filosofía, que revelaron que el uso de la primera persona, especialmente en plural, se utilizaba especialmente para adjudicarse argumentos y reforzar su posición en relación con las decisiones tomadas y los temas investigados; Jocelyn y Mario hacían uso de este tipo de auto-mención directa casi exclusivamente en plural, para

hablar de las acciones de los equipos en el laboratorio. Podría especular que la diferencia de niveles es relevante, puesto que en el estudio de Castro y Sánchez (2016) se centra en el posgrado y en otra disciplina de naturaleza muy distinta. Las auto-menciones en plural de Jocelyn y Mario en ocasiones tenían usos más cercanos a menciones del lector, lo que se acerca más a los hallazgos de Yang (2014), pues utilizan la auto-mención como una forma de insertarse en la comunidad con respecto a la audiencia. Una ocurrencia en la que se usó la primera persona del plural de tal manera en Enseñanza de Lenguas fue en la Reflexión Final y Autoevaluación de Ariel, cuando se incluye al dirigirse directamente a la comunidad docente al decir “*It is important to practice in different areas to test ourselves*”.

Puedo vincular la diferencia entre marcadores a las convenciones de los géneros de cada comunidad, pues en Física como en otras ciencias se privilegia el discurso “objetivo”, el cual consiste en el uso de impersonales y a la descripción fiel de los fenómenos estudiados. A pesar de ello, fue interesante ver que Mario negociaba con los géneros al hacer uso de preguntas, un marcador de involucramiento que puedo inferir es influencia de su familiaridad con otro género: el artículo de divulgación. Este tipo de ajustes, como plantea Hyland (2012, 2015), son parte de la negociación en la que el escritor busca destacar su voz propia al interior de la comunidad, y es una consecuencia de la apropiación de los discursos disciplinares. Por su parte para Enseñanza de Lenguas, la reflexión, por su naturaleza introspectiva, se escribe casi exclusivamente en primera persona del singular, lo cual es perfectamente aceptable para ese y otro tipo de textos de esa comunidad de práctica. Ello corresponde a lo encontrado por Mora (2017). A diferencia de lo hallado por Castro y Sánchez (2016), este uso de la primera persona no se vincula con la adjudicación de argumentos o la toma de posiciones en relación con las temáticas. Sí se vincula con la toma de decisiones, pero se trata de decisiones de escasa

agentividad puesto que no son decisiones propias sino impuestas (“*tuve que enseñar dos métodos*”) o meramente reactiva (“*no pude evitar cambiar a español*”) o cuyo impacto en la realidad áulica es incierto (“*traté de desarrollar la competencia de comprensión auditiva... Traté de hacer mi mejor esfuerzo*”). Las auto-menciones directas de Karen y Ariel también se vinculan a eventos que les suceden y que escapan a su control (“*me quedé sin tiempo... no me entendían... cometí errores*”) y a evaluaciones de su desempeño (“*hice mi mejor esfuerzo... considero una calificación de 90*”). Es decir, se presentan como seres con una intencionalidad principalmente reactiva, sin capacidad y sin poder. Vale la pena preguntarse si ésta es una presentación estratégica de una identidad estudiantil promovida por el género y su carácter escolar y evaluativo.

Ello contrasta con las auto-menciones directas e indirectas de los estudiantes de física; aun cuando se trata de acciones impuestas por los métodos establecidos (“*se colocó el instrumento... se midió la distancia*”) o resultados negativos inesperados (“*obtuvimos un desfase de 90 grados*”), la ausencia de verbos modales (p.ej. “*tuvimos que*”) hace que se perciban como acciones o resultados agentivos. Al mismo tiempo, la auto-mención indirecta sugiere que esta agentividad no es propia del sujeto, sino de la disciplina. Es decir, la intencionalidad y capacidad de actuar sobre los objetos se proyecta por la disciplina (Kinnunen y Koskinen, 2010). Asimismo, las evaluaciones negativas del desempeño se presentan de manera impersonal e indirecta en Física: “*una inadecuada colocación del analizador... tal hecho pudo haber afectado para que la luz no rotara.*” Es decir, los procedimientos, así sean prescritos, aparecen como agentivos porque se presentan con auto-menciones sin verbos modales u otros matizadores, pero los resultados negativos tienden a desvincularse de la agentividad al presentarse de manera impersonal.

En cuestión de involucramiento, los estudiantes de Física tendían a dirigir a los lectores hacia diferentes figuras dentro de los reportes, o bien, a otros textos, haciendo uso del marcador de instrucciones; además de hacer mayor uso de referentes a conocimiento común dentro de la comunidad en la que ellos y el lector se desenvuelven. Por su parte, las reflexiones de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas eran como monólogos en los que rara vez se interactuaba de manera explícita con el lector.

Los estudiantes de ambos programas construían los géneros y a la vez a sí mismos alineándose con las convenciones de la comunidad (Bawarshi, 2003; Bawarshi y Reiff, 2010; Devitt, 2004; Hyland, 2012). Por lo general, las convenciones de cada comunidad definen la forma en la que los miembros deben posicionarse con respecto al contenido de los textos, como con el uso de auto-menciones indirectas o al evitar hacer aseveraciones contundentes al usar mitigadores, como fue en el caso de Física. Por otro lado, en sus reflexiones los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se posicionan como evaluadores de sí mismos y su entorno al hacer uso de los marcadores de actitud, mientras que utilizan auto-menciones directas para referirse constantemente a sí mismos y a su desempeño. La forma en la que los estudiantes se aproximan a la comunidad también es demarcada por las convenciones de las mismas, pues estas establecen las formas en las que pueden o no establecer un diálogo con el lector. Así, los géneros son sitios en los que los individuos pueden reconocerse y ser reconocidos como autores al seguir las reglas retóricas y sociales de las comunidades en las que imaginan, construyen y despliegan sus identidades (Bawarshi 2003). Aunque el uso de la auto-mención en general corresponde los regímenes de competencia de las respectivas comunidades de práctica, cabe preguntarse si lo señalado líneas arriba respecto de la

agentividad también corresponde o no con los regímenes de competencia en la escritura de géneros expertos.

#### 8.4.2 La construcción de mirada como miembro de la comunidad.

A través del análisis de procesos (Martin y Rose, 2003) me fue posible vislumbrar la forma en la que los participantes procesan significado en la escritura de géneros discursivos, lo que implica una forma de construir la realidad y a sí mismos (Bawarshi y Reiff, 2010), al aprender a mirar el mundo a través de los ojos de los expertos. En la Figura 8.2 presento la comparación entre los porcentajes de procesos entre los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas.

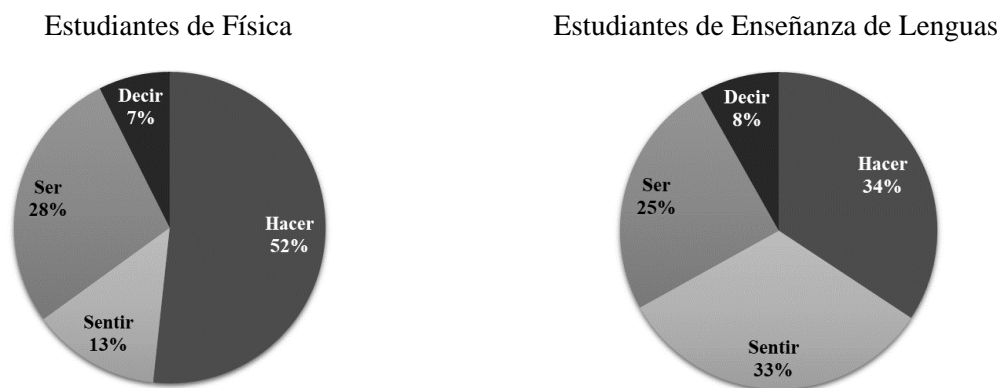


Figura 8.2 Comparación entre los procesos de Física y Enseñanza de Lenguas Fuente: Elaboración propia basada en los conceptos de Martin y Rose (2003).

En contraste con lo encontrado con los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, los estudiantes de Física se enfocan en las figuras de *hacer* en una manifestación más agentiva, ellos hacen las cosas, aparentemente de manera deliberada, mientras que los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, además de la descripción de las acciones, son también objeto de lo que pasa, es decir, las cosas les pasan a ellos. Muchas de sus acciones se presentan como impuestas por otros o como meras reacciones. Esto se corresponde con lo encontrado y



discutido líneas arriba sobre las diferencias en la agentividad halladas mediante el análisis de posicionamiento.

Otra diferencia sobresaliente es que los procesos de *sentir* de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas son más numerosos y suelen tener una carga afectiva mayor que aquellos de los estudiantes de Física, para quienes es prácticamente inexistente. Por ejemplo, los estudiantes de Enseñanza de Lenguas hablan de lo que les gusta o no, y de cómo se sintieron. En contraste, los procesos de sentir de los estudiantes de Física expresan primordialmente procesos perceptivos seguidos de cognitivos, como “observar” e “identificar”.

Los procesos de *ser* fueron en ambos casos utilizados para describir objetos y situaciones. En el caso de Física era la descripción de fenómenos en las prácticas de laboratorio, y en Enseñanza de Lenguas, las actividades de la práctica docente. Una diferencia importante es que, en Enseñanza de Lenguas, Ariel y Karen también utilizaban los procesos de *ser* en sus reflexiones para expresar el estado anímico en el que se encontraron en diferentes momentos de su experiencia frente a grupos.

Finalmente, los procesos de *decir* en su forma más típica (“hablar”, “decir”, “explicar”) predominaron en los documentos de una de los estudiantes de Enseñanza de Lenguas, pero al considerar el verbo “mostrar” en los documentos de Física como una expresión demostrativa, pareciera que son más utilizados en esta disciplina. Si eliminamos ese proceso del análisis de los reportes de laboratorio, se invertiría esta proporción. La presencia de una mayor proporción de procesos de decir en las reflexiones tendría sentido si consideramos que la expresión oral es uno de los ejes centrales de la docencia de lenguas.

A partir de este análisis es posible ver cómo los participantes construyen discursivamente identidades diferenciadas según su área. Los estudiantes de lenguas hacen uso de auto-menciones directas y de procesos de sentir y de decir para construir una identidad como docentes auto-evaluativos, afectivos y pasivo-reactivos, con escasa agentividad pero con un compromiso y responsabilidad explícitos hacia sus errores. No muestran un involucramiento explícito con su comunidad. Los estudiantes de Física hacen uso de auto-menciones mayormente indirectas para construir una identidad como ejecutores agentivos de métodos y como pensadores agentivos involucrados explícitamente con las formas de hacer y de pensar de su comunidad, pero no toman responsabilidad directa por los fallos en la ejecución de métodos que llevan a resultados inesperados o indeseables. Las frecuencias diferenciadas de uso de marcas de postura e involucramiento y de tipos de procesos muestran que siguen los regímenes de competencias de sus comunidades de práctica, es decir, que se apropian del discurso y las convenciones de los textos que escriben. Sin embargo, no queda claro hasta qué punto la expresión afectiva y no agentiva de los futuros docentes de lenguas se corresponde con la escritura en niveles de mayor expertividad o enculturación académica o hasta qué punto el ocultamiento de la identidad propia cuando se reportan fallos corresponde con la escritura experta en física. Podría tratarse de características propias de los géneros académicos estudiantiles y no de los expertos.

Me parece que este tipo de análisis se acompañaría bien con protocolos de pensamiento en voz alta, para conocer qué tan conscientemente los estudiantes hacen uso de esa mirada, pues conforme los novatos participan e interactúan con expertos, haciendo uso del lenguaje social de la comunidad (Lave y Wenger, 1991), más se familiarizan con las convenciones retóricas de esta, al punto en que la mirada se convierte en la “perspectiva invisible” que

describe Bernstein (1999), en la que entre más interiorizan los conocimientos y discursos de la comunidad, más fina se vuelve su mirada, “de tal modo que nuestra invención de un texto pareciera emanar independiente e introspectivamente, incluso casi intuitivamente, desde nosotros” (Bawarshi, 2003, p. 8).

## **Capítulo 9 : Conclusiones**

El objetivo de esta investigación fue caracterizar la construcción discursiva de identidades disciplinares de los estudiantes de Física y Enseñanza de Lenguas en licenciatura a través de sus prácticas letradas. Este fin se alcanzó al utilizar una metodología cualitativa ecléctica que me permitió identificar, categorizar y analizar los elementos que forman parte de la construcción discursiva de las identidades de los participantes. A partir del análisis de contenido de las entrevistas caractericé los géneros discursivos escolares, académico-profesionales y expertos de los participantes; inferí las prácticas letradas a partir de las actividades de lectura y escritura; e identifiqué las identidades pasadas, presentes y posibles en su discurso oral. A través del análisis del discurso de dos géneros discursivos específicos como formas reificadas de participación en las prácticas de la comunidad identifiqué las evidencias de la construcción de la identidad a partir de los marcadores de la postura autoral y el involucramiento del lector; además de hacer uso de los procesos discursivos para conocer cómo construyen su realidad y a sí mismos en la escritura de los textos. En las siguientes secciones presento mis reflexiones finales a manera de respuesta a la pregunta general, incluyo las limitaciones del estudio, así como las implicaciones, aportes y recomendaciones en función de los hallazgos de la investigación.

Las prácticas, junto con la identidad, la comunidad y el significado, son uno de los elementos del aprendizaje según la teoría de Wenger (1998). En estas prácticas interactúan la participación y la reificación, que se nutren mutuamente, con la reificación materializando la participación, y la participación guiándose por y alimentando nuevamente la reificación (Wenger, 2010). En este proceso de participación y familiarización con los géneros, que son

una forma reificada de las prácticas, los estudiantes aprenden los conocimientos, los lenguajes sociales y las actividades características de una comunidad de práctica, a través de la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2001), construyendo así su identidad como miembros de ésta. Al identificar los géneros discursivos fue posible visualizar las diferentes formas reificadas de las prácticas de los estudiantes, y su categorización en escolares, académico-profesionales y expertos (Parodi et al., 2010; Navarro, 2012) abrió la puerta a más cuestionamientos sobre por qué los géneros se insertaban en determinadas categorías.

Entre los hallazgos, destaca que los géneros discursivos de Física son en su mayoría completamente disciplinares. Los modelos de géneros que aprenden en la licenciatura suelen ser los mismos géneros que continuarán leyendo y escribiendo como expertos en su disciplina, en parte porque el siguiente paso para Mario y Jocelyn era ingresar a un posgrado al graduarse. En el caso de Enseñanza de Lenguas, muchos de los textos disciplinares que leen se quedan en lo académico-profesional y no son recuperados en las instrucciones de los textos que tienen que producir, como es el caso de la reflexión, que se enfoca en lo profesional y promueve la subjetividad de los estudiantes. Estas diferencias me remiten al concepto de estructuras de conocimiento jerárquicas y horizontales de Bernstein (1999). Física, una disciplina con una estructura de conocimiento jerárquica, construye a sus expertos a través de prácticas incrementalmente más complejas, cuyo objetivo final es que el estudiante se convierta también en generador de conocimiento que nutra el acervo disciplinar. Por otro lado, la Enseñanza de Lenguas tiene una estructura horizontal, en la que los estudiantes se acercan al conocimiento de manera serial, lo que probablemente fomenta el aislamiento entre contenidos (Bernstein, 1999). Así, los estudiantes adquieren una diversidad de conocimientos disciplinares, como lo son los temas de psicología y lingüística, y profesionales, como en la

práctica docente; pero en la práctica estos elementos no son peldaños hacia un canon de experto, pues, como es visible en la discusión sobre los géneros discursivos, los participantes conservan principalmente lo aprendido en la dimensión profesional del programa, sin que se refuerce un vínculo con sus dimensiones disciplinares.

Esta evidencia me permite concluir que las opciones identitarias (Ivanič, 1998) a las que tienen acceso los estudiantes de Física favorecen la construcción de su identidad en función del cuerpo de conocimiento que es la disciplina, y su finalidad como físicos profesionales es seguir aportando como expertos. Ello se realiza discursivamente a través de una identidad construida a partir de la ejecución de procedimientos técnicos especializados en los reportes de laboratorio, caracterizada por una construcción del mundo en términos de actividades que manipulan intencionalmente la realidad. Se promueve entonces una mirada entrenada (Maton, 2011), es decir, una identidad disciplinar basada en la capacitación en saberes y procedimientos técnicos.

En cuanto que los estudiantes de Enseñanza de Lenguas se decantan hacia lo profesional, construyendo su identidad con base en la práctica frente a grupo y en las relaciones afectivas hacia los estudiantes y hacia su propia práctica. Es decir, se construye una identidad más orientada hacia una mirada cultivada, basada en la inmersión en prácticas representativas y en el contacto con otros (Maton, 2011). Sin embargo, ésta mirada cultivada carece de los otros elementos que postula Maton (2011) para su construcción, a saber, de los procedimientos adecuados para indagar y relacionar conceptos con datos. El que los estudiantes no refuercen las reflexiones con referencias hacia las teorías vistas en clase implica un distanciamiento entre lo disciplinar y lo profesional, lo que refuerza la identificación de la Enseñanza de Lenguas como un campo profesional y no como una disciplina (Pennington,

2015). Esto puede traducirse, en términos de Pennington y Richards (2016) en que existe una desvinculación entre la parte disciplinar de la competencia fundacional y la parte profesional avanzada de la identidad docente. Entonces, las opciones identitarias disponibles para los estudiantes corresponden con los regímenes de competencia de cada comunidad de práctica (Lave y Wenger, 2001; Wenger, 2010). Las prácticas e identidades que se favorecen son aquellas que refuerzan las competencias que los miembros necesitan de acuerdo con la razón de ser de la comunidad, con el fin de ser capaces de interactuar al interior de esta y usar apropiadamente el repertorio de recursos que han sido consolidados en la historia de la comunidad gracias a la constante participación y reificación en las prácticas (Wenger, 2010). Sin embargo, ello no debe ser tomado de manera acrítica puesto que está bien establecida la importancia de los saberes teóricos para la práctica profesional de los docentes de lenguas (Ur, 2009; Borg, 2010), por lo cual tal vez sea pertinente para la comunidad local reflexionar al respecto, como se discutirá posteriormente.

La escritura, como una forma en la que los estudiantes reifican las prácticas en las que participan, “es un acto de identidad en el que las personas se alinean con posibilidades identitarias moldeadas socioculturalmente” (Ivanič, 1998, p. 32) por la comunidad de práctica. Al abordar los textos de los participantes con dos técnicas del análisis del discurso, el modelo de interacción de Hyland (2005) y el análisis de procesos planteado por Martin y Rose (2003), me fue posible visualizar algunas de las formas en las que los estudiantes se construyen a sí mismos y a la realidad de su comunidad en sus textos, utilizando los géneros como evidencias de reificación de su participación (Wenger, 2010).

Al estudiar las identidades de los participantes, fue posible identificar que en todos los casos se destaca la figura de un mentor propiciada por diferentes prácticas, quien además

inicia a los estudiantes en actividades de participación periférica legítima. Antes de ingresar a la licenciatura, Jocelyn conoció personas que despertaron su interés por la Física; Mario participó en prácticas científicas como la escritura de un artículo y la presentación en un congreso gracias a un profesor de su bachillerato, y en el servicio social también formó parte de un equipo de trabajo en un centro de investigación. En su licenciatura, trabajan constantemente con expertos, y en la Sociedad Universitaria de Física las actividades son guiadas por dos especialistas. En cuanto a los participantes de Enseñanza de Lenguas, Ariel, también gracias al servicio social en bachillerato, pudo experimentar la labor docente desde la perspectiva de un asistente; y Karen tuvo a su maestro de chino mandarín que la motivó y orientó a la docencia del idioma. En sus estudios de licenciatura, las actividades formativas de Ariel y Karen incluían diferentes tipos de interacción con expertos como entrevistar a docentes retirados para entender problemáticas específicas de la práctica docente, mismas que discutirían en clase; la observación de clases; y la práctica frente a los grupos observados en la que los docentes titulares evaluaban y comentaban sobre su desempeño. A partir de la delimitación de quiénes son expertos en esta área, es posible especular que los estudiantes a docentes y docentes conciben que esta comunidad está conformada netamente por profesores. Llama la atención que la preparación para la práctica no incluya conversaciones con investigadores en enseñanza-aprendizaje de lenguas. Adicionalmente, esta participación se ve continuada (y reificada) a través de las prácticas de escritura de los géneros discursivos.

Estos son ejemplos de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2001), en la que, al interactuar con expertos de las comunidades, los novatos adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la construcción de las identidades de los estudiantes en su trayecto hacia ser ellos también miembros expertos de acuerdo con los regímenes de



competencia. En los planes de estudio, en el perfil de egreso y la descripción de los campos ocupacionales, se especifican las opciones identitarias de los egresados. En el caso de Física, las prácticas especificadas por los participantes se ven alineados al plan de estudios, sin embargo, es interesante ver que este señala la docencia como un posible campo ocupacional, cuando los estudiantes no reciben entrenamiento específico para desempeñarse como docente. Ello podría deberse a una concepción de la docencia como una actividad transmisora de conocimientos que no requiere una formación especializada. Como se ilustró líneas arriba, las prácticas letradas en la formación disciplinar de los participantes Mario y Jocelyn ciertamente se caracterizan por ser transmisoras y no constructivas. Así también, aunque la identidad como divulgador (la cual posee relación con la docencia) aparece como una identidad posible de manera sobresaliente, el programa no incluye ninguna formación específica para ello. Entonces, aunque las opciones identitarias como docente y divulgador son ofrecidas por el currículum y las prácticas, no son sustentadas por el currículum.

Por otro lado, claramente el género analizado para los estudiantes de Física (el reporte de laboratorio) reproduce características de la prosa en las ciencias duras en tanto que, a través de las auto-menciones directas e indirectas, construyen una identidad agentiva en cuanto que presentan sus acciones como deliberadas, ocultando el hecho de que responden al método y a las instrucciones. Al mismo tiempo, los fallos o desviaciones de lo esperado se desvinculan de su agentividad. Refuerzan entonces la percepción de la ciencia como una manipulación neutral e intencionada de la realidad, soslayando su propio rol cuando la realidad no responde a tales manipulaciones intencionadas. Cabe preguntarse si ello se corresponde con el discurso y la construcción identitaria de los expertos.

Por su parte, los estudiantes de Enseñanza de Lenguas cursan materias en investigación educativa y teorías de enseñanza acordes al planteamiento del perfil de egreso que especifica que pueden “planear e implementar estrategias didácticas mediante el conocimiento y la aplicación de teorías, enfoques y métodos actuales en la enseñanza de lenguas” (UABC, 2019), que implicaría un manejo directo de elementos disciplinares. Sin embargo, en las entrevistas y las reflexiones de los participantes de Enseñanza de Lenguas no se encontró que en sus textos se desplegara una identidad propiamente disciplinar. Se pensaría que el género de reflexión, por sus características e importancia capital en la formación docente (Yáñez, 2013), parecería idealmente situado para propiciar la aplicación de los aspectos relevantes del bagaje teórico. Como plantean varios autores, la incorporación de aspectos teóricos de la lingüística aplicada en la formación de docentes de lenguas es necesaria y útil para mejorar su práctica docente, es decir, deben desarrollar una identidad como docentes-investigadores. La mejora en la práctica docente es el objetivo del género de reflexión. Además, el plan de estudios establece explícitamente la importancia de los saberes teóricos. Diversos autores, como Ur (2009) proponen que el sustento teórico puede dotar de mayor agentividad a los docentes de lenguas para atender las problemáticas de enseñanza-aprendizaje propias de su práctica. Sin embargo, como se observa en los datos y resultados de este estudio, las instancias particulares del género aquí analizadas y las prácticas de mentoría que los acompañan (p.ej. entrevistas solo a docentes que no parecieran ser docentes-investigadores) construyen una identidad aislada de los saberes disciplinares, concebida únicamente en términos de afectividad y actividades prácticas y en términos de pasividad y reactividad. En términos curriculares, el género y la identidad construida en el género por los dos participantes permanecen aislados de todo sustento disciplinar y de la proactividad que establece el perfil de

egreso como característica de los egresados. Ello parece contravenir tanto las propuestas de la literatura como los objetivos de formación y el perfil de egreso. Asimismo, llama la atención que no hay un involucramiento explícito con los lectores en el género reflexión; ello podría indicar que los estudiantes lo conciben no como un acto de comunicación sino como un ejercicio meramente solipsista o destinado a cumplir un requisito formal para aprobar la materia. Ello podría deberse a la ausencia de una conciencia de la inserción de este género en una comunidad de práctica.

Una posible razón para este aislamiento del género reflexión con respecto de los saberes disciplinares radica en la identidad posible que se hizo presente en la conciencia de Ariel y Karen cuando comenzaron a visualizarse como potenciales docentes de lenguas. En ambos casos, esta identidad posible se concebía desde la práctica y desde la afectividad. Dado que las identidades nunca son enteramente individuales, sino que forman parte del entramado social (Ivanič, 1998; Bawarshi, 2003, Hyland, 2012, 2015), podemos especular que el imaginario social de la identidad del docente de lenguas excluye en alguna medida la posibilidad de una identidad disciplinar y privilegia en cambio los aspectos lúdico-afectivos (ser divertido y sensible) y profesionales (ser organizado) como los componentes más sobresalientes de la identidad profesional del docente de lenguas. Es concebible que estos mismos componentes identitarios estén presentes de manera preponderante en la cognición de los docentes de las materias de práctica docente donde se asigna el género reflexión, y que ello lleve a que las instrucciones para la redacción del género excluyan el requerimiento explícito de establecer relaciones entre la experiencia y los saberes disciplinares adquiridos durante la licenciatura. Así, esta identidad en el imaginario social, manifestada en el discurso de Ariel y Karen actuaría como una barrera responsable del aislamiento del género reflexión, haciéndolo

impermeable a los saberes disciplinares en detrimento de la potencial formación de una identidad disciplinar. La Figura 8.1 representa gráficamente el juego entre estos factores. Sin embargo, cabe acotar que esta interpretación es especulativa. Serían necesarias investigaciones que incluyesen entrevistas a los formadores de docentes y a miembros de la sociedad en general para constatar la posibilidad de que las identidades posibles lúdico-afectiva y organizada constituyan los aspectos predominantes en el imaginario social de la identidad del docente de lenguas.

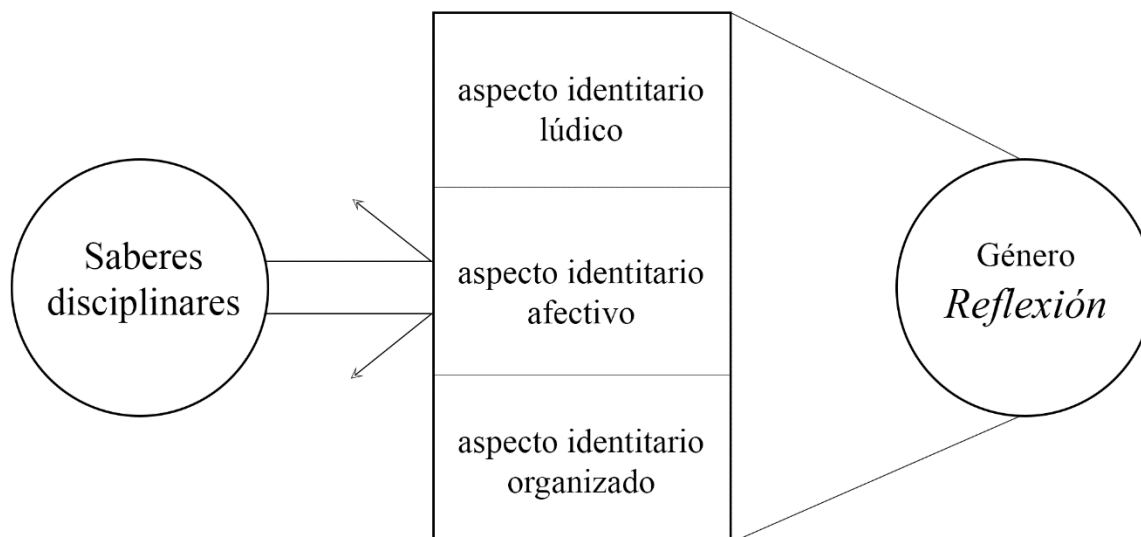


Figura 9.1 Aislamiento del género reflexión de los saberes disciplinares a causa de los aspectos identitarios de los docentes de lenguas. Fuente: Elaboración propia.

### 9.3 Limitaciones

Durante la investigación me enfrenté a diferentes limitaciones. Primeramente, al contar con dos participantes por programa los datos se restringieron a las experiencias de los cuatro estudiantes que participaron en la investigación. Un inconveniente importante tuvo que ver con la disponibilidad de tiempo. Por un lado, los tiempos de los participantes, con quienes la comunicación solía verse interrumpida por periodos mayores de lo planeado, lo que ocasionó

que las entrevistas no se realizaran con una frecuencia homogénea entre participantes e imposibilitó tener la misma cantidad de entrevistas entre los participantes de Física y los de Enseñanza de Lenguas. Por otro lado, el periodo para realizar la investigación estuvo condicionado a los tiempos del programa de posgrado, por lo que no me fue posible estudiar más casos o realizar más análisis.

Otra limitación fue que, al ser proporcionados por los participantes de manera voluntaria, los documentos a los que tuve acceso no representaban la totalidad de los textos que produjeron durante el semestre, de manera que tuve que adaptar la selección a los documentos disponibles que cumplieran los criterios de selección.

Con respecto a las técnicas de análisis, un aspecto a mejorar del mapeo de géneros sería la presencia de jueces expertos para brindar mayor rigurosidad a la categorización en géneros escolares, académico-profesionales y expertos, particularmente en el área de Enseñanza de Lenguas en las que los géneros se quedan en la segunda categoría (académico-profesional) hasta definir la vertiente profesional del participante. Además, un análisis de los parámetros específicos de las tareas de escritura nos permitiría categorizar los géneros discursivos de una manera más fina. Por un lado, podría ser como plantea Johansson (2018), que los estudiantes tomen las actividades como asignaturas para estudiar para aprender o solo para pasar. Por otro lado, es posible que los mismos docentes y el currículum definan el tipo de rol que tiene que asumir el participante, ya sea como experto o como estudiante novato, con géneros más escolares; de tal modo que diferentes instancias de un mismo género podrían cambiar su ubicación en función del tipo de rol que tenga que asumir el estudiante al escribirlo.

En cuanto a las prácticas de los estudiantes, encontré que las clases teóricas de Física se desarrollan de una manera tradicional, en la que el docente expone y los estudiantes son actores más pasivos, que no requieren lectura previa del material. Valdría la pena contemplar la pertinencia de integrar enfoques constructivistas de enseñanza a las clases teóricas de Física, para conocer si otro tipo de técnicas menos tradicionales sería beneficioso para el aprendizaje de los estudiantes y permitiría sustentar sus identidades posibles como docentes y divulgadores.

#### **9.4 Aportes, implicaciones y recomendaciones**

A partir de lo presentado, considero que esta investigación produce diversos aportes teóricos y metodológicos, y que los resultados que parten de ella tienen implicaciones para los investigadores, autoridades educativas y docentes de los programas estudiados y otros de áreas afines.

Los resultados revelaron particularidades del proceso de formación que experimentaron los participantes como estudiantes de sus respectivos programas. La intención de contrastar las Licenciaturas en Física y en Enseñanza de Lenguas no parte de hacer una comparación directa, pues es evidente que ambos programas tienen orígenes, miembros, géneros discursivos y propósitos muy diferentes. Lo que obtenemos al investigarlos simultáneamente es un panorama de la realidad de la educación superior en este contexto específico a través de los ojos de los estudiantes en puntos clave de su formación: la etapa disciplinar de las licenciaturas que cursan. A algunos lectores, en particular a aquellos familiarizados con las áreas y los programas investigados, podría parecerles que estas preguntas y la forma en que esta tesis las responde no aportan nada nuevo. Contra ese tipo de opinión mi respuesta es la de Hurley (1999): la buena

investigación cualitativa consiste en entender mejor lo que ya es obvio. Añado que aquello que resulta obvio para algunos lectores no lo es para otros. En particular, los encargados de las políticas educativas que no viven el contexto cotidiano de los programas y áreas en cuestión podrían beneficiarse de un mayor conocimiento de lo que en realidad ocurre en los programas en Enseñanza de Lenguas y Física con el fin de tomar posturas y decisiones más críticas que contribuyan al cambio educativo. Además, existe la posibilidad de que aún los estudiantes y docentes en estos programas y áreas, al vivir de manera muy cercana las realidades expuestas aquí, carezcan de la distancia necesaria para mirar, desde un ángulo más amplio, la “obvia” cotidianeidad de su quehacer educativo. Esta mirada más distante y amplia puede permitirles percibir nuevas problemáticas o apreciar con mayor nitidez las ya conocidas y, en consecuencia, pensar en soluciones. Asumir que tal distanciamiento y reflexión sobre lo “obvio” es innecesario implicaría adoptar una postura pasiva y excluyente de la posibilidad o la necesidad de mejorar la planeación y la práctica educativas.

Entonces, en el caso de Enseñanza de Lenguas, un aporte al programa es la falta de correspondencia que se observa entre la construcción identitaria aquí encontrada y el perfil de egreso. Ello nos lleva a la necesidad de intervenir para resignificar el género reflexión en la formación de docentes de lenguas como un sitio para la promoción de fundamentos disciplinares en la identidad del docente de lenguas. Una resignificación que les permita transitar de la práctica no teorizada a la praxis, entendida como fusión de la teoría y la práctica. Una intervención de este tipo debe propiciar también la adopción de una identidad más agentiva por parte de los docentes de lenguas en formación. En el caso de Física, el señalamiento de la falta de correspondencia entre la identidad como divulgador o docente y el currículum, así como la

predominancia de prácticas letradas transmisoras, son aportes que pueden propiciar la reflexión y la innovación en el currículum de este programa.

Otro aporte que destaco es el uso de un enfoque ecléctico que aproveche las fortalezas de diferentes teorías y métodos (Navarro, 2018). Este trabajo se vio beneficiado de las diferentes teorías con respecto a los géneros y la construcción de identidades, como la teoría sociocognitiva de los géneros (Berkenkotter y Huckin, 1993, 1995; Parodi, 2008, 2012), la teoría de aprendizaje de Wenger (1998) y enfoques sobre identidad escritural (Ivanič, 1998; Bawarshi, 2003; Hyland, 2012). Metodológicamente, me apoyé de técnicas del análisis del discurso desde la Lingüística Sistémica-Funcional (Martin y Rose, 2003) y el modelo de interacción de Hyland (2005). En este último, la división de auto-menciones en directas e indirectas fue un cambio en el modelo original que me permitió observar sutilezas en las formas en las que se posicionaban los participantes en sus textos, y podrían ser importantes adiciones para quien desee utilizar esta técnica de análisis.

El ejercicio de mapeo de géneros discursivos en programas de licenciatura no tiene un precedente empírico en México. Tras realizar el mapeo de géneros me encuentro con más interrogantes y proyecciones para posibles áreas de investigación. Con los mapas generados como punto de partida, es posible preguntarnos en qué medida los estudiantes están conscientes del impacto que tiene aprender a escribir estos textos en su paso hacia ser expertos de la comunidad, si la elección de determinados géneros se dicta explícitamente en el currículum de los programas académicos con la finalidad de crear conexiones entre las tareas de lectura y escritura y las competencias de egreso o si estas conexiones permanecen en el currículum oculto. También es pertinente considerar la relevancia que tendría realizar trabajos de intervención en los que los propósitos formativos e identitarios de los géneros se hagan



explícitos para los estudiantes, docentes, coordinadores y diseñadores de planes de estudios, y así conocer si en realidad existe un impacto positivo al involucrarlos en ese ejercicio metacognitivo. Este tipo de investigaciones podrían ser de utilidad para que los actores involucrados tomen decisiones sobre el desarrollo e implementación de los programas estudiados.

El programa de Enseñanza de Lenguas, como ya lo había propuesto Yáñez (2013), se beneficiaría de sistematizar el género reflexión, sobre todo si este es respaldado con mayor sustento teórico y disciplinar. Fomentar la investigación en la comunidad docente, independientemente del interés de los estudiantes por perseguir una carrera en la academia, nutriría la labor docente para que los profesionales aprovecharan lo visto durante sus estudios de licenciatura. Con la semilla de la curiosidad científica, los docentes podrían llevar a cabo investigación acción que responda a las necesidades que surjan de sus experiencias frente a grupo. Todavía más fructífero, sería que se impulsara la divulgación de los hallazgos que se originen en las investigaciones de estudiantes y docentes. También sería pertinente la divulgación del conocimiento experto que se produce en las distintas áreas de la lingüística aplicada. Ello podría permitir reimaginar la naturaleza de la comunidad de práctica, de su régimen de competencia y de su identidad, con potenciales beneficios para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en nuestro país. En contraparte, el programa de Física y sus estudiantes podrían beneficiarse de un cambio en sus prácticas que sustente de manera más evidente las identidades posibles como docente y como divulgador de la ciencia. Ello podría también beneficiar la enseñanza de las ciencias y la promoción de vocaciones científicas.

Este trabajo, si bien forma parte del campo de estudio de la literacidad, los géneros discursivos y las identidades en universidad, es único en el sentido de que estudia estos

aspectos en conjunto, es decir, la construcción discursiva de las identidades, en dos licenciaturas diametralmente diferentes. Esta investigación respondió algunas preguntas, pero nos permite hacernos muchas otras preguntas que pudieran ser contestadas con estudios de otros programas educativos, por ejemplo, en áreas y programas como Educación (en sus distintas facetas) o Trabajo Social, mismas que no son disciplinas sino campos de práctica con fundamentos disciplinares, como es el caso de Enseñanza de Lenguas. Con métodos como los que sustentaron esta tesis, podría indagarse si en ellas se reproduce el aislamiento entre la práctica y los saberes disciplinares que se encontró para los participantes y géneros investigados en esta tesis. Otra área de interés sería estudiar niveles como maestría y doctorado, e incluso contrastar los resultados entre diferentes niveles.

Aunque este estudio no pretende la generalización de sus resultados, al obtener mayor información sobre los programas de Física y Enseñanza de Lenguas se posibilita la aproximación a disciplinas afines con nuevas bases empíricas, además de que es posible la transferibilidad de la metodología, no solo de manera general a partir del uso del enfoque ecléctico, también de manera específica con las técnicas de análisis modificadas para este tipo de investigación. Finalmente, invito a la reflexión informada sobre la formación de los estudiantes en diferentes áreas de conocimiento, para que a través de intervenciones futuras exploren otras formas de adquirir el discurso de la comunidad y consideren el impacto de concientizar a diseñadores de planes educativos, docentes y estudiantes en los procesos sociocognitivos que se involucran en las prácticas de lectura y escritura que coadyuvan en la construcción de expertos.

## Referencias

- Abreu, L. (2015). Changes in beliefs about language learning and teaching by foreign language teachers in an applied linguistics course. P. Swanson (Ed.) *Dimension 2015* (pp.136–163). Atlanta, Estados Unidos: Southern Conference on Language Teaching
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia. En J.de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez y M. Seseña (Eds.) *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Volumen 1.* (97-110). Salamanca, España: Imprenta Kadmos
- Artemeva, N. (2009). Stories of becoming: A Study of Novice Engineers Learning Genres of Their Profession. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figuereido, *Genre in a changing world* (pp.158-178). Colorado e Indiana, Estados Unidos: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, LLC.
- Bartels, N. (2005). Researching applied linguistics in language teacher education. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education*, (pp. 1-26). Boston, Estados Unidos: Springer. doi: 10.1007/1-4020-2954-3
- Bawarshi, A. (2003). *Genre and the Invention of the Writer: Reconsidering the Place of Invention in Composition*. Colorado, Estados Unidos: University Press of Colorado.
- Bawarshi, A. y Reiff, M. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana, Estados Unidos: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The Genre and activity of the experimental article in Science*. Wisconsin, Estados Unidos: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Londres, Reino Unido: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (1997) The Life of Genre, the Life in the Classroom. En W. Bishop y H. Ostrom (Eds.) *Genre and Writing: Issues, Arguments, Alternatives* (19-26) Portsmouth, Estados Unidos: Boynton/Cook.
- Bazerman, C. (2004). How Texts Rely on Other Texts. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.) *What Writing Does and How It Does It* (pp.83-96) Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana y Colorado, Estados Unidos: Parlor Press, LLC. Y The WAC Clearinghouse

- Beecher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes, Reino Unido: Open University Press.
- Beecher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Buckingham, Reino Unido: Open University Press
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written communication*, 10(4), 475-509.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*. 20(2), 157-173.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Londres, Reino Unido: Longman
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse: A genre-based view*. Londres, Reino Unido/ Nueva York, Estados Unidos: Continuum.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago, Chile: Grupo Editorial Planeta.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391-429.
- Borman, K., Clarke, C., Cotner, B. y Lee, R. (2006). Cross-case analysis. En J. Green, G. Camilli, y P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 123-139). Mahwah, N.J. : Washington, D.C., Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates; Publicado para la American Educational Research Association.
- Busch, D. (2010). Pre-service teacher beliefs about language learning: The Second Language Acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research*, 14(3), 318–337. doi: 10.1177/1362168810365239
- Carlino, P. (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P. (2009). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum. En P. Carlino y S. Martínez (Coords.) *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Neuquén, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Comahué.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1227-1251.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autorial en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49(1), 31-51.
- Chapelle, C. (2013). Introduction. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Londres, Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Cheung, Y., Said, S. y Park, K. (2015) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*, Londres, Reino Unido: Routledge.
- Cohen, E. y Lloyd, S. (2014). Disciplinary Evolution and the Rise of the Transdiscipline. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 17, 189-215.
- Cooper, A. y Bikowski, D. (2007). Writing at the graduate level: What tasks do professors actually require? *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 206-221.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications.
- Crhová, J., Domínguez, M., Molina, R., Arias, S. y Thomas-Ruzic, M. (2014). *Las creencias sobre la enseñanza y el desarrollo de literacidad en una segunda lengua de los docentes de la Facultad de Idiomas de la UABC. Lenguas en Contexto*, (3)2, 43-56.
- Dankić, I. (2011, Mayo). Student “resistance” to reflection: Pre-service teacher training at the Mostar University, Bosnia and Herzegovina. Artículo presentado en *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5 ed.) (pp. 1-26). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Devitt, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale, Estados Unidos: Southern Illinois University Press.
- Domínguez, M., Monteverde, M. y Bañuelos, C. (2010). Literacy practices at the computer room in the SAC of UABC-México. En A. Gimeno (Ed.) *Proceedings of Eurocall 2009 Conference: New Trends in CALL - Working Together*. Londres, Reino Unido: Macmillan ELT

- Du Bois, J. (2007). The Stance Triangle. En R. Englebretson (Ed.) *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 139-182). Amsterdam, Países Bajos: Benjamins.
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34.
- Fang, Z. y Cotoam, S. (2013). Disciplinary literacy. What you want to know about it. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(8), 627-632.
- Flores, L., Olave, I. y Villarreal, A. (2017) *Influencia del mentor en el desarrollo de la identidad profesional del estudiante-docente de inglés durante sus prácticas profesionales: Expectativas vs. realidad de los estudiantes de lengua inglesa*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE XIV, San Luis Potosí, México.
- Ford, M. y Forman, E. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30, 1-31.
- Gascoigne, B. (2001). *History of Physics*. Consultado en septiembre de 2017 en <http://www.historyworld.net/wrldhis/PlainTextHistories.asp?ParagraphID=kqq>
- Gee, J. (2010). *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Massachusetts, Estados Unidos: The MIT Press.
- Gee, J. (2011). *An introduction to discourse analysis. Theory and method* (3era ed.). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Gee, J. (2015). *Literacy and Education*. Nueva York, Estados Unidos/Londres, Reino Unido: Routledge.
- Goh, C. (2015) Foreword. En Y. Cheung, S. Said y K. Park (Eds.) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*, pp. ii-v, Londres, Reino Unido: Routledge.
- Guba, E. (1990). The alternative paradigm dialogue. En E. Guba (Ed.) *The paradigm dialog* (pp.17-30). Newbury Park, Estados Unidos: Sage Publications.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press  
 Pressipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32-43.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill

- Hurley, R.E. (1999). Qualitative research and the profound grasp of the obvious. *HSR: Health Services Research*, 34(5), 1119-1136.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22, 113 – 135, doi:10.1017/S0267190502000065.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2015). Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 32-43.
- Hyland, K. (2018). *The Essential Hyland: studies in Applied Linguistics*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury Publishing Plc
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth, Reino Unido: Penguin, pp. 269-293.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693–722.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Países Bajos/Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.
- Johansson, A. (2018). *The formation of successful physics students. Discourse and identity perspectives on university physics* (Tesis doctoral). Uppsala Universitet, Uppsala, Suecia.
- Kelly, L. (1969) *25 centuries of Language teaching*. Massachusetts, Estados Unidos: Newbury House Publishers.
- Kinnunen, T. y Koskinen, K. (2010). *Translators' agency*. Tampere, Finlandia: Tampere University Press.
- Larios, V. (2001). Sistemas numéricos en el México prehispánico. *Revista electrónica de didáctica de las matemáticas*, 1(3), 24-34.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-173.

- LeCompte, M y Schensul J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research*. Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Lengeling, M., Mora, I., y Barrios, B. (2017). Teacher socialization of EFL teachers at public school levels in Central Mexico. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 41-54.
- Lewis, C., Enciso, P. y Moje, E. (2007). Introduction: Reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso y E. Moje (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy*, (pp. 1-11). Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), 954-969.
- Martin, J. y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Martin, J., y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres, Reino Unido: Equinox.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Márquez-Palazuelos, M., Lynn-Villezcás, V., González-Medina, S., Fong-Flores, J. y Wall-Medrano, C. (2018). Los procesos de socialización de docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés para Educación Básica en las primarias públicas de Baja California." *Educación*, 42(2).
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2).
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151-167.
- Moje, E. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31, 1-44.
- Montes, M. (2016). *Prácticas de literacidad y de alfabetización disciplinar de Lingüística en el nivel superior* (Tesis doctoral). UABC, Ensenada, México.
- Montes, M. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155). 162-178.
- Mora, A. (2017). Writer identity construction in Mexican students of applied linguistics. *Cogent Education*, 4(1), 1365412.
- Mora, I., Rivas, L., Lengeling, M. y Crawford, T. (2015). Transnationals becoming English teachers in Mexico: Effects of language brokering and identity formation. *GiST-Education and Learning Research Journal*, (10), 7-28



- Nasrollahi, M. (2018), Constructing a Voice in English as a Foreign Language: Identity and Engagement. *TESOL Quarterly*, 52(1), 85-109. doi:10.1002/tesq.373
- Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En A. Cristófalo y J. Ledesma (Eds.) *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (pp.1294-1303), Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). Enseñanza de la escritura en educación superior: el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativas. *Volumen monográfico de la revista Lenguas Modernas*, 50.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves y V. Jensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre, Brasil: Editora Fi.
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V., Moritz, M., Cardona, E. y Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 49(1), 100-126, doi: 10.4067/S0718-09342016000400006
- Nguyen, M.H. (2013). The curriculum for English language teacher education in Australian and Vietnamese universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11), 33-53.
- Norton, B. (2013) Identity, literacy, and English, language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(2), 85-98
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 89-119.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289) Santiago: Grupo Editorial Planeta.
- Pennington, M. (2015) Teacher Identity in TESOL: A Frames Perspective. En Y. Cheung, S. Said y K. Park (Eds.) *Advances and Current Trends in Language Teacher Identity Research*, pp. 16-30, Londres, Reino Unido: Routledge.
- Pennington, M. y Richards, J. (2016). Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23.

- Perales-Escudero, M. (2005). *Diachronic linguistic variation in academic papers and its relationship to the enculturation process of a novice NNS graduate student into the academia: a developmental case study* (Tesis de maestría). Iowa State University, Ames, Estado Unidos.
- Peredo, M. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54.
- Programa Delfín (2019). *Programa*. Recuperado de <https://www.programadelfin.org.mx/programa/>
- Ramírez J., Sayer P. y Pamplón E. (2014) English language teaching in public primary schools in Mexico: the practices and challenges of implementing a national language education program, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 1020-1043, doi: 10.1080/09518398.2014.924638
- Ramos, M. (2015). Figuras y Entidades Pioneras de la Física en México. *Revista Mexicana de Física* (61) 93-103.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of second language writing*, 6(2), 105-137.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Salas, L. y Sánchez, V. (2013). Voices and Echoes from the PNIEB experience in Puebla. *MEXTESOL Journal*, 37(3)
- Salinas, C., Tinajero, M., y Sima, E. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista De La Educación Superior*, 47(188), 139-156.
- Sánchez, D. (2016). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos. *Estudios de Lingüística Aplicada*, (34)64 203–232.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, primaria y secundaria. Fase de expansión*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. y Barker, S. (2003). Epistemological beliefs across domains using Biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.

- Shanahan, C., Shanahan, T. y Misischia, C. (2011). Analysis of Expert Readers in Three Disciplines: History, Mathematics, and Chemistry. *Journal of Literacy Research*, 43(4) 393-429.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4ta ed.). Reino Unido: Sage Publications.
- Singh, G. y Richards, J. (2006). Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room: A Critical Sociocultural Perspective. *RELC Journal*, 37(2), 149–175. doi:10.1177/0033688206067426
- Slavin, A. (1994). *A Brief History and Philosophy of Physics*. Consultado en septiembre de 2017 en [https://www.trentu.ca/physics/history\\_895.html](https://www.trentu.ca/physics/history_895.html)
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En Denzin, N., Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2005) Qualitative case studies. En N. Denzin, y Y.S. Lincoln. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3era ed.) (pp.443-466). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 1-14.
- Street, J. y Street B. (1995) The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.) *Subject learning in the primary curriculum: Issues in English, science and mathematics*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanamachi, G. y Ramos, M. (2014) La Escuela Nacional de Ingenieros, fundamental en el nacimiento de la física profesional en Mexico. *Revista Mexicana de Física*, 60, 116-129.
- Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. West Lafayette, Estados Unidos: Parlor Press.
- Trejo Guzmán, N. y Mora, A. (2018). Identidad profesional de profesores jóvenes de lengua inglesa. El caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. *Innovación educativa*, 18(77), 91-116
- Trowler, P. (2014). Academic tribes and territories: The theoretical trajectory. *Osterreichische Zeitschrift fur Geschichtswissenschaften*, 25(3), 7-26
- Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. Publicado en la Gaceta Universitaria (170). Mexicali: UABC

- Universidad Autónoma de Baja California (2014) *Historia de la Facultad de Ciencias*. Consultado en septiembre de 2017 de [http://fc.ens.uabc.mx/?page\\_id=338](http://fc.ens.uabc.mx/?page_id=338)
- Universidad Autónoma de Baja California (2015a). *Plan de desarrollo de la Facultad de Idiomas 2015-2019*. Recuperado de <http://idiomas.uabc.mx/web/facultad-de-idiomas/introduccion>
- Universidad Autónoma de Baja California (2015b). *Propuesta de Modificación del Programa Educativo de Licenciatura en Docencia de Idiomas a Licenciatura en Enseñanza de Lenguas*. Consultado en septiembre de 2017 en <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-docencia-de-idiomas/mapa-curricular>
- Universidad Autónoma de Baja California (2017). *Programas Educativos Creados y Modificados*. Consultado en septiembre de 2017 en <http://www.uabc.mx/formacionbasica/programascreadosmodifi.html>
- Universidad Autónoma de Baja California (2019a). Perfil de la carrera de Física. Consultado en enero de 2020 en [https://ciencias.ens.uabc.mx/?page\\_id=136](https://ciencias.ens.uabc.mx/?page_id=136)
- Universidad Autónoma de Baja California (2019b). Plan de estudios y mapa curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Consultado en enero de 2020 en <http://idiomas.uabc.mx/web/licenciatura-en-docencia-de-idiomas/mapa-curricular>
- Ur, P. (2009). *A course in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Vázquez, C. (2011), TESOL, Teacher Identity, and the Need for “Small Story” Research. *TESOL Quarterly*, 45(3), 535-545. doi:10.5054/tq.2011.256800
- Vidal, C. y Perales-Escudero, M. (2010). Writing Tasks in a Pre-Service English Teaching Program: Professors’ Beliefs. En M. Perales-Escudero (Ed.) *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts* (pp.154-190). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), *Reading on the development of children* (pp.34-40). Nueva York: Scientific American Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blackmore (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Londres, Reino Unido: Springer Verlag y The Open University.

- Widdowson, H. G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, 21(1), 3-25.
- Wilson-Lopez, A. y Minichiello, A. (2017) Disciplinary Literacy in Engineering. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 61(1), 7-14.
- Yang, W. (2014). Stance and engagement: A corpus-based analysis of academic spoken discourse across science domains. *LSP Journal* 5(1), 62-78
- Yáñez, M. (2013). *El uso del diario en la formación reflexiva de los profesores de lenguas* (Tesis de maestría). UABC, Ensenada, México
- Yin, R. (2006) Case study methods. En J. Green, G. Camilli, y P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 111-122). Mahwah, Nueva Jersey y Washington, D.C, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates; Publicado para la American Educational Research Association.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods* (4ta ed.). Londres, Reino Unido: Sage Publications.
- Zaragoza, G. (2018). *Prácticas de lectura y escritura de estudiantes de Comunicación al realizar un reporte de investigación* (Tesis de maestría). UABC, Ensenada, México.

## Apéndice A: Formato de consentimiento

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

A quien corresponda:

Como parte de las actividades de investigación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), perteneciente a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y el Doctorado en Ciencias Educativas, se desarrolla un proyecto de investigación que tiene como interés primordial analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de licenciatura y posgrado en Física y Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Como parte de ese proyecto, se realiza la tesis de doctorado cuyo título es: *Alfabetización disciplinar en educación superior: estudio de casos múltiples en licenciatura y posgrado en ciencias sociales y exactas.*

Por tal razón, se está pidiendo su autorización para realizar entrevistas y grabarlas, así como para recolectar y analizar los textos que lea y escriba durante el periodo de la investigación. Toda la información generada en conversaciones informales, las entrevistas y sus respectivas transcripciones, y los documentos escritos será protegida para cuidar el anonimato de cada participante, por lo que no se utilizará esta información sin el consentimiento de los participantes. Todos los datos recabados se utilizarán estrictamente con fines de investigación y divulgación científica. Además, nos comprometemos a entregarles los resultados de la investigación si así lo desean.

Esperando contar con su apoyo para la realización de este proyecto, quedamos de usted.

\_\_\_\_\_  
**Mtra. Lorvic I. García Verdugo**  
**Responsable del proyecto**  
**Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas**

Doy consentimiento para ser entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Firma y nombre del participante

Edad del participante: \_\_\_\_\_

Programa académico: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

## Apéndice B: Guía de entrevista inicial

### a) Motivaciones

- i. ¿Por qué escogiste esa carrera?
- ii. Materias o maestros que influyeron en tu decisión

### b) Textos

- i. ¿Qué tipos de textos leías?
- ii. ¿Qué trabajos escritos tenías que redactar al final de la carrera?
- iii. Dificultad o facilidad para leer y escribir algún género

### c) Percepción de aprendizajes disciplinares durante la carrera

- i. Prácticas profesionales y servicio social
- ii. Qué trabajo podías ejercer
- iii. A qué se dedican tus compañeros de carrera

## Apéndice C. Plan de estudios de la Licenciatura en Física

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Ciencias – Ensenada

Plan de Estudios 2008-1

### Perfil de Ingreso

- **Conocimientos de nivel medio superior en:**
  - Matemáticas.
  - Física.
- **Habilidades para:**
  - Razonamiento lógico.
  - Expresión oral y escrita.
  - Búsqueda de información y capacidad de discernir aquella relevante.
  - Análisis crítico y pensamiento abstracto.
  - Autonomía en el aprendizaje.
  - Manejo básico del idioma inglés.
- **Actitudes y valores:**
  - Interés por la observación y conocimiento de fenómenos físicos y su explicación.
  - Ética académica.
  - Disciplina para la finalización de metas.
  - Disposición para el trabajo en equipo.
  - Disposición para aprender idiomas.
  - Actitud emprendedora y creativa.
  - Responsabilidad social.



### **Perfil de Egreso**

- Resolver problemas de física mediante la utilización de métodos analíticos para explicar y comprender los fenómenos de la naturaleza, con responsabilidad y honestidad, en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Aplicar el lenguaje de las matemáticas utilizando los principios fundamentales de la física para resolver problemas vinculados con las propiedades de la materia, la energía y sus interacciones, con rigor científico.
- Desarrollar y utilizar programas computacionales aplicando los principios fundamentales de la física para la simulación o modelado de procesos físicos, con responsabilidad y honestidad.
- Diseñar e implementar dispositivos experimentales, mediante la aplicación de métodos y técnicas apropiadas para resolver problemas del área de física, con honestidad, trabajo en equipo, respeto a las medidas de seguridad y al medio ambiente.

### **Campo ocupacional**

El egresado podrá desempeñarse en el sector público y privado, a nivel local, nacional e internacional. Se especializa en actividades científico-tecnológicas, docentes, de procesos industriales y sobre estudios empresariales y de servicios. Tiene el conocimiento para desempeñar en áreas de ciencia básica, como Ciencia de Materiales, Astronomía, Óptica, Geofísica, Astrofísica, Biofísica y Físicoquímica. Puede laborar en laboratorios, centros de investigación, instituciones de educación superior, hospitales, organismos oficiales, industrias y empresas. Además podrá ofrecer servicios de consultoría, servicios de asesorías y estudios empresariales como Profesional Independiente.

Mapa curricular

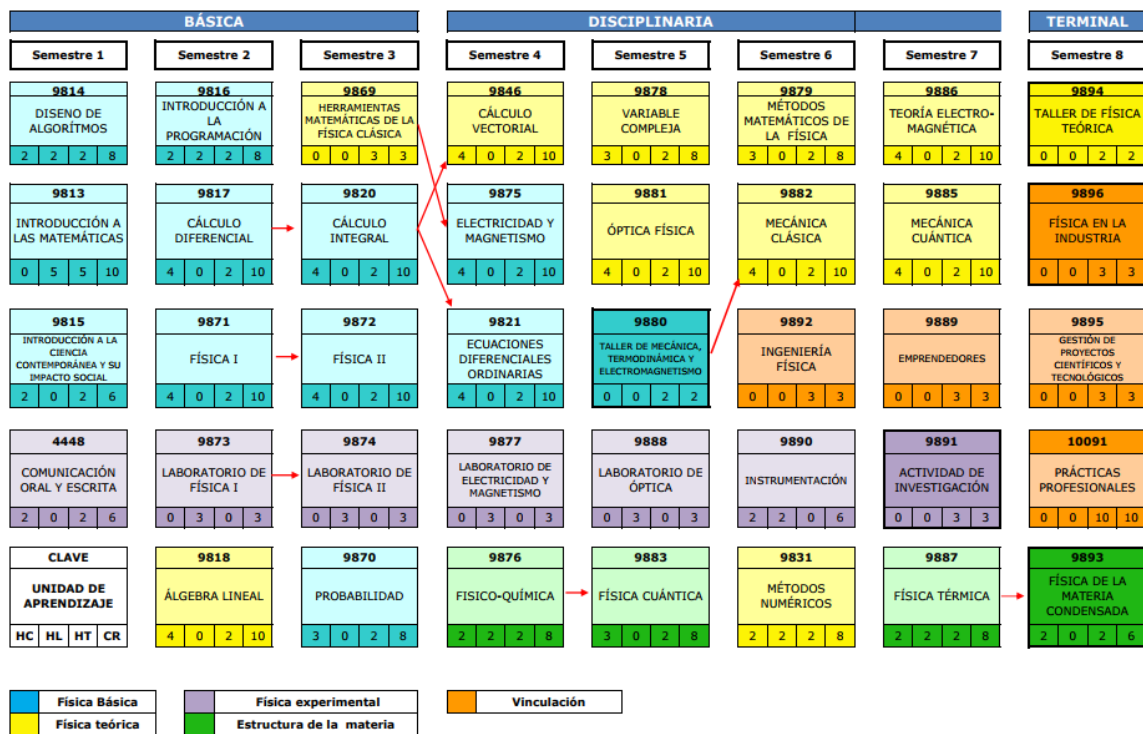


Figura A: Mapa curricular de la Licenciatura en Física. Fuente: UABC (2019).

## Apéndice D. Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Idiomas – Extensión Ensenada

Plan de Estudios 2015-2

### Perfil de Ingreso

- **Conocimientos básicos:**
  - En gramática del español y del inglés
  - En el manejo del inglés con un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)
  - En técnicas de investigación documental
  - En el uso de nuevas tecnologías
- **Habilidades para:**
  - Comunicarse de manera oral y escrita en español e inglés
  - Identificar y resolver problemas
  - Introducirse a ambientes culturales
  - La lectura como hábito
  - Trabajar en equipo y adaptarse a nuevos entornos
  - Aprender lenguas
- **Actitudes y valores:**
  - Interés por los problemas sociales y educativos
  - Servicio e interés por el aprendizaje de otros
  - Disciplina para el trabajo
  - Disposición para el autoaprendizaje
  - Disposición proactiva y propositiva

## Perfil de Egreso

- Exponer sus ideas de forma oral y escrita en español, inglés y en una tercera lengua, empleando los contenidos lingüísticos, con una actitud abierta a la participación y a la convivencia respetuosa y tolerante hacia otras culturas.
- Planear e implementar estrategias didácticas mediante el conocimiento y la aplicación de teorías, enfoques y métodos actuales en la enseñanza de lenguas.
- Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la planeación, diseño e implementación de métodos, técnicas de evaluación y políticas institucionales, lingüísticas, nacionales e internacionales.
- Detectar problemáticas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en educación básica, media superior y superior aplicando métodos y técnicas de investigación para el estudio, la solución de problemas y la intervención.

## Campo ocupacional

El egresado podrá desempeñarse en instituciones educativas públicas y privadas de los diferentes niveles educativos, así como en el sector privado, realizando las siguientes actividades:

- Profesor de lenguas
- Coordinador o responsable de área o programas
- Tutor en programas de lenguas
- Planeador y diseñador de programas en lenguas
- Evaluador en lenguas
- Formador de profesores de lenguas
- Consultor en la enseñanza de lenguas
- Diseñador de material didáctico en lenguas
- Gestor en el aprendizaje de las lenguas
- Evaluador en lenguas
- Práctica profesional independiente (*freelancer*)

Mapa curricular

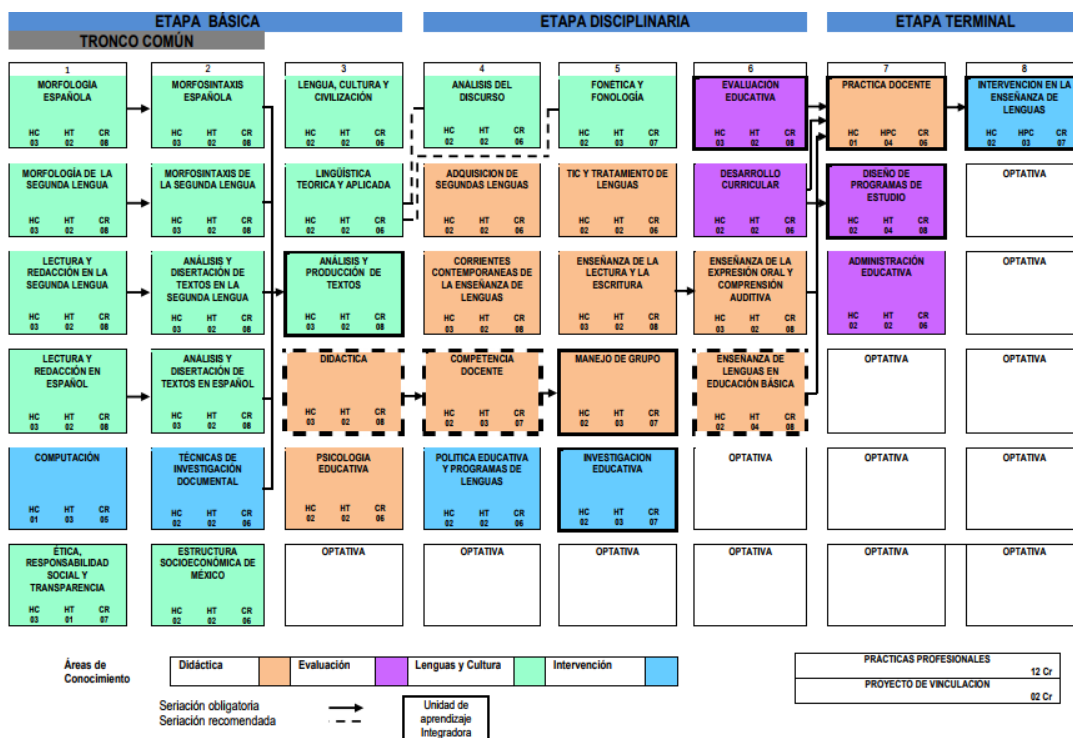


Figura B: Mapa curricular de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas. Fuente: UABC (2019b).