



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Senderos de alfabetización académica asociados a la
elaboración de tesis en la licenciatura en Lengua y
Literaturas Hispánicas de la UNAM**

Tesis que presenta

Daniel Galicia García

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Rosalba Genoveva Ramírez García

Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca Conacyt

*A todos los tesisistas del mundo,
una especie en peligro ¿de extinción?*

Agradecimientos

La hechura de una tesis ciertamente no es un proceso sencillo. Es un camino lleno de desafíos a cada tramo, a cada instante. La pandemia misma trajo consigo retos especiales para mí y para mis compañeras y compañeros. No obstante, en este viaje nunca caminé solo. Conté con el apoyo, las contribuciones, los auxilios, el inestimable acompañamiento de un gran número de personas. Gracias a sus manos y palabras generosas la experiencia fue menos solitaria y llevé mi proyecto a buen puerto. En estas líneas deseo realizarles un reconocimiento por todo ello.

Gracias a la doctora Rosalba. Por creer en mí. Por siempre abrir en su agenda un hueco para conversar conmigo y discutir los muy diversos asuntos de esta investigación, a pesar de sus múltiples responsabilidades y actividades. Nunca me sentí abandonado. Por escuchar mis preocupaciones (que no fueron pocas) y tratar de construir respuestas y soluciones para calmarlas. Por sus comentarios y observaciones que siempre enriquecieron y respetaron mi trabajo. Por su enorme paciencia. Por su apertura al diálogo. Por sacarme siempre de mi zona de confort.

Gracias a la doctora Judith, a Alexis y a Janet por acompañar mi proceso, leer mis avances y ofrecer retroalimentación. Sus observaciones resultaron centrales para el desarrollo de esta investigación, para mejorar mi tesis y para pulir mis ideas. Gracias a la doctora Guerrero por aceptar leer mi trabajo y participar en mi examen de grado.

Agradezco también a mis pares, con quienes compartí momentos de estrés, traumas y angustias, pero también de alegría, satisfacción y de incandescencia intelectual. Ellos me regalaron (en nuestras reuniones y fiestas de *Zoom* o por medio de nuestros chats de *WhatsApp* y en escasos momentos y espacios en el DIE y a los rededores, lamentablemente) consejos, palabras de aliento, información, fuentes y materiales de lectura, experiencias personales, ideas y puntos de vista que estimularon mi reflexión en torno a mi tema de estudio, momentos-tiempos de diversión y desestrés e infinitas muestras de cariño. Ellos fueron mis compañeras y compañeros de generación, del programa de doctorado, del seminario de estudiantes Dièresis y del seminario de investigación. En especial: Adriana, Alexis, Alina, Arizbeth, Azucena, Benito, Carlos, Daniela Édgar, Edna, Guillermo, Janet, Josué, Magui, Marco, Mariana, Paola, Ricardo, Rubén y Sinaí.

Gracias a las doctoras Alma, Ariadna, David, Elsie, Eugenia, Inés, Irma, Judith, Laura, María, Rosa, Rosalba, Susana Ayala, Susana Quintanilla, Sylvie,

Valentina. De mil maneras apoyaron mi proceso formativo como investigador educativo a lo largo de los cursos del programa de maestría. Mi deuda con ustedes es enorme.

Rosa María me apoyó con enorme serenidad y sumo cuidado en distintas cuestiones administrativas de principio a fin. Todo mi agradecimiento y mi reconocimiento para ella por ser mi salvadora en más de una ocasión.

Mi agradecimiento infinito a toda mi familia. Por sostenerme y nunca dejar de apoyarme en cada uno de mis proyectos (aunque a veces no me comprendan ni yo a ustedes). A Mónica, Jesús, Natalia, Guadalupe, Adriana, Laura, Gabriela, Ángeles, Emilio, Sara, Sofía, Valeria, David, Simón. Gracias por todo su amor incalculable.

Gracias, Alejandra. Por tu paciencia, porque no es fácil para ti ser paciente ni mucho menos con un tesista sin mucho tiempo libre y lejos de ti. Gracias por apoyarme, aunque no te agrade el mundo académico y mi futuro en él sea incierto (aunque, en realidad, la incertidumbre invade todos los ámbitos). Sin embargo, tú me llenas de esperanza. Sin ti esto tampoco sería posible.

Resumen

En este trabajo se estudian los procesos de elaboración de tesis de un grupo de estudiantes de la carrera en Lengua y Literaturas Hispánicas (LyLH) que se imparte en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se propone comprenderlos a la luz de sus experiencias significativas de participación y aprendizaje en distintas prácticas letradas (alfabetización académica) acontecidas a lo largo de sus trayectorias: dentro, fuera, previa y paralelamente a su involucramiento en dicha licenciatura. El punto de vista de esta investigación se nutre de los planteamientos de la teoría social de Pierre Bourdieu, de los Nuevos Estudios de Literacidad y de perspectivas socioculturales acerca del aprendizaje. A partir de relatos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas, se muestra por qué y cómo estos estudiantes eligieron ingresar a esta carrera; cuáles fueron las razones por las cuales decidieron optar por esta modalidad de titulación; y cómo elaboraron sus trabajos de grado a partir de los habitus o repertorios culturales de escritura y lectura académica formados en diversos momentos y espacios de sus vidas.

Abstract

This research studies the thesis-writing processes of a group of students of the Hispanic Language and Literature (LyLH) degree offered at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). The proposal is to understand them in the light of their significant experiences of participation and learning in different literate practices (academic literacy) throughout their trajectories: inside, outside, prior to and parallel to their involvement in this degree. The point of view of this study draws on the approaches of Pierre Bourdieu's social theory, the New Literacy Studies and socio-cultural perspectives of learning. Based on narratives through semi-structured interviews, we show why and how these students chose to enter at this career; which were the reasons why they decided this way to achieve the degree; and how they elaborated their thesis on the basis their habitus or cultural repertoires of academic writing and reading configured at different times and places in their lives.

Índice

Introducción	11
1. Diversificación de las modalidades de titulación	11
2. El camino del proyecto y las preguntas de investigación	14
3. Metodología	16
a. Instrumento de recolección de datos	16
b. Entrevistados.....	18
c. Contexto de las entrevistas: investigar en el contexto de la pandemia.....	19
4. Análisis de los datos y estructura de la tesis	22
Capítulo 1. Investigaciones en torno a la elaboración de tesis en Latinoamérica	25
1. Panorama general	25
2. Principales temas destacados en la revisión de la literatura	27
a. Trayectorias y experiencias previas de los tesistas.....	27
b. Las funciones epistemológicas y formativas de la tesis	29
c. Obstáculos, dificultades, situaciones problemáticas, desafíos	30
d. El papel de los asesores.....	32
e. Importancia de los marcos institucionales y disciplinares.....	34
f. Tesis como proceso de construcción no lineal.....	35
g. La tesis como llave de acceso a una comunidad académica	37
h. Tiempo en la tesis.....	38
i. Fuentes de apoyo a los tesistas.....	38
j. Cuestiones emocionales en las formas de vivir la tesis	41
3. Reflexiones finales	43
Capítulo 2. Apartado conceptual	45
1. Introducción	45
2. Cultura escrita, comunidades discursivas y prácticas sociales de lectura y escritura	47
a. La traducción del término <i>literacy</i>	47
b. Cultura escrita o prácticas sociales de lectura y escritura como objetos de aprendizaje: su relación y sus elementos.....	48
c. Comunidades discursivas <i>con</i> culturas escritas.....	52
d. Poder, negociación y reconocimiento en las comunidades y culturas escritas	57
3. Alfabetización académica	58
a. Pertenencia a una comunidad: incorporación, introducción o acceso	59
b. Distinción y reconocimiento	61

c. Alfabetización como aprendizaje: ¿adquisición, apropiación o movimiento ontológico?.....	63
d. Alfabetización en diversos tiempos y lugares: las comunidades sociales como espacios sociales de aprendizaje.	68
e. Alfabetización mediante la participación en prácticas sociales y la interacción con los otros.....	72
4. Reflexiones finales	75
Capítulo 3. La elección de carrera: entre el gusto por la lectura y el sueño de ser escritor.....	78
1. Introducción.....	78
2. Precisiones conceptuales.....	79
a. Habitus o repertorio cultural y prácticas sociales de lectura y escritura	79
b. Aprendizaje o alfabetización: la transformación de los sujetos	81
c. Elecciones, inclinaciones e intereses	83
3. Análisis de experiencias	84
a. Experiencias en la familia.....	84
b. Experiencias en espacios-tiempos de educación formal	94
c. Experiencia en un espacio-tiempo de educación extracurricular: un taller de literatura durante los años de preparatoria	108
4. Reflexiones finales	112
Capítulo 4. El encuentro con la alfabetización académica en la licenciatura: “aquí no formamos escritores, sino críticos literarios e investigadores”	115
1. Introducción.....	115
2. Alfabetización académica	115
3. Análisis de experiencias	118
a. Experiencias significativas dentro de las materias del plan de estudios .	119
b. Experiencias de alfabetización académica en otros espacios institucionales	147
4. Reflexiones finales	152
Capítulo 5. El encuentro y la lucha con “el monstruo de las pesadillas”: la escritura de la tesis.....	155
1. Introducción.....	155
2. ¿Por qué deciden titularse mediante tesis?	156
a. La tesis y la creación literaria	156
b. La tesis: un trabajo de mayor profundidad.....	158
c. Conocimiento sobre las otras opciones.....	159
3. Encuentro y viaje con el tema de tesis	166
a. Decantarse por un área.....	166
b. Definición y delimitación.....	168
c. Negociación del tema.....	175

4. Modos de trabajar en la escritura de la tesis	178
a. Facilidad para la escritura y revisión junto con la asesora	178
b. Dominio de la lengua	179
c. Búsqueda de información	180
d. Organización del pensamiento: el armado del índice y otras estrategias	182
e. Miedos en la relación con la asesora	185
f. Manejo de las fuentes en la argumentación.....	186
g. Organización de la información.....	189
5. Reflexiones finales.....	191
Reflexiones finales	195
1. ¿Por qué y cómo eligen los jóvenes ingresar a la carrera en Letras Hispánicas?	196
2. ¿Por qué deciden titularse mediante esta modalidad?	198
3. ¿Qué habitus o repertorios culturales de escritura académica, construyen los estudiantes en diversos momentos y ámbitos y cómo son desplegados en la elaboración de tesis?	200
Referencias	207
Entrevistas	216

Introducción

Esta investigación se interesa en las experiencias de elaboración de tesis de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas (LyLH)¹ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El estudio se basa en una perspectiva que apunta a la comprensión de dichas experiencias tomando en cuenta la historia de participación de los sujetos en diversas prácticas de lectura y escritura en múltiples espacios y tiempos. En esta introducción se plantea, en primer lugar, el contexto nacional e institucional de las modalidades de titulación en licenciatura, a partir del cual surge el interés por indagar las razones subyacentes a la decreciente elección de la tesis como principal opción de titulación. Un supuesto de partida es que la tesis representa para muchos estudiantes un proceso complejo, prolongado y difícil de sostener académicamente. Para comprender lo que se pone en juego, se estudian los procesos de tesis en dicho nivel. En segundo lugar, se plantea la evolución de este proyecto de investigación, así como la pregunta principal y las preguntas secundarias que guiaron dicho proceso. En tercer lugar, se detalla la metodología empleada: las estrategias para convocar a los estudiantes entrevistados, la guía elaborada para las entrevistas, quiénes fueron los entrevistados y el contexto en que se llevó a cabo el proceso de entrevistas. Por último, se muestra el proceso de análisis seguido y, a partir de él, se informa la estructura de esta tesis.

1. Diversificación de las modalidades de titulación

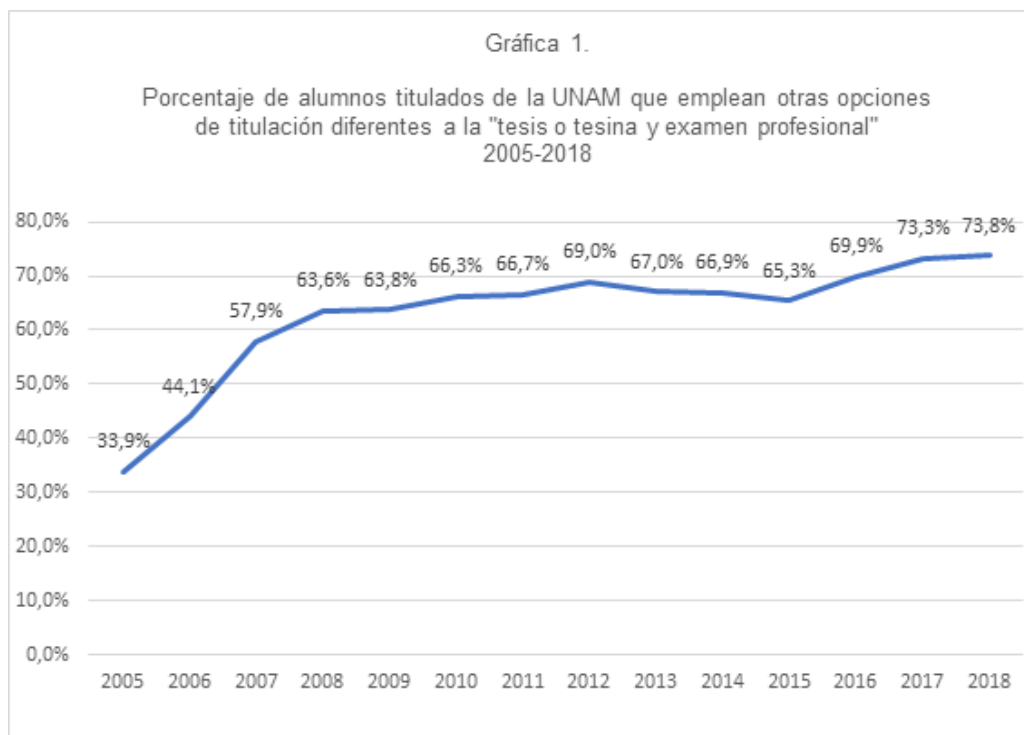
En las últimas dos décadas del siglo XX, las instituciones de educación superior en México comenzaron a buscar alternativas diferentes a la tesis, pues se consideraba que esta se encontraba relacionada con los bajos índices de titulación (López, Albíter y Ramírez, 2008, p. 149). En el año 2000, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al considerar que uno de los principales problemas de dicho nivel educativo era la baja eficiencia terminal, argumentó que la tesis constituía en realidad un obstáculo para el logro de la titulación, por lo que proponía continuar con la exploración de “nuevas opciones más centradas en la evaluación durante el trayecto del individuo” (p. 113).

¹ En lo sucesivo, me referiré a ella como Letras Hispánicas con el objetivo de facilitar la lectura. No debe perderse de vista que esta carrera incorpora tanto el campo de los estudios literarios como el de los estudios lingüísticos

La UNAM no ha sido ajena a estas ideas y desde hace ya varias décadas ha buscado y fomentado nuevas alternativas para la titulación de los estudiantes. Dentro del documento del plan de estudios de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), vigente desde 1998, se registraban las siguientes opciones de titulación: tesis, tesina o informe académico (de actividad profesional y de servicio social) (UNAM, FFyL, 1998). Por otro lado, en documentos institucionales más actuales como “Opciones de titulación en la UNAM” (2019) y el “Manual para el estudiante” (2020), este último elaborado por el Colegio de Letras Hispánicas, se puede observar que además de la tesis y la tesina, se presenta una ampliación de los tipos de informes académicos, aprobada por el Consejo Técnico en el 2003 (FFyL, UNAM, 2017): por actividad profesional, por artículo académico, de investigación, por elaboración comentada de material didáctico para apoyar la docencia, por servicio social, por trabajo de campo.

La intención de ampliar las opciones de titulación ha continuado con la aprobación en 2020 y la ratificación en 2021 del nuevo *Reglamento de las opciones de titulación de Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras* en el que se delinearon ocho modalidades para todas las licenciaturas que forman parte de ella (Artículo 4) — tesis o tesina, informe académico de investigación, de trabajo profesional o de servicio social, actividad de apoyo a la docencia, especialización y diplomado— y siete opciones que son limitadas a ciertas carreras (Artículo 5) —para los alumnos de Letras Hispánicas se encuentran disponibles la elaboración, como trabajo en conjunto, de una traducción comentada o de una obra cartográfica original y, de manera individual, la elaboración de un corpus lingüístico.

La tendencia general en esta institución ha sido que los estudiantes opten cada vez más por opciones de titulación diferentes a la tesis. Por ejemplo, en el año 2005 tan solo el 33.9% elegían alguna de las otras modalidades, pero a partir del 2007, esta inclinación ha superado la mitad del total, hasta llegar casi a tres cuartas partes en el 2018 (Ver Gráfica 1). Estos datos, sin embargo, resultan demasiado generales. No se dispone de información desagregada para cada una de las opciones de titulación en la UNAM, así como en las diferentes facultades y carreras. Dentro del documento *Diagnóstico preliminar del estado actual de la Facultad de Filosofía y Letras* (2017) se señala que en el 2009 la tesis, tesina e informe de actividad profesional “representaban el 92% de todos los exámenes de titulación”, pero tampoco se especifica el porcentaje para cada una de estas tres modalidades (p. 26). Cabe señalar que no se han encontrado cifras actualizadas sobre este fenómeno en algún otro texto institucional.



Fuente: UNAM, Portal de Estadística Universitaria (s.f.). UNAM. Titulación, títulos expedidos y exámenes de grado. 2000-2018.

Ahora bien, en dicho “Diagnóstico” encontramos huellas de la idea de que la elaboración de tesis representa un obstáculo para el aumento de los índices de titulación. En él se argumenta que la “prevalencia” de esas tres opciones (que se podrían considerar “tradicionales”) influye de manera negativa en dichos índices (FFyL, UNAM, 2017, p. 26). De esta manera, la Dirección de la FFyL planteó en este documento las siguientes acciones: en primer lugar, apoyar la titulación mediante las otras vías aprobadas desde el 2003, como el artículo académico o de investigación, informe de servicio social o elaboración de material didáctico; en segundo lugar, incorporar nuevas modalidades (como la titulación mediante seminarios o cursos de especialización en posgrados); así como la revisión y modificación de los criterios de las tesis y tesinas (como la reducción de su extensión) (FFyL, UNAM, 2017, p. 26).

Voces críticas, desde finales de los 80, han puesto en duda que la diversificación de las modalidades por sí sola incremente la titulación, al mismo tiempo que llaman a llevar a cabo procesos de evaluación que revisen si efectivamente dichas opciones ayudan a mejorar los índices en ese rubro (López, Salvo y García, 1989). Resulta necesario también generar información más detallada sobre el estado actual de las opciones de titulación, su funcionamiento, las preferencias de los estudiantes y si en verdad resultan mejores alternativas que la tesis.

2. El camino del proyecto y las preguntas de investigación

Ante este panorama, en el que la tesis se considera un proceso complejo y que los estudiantes tienen problemas para concluirla o hacerlo a tiempo, se propuso un proyecto de investigación que buscaba estudiar las dificultades de los estudiantes en la escritura de este género y en el que se planteaba la hipótesis de que aquellas se encontraban relacionadas con sus experiencias de alfabetización académica dentro de los trayectos de formación universitaria en una carrera e institución específica: la licenciatura en LyLH de la FFyL de la UNAM. De esa manera, en los primeros borradores del proyecto se planteaba la siguiente pregunta de investigación: ¿qué dificultades encuentran los estudiantes en el proceso de elaboración de tesis y cómo se relacionan con las experiencias de escritura académica que llevan a cabo durante sus estudios en la universidad?

Argumentaba que un estudio centrado en las dificultades de los estudiantes resultaba relevante para comprender lo que se pone en juego en el logro de la obtención del título o su conclusión a tiempo (Calvo, 2010; Olave Arias, et al. 2013; Carlino, 2005b). Además, desde las primeras versiones del proyecto de investigación había un cuestionamiento sobre la conveniencia de las diversas modalidades de titulación en la superación de los “problemas de escritura académica” de los estudiantes, las cuales, se consideraba, podían complicarse cuando decidieran optar por estudiar un posgrado que les exigiera la elaboración de una tesis.

A partir del trabajo gradual de investigación, el encuentro con la literatura especializada sobre la escritura académica desde una perspectiva sociocultural y las recomendaciones realizadas durante los cursos de la maestría, el seminario de tesis y la primera presentación de avances, se decidió modificar el foco de la investigación de las dificultades para abrir la mirada a la complejidad de las experiencias de escritura académica de una tesis de los estudiantes de la licenciatura elegida.

Cabe precisar que nos preocupamos por las maneras en que los estudiantes se involucran en esta práctica en relación con cómo se les preparaba para escribir la tesis, en un contexto en el que parecía que los esfuerzos institucionales favorecían la elaboración de otras modalidades de titulación, que no siempre requieren un trabajo escrito. No se desechó esta perspectiva presente en los primeros borradores del proyecto de investigación y mantuvimos la mirada en la biografía de los estudiantes, en sus variadas experiencias de lectura y escritura académica. En ese sentido, se formuló la pregunta principal de investigación que ha guiado nuestros esfuerzos desde entonces: *¿qué experiencias de alfabetización académica han sido*

significativas para los estudiantes de la licenciatura en LyLH de la UNAM en relación con la escritura de tesis?

Estudiar las experiencias de lectura y escritura académica significaba para nosotros considerar los acontecimientos vividos por los estudiantes, lo que han implicado para ellos en términos de aprendizaje, así como el significado que les han otorgado: “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Contreras y Pérez, 2010, p. 24). De esta manera, se proponía concentrarnos en los sucesos que, desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, hubieran provocado cambios en ellos: en sus formas de pensar y de actuar en relación con las prácticas letradas de la licenciatura, especialmente, la tesis.

Por otro lado, conforme la investigación avanzó, cobraron una mayor visibilidad no sólo las experiencias de los estudiantes en el espacio-tiempo de la licenciatura, sino también otras fuera del plan de estudios que se remontaron a momentos y lugares previos y paralelos a la universidad. En esa línea, se planteó la siguiente pregunta de investigación específica: *¿por qué y cómo eligen los jóvenes ingresar a la carrera en Letras Hispánicas?* Esta nos llevaba a mirar las experiencias de lectura y escritura de los estudiantes previas a su ingreso en la carrera y que podrían funcionar como correlatos de la tesis: la influencia del entorno familiar, el encuentro con determinados tipos de textos como los cómics, la interacción con diversos sujetos durante la preparatoria o la experiencia de participar en un taller literario o en licenciaturas previas. Esta pregunta también nos llevó a considerar cómo sucedió el encuentro de los estudiantes con las culturas escritas presentes en la licenciatura y de qué manera los estudiantes cambiaron sus formas de leer y escribir al introducirse y participar en dicha comunidad.

Por otro lado, comenzamos a preguntarnos por la relevancia que tenía para los estudiantes la escritura de una tesis en la situación actual. En ese sentido, surgió el interés por buscar las formas en que dichos alumnos decidieron realizar una tesis aun cuando cada vez hay más opciones alrededor y las estadísticas *parecen* indicar que cada vez más jóvenes se decantan por modalidades alternativas a las tradicionales. Consideramos pertinente aproximarnos a conocer las circunstancias o contextos, privados e institucionales, presentes y pasados que influyeron en dicha elección. De esta manera, surgía la siguiente pregunta específica de investigación: *¿por qué eligen los estudiantes titularse mediante esta modalidad?* Esto daría pie a

estudiar el sentido y valor que le otorgan a este tipo de texto quienes deciden realizarlo.

Ahora bien, esta investigación parte de unas ideas iniciales interesadas en estudiar los procesos de alfabetización y escritura académica desde el punto de vista de los estudiantes. Esto nos llevó a utilizar la noción de *experiencia* que abría la posibilidad de tomar en cuenta “el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, formando un pozo desde el cual se mira el mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar” (Contreras y Pérez, 2010, p. 31). De esta manera, la mirada comprendía los procesos de alfabetización académica en los que se han visto inmersos los estudiantes a lo largo de su recorrido en la universidad y de qué manera afectaban la forma en que realizan sus tesis. Sin embargo, tras el progresivo encuentro con las experiencias de los entrevistados, se ha considerado que en el proceso de elaboración de tesis se ponen en juego la forma en que los estudiantes han aprendido a leer y escribir en experiencias previas y paralelas, a la licenciatura, dentro de prácticas letradas. De esa manera, se formuló una tercera pregunta específica de investigación, apoyada en la perspectiva social de Bourdieu y estudios socioculturales del aprendizaje: *¿qué habitus, o repertorios culturales, de escritura académica construyen los estudiantes en diversos momentos y ámbitos de sus vidas y cómo son desplegados en la elaboración de tesis?*

3. Metodología

a. Instrumento de recolección de datos

De acuerdo con el carácter de las preguntas planteadas, se propuso llevar cabo un trabajo cualitativo de recolección, análisis e interpretación de los datos que permitiera recuperar las experiencias de alfabetización de los estudiantes. La lógica de la investigación apuntaba, desde lo destacado por los estudiantes entrevistados, a mirar el pasado y relacionarlo con sus experiencias de elaboración de tesis.

Para acceder a los relatos sobre sus experiencias, se elaboraron guiones de entrevista orientados a generar un diálogo sobre diversos temas con los estudiantes. De esa manera, se diseñaron y llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a alumnos que se encontraban en proceso de escritura de la tesis o que la habían terminado de manera reciente. Se consideraba, siguiendo las palabras de Guber (2011), que este tipo de entrevistas constituyen una vía de acceso “al sentido de los hechos, sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción, y a los valores o conductas ideales” (p. 69) planteados, en este caso, desde la perspectiva de los estudiantes. Fue importante que hablaran de sus experiencias de

participación en prácticas de escritura académica o de otros tipos (periodística y literaria), por la forma en que incidieron en sus biografías, y tiempo después, en la elaboración de sus tesis.

La revisión de la literatura y la reflexión conceptual llevó a considerar que la experiencia de escritura de la tesis guardaba relación con un *habitus* o repertorio cultural generado a lo largo de la vida, mediante la participación en diversas prácticas situadas antes de, en paralelo a, dentro y fuera de la universidad. De esa manera, el interés estaba dirigido de antemano hacia ciertos temas como las razones por las que eligieron la carrera, sus experiencias en cursos significativos, la decisión de titularse mediante una tesis, su interacción con el asesor, la forma en que escribían sus textos, los desafíos que encontraron en el proceso, etcétera.

De esta manera, se planteó que las entrevistas funcionaran como conversaciones abiertas que permitieran rescatar aspectos importantes señalados por los estudiantes acerca de temas no contemplados de antemano. Se buscó favorecer el relato de los entrevistados en sus propios términos y mantener una *atención flotante* en torno a ellos, es decir, una escucha atenta a sus narraciones y descripciones cuidando “no privilegiar de antemano ningún punto del discurso” (Guber, 2011, p. 76). Se pretendía que las entrevistas fueran flexibles, es decir, que las preguntas que las componían pudieran dejarse de lado o reformularse con el fin de proponer preguntas más relevantes y así fomentar la narración de los entrevistados en sus propias lógicas (Del Olmo, 2003; Guber, 2011; Lahire, 2006).

Las preguntas planteadas fueron las siguientes: ¿cómo nació tu interés por esta carrera?; ¿cuál ha sido tu experiencia en ella?; ¿qué fue lo que te llevó a elegir la tesis como medio de titulación?; ¿cómo ha sido el proceso de tesis para ti? Ante estas preguntas, florecieron diversos aspectos sobre los que se les pidió que profundizaran, por ejemplo, sobre la elección del tema, la comunicación con el asesor, el servicio social, becas de estudio en el extranjero, etc. Estos y otros temas resultaron cruciales para entender los procesos de alfabetización académica que siguieron los estudiantes hacia su tesis. Durante las conversaciones nuestro panorama se amplió pues los estudiantes compartieron información como la relación entre la escritura literaria y académica, la decisión de decantarse por una de las áreas en que se divide la carrera (lingüística y literatura) o la influencia de diversos sujetos, más allá de los asesores, en los procesos de aprendizaje y escritura de sus tesis.

b. Entrevistados

La investigación buscaba concentrarse principalmente en estudiantes que cursaran la carrera en la FFyL de la UNAM en el sistema escolarizado. Resulta necesario mencionar que se entrevistó de manera previa a un estudiante de la Licenciatura en Letras Modernas (francesas) el día 11 de mayo de 2021, que se oferta en la misma facultad. La decisión de abrir esta posibilidad consistió en tener puntos de comparación con las experiencias de los demás estudiantes entrevistados. A su vez, esta entrevista llamó la atención sobre la relación entre la escritura literaria y la académica; la forma en que los temas de tesis son elegidos, negociados y los cambios que sufren a lo largo del proceso; entre otros elementos.

Por otra parte, existió la posibilidad de entrevistar a una estudiante de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán), también perteneciente a la UNAM, y a una chica de la FFyL que cursaba la carrera en el Sistema Universitario Abierto y Educación a Distancia (SUAYED). Estas entrevistas arrojaron datos importantes para entender cómo las experiencias de los estudiantes se ven afectadas por los contextos y posibilidades institucionales en que tienen lugar. Por ejemplo, la estudiante de FES Acatlán, atravesó por dos procesos de tesis: uno en el espacio de la licenciatura y otro en un diplomado en corrección de estilo. En su relato, las experiencias en uno y otro ámbito afectaron profundamente el significado otorgado a la tesis. En la licenciatura se encontró con un espacio cerrado a ciertos temas. En el diplomado, por contraste, tuvo la posibilidad de trabajar una clase de textos que habían marcado su trayectoria desde la infancia: los cómics y otros tipos de textos gráficos. Llama la atención que es en la misma FES donde esto ocurre, pues pudo realizar la tesis mediante la apertura que encontró en el diplomado, una opción de titulación que apenas a finales de 2020 fue aprobada en la FFyL.

La ubicación de los posibles entrevistados se llevó a cabo a través de dos publicaciones en el grupo de *Facebook* "Letras Hispánicas, UNAM" los días 2 de mayo y 8 de agosto de 2021. Estas contenían una breve presentación de mi persona, mi interés de investigación, una invitación a estudiantes de esta licenciatura a participar y mis datos de contacto. En la Tabla 1 se muestra el número total de entrevistados, sus nombres ficticios que utilizaré para referirme a ellos, las fechas de las entrevistas, la vía en que se les contactó (se muestra también si su participación surgió a partir de la convocatoria en Facebook o a través de la invitación de una amiga, es decir, por medio de la técnica de bola de nieve), los medios en que se llevaron a cabo y el área a la que pertenecen. Cabe señalar que el proceso de

transcripción corrió en paralelo a la realización de estas entrevistas y concluyó a mediados de diciembre del año pasado.

Tabla 1. Información sobre los entrevistados

No.	Nombres ficticios	Fecha	Forma de contacto	Vía	Área
1	Armando	11 de mayo de 2021	WhatsApp, contacto previo	Zoom	Letras francesas
2	Karla	12 de mayo de 2021	WhatsApp, 1ra. convocatoria	Zoom	Lingüística
3	Abigail	13 de mayo de 2021.	Messenger, 1ra. convocatoria	Zoom	Literatura
4	Liliana	18 de mayo de 2021	Messenger, convocatoria	Zoom	Literatura
5	Samanta.	18 de junio-10 de julio de 2021	Messenger, 1ra. convocatoria	Messenger	Literatura
6	Ignacio	01 de agosto de 2021	Messenger, Samanta	Zoom	Literatura
7	Roberto	03 de agosto de 2021	Messenger, Samanta	Zoom	Literatura
8	Raúl	04 de agosto de 2021	Messenger, Samanta	Zoom	Literatura
9	Adela	30 de agosto de 2021	WhatsApp, 2da. convocatoria	Zoom	Lingüística
10	Aldair	03 de septiembre de 2021	WhatsApp, Adela.	Zoom	Lingüística
11	Ismael	03 de septiembre de 2021.	WhatsApp, Adela.	Zoom	Lingüística

c. Contexto de las entrevistas: investigar en el contexto de la pandemia

Debido a las condiciones de pandemia, en el momento del diseño de recolección de datos no se consideró llevar a cabo entrevistas presenciales. En su lugar, se propuso realizar entrevistas vía plataformas de videoconferencia o redes sociales. Se mostró flexibilidad ante los entrevistados para llegar a acuerdos en torno a cuál sería el medio más adecuado en cada caso. Diez entrevistados accedieron a llevarlas a cabo vía *Zoom*. Una entrevistada prefirió que se realizara vía *Facebook Messenger*.

El trabajo de campo se inició con la conciencia de que las entrevistas de este tipo conllevan diversas ventajas y desventajas. Entre las primeras, como menciona Opdenakker (2006) para el caso de las entrevistas telefónicas, se encontró el ahorro de tiempo. De esta manera, fue posible llegar a acuerdos con los entrevistados en torno a los horarios para llevar a cabo las entrevistas, considerando que no

tendríamos que trasladarnos a ningún punto. No existió presión al respecto, ni un sacrificio en relación con otras actividades. Por otro lado, estas plataformas no imposibilitan del todo la observación de lenguaje corporal o gestual. En ningún caso, los entrevistados apagaron sus cámaras. Esto nos permitió observar sus gestos faciales y el movimiento de una parte de su cuerpo y manos, bajo los límites impuestos por la cámara. Asimismo, se recuperó el tono de voz, incluso en la entrevista vía Messenger, pues esta se realizó, principalmente, mediante audios. El tono nos permitió comprender, por ejemplo, cuando los entrevistados atribuían ciertas palabras a otras personas y de esa manera distinguir perspectivas, así como entender en qué momentos empleaban ironía, como cuando un estudiante mencionó que escogió “el horrible camino de la lingüística”, siendo que anteriormente mostró entusiasmo y expresó “su amor” por esta área. Esa frase, más bien, hacía referencia a las valoraciones de otros miembros de la licenciatura sobre las materias de lingüística.

Por otro lado, *Zoom* y *Facebook Messenger* facilitaron el registro de las conversaciones. La primera plataforma, por ejemplo, guarda automáticamente, una vez terminada la sesión, el audio en una carpeta especial, utilizando el espacio de almacenamiento disponible en el dispositivo. Por su parte, *Facebook Messenger* mantiene los audios presentes en la conversación. Se puede acceder a ellos siempre y cuando esta no se borre y haya acceso a internet. En mi caso, todos los entrevistados aceptaron que las conversaciones se grabaran. Para tener un respaldo ante cualquier falla en la tecnología, decidí, paralelamente a las formas anteriores, registrar todas las entrevistas mediante el uso de una grabadora de audio, incluso la que se llevó a cabo en *Facebook Messenger*. Esta la grabé en un solo archivo una vez concluida. Para ello, reproduje uno a uno los audios enviados en ella, tanto por la entrevistada como por mí, y registré el día y la hora en que se mandaron. Las grabaciones se encuentran archivadas junto con las transcripciones y notas sobre las entrevistas.

Por último, la virtualidad permitió que cada uno de los participantes estuviera en su espacio privado. Esto representó ciertas ventajas como la presencia de materiales relacionados con su proceso de elaboración de tesis y de otros tipos de trabajos que realizaron a lo largo de la universidad, los cuales ayudaron a traer a su memoria sus experiencias y apoyar sus descripciones y relatos: formas de organizar sus avances, las novelas con las que trabajan, textos que han escrito, versiones previas de sus proyectos de tesis, etc.

Entre las desventajas, se encontró, en primer lugar, la presencia de fallas en el internet lo que provocó, en ciertos momentos de algunas entrevistas, una

comunicación accidentada o poco clara. Esto ocasionó la pérdida de algunos fragmentos del discurso de los entrevistados, aunque no impidió, en general, comprender el sentido de lo dicho. En ningún caso, estas fallas provocaron un desgaste en la conversación y en las energías para continuar las entrevistas. Aunque los problemas en el audio no generaron que el interlocutor apagara su cámara, yo me vi orillado a hacerlo en una ocasión. De esa manera, no se perdió información relacionada con el lenguaje corporal o gestual de los entrevistados y no pareció que el apagar mi cámara condicionara el habla del estudiante, quien mostró una charla fluida y prolongada.

El caso de la entrevista realizada en *Facebook Messenger* resulta más ambiguo. En ella, la comunicación se estableció de manera tácita mediante audios de voz. En dicha plataforma, estos tenían un máximo de duración: un minuto. Esto provocó que las intervenciones fueran más acotadas. Con regularidad, nuestros mensajes sobrepasaban ese tiempo, por lo que fue necesario mandar más de un solo audio en diversas preguntas y respuestas. Esta característica, puede considerarse una limitante pues la entrevistada pudo no haber expandido los relatos de sus experiencias y dejar de lado cuestiones que no consideraba relevantes, pero que podrían haber aportado en realidad informaciones útiles. Sin embargo, esto no es exclusivo de esta modalidad. En cualquier entrevista, quien relata su experiencia elige qué contar, deja cosas de lado de acuerdo con sus valoraciones sobre lo que considera importante, lo que piensa que busca el entrevistador o también de acuerdo con los límites de su memoria en ese momento.

Por otro lado, esta entrevista no sucedió de manera sucesiva, continua. Transcurrió durante varios días en los que ambos respondíamos de acuerdo con nuestros horarios y actividades. En ocasiones, pasaba un par de días para volver a contestar. De esa manera, la entrevista fue accidentada y perdió frescura. Por este motivo, durante la plática resultó necesario una escucha sucesiva de las respuestas previas para volver sobre puntos que habían surgido en días anteriores y que interesaba rescatar. Por último, resultará necesario seguir reflexionando sobre las ventajas y desventajas de tener más tiempo para preparar las respuestas y preguntas: esto podría favorecer el recuerdo, pero también provocar la autocensura.

Finalmente, cabe realizar una advertencia sobre la transcripción de las entrevistas. A lo largo de la tesis utilizaré fragmentos de los relatos de los estudiantes. Estos se han editado, suprimiendo muletillas, para favorecer una lectura fluida. Utilizó [...] cuando omito partes innecesarias para el punto que se está abordando en cada momento. Empleo – cuando el entrevistado interrumpe una palabra. Por último,

algunas palabras se escribirán en *cursivas* para expresar el acento que les brindan los jóvenes.

4. Análisis de los datos y estructura de la tesis

El “análisis intensivo” de los datos recabados comenzó a finales de diciembre pasado una vez concluida la transcripción de todas las entrevistas. Sin embargo, se realizaron ejercicios de análisis previos en el segundo Taller de entrevistas y en el curso Narrativa como teoría y metodología de investigación. El procedimiento que llevé a cabo se basa en la propuesta de Taylor y Bogdan (1987) y en la adaptación que de ella hicieron Amezcua y Hueso (2009). Esta propuesta se enmarca en una perspectiva que “se orienta hacia el *desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*” (Cursivas de los autores, Taylor y Bogdan, 1987, p. 159). Con tal fin, en ella se plantea un método en el que

Las etapas no se suceden unas a otras, como ocurre en el esquema secuencial de las investigaciones convencionales, sino que se produce lo que algunos han llamado una aproximación sucesiva o análisis en progreso, lo que es lo mismo, sigue un esquema en vaivén o en espiral que obliga a volver una y otra vez a los datos para ascender progresivamente hacia la mayor comprensión de los mismos y dar consistencia a las interpretaciones (Amezcua y Hueso, 2009, p. 2).

Para garantizar una lectura constante y en profundidad de los relatos y descripciones obtenidos, he seguido las etapas sugeridas en dicho planteamiento: descubrimiento, codificación y relativización de los descubrimientos (Taylor y Bogdan, 1987, p. 159). En la primera etapa, resulta necesario leer de manera repetida, en nuestro caso, las transcripciones; identificar y registrar los temas presentes en ellas; agruparlos de acuerdo con tipologías o categorías las cuales se tratan como conceptos para los cuales se elaboran proposiciones; esta etapa finaliza con el planteamiento, con base en el trabajo previo, de una “guía de la historia” que responda a la pregunta “¿sobre qué trata este estudio” (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 160-166). La fase de codificación comienza con el registro de las categorías identificadas durante el análisis; posteriormente, se organizan los fragmentos de las entrevistas de acuerdo con ellas. Por último, la tercera etapa consiste en relativizar los datos, es decir, “interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 171). Esta fase consiste en considerar si los datos fueron solicitados o no por el entrevistador, la influencia que este pudo tener sobre el entrevistado, quién más estuvo presente durante la entrevista, si los datos son directos o indirectos, cuáles son las fuentes de

nuestras interpretaciones (“quién dijo e hizo cada cosa”) y explicitar los conceptos e ideas propias del investigador (Taylor y Bogdan, 1987, p. 171-174).

A partir de la identificación y categorización de temas, de la formación de conceptos y proposiciones, así como de la codificación de los relatos y descripciones, se definieron tres capítulos de análisis (aparte del dedicado a la revisión de la literatura y el apartado conceptual) en los que se abordan las experiencias formativas previas a la licenciatura, los procesos de alfabetización en diversos espacios (dentro y fuera de la institución), la elección de la modalidad, del área y del tema de tesis y las formas en que llevan a cabo los procesos de elaboración de tesis en relación con sus trayectorias.

En el primer capítulo presento una recapitulación de investigaciones en torno a la elaboración de tesis que han sido desarrolladas en el ámbito latinoamericano desde principios del presente siglo. Esta revisión me permite situar mi propio trabajo y mostrar de qué manera puedo contribuir al conocimiento sobre los procesos de escritura de la tesis. En el segundo capítulo defino las principales nociones que conforman la mirada de esta investigación y que nos han llevado a mirar la complejidad de los procesos de escritura de la tesis y cómo se relacionan con el aprendizaje de la lectura y la escritura de los sujetos a lo largo de sus biografías. En el tercer capítulo, busco responder a la pregunta *¿por qué y cómo eligen los jóvenes ingresar a la LLyLH?* En él analizaré las experiencias de lectura y escritura de los estudiantes que ocurren en diversos espacios sociales de manera previa a la licenciatura. En el cuarto, pretendo responder a la pregunta *¿qué repertorio cultural o habitus de escritura académica construyeron los estudiantes en diversos momentos y ámbitos y cómo son desplegados en la elaboración de la tesis?* En él examinaré la forma en que los estudiantes han participado en la lectura y escritura de diversos tipos de textos, dentro y fuera (paralelos) de los espacios curriculares de la carrera y cómo han cambiado a partir de ello. En el quinto, además de analizar algunos tópicos relacionados con la pregunta anterior, responderé la pregunta: *¿por qué eligen los estudiantes titularse mediante tesis?* En él busco mostrar cómo los estudiantes se involucran en la elaboración de la tesis (en sus aspectos performativos y simbólicos) y cómo esto se nutre de sus experiencias pasadas.

Esta estructura retoma los estudios sobre “historias de vida”, en los que “se trata de identificar las etapas y períodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectiva del protagonista” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 174). Con ella busco dar respuesta a la pregunta principal de investigación: *¿qué experiencias de alfabetización académica han sido significativas para los estudiantes de la*

licenciatura en LyLH de la UNAM en relación con la escritura de tesis? Como ya se ha mencionado, mediante estos capítulos buscaré plantear cómo la forma en que los estudiantes participan en la escritura de tesis se encuentra ligada estrechamente a experiencias de participación en prácticas de lectura y escritura que tienen lugar antes y durante, paralelamente o dentro de la institución. Se trata de mostrar el camino formativo a través del cual los estudiantes entran en contacto con las culturas escritas presentes en la comunidad académica de la licenciatura e incorporan sus elementos para formar un repertorio cultural o un *habitus* que seguirá desplegándose cuando realicen sus tesis. En el capítulo conceptual se definirán las nociones que componen este planteamiento.

Por otro lado, bajo esta estructura se buscó organizar las experiencias de los estudiantes con base en la idea del *cronotopo*, definido por Bajtín (1981), pensando en el estudio de los textos literarios narrativos, como “la conexión intrínseca de las relaciones de tiempo y espacio” presentes en los relatos (p. 84). Retomo, de manera especial, dos tipos de *cronotopos*: el del camino y el del umbral. El primero funciona como el espacio-tiempo en que suceden encuentros de diverso tipo (Bajtín, 1981). De esta manera, se busca mostrar cómo los estudiantes entran en contacto y participan dentro de diversas comunidades con culturas escritas diversas a lo largo de sus trayectos biográficos-académicos. Por otro lado, también interesa destacar las consecuencias formativas de dichos encuentros, es decir, la forma en que incorporan los elementos de las culturas escritas de las comunidades en que se involucran (sus prácticas, creencias, valores, expectativas, conocimientos, lenguajes, etcétera) y construyen un *habitus* o repertorio cultural que los guiará en su participación como escritores de una tesis. También hago uso del *cronotopo* del umbral: es decir: los puntos “de quiebre”, de inflexión, de cambio en los sujetos (Bajtín, 1981, p. 248). De esta manera, mostraré de qué manera eventos como el descubrimiento de los cómics, el paso por una carrera previa o una clase de lingüística marcan la trayectoria de los estudiantes, cómo cambian a partir de ello y eso cómo afecta su elaboración de tesis.

Capítulo 1. Investigaciones en torno a la elaboración de tesis en Latinoamérica

En este apartado se muestran los resultados de la revisión de la literatura relacionada con los procesos de elaboración de tesis. Se trata de un recorrido que sirvió de base para situar la propia investigación. En primer lugar, mostraré la ubicación geográfica de las investigaciones, así como en qué niveles y disciplinas se han concentrado. A continuación, identificaré los temas que han interesado a los investigadores y los resultados que han arrojado dichos estudios sobre el proceso de elaboración de tesis. De esta manera, se presentan argumentos sobre la pertinencia de esta tesis y la manera en que puede abonar al conocimiento producido por estos estudios.

1. Panorama general

En el ámbito latinoamericano existe un número relativamente bajo de investigaciones interesadas en la escritura de tesis en el nivel licenciatura en comparación con las que se preocupan por los niveles de posgrado (maestría y doctorado). En la revisión de la literatura, se encontraron ocho trabajos que estudian el proceso de titulación en nivel licenciatura (Calvo, 2009, 2010; Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia y Marinkovich, 2011, 2013; Bartolini et al., 2013; Bartolini et al., 2017; Arancibia et al., 2019); diez que se interesan en los del nivel de maestría (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009; Martín, 2012; Ramírez et al., 2017; Di Stefano, 2019; Alarcón y García, 2022) y nueve que tratan la elaboración de tesis en el doctorado (Fresán, 2002; Carlino, 2005a o b, 2008; Difabio, 2011; Sánchez, 2012; Colombo, 2013, 2018; Colombo y Cartolari, 2013; Colombo y Álvarez, 2021).

La investigación en torno a este género aún es incipiente en nuestro país. De las investigaciones revisadas, solo seis estudiaron casos dentro de México (Fresán, 2002; Calvo, 2009, 2010; Martín, 2012; Ramírez et al., 2017; Alarcón y García, 2022); cuatro de Chile (Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia y Marinkovich, 2011, 2013; Arancibia et al., 2019) y catorce de Argentina (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009; Difabio, 2011; Bartolini et al., 2013; Colombo, 2013, 2018; Colombo y Cartolari, 2013; Bartolini et al., 2017; Di Stefano, 2019; Colombo y Álvarez, 2021).

El estudio del proceso de tesis por campos del conocimiento, o disciplinas, también presenta un desequilibrio. Dieciocho estudios abordan los casos de licenciaturas clasificadas dentro de las ciencias sociales y humanidades; aunque, a veces, abordan más de una en un mismo estudio. De estos trabajos, tres no se

refieren a un programa en específico, solo mencionan dicha clasificación (Carlino, 2005b) o el nombre de la facultad donde se concentra el estudio, por ejemplo, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales o la Facultad de Ciencias de la Gestión de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina (Bartolini et al., 2013, Bartolini et al., 2017).

Un gran número de estudios se concentran en programas relacionados con el campo educativo: psicología educacional (Arnoux et al., 2004), educación (Carlino, 2005a, 2006, 2009; Colombo, 2013, 2018; Colombo y Cartolari, 2013, Colombo y Álvarez, 2021), pedagogía (Calvo, 2009, 2010; Arancibia et al., 2019), ciencias de la educación (Difabio, 2011), investigación educativa (Martín, 2012; Ramírez et al., 2017), sociología de la educación (Ramírez et al., 2017), aprendizaje y enseñanza de la lengua (Alarcón y García, 2022). Otros trabajos prestan atención a programas relacionados con las ciencias del lenguaje, análisis del discurso o lingüística (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2005a; Colombo, 2013, 2018; Colombo y Cartolari, 2013); con el derecho (Carlino, 2005a; Alarcón y García, 2022); con psicología, filosofía y sociología (Carlino, 2005a; Colombo y Álvarez, 2021); con historia (Marinkovich y Salazar, 2011; Colombo y Álvarez, 2021), con periodismo y trabajo social (Tapia y Marinkovich, 2013) y solo uno, con letras (Colombo y Álvarez, 2021).

Resulta significativamente menor el número de investigaciones preocupadas por el proceso de tesis en programas de ciencias naturales, exactas o ingenierías, por ejemplo: física (Arnoux et al., 2004, Carlino, 2005a); biología y virología (Carlino, 2005a), salud pública (Arnoux et al., 2004); química y biología marina (Tapia y Marinkovich, 2011); planificación y gestión del transporte (Di Stefano, 2019).

Por otra parte, los investigadores abordan diversos objetos de estudio en relación con la tesis; a menudo, dentro de un mismo texto. Por ejemplo, Calvo (2009) se interesó por los procesos de producción y transformación del conocimiento o las trayectorias conceptuales de los tesisistas. También se han analizado las experiencias de los estudiantes al mismo tiempo que conciben la tesis como un proceso compuesto por una serie de etapas o momentos reconocibles en el que intervienen diversos sujetos: compañeros, profesores, familiares y asesores (Calvo, 2009; Martín, 2012; Bartolini et al., 2013; Bartolini et al., 2017; Ramírez et al., 2017). Por otro lado, se han abordado los aspectos “simbólicos” de la tesis, utilizando los conceptos de “mito”, “ritual” y “violencia simbólica” —existente dentro de las relaciones que se establecen entre el estudiante y el asesor o con otros sujetos dentro del proceso— (Calvo, 2010).

Un gran número de estudios se ocupan de discutir (ya sea de manera principal o tangencial) los desafíos, dificultades u obstáculos que enfrentan los estudiantes, tanto desde el punto de vista de los jóvenes como de los profesores (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2005a, 2005b, 2006, 2008; Martín, 2012; Sánchez, 2012). Por otro lado, también se han encargado de estudiar los apoyos, contextos facilitadores o dispositivos y ayudas pedagógicas que reciben los estudiantes para el logro de sus trabajos de titulación, sobre todo, en el nivel posgrado (Carlino, 2005a, 2008; Ramírez et al., 2017).

Otro aspecto de la elaboración de tesis que ha atraído la atención de los investigadores tiene que ver con las relaciones entre el tesista y otros sujetos durante el proceso. Se interesan, por ejemplo, en los denominados “lectores prueba” --sujetos que leen y comentan borradores de las tesis—tanto en el ámbito académico como en el personal (Martín, 2012, Colombo, 2013, 2018; Colombo y Cartolari, 2013, Colombo y Álvarez, 2021). Otra relación estudiada ha sido la que los tesistas sostienen con los tutores, directores o asesores de tesis, de manera específica: la retroalimentación escrita que brindan los asesores a los borradores de las tesis (Arancibia et al., 2019), cuáles son sus funciones (Difabio, 2011) o la influencia de la asesoría de tesis en el nivel doctorado para el logro de la autonomía intelectual de los estudiantes en su desempeño futuro (Fresán, 2002).

Asimismo, ciertos estudios han abordado las “representaciones” tanto de los profesores como de los estudiantes en torno a diversos aspectos de la elaboración de la tesis: las dificultades, las funciones de este tipo de texto, sus características, las ayudas recibidas, etcétera (Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia y Marinkovich, 2011, 2013; Di Stefano, 2019). Por otro lado, ciertos estudios presentan las reflexiones y resultados en torno a y a partir de su experiencia en la implementación de talleres o círculos de escritura de tesis o de revisión entre pares (Arnoux et al., 2004; Carlino, 2008, 2009; Colombo y Álvarez, 2021; Alarcón y García, 2022).

2. Principales temas destacados en la revisión de la literatura

a. Trayectorias y experiencias previas de los tesistas

El tema de las trayectorias es de los menos abordados en la literatura. Sin embargo, el trabajo de Calvo (2009) ha señalado cómo los estudiantes de una licenciatura en pedagogía, durante el proceso de escribir la tesis, producen conocimiento a partir del entrecruce de significados que provienen de sus trayectorias dentro y fuera de la institución (de manera previa y paralela). Lo institucional, argumenta la autora, se

interconecta con lo personal y de esa manera, los estudiantes movilizan y desarrollan conceptos, saberes y argumentos (Calvo, 2009).

También se ha señalado que la tesis tiene su origen en la historia propia de los estudiantes (Carlino, 2006). Por ejemplo, Calvo (2009) ha analizado cómo lo biográfico influyó en la elección de los temas de los estudiantes de pedagogía, los cuales no dejaron de sufrir cambios, reformulaciones, a partir de las condiciones y regulaciones institucionales y docentes y mediante el encuentro con la “literatura” académica. De manera similar, Ramírez et al. (2017) mostraron cómo estudiantes de maestrías en investigación y sociología educativa llegaron a los programas de posgrado con ciertas “inquietudes temáticas asociadas a sus trayectorias académicas y laborales”, es decir, eligieron temas “próximos a sus experiencias previas” y que también fueron objeto de cambios (pp. 71-72).

En las investigaciones también se hace referencia a las experiencias previas en investigación de los tesisistas para señalar la presencia de obstáculos o ayudas. De esta manera, se ha señalado, por ejemplo, que el haber participado en grupos de investigación, como sucede en algunos casos dentro de las ciencias naturales y exactas, los estudiantes experimentan con una mayor facilidad, o encuentran ayudas, el proceso de escritura de tesis en el nivel maestría (Carlino, 2005a, 2005b).

Por el contrario, también se ha argumentado que un gran número de alumnos no se encuentran preparados para participar en la escritura de textos en los niveles de maestría y doctorado, debido a que su uso como “medio para pensar y producir conocimiento científico” no se aprende en los niveles previos de manera “natural” (Alarcón y García, 2022, p. 695). En esta línea Arnoux et al. (2004) han planteado que la escritura en el posgrado plantea demandas y un “dominio escritor” que resulta difícil de lograr de manera previa, por lo que los estudiantes requieren un proceso de “adaptación” a la cultura académica que implica el programa de estudios al que ingresan, una cultura diferente a aquellas en las que han participado.

En una línea semejante, las investigaciones también se refieren a lo vivido y aprendido durante los programas de estudios, tanto de licenciatura como de posgrado, antes de la elaboración de la tesis. Marinkovich y Salazar (2011) muestran cómo para los maestros de una licenciatura en Historia, la tesis es un texto que plantea retos nuevos, pues no hay precedentes de un trabajo similar a lo largo del plan de estudios. Por otra parte, Tapia y Marinkovich (2013) señalan que la experiencia de formación que tuvo lugar durante la carrera se expresa en las formas en que los estudiantes de una licenciatura en periodismo conciben la tesis. Por otro

lado, a partir del análisis de experiencias de estudiantes que tuvieron lugar a lo largo de programas maestría, Ramírez et al. (2017) señalaron cómo las interacciones con los compañeros, docentes y directores, que tuvieron lugar dentro de la institución producen aprendizajes que intervienen en la elaboración de tesis. Sin embargo, advirtieron que su escritura no se reduce a los tiempos señalados institucionalmente para esa tarea, sino que comienza a producirse desde el ingreso mismo al posgrado (Ramírez et al., 2017). Por último, al tomar en cuenta los recorridos de los estudiantes dentro de la institución se ha llamado la atención a las diferencias en las formas de vivir y participar en la elaboración de las tesis de los estudiantes. Se argumenta que considerar las trayectorias permite observar cómo “dos agentes que ocupan iguales posiciones en el sistema de relaciones actúan de manera diferente” (Bartolini et al., 2013, p. 106).

b. Las funciones epistemológicas y formativas de la tesis

Una característica ampliamente reconocida en las investigaciones es la función epistemológica de la escritura académica, específicamente, de la tesis. Se ha señalado que las tesis no son solamente un trámite a cubrir, sino un proceso de producción de conocimiento (Carlino, 2008; Calvo, 2009). Asimismo, se señala que la tesis funciona como una práctica de investigación dentro de las comunidades académicas y científicas, donde la producción de conocimientos y la escritura no se encuentran separadas (Carlino, 2006, 2008). Así, para profesores de una licenciatura en historia, la tesis es una forma de “formalizar una investigación científica” (Marinkovich y Salazar, 2011, p. 70), mientras que para otros (Arnoux et al., 2004, p. 13) “pensar y plasmar un escrito es indisoluble de pensar y plasmar una investigación”.

Por otro lado, también se ha señalado a la tesis como una actividad que vehicula el aprendizaje de los estudiantes (Carlino, 2006). El proceso de producción de conocimiento durante la elaboración de tesis influye en la formación de los tesisistas: se trata de un espacio-tiempo en el que aprenden una práctica académica (Calvo, 2009). También se ha formulado que la tesis requiere cambios en la identidad de los estudiantes: ellos deben pasar de ser lectores a escritores, esto es, colocarse en una “posición enunciativa diferente”: la de autores (Carlino, 2006, p. 23). En esa línea, Alarcón y García (2022) han mostrado cómo los estudiantes de una maestría que participan en un círculo de escritura de tesis cambian su autopercepción como escritores e investigadores. También se ha señalado que, mediante la participación en la práctica social que implica elaborar una tesis, los sujetos entran en contacto

con “los valores y comportamientos de la comunidad académica” (Colombo, 2018, p. 4) y aprenden “los modos de ser y hacer de cada disciplina” (Colombo, 2013, p. 82).

c. Obstáculos, dificultades, situaciones problemáticas, desafíos

La mayoría de los estudios interesados en la escritura de la tesis abordan –ya sea como sus principales objetos de estudio o secundarios-- los obstáculos, dificultades, desafíos y situaciones problemáticas que encaran los estudiantes durante dicho proceso. Encuentran en ellos explicaciones del fenómeno de las bajas tasas de conclusión de la tesis o de demora en su finalización (Carlino, 2005a). Estos trabajos abordan los aspectos de la tesis que resultan más difíciles para los alumnos, las situaciones o factores que generan obstáculos (tanto internos como externos a los estudiantes).

Factores relacionados con el estudiante

Calvo (2009) consideró que “lo biográfico”, es decir, los aspectos relacionados con el ámbito personal de los estudiantes pueden constituir un obstáculo para la producción de conocimiento y el logro de la tesis. Carlino (2005) ha señalado, en esa línea, cómo la muerte de un ser querido, por ejemplo, el padre, fue considerada por algunos estudiantes que participaron en su estudio como una situación obstaculizadora.

Por otro lado, se ha señalado que el desconocimiento, por parte de los estudiantes, del género tesis y la falta de experiencia previa en investigación, así como la incomprensión de la metodología o la escritura académica o científica generan dificultades al momento de realizar una tesis (Carlino, 2005a, 2005b 2006; Martín, 2012; Bartolini et al., 2013). Consideran que esto sucede, por ejemplo, cuando los estudiantes deben hacer una tesis en maestría sin haberla hecho en la licenciatura (Martín, 2012) o cuando la tesis de este nivel representa la primera experiencia de investigación durante los estudios universitarios (Bartolini et al., 2013). Estas explicaciones no solo son planteadas por los investigadores, los mismos estudiantes conciben que no se les ha preparado de manera suficiente para la elaboración de la tesis (Tapia y Marinkovich, 2011).

Los estudios también han encontrado que algunas dificultades residen en la falta de referentes inmediatos. Se ha encontrado, por ejemplo, que algunos tesisistas son la primera generación dentro de sus familias que accedieron a estudios universitarios y de posgrado, lo cual implica una carencia de modelos acerca de cuál es el recorrido que les espera al realizar una tesis (Carlino, 2005a, 2005b; Sánchez, 2012; Bartolini et al., 2013). También se ha encontrado que los referentes “ausentes”

pueden ser institucionales: cuando los estudiantes que forman parte de las primeras generaciones dentro de una universidad se encuentran ante un ambiente que alimenta el sentimiento de soledad (Bartolini et al., 2013).

Factores externos al estudiante

Se ha detectado que el tiempo puede afectar de manera negativa el proceso de tesis de los estudiantes (Calvo, 2009, Sánchez, 2012), por ejemplo, al no poderse dedicar de tiempo completo a la tesis, es decir, realizarla solo en los momentos libres (Carlino, 2005a), al alejarse de la tesis por un período largo que genera discontinuidad y que demanda un esfuerzo mayor cuando los estudiantes quieren retomarla (Carlino, 2005a, 2005b, 2006) o como la falta de tiempo, debido a otras tareas, puede representar un desafío para los alumnos en la revisión de borradores de tesis entre pares (Colombo y Álvarez, 2021).

Por otro lado, la soledad ha sido otro factor que, para algunos estudiantes, se percibe como un problema (Carlino, 2009; Colombo y Cartolari, 2013; Sánchez, 2012). Esta puede surgir ante la no pertenencia a un grupo o equipo de investigación (Carlino, 2005a, 2008), o ante la ausencia de espacios o dispositivos institucionales de intercambio, guía, orientación, acompañamiento o seguimiento fuera de los espacios curriculares tradicionales como los seminarios de tesis (Carlino, 2005a, 2008; Bartolini et al., 2013).

Se ha detectado que el asesor también puede provocar dificultades en los estudiantes: al no dedicar suficiente tiempo para orientar al tesista y responder a sus necesidades, a veces debido a su sobrecarga de trabajo (Carlino, 2005a) o al llevar a cabo regulaciones excesivas a los estudiantes en relación con el trabajo conceptual (Calvo, 2009). Por otro lado, se han encontrado obstáculos o situaciones que generan problemas a las estudiantes relacionadas con la institución: la falta de definición, regulación y orientación de qué se espera de los estudiantes (Carlino, 2005a, 2008, 2009), la falta de ayudas, guías y apoyos (Sánchez, 2012; Bartolini et al., 2013)

Aspectos de la escritura que cuestan trabajo a los tesistas

Los estudios han señalado que, de manera general, la escritura se concibe como una dificultad (Carlino, 2005b). Entre los aspectos de la escritura de la tesis que más trabajo cuestan a los estudiantes se encuentran los siguientes: el armado del marco teórico pues implica, de acuerdo con los autores, un gran esfuerzo para lograr el cambio de posición de lector a escritor (Carlino, 2006; Martín, 2012); la redacción del título debido a la dificultad en la especificación del tema y el armado del estado del

arte (Arnoux et al., 2004); lograr descentrarse o ponerse en el lugar de los lectores para organizar la escritura de acuerdo con lo que aquellos requieren, esperan o con lo que se busca transmitir para que entiendan el texto (Carlino, 2006, Martín, 2012); ordenar, jerarquizar y establecer relaciones entre las distintas ideas, así como saber renunciar a lo que han escrito, es decir, saber descartar elementos de los textos (Carlino, 2006); evitar redundancias, acotar el tema y seleccionar lo más adecuado (Carlino, 2005b; Sánchez, 2012); lograr precisión y claridad a la hora de plantear las ideas, así como el cuidado de la ortografía, puntuación, acentuación y gramática (Martín, 2012); la revisión crítica de textos para ir más allá de un recuento superficial y atender el “significado del texto” (Martín, 2012).

Por otro lado, se han señalado las dificultades que atraviesan los tesisistas en las diversas etapas del proceso, por ejemplo: a la hora de trabajar la revisión de la literatura encuentran difícil alejarse o separarse de sus “nociones previas” o elegir reflexiva y críticamente los resultados, argumentos o ideas que resultan útiles para su propia investigación; por otro lado, durante el trabajo de campo, los retos pueden ser la localización de los informantes, el logro del acceso a los espacios donde se piensa recolectar los datos o saber cuándo concluirlo (Ramírez et al., 2017). Mientras que en la “etapa de la escritura” la hoja en blanco o la falta de inspiración pueden formar parte de las dificultades (Ramírez et al., 2017).

d. El papel de los asesores

Los trabajos de investigación también han abordado, de manera principal o secundaria, el papel de los asesores en el proceso de elaboración de tesis. Han destacado la importancia del acompañamiento brindado por los asesores como un aspecto necesario en el proceso formativo de los tesisistas (Calvo, 2008). Asimismo, han argumentado que una de sus funciones consiste en ofrecer apoyo y guía a lo largo de la investigación y la escritura del trabajo de titulación (Martín, 2012). También se ha considerado que es la variable con un mayor efecto en la progresión de la tesis (Difabio, 2011). Por otra parte, se ha descubierto que, en ciertos programas, los estudiantes valoran más la contención y apoyo emocional brindado por los profesores que sus aportes teóricos o metodológicos (Bartolini et al., 2013). Se ha destacado cómo el asesor ayuda a mejorar las tesis de los alumnos tanto en los componentes conceptuales y metodológicos, como también en la escritura, favoreciendo que los estudiantes aprendan “los códigos propios de su comunidad” (Marinkovich y Salazar, 2011; Tapia y Marinkovich, 2011). Se ha encontrado que pueden apoyar el proceso de escritura de los alumnos mediante un análisis de los mismos textos escritos por

los alumnos o la revisión del “formato” de las tesis, o la proporción de modelos (Tapia y Marinkovich, 2011; Martín, 2012).

También se ha argumentado que la relación entre el asesor y el tesista es compleja, pues involucra tanto sentimientos de admiración y agradecimiento, como de frustración y envidia (Carlino, 2006).

Se ha encontrado que el asesor puede dificultar u obstaculizar el proceso de los estudiantes. Algunas de los factores que inciden en ello es dedicar poco tiempo al tesista, acompañarlo de manera irregular, no favorecer espacios de trabajo colaborativo, encontrarse lejos físicamente de él, carecer de conocimientos específicos sobre el tema estudiado o brindar respuestas de manera tardía o inadecuadas, así como la falta de guía y apoyo (Carlino, 2005a, 2005b, 2008; Sánchez, 2012). Estos aspectos además pueden profundizar los sentimientos de soledad e incertidumbre de los estudiantes (Bartolini et al., 2013).

Las investigaciones también han generado información acerca de la elección de los directores de tesis. De acuerdo con Bartolini et al. (2013), las razones de los tesistas pueden ser teóricas o formales. Las primeras se refieren a una decisión basada en la experiencia del asesor en un tema o área del conocimiento específica, en que ofrecen materias relacionadas con el tema de estudio o de acuerdo con sus orientaciones teóricas; las del segundo tipo se refieren a que los tesistas eligieron a un asesor debido simplemente a la necesidad de contar con uno, sin importar aspectos como los señalados anteriormente, pues los estudiantes afirmaron que en realidad no necesitaban asesoría o acompañamiento debido a su experiencia previa en investigación (Bartolini et al., 2013). Por otro lado, estos mismos autores señalaron algunos resultados relacionados con las condiciones en que se lleva a cabo la elección de asesor. Por ejemplo, sus entrevistados reportaron que eligieron a sus asesores después de la preparación del proyecto de tesis, el cual se elaboraba a veces de manera solitaria, ante la dificultad para encontrar uno debido a la escasez de la planta docente en el programa estudiado (Bartolini et al., 2013). Sobre este último punto, Fresán (2002) también destacó cómo ante la carencia de docentes e investigadores que asesoren sus tesis, los alumnos que estudió buscaron quién los dirigiera en “espacios académicos” diferentes al del programa en el cual se encontraban inscritos.

Los estudios analizados también han destacado los aspectos sobre los que influyen o actúan los directores de tesis: evalúan la viabilidad de los proyectos de investigación, pueden definir los temas a abordar en las tesis, inciden en las posturas

epistemológicas y metodológicas de los tesisistas de acuerdo con la experiencia previa del director e intervienen en cómo atender las sugerencias de los revisores de las tesis (Marinkovich y Salazar, 2011). Asimismo, han tratado de conceptualizar y categorizar las funciones de los asesores. Por ejemplo, Difabio (2011) propuso dos categorías: generales y específicas. Dentro de las primeras se encuentran las siguientes:

[...] evaluación temprana y realista de las necesidades del estudiante, foco pedagógico, clarificación de expectativas y límites, desafío académico y valoración, gestión del conocimiento, reuniones frecuentes, revisión del trabajo escrito, *feedback* inmediato y constructivo, advertencia de señales de peligro, promoción del acceso a la cultura de la investigación y aculturación en una comunidad de práctica (Difabio, 2011, p. 935).

Mientras que las categorías específicas se dividen de acuerdo con ciertas etapas: la elaboración del proyecto, la investigación y producción escrita de la tesis y, por último, la defensa de la misma (Difabio, 2011).

Por otro lado, también se ha mostrado interés en la retroalimentación o corrección escrita que brindan los asesores a los borradores de los estudiantes. Arancibia (2019) ha prestado atención, por ejemplo, a los distintos aspectos que atienden los directores: sobre las características del género o aspectos relacionados con el uso de la lengua. Asimismo, ha señalado que, en los comentarios escritos, los profesores asumen el rol “de experto que tiene la autoridad para corregir, dar órdenes o emitir juicios, y actuar como transmisor del género tesis” (Arancibia, 2019, p. 242). Asimismo, Martín (2012) ha argumentado que mediante las observaciones y correcciones que brindan los asesores los estudiantes extraen aprendizajes que les sirven para encarar las dificultades que se les presentan.

e. Importancia de los marcos institucionales y disciplinares

Aunque no se han abordado como un objeto de estudio principal, los estudios han mostrado diversas particularidades de las condiciones institucionales y disciplinares en las que tienen lugar los casos de elaboración de tesis estudiados. Por ejemplo, Calvo (2009) mostró experiencias de elaboración conjunta de tesis en una licenciatura que lo permitía, lo que hizo posible encarar una serie de retos particulares de los dos estudiantes que participaron en dicho proceso. Además, esta autora hizo notar cómo los estudiantes de una carrera en pedagogía se insertaban en una línea de investigación relacionada con la orientación educativa, lo que les implicó incluir un

capítulo donde presentaran un proyecto de intervención educativa que conllevará, a su vez, poner en marcha ciertas ideas y conceptos aprendidos en diversos momentos y espacios: tanto de la lectura de diversos autores, como de su trabajo de campo o su servicio social (Calvo, 2009). En otros estudios se han destacado las diferencias entre las ciencias sociales y ciencias naturales o exactas. Se ha argumentado que las segundas establecen una lógica de trabajo en equipo, mientras que las primeras promueven un trabajo individual durante la elaboración de tesis, lo que puede incidir en las facilidades o dificultades experimentadas por los estudiantes (Arnoux et al. 2004; Carlino, 2005a).

Por otra parte, se ha señalado que las características de las disciplinas provocan que las tesis se diferencien o se asemejen entre sí. Para Arnoux et al. (2004) los textos que circulan en los distintos programas de posgrados pueden poseer características genéricas, pero también específicas de acuerdo con “las tradiciones académicas” y con los temas investigados (p. 2). Algunos estudios destacan la forma en que cada comunidad académica tiene sus formas características de validar, argumentar, organizar el conocimiento y escribirlo, lo cual se expresa al momento de elaborar la tesis (Carlino, 2006; Tapia y Marinkovich, 2013). En una línea similar, se ha argumentado que lograr una tesis que llegue a ser considerada “efectiva” implica “aprender los modos de ser y hacer en sus respectivos campos disciplinares” (Colombo, 2018, p. 3). Por otro lado, también se ha destacado cómo las tesis mantienen estructuras de organización y presentación similares en programas de licenciatura diferentes (entre uno de comunicación y otro de trabajo social): problema, marco teórico, metodología, resultados, discusión, bibliografía (Tapia y Marinkovich, 2013).

Por último, se ha destacado cómo los campos profesionales que sustentan algunas carreras influyen en las formas de concebir el trabajo de tesis. Por ejemplo, Tapia y Marinkovich (2013) encontraron que en las carreras en periodismo y trabajo social se considera que la tesis y, la escritura en general, se orientan “a la acción en el mundo real” y constituyen una forma de “solucionar problemas sociales” (pp. 160 y 165). Estas autoras consideran que, en los casos estudiados, es el campo profesional, y no tanto las disciplinas, lo que determina qué y cómo se escribe durante la carrera y en la elaboración de una tesis (Tapia y Marinkovich, 2013).

f. Tesis como proceso de construcción no lineal

La mayoría de las investigaciones caracterizan a la tesis como un trabajo de largo aliento que puede atravesar por una serie de etapas. Por ejemplo, Martín (2012)

identificó seis etapas en el desarrollo de la tesis a partir de las experiencias de dos estudiantes de una maestría en investigación educativa: identificación del tema de investigación, búsqueda y selección de materiales, lectura y organización de acuerdo con sus necesidades, escritura, revisión, modificaciones al texto. Asimismo, en esta misma investigación, se destaca que, aunque los estudiantes parecen atravesar por las mismas etapas, existen diferencias en torno a cómo llevan a cabo las distintas actividades o tareas; por ejemplo: en la forma de obtener y organizar la información encontrada o en la forma en que participan sus asesores de tesis (Martín, 2012).

En otra investigación, interesada también en las experiencias de egresados de maestrías en investigación educativa y en sociología de la educación, se identificaron los siguientes procesos en la construcción de un objeto de investigación: proximidad a un tema de investigación, planteamiento de una pregunta de investigación, revisión de la literatura, decisión de un enfoque o metodología, utilización de técnicas, herramientas y fuentes de información, trabajo de campo, organización, análisis e interpretación del corpus de la investigación y escritura de la tesis (Ramírez et al., 2017).

Calvo (2009) utiliza la noción de pasajes para analizar los movimientos y cambios conceptuales durante el trabajo de titulación: elección del tema, normativización del tema, trabajo de campo y servicio social y recuperación del tema. Esta noción permite destacar cómo los procesos de producción de conocimiento se nutren de las experiencias de los estudiantes sucedidas en diversos momentos y espacios y en la interacción con múltiples sujetos. En un trabajo posterior, esta misma autora destaca el carácter ritual de la tesis que va desde la elaboración del proyecto, el proceso administrativo de registro ante la comisión de titulación, la dictaminación y el examen profesional (Calvo, 2010).

Estas mismas investigaciones, por otro lado, se han preocupado por destacar que los procesos no son lineales, sino complejos y dinámicos, argumentando que estas divisiones corresponden a los fines analíticos en su estudio (Calvo, 2009; Martín, 2012; Bartolini et al., 2013; Ramírez et al., 2017). Por ejemplo, se ha señalado que, aunque la revisión del estado del arte ocurre al comienzo, el diálogo con otras investigaciones es constante a lo largo de todo el proceso de investigación; que las preguntas que guían a los estudiantes no son estáticas, sino que continúan reformulándose; que el análisis no se limita a una parte del proceso, sino que se encuentra presente a cada momento (Ramírez et al., 2017).

En esa línea, se ha planteado que el trabajo de escritura detrás del armado del texto final de la tesis no se limita a las últimas etapas: la “tesis se comienza a escribir desde el primer día” (Ramírez et al., 2017, p. 77). Esto se puede relacionar con el planteamiento de Carlino (2006) de que los procesos de investigación tienen una escritura privada y otra pública. De acuerdo con ella, la primera está vinculada a una etapa de “descubrimiento”, se caracteriza por la realización de diversas actividades de escritura: “hay decenas de papeles, anotaciones, papelitos recuerda memoria, fichas, archivos iniciados y abandonados por otros” (Carlino, 2006, p. 13). Este trabajo tiene una función epistémica, a través de él, los académicos ordenan “su pensamiento, para explorar, aclararse y desarrollar ideas, descubrir relaciones, lagunas, contradicciones” (Carlino, 2006, p. 13). Esto ha llevado a la autora a proponer la escritura de diarios de tesis en talleres de escritura para favorecer la reflexión de los estudiantes (Carlino, 2009). La segunda, la escritura pública, está relacionada con la forma en que la producción de conocimiento es presentada y “justifica[da] frente a la comunidad científica” (Carlino, 2006, p. 12).

Por último, se ha destacado, como parte del proceso de la tesis, la participación de otros sujetos como “lectores intermedios” de los borradores del texto final. Por ejemplo, Martín (2012) identificó la importancia de un comité revisor que acompañó a los estudiantes en todo el proceso, señalando aspectos en los que podían mejorar sus escritos. Por otro lado, Carlino (2009) ha señalado que antes de publicar, los investigadores “realizan y reciben revisiones de pares de manuscritos” (p. 234). Esto la ha llevado a ella y a otra investigadora a estudiar y llevar a cabo propuestas didácticas de revisión de pares, convencidas de que la lectura de “textos intermedios” y la retroalimentación que pueden brindar otras personas (tanto profesores como los mismos compañeros) enriquecen los escritos (Carlino, 2009; Colombo, 2018).

g. La tesis como llave de acceso a una comunidad académica

Aunque no se ha abordado como el principal objeto de estudio, en diversas investigaciones se ha llegado a resaltar que la tesis tiene una característica simbólica relacionada con la obtención del reconocimiento por parte de los miembros de las comunidades disciplinares y, por lo tanto, con la apertura de sus puertas.

Se ha argumentado que la tesis funciona como un signo o símbolo, una “garantía de que se es un profesional en nuestra sociedad” (Calvo, 2010, p. 4). Esto implica procesos de conversión, de ahí que también se considere a la tesis como “rito de paso” o de “iniciación”: donde los estudiantes se convierten en pares de los

asesores o de los miembros de los comités; mediante ese pasaje los tesisistas acceden a, o se les admite dentro de, la comunidad disciplinar y van obteniendo “legitimidad” frente a sus miembros (Carlino, 2005a, 2006; Calvo, 2010; Martín, 2012; Bartolini et al., 2017).

A través de la realización de sus tesis, no sólo los estudiantes aprenden o se transforman a sí mismos, sino que muestran que cuentan con una serie de conocimientos, por ejemplo: aquellos relacionados con referentes teórico-conceptuales o con los fines de un campo como saber proponer soluciones a los problemas del área profesional en la que se insertan (Di Stefano, 2019) o con “habilidades” de investigación aprendidas durante la licenciatura (Tapia y Marinkovich, 2011).

De esta manera, se utiliza la metáfora de “llave” de acceso a las comunidades científicas para referirse a la tesis (Martín, 2012). Por ejemplo, Marinkovich y Salazar (2011) mostraron cómo para los profesores de una licenciatura, la tesis implica un medio para continuar con “estudios de posgrado” (p. 94). Sin embargo, también se ha encontrado que la tesis no sólo funciona como una marca del “preámbulo de una carrera en el ámbito académico”. En el caso de un doctorado, también se encontró que simboliza el “afianzamiento” o “coronación” del trayecto de ciertos estudiantes en el mundo académico (Colombo, 2013, p. 90).

h. Tiempo en la tesis

Un tema que se encuentra presente de manera regular, pero que no ha sido objeto de una revisión profunda, es el tiempo. Se destaca cómo los mismos programas (de maestría, por ejemplo) marcan tiempos específicos para la entrega de avances a través de ciertos productos y que la “etapa de escritura” se destina a los últimos semestres (Ramírez et al., 2017). Por otro lado, se argumenta que la elaboración de la tesis frecuentemente adquiere una duración mayor a la planteada por los programas y las instituciones (Calvo, 2006). Este alargamiento o dilatación se percibe como una problemática asociada a algunas de las dificultades vistas en los apartados anteriores (Carlino, 2005b, 2006; Sánchez, 2012).

i. Fuentes de apoyo a los tesisistas

Junto con las dificultades, las ayudas que reciben los estudiantes para concluir su tesis ha sido uno de los aspectos que ha suscitado el interés de las investigadoras. Abordan este tema a partir del análisis de propuestas didácticas implementadas por ellas mismas o por otros; o a partir de entrevistas, cuestionarios u otras formas de

recolección de datos tanto a estudiantes como a profesores en torno a sus experiencias. Han encontrado que en determinados programas los tesisistas cuentan con numerosas fuentes de apoyo. Por ejemplo, en las experiencias de tesisistas en una maestría en investigación educativa, se encontraron las siguientes: poder dedicarse de tiempo completo a los estudios; contar con una beca; la pertinencia del programa en relación con la formación de investigadores; el acompañamiento del asesor, de los pares, compañeros, amigos y familia, o el contacto con académicos que realizan estancias en la institución o los profesores del programa; los seminarios; las redes académicas interinstitucionales; y la movilidad estudiantil (Ramírez et al., 2017). A continuación, se presentan algunas de las principales ayudas que se plantean en las investigaciones interesadas en la elaboración de tesis.

Una de las ayudas encontradas es la reflexión sobre la propia experiencia de tesis y el intercambio entre pares. Para favorecerlo, se ha propuesto llevar actividades relacionadas con un diario de tesis dentro de talleres de escritura en programas de posgrado. A partir de los resultados obtenidos en esas investigaciones, se aconseja el empleo de dichos diarios con el fin de destrabar los bloqueos de los estudiantes al momento de escribir, favorecer su reflexión sobre su propia experiencia de elaboración de tesis, así como combatir los sentimientos de estancamiento o de ansiedad, al favorecer la toma de conciencia sobre los propios avances (Carlino, 2006, 2009). Por otro lado, se ha encontrado que, si estas experiencias se comparten, permiten a los tesisistas reducir sus niveles de autoexigencia e inseguridad, pues se pueden dar cuenta de que atraviesan dificultades similares y que no se trata de problemas de carácter personal (Carlino, 2009). Claro está que iniciativas como esta no son la única vía para combatir estos problemas, se pueden implementar otros mecanismos que permitan dar respuestas a las problemáticas que atraviesan los alumnos.

Otros estudios también han considerado que el trabajo con los pares proporciona ayudas, de diversas maneras, para combatir los sentimientos de soledad, aislamiento, así como para mejorar la escritura y favorecer el proceso formativo (Ramírez et al., 2017; Colombo y Álvarez, 2021). Al estudiar las experiencias de elaboración de tesis en ciencias “duras”, Carlino (2005a) encontró que los compañeros más experimentados pueden orientar a los novatos, además del director. Colombo y Cartolari (2013), en un sentido similar, encontraron, en el caso de un doctorado, que otros tesisistas, así como los miembros de un grupo de investigación, brindan apoyos tanto académicos, como emocionales o sobre aspectos procedimentales o prácticos, lo cual facilita la elaboración de la tesis y su

finalización. Por otro lado, estas mismas investigadoras, se dieron cuenta de que la interacción, y las ayudas que surgen en esta, puede tener lugar tanto en espacios formales como informales y autogestionados por los mismos tesistas, fuera de la institución (como en congresos, los lugares de trabajo, estancias en universidades extranjeras) o dentro de los vínculos establecidos con personas de otros programas o universidades (Colombo y Cartolari, 2013).

También se han elaborado iniciativas didácticas como talleres de revisión entre pares en programas de posgrado. Se han reportado experiencias de este tipo desde inicios del presente siglo y se ha argumentado que dichos talleres requieren un espacio proporcionado por la institución y la guía de profesores responsables de ellos (Arnoux et al., 2004). Como ya se ha mencionado, al intercambiar y discutir borradores o al compartir sus experiencias, los estudiantes se dan cuenta de que no son los únicos que enfrentan dificultades, que los otros tienen problemas similares, y de esa manera se avanza en la búsqueda de alternativas y soluciones (Carlino, 2005a, 2005b, 2008, 2009). Estos talleres son considerados herramientas que permiten a los estudiantes avanzar en la escritura de la tesis y aprender las prácticas letradas de las comunidades académicas (Colombo y Álvarez, 2021). En México se han llevado a cabo iniciativas similares en el nivel de maestría. Alarcón y García (2022) analizaron un círculo de escritura de tesis, basada en la colaboración “horizontal” entre pares, en el que se trabajaron cuestiones diversas: epistemológicas, experienciales y de escritura de textos académicos. Consideraron que este espacio de interacción rompe el sentimiento de soledad y aislamiento de los tesistas; permite el desarrollo de herramientas para la organización, revisión, evaluación y comentario de textos ajenos y propios; y aumenta la confianza y el disfrute de los estudiantes al escribir la tesis, lo que provoca en ellos una autopercepción positiva como “escritores competentes” (Alarcón y García, 2022).

Por otro lado, se ha encontrado que pueden existir “lectores prueba” que revisan los borradores de las tesis y proporcionan retroalimentación a los estudiantes, ayudando a mejorar la investigación y la escritura (Martín, 2012; Colombo y Cartolari, 2013; Colombo, 2018). Estos lectores entran en escena por requerimiento de la institución o porque son buscados por los mismos tesistas para solicitar su retroalimentación (Martín, 2012). En el caso de estudiantes de un doctorado, se ha encontrado que se recurre tanto a lectores del ámbito académico (pares y no pares), como también a personas dentro de contextos personales: familiares, parejas, amigos (Martín, 2012; Colombo y Cartolari, 2013; Colombo, 2018). Se encontró que

estos últimos proporcionaron una mirada “externa”, útil para revisar cuestiones de redacción, estilo, claridad y solidez del apartado conceptual (Colombo, 2018).

Asimismo, se ha encontrado que los sujetos que se insertan en el contexto personal de los tesisistas (familia, parejas, amigos, terapeutas) pueden influir de manera positiva en la elaboración de la tesis (Colombo, 2013). Estos pueden ofrecer ayudas emocionales (contra la frustración, el estrés, la saturación, ansiedad o cuestiones identitarias), financieras (dinero para solventar gastos), económicas (ayuda en las tareas del trabajo doméstico lo que les permite destinar tiempo a la tesis) y académicas (lectura y corrección de borradores) (Colombo, 2013).

Las investigadoras también han hallado que la presencia de modelos de escritura contribuye al trabajo de los tesisistas. En ese sentido, se ha argumentado que el acceso y la lectura de otras tesis auxilia a los estudiantes para conocer el género que requieren elaborar y, de esa manera, avanzar en su escritura (Carlino, 2008; Martín, 2012; Colombo y Cartolari, 2013). Se ha encontrado que los mismos pares pueden ayudar a compartirlas o adquirirlas (Colombo y Cartolari, 2013). Asimismo, Carlino (2009) ha implementado la lectura de tesis en talleres de escritura y ha encontrado que los estudiantes valoraron esta actividad de manera positiva, pues les permitió tener una orientación de qué se esperaba que escribieran.

Por otro lado, se han planteado argumentos acerca de la responsabilidad institucional de proporcionar ayudas y recursos para hacer frente a las dificultades de los tesisistas (Carlino, 2005a, 2005b). Carlino (2006) considera que las universidades deben favorecer de manera explícita iniciativas de apoyo a los estudiantes en relación con cuestiones emocionales, por ejemplo, al facilitar la generación de espacios colectivos de reflexión acerca de las experiencias de tesis, donde se puedan compartir los sentimientos de miedo o de frustración con el fin de superarlas, así como donde se aborden cuestiones relacionadas con la escritura (Carlino, 2006). Por otro lado, se ha argumentado que los espacios curriculares de acompañamiento, como los talleres de tesis, deben ser continuos y abordar cuestiones tanto de metodología como de escritura (Arnoux et al., 2004).

j. Cuestiones emocionales en las formas de vivir la tesis

A lo largo de los estudios sobre las formas en que los tesisistas de los diversos niveles viven el proceso de elaboración de tesis hay escasas referencias a sus sentimientos y emociones. Toman como base las experiencias de los estudiantes, compartidas a partir de entrevistas, cuestionarios o en procesos de diálogo dentro de espacios curriculares. Sin embargo, en ningún caso se han tomado como objeto principal de

investigación ni se ha presentado una discusión conceptual en torno a dichas cuestiones emocionales que permitan abordarlas de manera sistemática.

Dentro de los sentimientos negativos, se dice que los jóvenes viven la tesis como una obligación o un gran peso que produce agobio (Carlino, 2005a, 2005b, 2006; Tapia y Marinkovich, 2011); como una deuda de la cual no se liberan hasta que la finalizan (Carlino, 2005a, 2006); como un proceso lento y sobre el cual es difícil notar los avances (Carlino, 2006); como un proceso de parto, un recorrido peligroso; un viaje con vallas, imprevistos, que lleva a lugares “difíciles e inhóspitos”; como cruzar una montaña, un laberinto; como subirse a una montaña rusa o “aprender a nadar”: como un proyecto con posibilidades de naufragio; como un cautiverio o una telaraña (Carlino, 2005b, 2006); como una tarea llena de incertidumbre y duda debido a la inexperiencia propia o un desconocimiento respecto a lo que se espera de ellos y sus tesis (Carlino, 2005a, 2005b); como un gran esfuerzo, desafío, una lucha con uno mismo y una relación de “amor-odio” (Carlino, 2005b); como hastío, saturación e intranquilidad (Carlino, 2005b; Colombo y Cartolari, 2013); como un proceso lleno de tensión (Carlino, 2005b; Colombo, 2013); como una tarea que produce ansiedad (Colombo, 2013; Ramírez et al., 2017); con una fuente de angustia, desorientación y desánimo (Sánchez, 2012); como algo que produce inseguridad (Carlino, 2009; Sánchez, 2012); como una obra que consume a los estudiantes y sobre la cual gira su vida (más allá del espacio de la universidad); como una mera formalidad; como un proceso lleno de obstáculos, presión, preocupación y que ante la falta de acompañamiento se siente como estar a la deriva (Bartolini et al., 2013); como un camino en el cual se sienten perdidos, abandonados y frustrados (Ramírez et al., 2017).

Son significativamente menores las respuestas de los estudiantes o las expresiones utilizadas por los mismos investigadores para referirse a aspectos positivos relacionados con la experiencia de elaboración de tesis. Han encontrado que la tesis puede vivirse también como un proceso que produce satisfacción (Carlino, 2005b; Bartolini et al., 2017; Ramírez et al., 2017); que se vive con entusiasmo (Carlino, 2005b); como un logro y un espacio-momento de aprendizaje y de provecho para el trabajo intelectual: “para pensar, para leer, para escribir, y para intercambiar ideas de maneras diversas y efectivas” (Bartolini et al., 2017, p. 118); y con diversos grados de disfrute y goce (Bartolini et al., 2017; Ramírez et al., 2017).

3. Reflexiones finales

A partir de esta revisión se ha encontrado que, a pesar de los diferentes esfuerzos de los investigadores, el estudio de las experiencias de elaboración de tesis de los estudiantes en nuestro país ha sido incipiente a lo largo de las primeras décadas de siglo XXI, a comparación del número de investigaciones realizadas en otros países latinoamericanos, como Argentina.

Tanto en nuestro país, específicamente, como en el contexto latinoamericano, en general, pocos estudios se han interesado en los procesos de escritura de tesis en el nivel de licenciatura. Asimismo, tanto en aquellos interesados en el nivel de licenciatura como en el de posgrado, se ha colocado la mirada, sobre todo, en las ciencias humanas y sociales, particularmente en programas relacionados con la educación. Pocos estudios se han ocupado de las experiencias de estudiantes insertos en carreras, maestrías o doctorados en estudios literarios o lingüísticos. En ese sentido, la propuesta de investigación en esta tesis puede ampliar el conocimiento sobre la experiencia de escribir este tipo de trabajo de grado en campos disciplinares, y niveles educativos, que no se han estudiado con suficiencia.

Algunos de estos estudios han abordado la forma en que la participación de los tesisistas, y su interacción con diversas personas, en espacios fuera del ámbito académico influye en sus procesos de tesis, destacando, sobre todo, las ayudas recibidas. Esto se ha estudiado, sobre todo, considerando los tiempos paralelos a la elaboración de tesis. Pocos estudios han volteado a ver la forma en que prácticas anteriores a la experiencia universitaria influyen en la forma de participar de los estudiantes en la tesis. En esta investigación, recupero cómo experiencias significativas del pasado influyen, tiempo después, en la elección de un tema de investigación o en los sentidos otorgados a los procesos de producción del conocimiento. Además, propongo analizar cómo las experiencias de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de los estudios universitarios, en carreras previas o en niveles educativos anteriores, así como en comunidades fuera de la academia influyen en sus formas de leer y de escribir cuando elaboran la tesis, algo a lo que no se ha prestado mucha atención.

De esta manera, me interesará mostrar cómo los estudiantes cambian sus formas de participar en las prácticas letradas a lo largo del tiempo a través de procesos de alfabetización, hasta llegar al momento de la tesis. Esto representa ir un paso más allá de la identificación de los factores que representan dificultades, obstáculos o desafíos, apoyos o ayudas recibidas de diversos sujetos (tanto en el

ámbito académico como en el personal) de los estudiantes. Con tal fin, se utilizará el constructo conceptual de *habitus* o repertorios culturales (que no han sido utilizados por las investigaciones revisadas), además del de alfabetización, para comprender la forma en que los entrevistados actúan en y significan sus procesos de elaboración de tesis.

Se retomará el conocimiento acerca de las dificultades, formas de vivir, las ayudas, la interacción de los tesistas con diversos sujetos y la concepción de la tesis como un proceso. Asimismo, interesará ir más allá de las cuestiones formales dentro de la escritura, sin dejarlas completamente de lado, y retomar la forma en que los estudios previos han concebido la escritura académica: como práctica social y medio de inserción en comunidades o culturas disciplinares.

Al concebir la tesis de esa manera y considerar cómo la participación en ella abreve de experiencias anteriores en otras prácticas académicas, se buscará destacar los diversos elementos de las culturas escritas de las comunidades que entran en juego y que han sido incorporados por los estudiantes dentro de sus repertorios culturales o *habitus*: tanto sus visiones del mundo (el significado y valor que atribuyen a esta modalidad y sus actitudes frente a ella), sus conocimientos y saberes (disciplinares, de escritura, acerca de la lengua, sobre artefactos y herramientas), sus formas de relacionarse con los demás (tanto pares como profesores y asesores) y lo que hacen al escribir y leer para avanzar en su trabajo terminal.

De esta manera, mi trabajo de investigación pretende abonar al conocimiento sobre la elaboración de tesis al considerar los factores tanto simbólicos como performativos que intervienen en dicha práctica, dentro de un nivel educativo y una disciplina poco estudiada, la de Letras Hispánicas. Esto puede resultar relevante si se toma en cuenta el contexto nacional en el que, desde finales del siglo pasado, han aumentado las titulaciones mediante opciones alternativas a la tesis en el nivel licenciatura, algo que no ha sucedido de una manera destacada, por ejemplo, en los posgrados. Ante este panorama, esta investigación puede generar conocimiento para comprender el sentido que otorgan los estudiantes a las tesis de grado.

Capítulo 2. Apartado conceptual

1. Introducción

Se presenta una discusión conceptual de las principales nociones, y su relación lógica, que orientan esta investigación. El lenguaje que conforma mi mirada, que precisaré a continuación, se alimenta de investigaciones que se pueden agrupar en tres grandes cuerpos conceptuales: la teoría social de Bourdieu, los Nuevos Estudios de Literacidad y la perspectiva sociocultural del aprendizaje. Dichos conjuntos no se encuentran aislados entre sí; investigaciones previas en torno al aprendizaje de las prácticas sociales de lectura y escritura en la universidad y en espacios no escolarizados ya han establecido diálogos entre ellos (Véase Cragnolino, 2009; Colombo, 2012; French, 2019). Este apartado constituye un reconocimiento de estas tradiciones intelectuales y su influencia en mi forma de pensar la lectura y la escritura en el contexto de la universidad y, en especial, el proceso de elaboración de una tesis.

Considero que escribir una tesis es *participar* en una *práctica social* que se valora y se reconoce por los miembros de un grupo social. En esta investigación, concibo a este grupo social como una *comunidad discursiva* cuyos integrantes conforman (y participan en) una *cultura escrita* determinada (en constante interacción con otras). Ahora, los sujetos que forman parte de ellas se involucran en prácticas de producción y comunicación de conocimiento dentro del contexto universitario. De esta manera, al referirme a dicha comunidad y cultura escrita las nombraré acompañadas de los epítetos: disciplinar o académica.

Por otro lado, participar implica involucrarse en una actividad dada dentro de un espacio sociocultural, pero también una forma de significar: implica pensar, representar, creer de determinadas maneras. Sin embargo, esto no ocurre en un vacío: nuestra participación contiene las huellas de participaciones previas en otras prácticas sociales que tuvieron lugar en los múltiples *momentos-espacios* que componen nuestras biografías: tanto dentro como fuera de los contextos escolarizados y académicos. Nuestro presente es una construcción no lineal de nuestro itinerario o recorrido de vida. Este trabajo se inserta en una lógica donde se reconocen aquellos eventos que han sido significativos para los estudiantes y mediante los cuales han formado inclinaciones, intereses y deseos relacionados con el campo de las Letras Hispánicas.

Esto implica considerar aspectos relacionados con la forma en que las prácticas en que participan los sujetos han generado diversos aprendizajes en ellos. Considero que mediante la participación en prácticas letradas (que incluye la interacción con otras personas), los sujetos aprenden a usar la lengua escrita y oral. Este fenómeno será nombrado aquí como *alfabetización*. Pero como existen una multitud de comunidades con culturas escritas diversas, con prácticas particulares, considero que no existe uno, sino múltiples *movimientos alfabetizadores*. Sin embargo, no los considero como procesos separados, sino interrelacionados. Los sujetos transitan entre las comunidades y culturas y, con lo que son y con lo que traen consigo, responden a las nuevas condiciones. No obstante, al hacerlo, ellos mismos, y sus repertorios culturales o *habitus*, se transforman.

De esta manera, en este estudio me centro en el aprendizaje (y, por tanto, en la alfabetización) como un proceso activo de cambio en las formas en que los estudiantes leen, escriben, piensan acerca de la literatura y la lengua. Esto no descarta la apropiación de ciertos saberes o conocimientos de muy diverso tipo como aquellos relacionados con el estudio de la lengua y la literatura (cuyo encuentro sucede en los salones de clase en la interacción con profesores y compañeros o en la lectura de investigaciones al respecto) y con la forma de elaborar textos académicos al respecto, como los ensayos. Considero que estos saberes también afectan las formas en que los alumnos participan en las actividades sociales de esta comunidad, es decir, en cómo actúan y en cómo conciben este mundo social y su acción en él. Se trata de un proceso activo porque al participar constantemente en las prácticas de la comunidad se provocan dichas alteraciones y porque los estudiantes no los “asimilan” de manera fiel: negocian su significado o los retraducen en nuevas situaciones.

Este capítulo se estructura en dos grandes apartados. En el primero me centraré en los conceptos *cultura escrita*, *comunidades discursivas* y *prácticas sociales*. Revisaré sus elementos y cómo se relacionan. Asimismo, definiré nociones como repertorios culturales o *habitus*. En el segundo, definiré el concepto de alfabetización académica: como un proceso que permite la pertenencia o ingreso a una comunidad discursivo-disciplinar; la creación de signos de distinción y reconocimiento; y como un camino de aprendizaje mediante la participación en prácticas sociales y la interacción con los otros.

2. Cultura escrita, comunidades discursivas y prácticas sociales de lectura y escritura

Utilizaré el término de *cultura escrita* para pensar el conjunto de elementos performativos y simbólicos relacionado con los textos escritos que circulan entre los miembros participantes en un espacio social determinado, entendido como una comunidad social discursiva. Estos elementos influyen en los procesos de cambio de los sujetos, es decir, en su aprendizaje, pasando a formar parte de lo que llamaré sus repertorios culturales o *habitus*.

Por otro lado, considero que la participación en las prácticas letradas (entendidas como una expresión performativa y simbólica de las culturas escritas) es el medio por el cual los sujetos cambian. En otras palabras: los sujetos aprenden a participar en las prácticas de lectura y escritura de una comunidad con una cultura escrita dada, al actuar en esas mismas actividades.

a. La traducción del término *literacy*

El uso que hago en este trabajo de las nociones de *cultura escrita* y *práctica social de lectura y escritura* se alimenta, en parte, de los aportes de investigaciones (iniciadas en el ámbito anglosajón alrededor de la década de los 80) que conceptualizaron a la lectura y escritura como prácticas sociales. Estos trabajos recibieron el nombre de Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 2012). Su influencia ha crecido en el ámbito latinoamericano y mexicano en las últimas dos décadas como lo demuestran la publicación de antologías de estudios regionales que retoman esta perspectiva teórica y de estados del conocimiento donde se puede observar que el número de investigaciones de este tipo ha ido en aumento (Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman y Street, 2009; Bañales, et al., 2013).

Estos estudios plantearon un cambio en la forma en que se concebía el término en inglés *literacy*. En lugar de considerarlo como habilidades, competencias o destrezas abstractas, mentales, generales, mecánicas, técnicas, autónomas y transferibles o aplicables a múltiples situaciones, comenzaron a pensarlo como una práctica social situada, que varía de contexto en contexto (Rockwell, 2000; Kalman, 2003, 2018, 2022; Gee, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Cragnolino, 2009; Street, 2012).

Esta perspectiva ha sido retomada en estudios interesados en el aprendizaje y uso de la lectura y escritura en la universidad. Estos han argumentado la necesidad de superar una concepción “fragmentaria”, enfocada en la enseñanza de los

aspectos formales (“superficiales”) de la lengua y los textos. En su lugar, proponen mirar la lectura y escritura como prácticas sociales, convirtiéndolas en objeto de enseñanza y aprendizaje (Lea y Street, 1998, 2006; Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2009, 2016b).

Este giro conceptual ha implicado retos en el traslado del término *literacy* al español. Este se ha traducido tradicionalmente como “alfabetización” y el término concomitante *literate*, como “alfabetizado” (Kalman, 2018 [2017]). Se ha considerado que estas palabras resultan inconvenientes, pues hacen referencia a las cuestiones “básicas” o “elementales” del lenguaje escrito: al aprendizaje de letras y su correspondencia con sonidos, a la enseñanza del alfabeto dirigida a adultos y niños o a la “codificación y decodificación” de los textos (Hernández, 2016b; Kalman, 2018 [2017]). De esta manera, se ha planteado traducir el término *literacy* en el sentido propuesto por los Nuevos Estudios de Literacidad, es decir, como cultura escrita, prácticas sociales o mediante el uso del extranjerismo “literacidad” (Hernández, 2016b; Kalman, 2018 [2017]).

Por su parte, Carlino (2013) ha defendido el uso del término “alfabetización” en el contexto de la educación superior. Propone diferenciarlo de los términos *literacidad* o *cultura escrita*, pues considera que estos hacen referencia al conjunto de prácticas letradas de una comunidad discursiva y disciplinar dada. Propone reservar el concepto de *alfabetización académica* para referirse a la enseñanza y aprendizaje de dichas prácticas sociales de comunidades discursivo-disciplinares y no al de las “letras” del alfabeto u otros “aspectos superficiales” como las características formales de los textos o el lenguaje, como ortografía, sintaxis, puntuación, etcétera (Carlino, 2013). En este estudio, utilizaré el término “alfabetización” en el sentido defendido por esta autora, concentrándome en la cara de la moneda relativa al aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar, como profundizaré más adelante, que no sólo me interesa la alfabetización académica de los sujetos que tiene lugar en eventos significativos en torno a ciertas prácticas letradas *dentro* del ámbito universitario; sino también aquella que tiene lugar fuera de la universidad, de manera previa o paralela, pero que, de igual manera, trastoca sus formas de leer y escribir textos académicos.

- b. Cultura escrita o prácticas sociales de lectura y escritura como objetos de aprendizaje: su relación y sus elementos

Ahora bien, trabajos insertos en, o influidos por, los Nuevos Estudios de Literacidad utilizan los términos *cultura escrita* y *prácticas letradas* para referirse a ellos como

“objetos del aprendizaje”, a veces de manera indistinta. También emplean términos como “usos sociales” en este mismo sentido: lo que aprenden los sujetos. En este trabajo concibo que entre las personas que conforman un grupo social, comunidad discursiva, circula y se negocia una (o diversas) *cultura(s) escrita(s)* compuesta(s) por múltiples elementos profundamente imbricados: tanto simbólicos como performativos. Estos influyen *en*, y forman parte *de*, lo que hacen las personas y sus visiones del mundo: lo que creen y piensan, sus sensibilidades, sus valores. Estos elementos de la(s) cultura(s) escrita(s) se encuentran *encarnados* en las personas, no se pueden separar de ellas. Se expresan en, y orientan, su actuar y su pensar. De esta manera, al “aprender la cultura”, los sujetos en realidad se transforman a sí mismos.

A continuación, analizaré cuáles son estos elementos de la cultura escrita, qué son las prácticas sociales, y cuál es su relación. Esto constituye un primer paso para pensar en qué consiste la alfabetización en esta investigación.

En la literatura, se han establecido relaciones de equivalencia entre los términos de cultura escrita y práctica social: “la cultura escrita es una práctica situada” (Kalman, 2018 [2019], p. 71). También se ha considerado que las culturas escritas son “complejos” o “conjuntos” de prácticas (Gee, 2004; Kalman 2018 [2008]; Carlino, 2013). De esta manera, también se ha señalado que la cultura escrita, a veces referida como *literacidad*, académica se refiere a las prácticas y usos de los textos escritos propios del ámbito universitario y disciplinar (Carlino, 2013; Hernández, 2016b).

En otros estudios, se ha considerado que la cultura (planteada en términos generales) tiene múltiples “componentes” y las prácticas son tan solo uno más de ellos. Se dice, por ejemplo, que la cultura se integra por tradiciones, fiestas, normas, conocimientos y saberes, roles, *prácticas*, conceptos, formas de hablar (esto incluye la “jerga”), habilidades, creencias; y se hace énfasis en que estos elementos son *compartidos* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Carlino, 2013; Hernández, 2016a). También se ha señalado que las culturas son mundos de relaciones entre “sistemas de símbolos y significados”, y prácticas: los primeros influyen en las formas de actuar de los sujetos (Sewell, 2005). Para propósitos de este trabajo, la cultura escrita interesa en la forma en que tales elementos y sistemas de símbolos y significados intervienen en las prácticas sociales relacionadas con la lectura y escritura de diversos tipos de textos, en múltiples tiempos y espacios, en el

contexto de las comunidades discursivas en las que participan los estudiantes entrevistados.

Ahora bien, la relación entre estos elementos es compleja. Una tesis, por ejemplo, puede implicar una práctica (una actividad típica), donde intervienen conocimientos, el uso de un lenguaje específico (relativo a los estudios literarios o lingüísticos), ciertas normas (convenciones) y juegos de roles (asesor-tesista, docente-estudiante). Todos estos elementos pueden considerarse, a su vez, símbolos con significados diversos que van conformando la “visión del mundo” de los sujetos, es decir, sus creencias y valores (Gee, 2004). Aquí me interesa rescatar estos elementos para pensarlos como un repertorio cultural o habitus (que abordaré más adelante) que influye en la manera de participar y de ser de los sujetos en los mundos socioculturales.

Por otro lado, las *prácticas sociales (de manera general) de lectura y escritura (específicamente)* se definen como formas particulares (reiteradas, regulares, reconocibles) de acción (de actividad o de uso de la lengua: leer, escribir, hablar), pero también de significación (maneras pensar, valorar, creer, sentir), que se insertan en contextos históricos, sociales y culturales específicos (Wenger, 2001; Gee, 2004; Street, 2012; Hernández, 2016a; Kalman, 2018 [2017], 2022).

En ellas intervienen diversos elementos (algunos de los cuales se pueden identificar con los componentes de la *cultura escrita* señalados con anterioridad). Se dice que las prácticas sociales (en general) letradas (en particular) implican: lenguajes (recursos formales, léxico); tipos de textos (géneros); artefactos (recursos, instrumentos, tecnologías); símbolos; formas de relacionarse con los otros (roles, relaciones de poder); regulaciones (convenciones del género, normas institucionales); formas de ver el mundo (percepciones, comprensiones, sensibilidades, supuestos, creencias, nociones, formas de razonar, valores); funciones y propósitos; cuestiones emocionales (sentimientos y actitudes); conocimientos, saberes y estrategias; condiciones (espaciales, sociales e institucionales); así como las concepciones acerca de las mismas prácticas (Wenger, 2001; Kalman, 2003, 2018 [2008, 2009, 2017], 2022; Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Carlino, 2003, 2013; Street, 2012).

En la literatura no siempre se precisan ni se caracterizan estos numerosos elementos. Algunos pueden tomarse como sinónimos o adquirir diversos sentidos. Por ejemplo, no se dice cuál es la diferencia entre saber y conocimiento. Sin embargo, estos múltiples elementos nos permiten reconocer la complejidad y

alcances de las prácticas de lectura y la escritura: los llamados “recursos del lenguaje” pueden implicar conocimientos (sobre la lengua y los textos), emplearse en estrategias (que implican formas de leer y de escribir para el logro de determinados propósitos) y funcionar en un sistema de signos y significados dentro de relaciones de poder: un texto, por ejemplo, puede ser considerado, dentro de un grupo social, como “bueno” o “malo”, “correcto” o “incorrecto”, “apropiado” o “inapropiado”, de acuerdo con el uso que se haga de dichos recursos del lenguaje y las convenciones instituidas en la comunidad, lo cual puede implicar que se le niegue o no a un sujeto una calificación aprobatoria en un curso dentro de la universidad.

En este trabajo, me referiré a las prácticas letradas como actividades reconocibles que forman parte de los diversos elementos interrelacionados que componen una cultura escrita. Sin embargo, estos elementos me interesan en tanto aprendidos o incorporados por los sujetos y por la forma en que provocan cambios en ellos.

Como ya se ha mencionado, en la literatura consultada, las prácticas sociales (en general) letradas (en particular) han sido consideradas como objetos de aprendizaje. Wenger (2001) consideraba que los tramitadores de solicitudes en una compañía de seguros “lo que aprenden es su práctica” (p. 25). Lave (2012) afirmó que “aprendemos lo que hacemos, mientras lo hacemos”. En relación con la cultura escrita, Kalman (2018) [2009] mostró cómo una mujer aprendió diversos aspectos relacionados con el cuidado de su hijo enfermo en el encuentro con enfermeras y médicos quienes le mostraron “los procedimientos y prácticas que necesitaba conocer” (p. 63). En el ámbito académico, Carlino (2013) ha expresado de múltiples maneras cómo la enseñanza debe tomar como objeto las prácticas letradas de las disciplinas; considera que a través del aprendizaje de ellas los sujetos pueden acceder a las culturas escritas académicas. Por su parte, Carrasco, Kent y Keranen (2012) estudiaron cómo los estudiantes de un doctorado en fisiología, “se apropian” de las prácticas de lectura, escritura y producción de conocimiento de dicha disciplina mediante el involucramiento en actividades sociales dentro de un laboratorio.

En este trabajo, los elementos de la cultura escrita de una comunidad particular se consideran aspectos que pueden ser incorporados. Esto significa que los sujetos pueden hacerlos suyos y, de esa manera, participar de determinadas maneras en las prácticas de lectura y escritura de las comunidades.

En ese sentido, me acerco a la concepción de Bourdieu de la cultura como un principio que influye en las formas de pensar y actuar de los sujetos (Grenfell, 2012).

De esta manera, retomo su concepto de habitus, definido como un “sistema de disposiciones” que funciona como un principio organizador “de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2007, p. 86). Estas disposiciones se refieren a maneras particulares de “actuar, percibir, sentir y pensar” (Giménez, 2002, p. 4). Estas también se han nombrado bajo el concepto de “capital cultural incorporado” el cual implica conocimientos, ideas, valores, creencias, habilidades (Bourdieu, 1987; Gutiérrez, 2005). En otras palabras, concibo que los elementos que componen las culturas escritas, que se expresan en sus prácticas letradas típicas, al ser incorporados, cambian a los sujetos y afectan su participación en ellas; es decir, estos conforman un repertorio cultural que influye en sus formas de leer, escribir y significar, en este caso, la elaboración de textos en la universidad, como la tesis.

c. Comunidades discursivas *con* culturas escritas

En este apartado discuto la relación entre el concepto de comunidad discursiva y cultura escrita, la idea de multiplicidad, la cuestión de la homogeneidad-heterogeneidad, así como los límites e influencias mutuas entre las comunidades-culturas.

La relación entre los conceptos de cultura escrita y comunidad discursiva

Resulta necesario precisar en este punto el uso que daré a estos términos y cuál es su relación, pues a menudo se emplean en la literatura de manera indistinta e intercambiable, por ejemplo: en una investigación se puede decir, en un momento, que las prácticas letradas pertenecen a una “cultura escrita” y, en otro, que forman parte de una “comunidad discursiva”. Sin embargo, debo advertir que no es mi intención realizar un rastreo exhaustivo de los usos que se han dado a este último término (véase, por ejemplo, Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Me limito a delinear una definición manejable para efectos de esta investigación.

Aquí utilizaré el término comunidad discursiva para referirme a grupos de personas que se vinculan, comunican y reconocen entre sí en torno a prácticas del lenguaje que implican intereses relativamente compartidos. A partir esto se podría considerar que todas las comunidades son discursivas; sin embargo, puede que no todas utilicen el lenguaje escrito. En este trabajo, parto del hecho de que las disciplinas suponen la existencia de comunidades discursivas donde los textos juegan un papel fundamental en sus prácticas y, de esta manera, en las formas de relacionarse de los individuos que forman parte *de* o que buscan pertenecer *a* ellas.

Lo aprendido en las prácticas discursivas configura los repertorios o habitus de los sujetos que entran en juego en las maneras en que los sujetos se vinculan en torno a la lectura y escritura en nuevas situaciones. En otras palabras, el uso del lenguaje escrito se encuentra relacionado *con*, e influido *por*, los valores, creencias, conceptos, roles, símbolos y significados, es decir, los elementos de una cultura escrita que circula (*se comparte, y se negocia*) por un grupo de personas (Johns, 1997; Hyland, s. f.). Mediante este uso del lenguaje escrito los sujetos pueden pertenecer a tales grupos y comunicarse con las otras personas que forman parte de los mismos (Johns, 1997). De esta manera, considero que toda comunidad implica una cultura (Hyland, s. f.) o un juego de “culturas”. Al pensar las disciplinas como comunidades discursivas con culturas escritas particulares, se considera cómo las prácticas en torno a ciertos tipos de textos permiten a los sujetos pertenecer y establecer comunicación *en* tales grupos de personas.

Multiplicidad de culturas escritas y comunidades discursivas

Los Nuevos Estudios de Literacidad han destacado la multiplicidad de expresiones de la cultura escrita, refiriéndose a ella en plural: no existe una, sino numerosas culturas escritas; de esa manera, argumentan que las prácticas letradas varían de contexto en contexto (Kalman, 2003, Gee, 2004; Barton y Hamilton, 2004; Meek, 2004; Street, 2012; Hernández, 2016a). Estas pueden asociarse a diversos dominios de la vida (la familia, el trabajo, la religión, la escuela) en los que se forman diversas comunidades discursivas (Barton y Hamilton, 2004).

También se ha planteado que aquello que une a ciertas personas, también las diferencia de los miembros de otros grupos sociales; en ese sentido, las disciplinas han sido concebidas como culturas *distintas y específicas* (Johns, 1997; Carlino, 2003, 2013; Hyland, s. f.). De tal manera, se ha argumentado que los modos de leer, de escribir, de construir y evaluar el conocimiento presentan particularidades de asignatura en asignatura, de una carrera a otra, o entre disciplinas, por ejemplo: en el léxico que emplean, en el uso de géneros distintos, en las formas en que se construye el conocimiento y se argumenta o en las ideas que se tienen acerca de cómo luce un texto “coherente” y “bien estructurado” (Lea y Street, 1998, 2006; Carlino, 2003, 2013; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018; Hyland, s. f.). Sin embargo, también se ha aceptado que las comunidades pueden presentar no sólo diferencias, sino también semejanzas: pueden compartir ciertos géneros, aunque los contenidos varíen de comunidad en comunidad (Johns, 1997).

Esto abre la discusión acerca de la homogeneidad-heterogeneidad *entre* y *dentro* de las comunidades y sus culturas escritas, así como de la comunicación e influencias entre ellas.

Homogeneidad y heterogeneidad

En la literatura acerca de la escritura y lectura, se considera, ampliamente, que los miembros de una comunidad dada “comparten” un “repertorio cultural” (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2016a; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Chacón-Chacón y Chapetón (2018) ya recuperaban y comparaban el origen etimológico de las palabras *comunidad* y *comunicación*: se refieren a algo “*que nos es común*” (p. 5). Esto podría llevarnos a considerar que los sujetos de un mismo grupo social son semejantes entre sí: actúan y piensan de la misma manera al participar en las actividades de lectura y escritura. Esta idea se puede observar en la siguiente definición de la noción de “comunidad discursiva”, propuesta por Swales, y recuperada por Barton y Hamilton (2004): “son grupos de personas que se mantienen juntas gracias a su manera característica de hablar, actuar, valorar e interpretar y usar la lengua escrita” (Swales en Barton y Hamilton, 2004, p. 117).

Como ya se ha dicho anteriormente, el argumento de que las comunidades con sus culturas escritas se diferencian entre sí ha sido planteado ampliamente en trabajos que estudian las prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Estos trabajos han propuesto, sobre todo, que en el campo académico existe una gran diversidad de “dominios disciplinares” y que estos se distinguen entre sí por las formas de construir y comunicar el conocimiento de acuerdo con ciertas convenciones (formas de argumentar, géneros, léxico, etcétera) (Johns, 1997; Lea y Street, 1998; Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2016b; Hyland, s. f.). Sin embargo, aunque no todos los estudios han profundizado en la heterogeneidad de las formas de participar en las prácticas letradas de los miembros “pertenecientes” a una misma comunidad discursiva dada, también se ha aceptado que pueden existir desacuerdos (en los enfoques de investigación, en las formas de argumentar, los significados, el uso de la teoría, en los temas de estudio), diferentes perspectivas y creencias, conflictos, disensos, divisiones y contradicciones (Swales, 1990; Johns, 1997; Wenger, 2001; Lave y Parker, 2011; Colombo, 2012; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018).

Desde el estudio de la cultura, Sewell (2005) ha realizado planteamientos semejantes: las culturas también pueden ser contradictorias; sus miembros pueden tener creencias o visiones del mundo diferentes; pueden existir “resistencias” por

parte de los grupos subordinados a las visiones de los grupos hegemónicos; los miembros y ellas mismas no son inmutables, cambian; y las culturas y sus miembros no se encuentran aislados, ni son impenetrables, claramente delimitadas (o diferenciadas), ni impermeables; por el contrario, están imbricadas y se influyen mutuamente. Esto se puede ver, en el caso de la educación superior, en cómo los estudiantes pueden experimentar dificultades, al pasar de una clase a otra, ante el encuentro con criterios y expectativas diferentes por parte de los profesores, por ejemplo: respecto a qué se considera un texto “bien estructurado” o a qué constituye una buena revisión de la literatura o citación (Johns, 1997; Calvo, 2009; Prior y Bilbro, 2012).

De esta manera, considero que, aunque los sujetos pueden compartir características y objetivos con los miembros de una misma comunidad, esto no implica necesariamente homogeneidad. Las comunidades pueden componerse por miembros *diferentes* entre sí. En el contexto de este trabajo, esto se puede notar en las formas de participar en la elaboración de tesis de los estudiantes. Considero que estas variaciones también responden a la capacidad inventiva y creativa de sus miembros, a pesar de las características reconocibles y regulares de las prácticas sociales (Wenger, 2001; Barton y Hamilton, 2004; Kalman, 2022). Esto se puede relacionar con la idea de que los sujetos con un habitus similar —formado bajo condiciones (que implican la presencia o no de ciertos tipos de capitales) que caracterizan a una misma posición dentro de un espacio social o campo determinado— pueden actuar y pensar bajo cierta “libertad condicionada y condicional”; es decir, las personas no se desenvuelven de una manera predeterminada e idéntica conforme a su participación y aprendizaje anterior en el contexto de una comunidad con cultura dada, pero tampoco lo hacen de maneras radicalmente inesperadas o incongruentes de acuerdo con esas condiciones previas (Bourdieu, 2007). Estas ideas permiten tener alerta la mirada para captar tanto las semejanzas y regularidades, como las diferencias en las formas de participar de los sujetos en la escritura de la tesis. Asimismo, nuestra comprensión puede enriquecerse si se toman en cuenta también las diferentes trayectorias, o “historiales de participación” de los sujetos (Colombo, 2012; Rogoff y Gutiérrez, 2011), como se verá más adelante.

Relación entre distintas comunidades (con culturas escritas)

Considero que las comunidades discursivas, académico disciplinares, y sus culturas escritas no se encuentran aisladas, coexisten, interactúan entre sí y se influyen

mutuamente, tal como Rockwell (2000) se refería a lo que denominaba “tradiciones culturales”. Una forma de entender esto es tomar en cuenta la forma en que los sujetos participan en, y transitan por, diversas comunidades y sus culturas escritas.

Esto implica una discusión de la idea de que la universidad representa un mundo nuevo para los estudiantes y que estos deben adaptarse y transformarse para participar en sus prácticas (Carlino, 2013; Hernández, 2016b). Si bien considero que estas actividades plantean situaciones con ciertas particularidades, y que participar en ellas requiere un proceso de cambio por parte de los sujetos, también concibo que pueden no ser del todo desconocidas. Pueden guardar semejanzas con prácticas propias de otros contextos, permitiendo que los sujetos se involucren en ellas a partir de sus repertorios culturales o *habitus*, es decir, desde lo que han aprendido en otros espacios-momentos socioculturales.

Los sujetos son seres con pasado. Experimentan el contacto con una nueva cultura a partir de lo que son y traen consigo: lo que saben, lo que piensan, lo que creen, lo que valoran y sus formas de actuar. Esto sucede porque pertenecen y participan (pertenecieron y participaron) en diversas comunidades sociales, dentro y fuera del contexto académico (Swales, 1990; Johns, 1997; Wenger, 2001; Colombo, 2012).

La pertenencia a múltiples comunidades ocurre tanto de manera sincrónica (en un momento específico) como de manera diacrónica (a lo largo de nuestras biografías). Los sujetos construyen un “historial de participación” que afectará su desenvolvimiento en nuevas comunidades y prácticas sociales (Wenger, 2001; Rogoff y Gutiérrez, 2011). De acuerdo con Wenger (2001), los sujetos forman múltiples identidades mediante estas experiencias de participación en las diversas comunidades a las que pertenecemos y, de esa manera, se comportan de manera distinta en cada una de ellas; sin embargo, también acepta que “independientemente de lo distintas que pueden ser [nuestras identidades de acuerdo con esas múltiples comunidades], pueden interaccionar entre sí, influirse mutuamente y exigir coordinación” (p. 199). De esta manera, considero que las culturas de las comunidades se relacionan y afectan entre sí cuando los sujetos las atraviesan y participan en sus prácticas: cuando al incorporarlas, las negocian, resisten o adaptan, a partir de lo ya incorporado, generando cambios en ellos mismos. Es decir, lo aprendido en una cultura en espacio-tiempo dado puede influir en y ser influido por lo aprendido en otra, pasada y presente.

d. Poder, negociación y reconocimiento en las comunidades y culturas escritas

Realizar una tesis implica participar en una práctica social que se encuentra inserta en dinámicas de poder, negociación y reconocimiento dentro de una comunidad académica dada. Por ejemplo, en Letras Hispánicas los estudiantes deben elaborar un protocolo de investigación y este es aceptado o rechazado por la coordinación académica de acuerdo con una evaluación de su pertinencia o viabilidad; negocian con el asesor y con la comunidad el tema de la tesis; al terminarla, la envían a un comité y realizan un examen profesional ante sus miembros, quienes decidirán si la tesis “cumple o no” con las expectativas, modos o convenciones de la comunidad; posteriormente, si quieren realizar un posgrado, se encontrarán con que la tesis se considera un requisito para su aceptación o su rechazo (lo cual también pudo haber sido de su conocimiento desde mucho tiempo atrás, influyendo en su decisión de titularse mediante esta modalidad, en primer lugar).

Estas consideraciones se nutren de trabajos que han considerado que la lectura y escritura se vincula con cuestiones de poder, creación de autoridad y legitimidad (Lea y Street, 1998, 2006; Street, 2012; Cragolino, 2009; Hernández, 2009); que en las comunidades discursivo-disciplinarias se establecen y reconocen ciertas formas de usar el lenguaje (en torno a las convenciones, los géneros, la argumentación) como “legítimas”, “apropiadas”, “válidas”, “eficaces”, “persuasivas” (Carrasco, Kent y Keranen, 2012; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018; Hyland, s. f.); o que dentro de las culturas existen grupos dominantes que “jerarquizan”, “encapsulan”, “excluyen”, “criminalizan” y “marginan” a los sujetos que se desvían del “ideal” (Sewell, 2005).

La tesis, por ejemplo, se encuentra en una organización jerárquica en relación con las otras modalidades de titulación. Los estudiantes la eligen, aunque no siempre lo deseen, porque consideran que es reconocida dentro de la comunidad como la “mejor” forma de obtener el título y una vía que puede garantizar, más que las otras opciones, su acceso a un posgrado, si así lo decidiesen. De acuerdo con sus relatos, se trata de una representación que han aprendido a lo largo de sus estudios, muchas veces, a partir del contacto con los señalamientos de los profesores. Sin embargo, en documentos institucionales también se puede observar que el valor de la tesis se encuentra en constante negociación. En el “Manual del estudiante 2020-1” elaborado por el mismo Colegio de Letras Hispánicas (2020), se señala en el apartado relativo a las opciones de titulación lo siguiente: “Ninguna de las anteriores es superior a

otras. Se trata de diversas modalidades por las que los egresados optan libremente” (p. 25).

En ese sentido, dentro de las comunidades académicas, los profesores e investigadores ejercen, como parte de sus roles, un proceso de *distinción y reconocimiento* de la *legitimidad y pertenencia (y pertinencia)* de las formas de leer, escribir, argumentar, producir conocimiento de los estudiantes y que se expresan en sus textos, como la tesis. Esto puede relacionarse con las dinámicas que bloquean o permiten el acceso, la continuidad y el egreso de los estudiantes en el contexto universitario (Hernández, 2009; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Ahora bien, esta dinámica no busca simplemente la apertura o el cierre de la comunidad a posibles nuevos integrantes, sino generar un proceso de aprendizaje de las culturas escritas académicas, donde la evaluación de los profesores se inserta en un acompañamiento y provisión de ayudas a los estudiantes.

A partir de lo anterior, considero que la tesis puede funcionar como un símbolo o un signo de “legitimidad” en el proceso de obtención del título de licenciatura (un punto sobre el cual regresaré más adelante), a pesar de que la “adecuación”, “pertinencia” o “utilidad” de este género se encuentran en disputa: la institución y un sector de profesores de la carrera busca favorecer otras modalidades de titulación con el fin de elevar las tasas de eficiencia terminal; mientras que otros docentes aún buscan que los estudiantes se decanten por la elaboración de tesis. Asimismo, los mismos estudiantes se llegan a preguntar por su pertinencia, aunque por ahora todavía existe un sector de alumnos en esta licenciatura que decide realizarla como una vía para la obtención del título.

3. Alfabetización académica

En este trabajo utilizo el término “alfabetización” para referirme al proceso mediante el cual los sujetos aprenden a participar de maneras particulares en las prácticas de lectura y escritura que forman parte de la cultura escrita de las comunidades en las que se involucran. Coloco el adjetivo “académica” o “disciplinar” cuando estas prácticas corresponden a la producción y comunicación de conocimientos en el contexto de la universidad y las disciplinas. Este aprendizaje no se concibe como una “adquisición” o “acumulación” de los elementos de las culturas escritas. En su lugar, se considera que aprender a participar en las prácticas letradas de las comunidades académicas implica la formación de un repertorio cultural o un hábitus que transforma a los sujetos y que trastoca las formas en que leen y escriben.

No considero que los sujetos aprendan “habilidades” generalizables (o fácilmente exportables) a todos los contextos. Sin embargo, argumento que sus modos de participar en las prácticas letradas académicas se encuentran influidas por la historia de los sujetos y por su involucramiento en las actividades de otras comunidades sociales, de forma paralela a la universidad. De esta manera, el proceso de alfabetización académica no se encuentra aislado de otros movimientos alfabetizadores, por ejemplo: del aprendizaje de la escritura literaria o de la periodística.

El habitus de los sujetos se alimenta con todas sus experiencias de participación. Lo que aprendieron en la familia, por ejemplo, dialoga con lo aprendido en la escuela o en la universidad de maneras complejas. Los intereses, deseos, inclinaciones en torno a la lectura y creación literaria o hacia ciertos tipos de autores o géneros (como los cómics), por ejemplo, no se abandonan. En este sentido, las comunidades con sus culturas escritas no son islas aisladas. Se influyen mutuamente por medio de los movimientos de los sujetos que participan en ellas.

Asimismo, a través de estos movimientos alfabetizadores, los sujetos generan signos visibles que son valorados por los otros miembros de la comunidad. En otras palabras, al participar en las prácticas letradas de una comunidad académica, los sujetos se encuentran inmersos en un proceso de *diferenciación*, o *distinción*, y reconocimiento. Esto se puede ver claramente en la función de la tesis y otros productos textuales en el contexto académico. A través de ellos, los estudiantes demuestran que leen, escriben, piensan y producen conocimiento de acuerdo con los modos *relativamente* aceptados y compartidos por los otros. Si sus textos son *reconocidos* de acuerdo con lo esperado o valorado según los esquemas de quienes los evalúan, los estudiantes aprueban las materias u obtienen el título de licenciatura. Mediante las prácticas letradas y sus productos textuales muestran su pertenencia a un grupo académico-disciplinar aun cuando no persigan este propósito conscientemente.

a. Pertenencia a una comunidad: incorporación, introducción o acceso

Considero que la alfabetización es un proceso de “iniciación” o “introducción” mediante el cual los sujetos llegan a pertenecer a una comunidad disciplinar particular (Johns, 1997; Carlino, 2003, 2013). Esta pertenencia, o incorporación, se comienza a gestar en el instante en que los sujetos tienen acceso a la participación en las prácticas de las comunidades (Wenger, 2001; Kalman, 2003). Los estudiantes accedieron a la licenciatura en Letras Hispánicas mediante un examen de ingreso o

por medio de un pase automático, quienes estudiaron en una preparatoria perteneciente a la UNAM. Sin embargo, el espacio-tiempo de los estudios de licenciatura son tan solo un trayecto de un largo camino para convertirse en miembros reconocidos de las comunidades disciplinarias que dan forma al plan de estudios de dicha carrera: los estudios literarios y lingüísticos². En ese sentido, la tesis de licenciatura se coloca en una etapa inicial del camino de construcción de un sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar.

Ahora bien, en diversos estudios, se ha manejado la idea de que los sujetos “ingresan”, “acceden” o “pertenecen” a las comunidades disciplinarias y sus culturas escritas mediante el dominio de las prácticas, convenciones retóricas, géneros y saberes característicos y reconocidos por sus miembros (Carlino, 2003, 2013; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). En este estudio concibo que los sujetos se encuentran en constante aprendizaje y que un dominio total de estos elementos es inalcanzable. Además, no son los únicos elementos que intervienen en la elaboración y comunicación del conocimiento en las comunidades disciplinares (Véase los apartados de los elementos de las culturas escritas y prácticas sociales). Considero que la “pertenencia” es un proceso de negociación que ocurre mediante la creación de signos que demuestran formas aceptables de leer, escribir y producir conocimiento, es decir, maneras reconocidas de *ser y hacer al participar en determinadas prácticas letradas*.

Por otro lado, algunos investigadores resaltan la responsabilidad de las universidades y de los docentes de favorecer del acceso y la “inclusión” de los estudiantes en las comunidades disciplinares y sus culturas escritas permitiendo que participen en sus prácticas letradas y brindándoles ayudas (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2009, 2016b). Como ya se ha adelantado, argumentan que estas actividades son nuevas para los estudiantes y que la universidad y las disciplinas son mundos socioculturales desconocidos para aquellos. De esta manera, proponen que tanto las instituciones como los docentes no deben considerar que los alumnos llegan a la educación superior conociéndolas; por el contrario, deben hacerse cargo de su enseñanza (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2009, 2016b; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018).

En este trabajo no me ocupo de la enseñanza, aunque estoy de acuerdo con estas propuestas. Sin embargo, propongo que no se debe considerar *a priori* que las

² Aunque claro está que convergen en él otras comunidades: de la educación básica y media superior, de los correctores de estilo, de la edición, del periodismo, de la creación literaria, etcétera.

prácticas de las disciplinas y de la educación superior son totalmente desconocidas para los estudiantes. Tampoco considero que los estudiantes no puedan participar en ellas a partir de lo aprendido en otros tiempos-espacios sociales, es decir, en otras comunidades, académicas o de otro tipo. No se trata de una “aplicación” de conocimientos y habilidades “generales” o “abstractas”, sino de un proceso de discernimiento, ajuste y cambio por parte de los sujetos a partir de sus formas de ser, pensar y actuar. Una estudiante, por ejemplo, al escribir ensayos en Letras Hispánicas, se valió de una “estrategia” aprendida en una carrera previa en comunicación para vencer “la hoja en blanco” y lograr textos que ella misma y sus profesores consideraron “estructurados”: ella *adaptó* una forma de leer y escribir que aprendió fuera de la carrera de Letras y que le permitió responder a la nuevas exigencias y lograr sus objetivos.

b. Distinción y reconocimiento

Como ya lo he mencionado, la pertenencia a un grupo social requiere el reconocimiento por parte de los otros miembros, es decir, ser *distinguido* como “uno de los nuestros”. Ahora bien, si el aprendizaje nunca acaba, el proceso de negociar el reconocimiento en las comunidades académicas tampoco. Se busca y se lucha por él a cada momento. Por lo tanto, la pertenencia se encuentra en un permanente desarrollo. De esta forma, la alfabetización académica, como proceso de creación de signos de distinción, nunca es un proceso acabado. La tesis de licenciatura es uno de los primeros símbolos que utilizan los sujetos en su intención de ser reconocidos por las comunidades académicas.

Estas ideas están en deuda con la perspectiva de Bourdieu y su concepto de “capital simbólico”. Para este autor, “existir en un espacio, ser un punto, un individuo en un espacio, significa diferir, ser diferente” (Bourdieu, 1997, p. 21). Para él el mundo social se encuentra compuesto por “campos” o espacios sociales. Estos se componen a su vez por diversas posiciones o clases: se trata de grupos de personas que se diferencian entre sí por su “posesión” de lo que denomina “capitales”: económicos (recursos financieros y materiales) sociales (redes de contactos) y culturales (títulos y credenciales, instrumentos, obras de arte, libros, pero también conocimientos, habilidades, valores, creencias, maneras de actuar y de pensar) (Bourdieu, 1997, Giménez, 2002; Gutiérrez, 2004).

Mas estos capitales no tienen un valor en sí mismos, requieren la evaluación y aceptación por parte de los sujetos. De esta manera, Bourdieu planteó un cuarto tipo de capital: el simbólico, que “no es más que el capital económico o cultural en

cuanto conocido y reconocido” (Bourdieu, 1987, citado en Giménez, p. 8). Cabe destacar que este reconocimiento se asocia normalmente con atributos tales como “autoridad”, “prestigio”, “reputación”, “buen gusto”, etcétera. En este trabajo, propongo pensar más en cómo los sujetos, y sus textos, logran ser considerados como pertenecientes y pertinentes, legítimos, adecuados, aprobados o válidos, persuasivos o eficaces. De esto depende el logro de los sujetos: la aprobación de las materias, el ingreso y egreso de los espacios formativos, la obtención de puestos de trabajo (Grenfell, 2012; Compton-Lilliy, 2014; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Un ejemplo de cómo se puede pensar esto en el caso de esta investigación es cómo se negocia el reconocimiento de un proyecto de tesis por parte del alumno ante el asesor y la coordinación académica.

Así pues, escribir y leer de formas determinadas requiere la interpretación por parte de otras personas que forman parte de la comunidad:

[...] una diferencia, una propiedad distintiva (...) sólo se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente *pertinente*, si es percibida por alguien que sea capaz de *establecer la diferencia* –porque, estando inscrito en el espacio en cuestión, no es *indiferente* y está dotado de categorías de percepción, de esquemas clasificatorios, de un *gusto*, que le permiten establecer diferencias, discernir, distinguir (cursivas del autor, Bourdieu, 1997, p. 21).

Por consiguiente, cuando los estudiantes realizan un ensayo, una ponencia o una tesis se colocan frente a lectores, otros miembros de la comunidad que evaluarán si estos textos cumplen con las expectativas, si son *pertinentes*, adecuados, si cumplen con las *formas* de la disciplina o la institución.

Diversas investigaciones interesadas en las prácticas de lectura y escritura (tanto en el ámbito académico como en contextos de la vida cotidiana) han realizado planteamientos similares. Barton y Hamilton (2004) señalaron que la “literacidad” tiene, entre sus funciones, la utilidad de servir como “evidencia de ser educado o estar calificado, de ser cierto tipo de persona o de pertenecer a determinados grupos sociales” (p. 128). Por otro lado, se ha considerado que la escritura y publicación de diversos textos (libros editados, tesis, artículos, monografías), es decir, el hecho de *convertirse en autor*, representa un requisito para que los sujetos logren la pertenencia a las comunidades disciplinares, es decir, sean identificados como investigadores (Johns, 1997; Carrasco, Kent y Keranen, 2012; Colombo, 2012;

Chacón-Chacón y Chapetón, 2018; French, 2019). Por ejemplo, en su investigación sobre las trayectorias de tres científicos consolidados, Remedi y Blanco (2016) explicaron, a partir de la perspectiva de Bourdieu, cómo estos investigadores comenzaron a “*existir científicamente*” al ser reconocidos por sus colegas, de acuerdo con las “categorías de percepción” del campo, a partir de la publicación de artículos como primeros o únicos autores (p. 404).

De esta manera, en este trabajo considero que los textos funcionan como “signos de distinción” o “credenciales” que muestran que los estudiantes han incorporado, hecho suyos, los elementos de la cultura escrita de la comunidad (Carrington y Luke, 1997). En ese sentido, los movimientos de alfabetización son también procesos de construcción de dichos signos. En el contexto académico, la tesis consiste en una prueba, entre otras, de que los sujetos pueden investigar y comunicar el conocimiento de acuerdo con las formas aceptadas dentro de la disciplina y la carrera. Por supuesto, esto no significa que exista dentro de ella un consenso total. He argumentado que también puede haber contradicciones y tensiones en las comunidades y sus culturas.

c. Alfabetización como aprendizaje: ¿adquisición, apropiación o movimiento ontológico?

En esta investigación también concibo a la alfabetización como un proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, aunque en otros trabajos se utilice para referirse a la enseñanza (Véase Carlino, 2013). Esto implica una transformación de los sujetos, de sus *habitus* o repertorios culturales, que sucede a través de su participación en las prácticas letradas, en diversos momentos y espacios, de las comunidades discursivas a las que pertenecen. Las bases de este planteamiento se encuentran en estudios que piensan el aprendizaje como un cambio y un proceso de apropiación de la cultura escrita por parte de las personas y que critican las posturas que lo conciben como una “adquisición”. A continuación, se exponen y discuten los aportes de estos estudios y el lenguaje que emplean para referirse al aprendizaje.

Desde perspectivas socioculturales e históricas, se ha propuesto superar una visión del aprendizaje asumida como una “adquisición”, un “almacenamiento”, una “interiorización” o “internalización” de “elementos estáticos” (recuerdos, hábitos, capacidades, habilidades, conocimientos, conceptos, destrezas) y, en su lugar, se sugiere concebirlo como un proceso de cambio que sucede mediante la participación en prácticas sociales (Rogoff, 1997; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Lave, 2012, 2019). Esta perspectiva ha sido retomada por estudios interesados en la enseñanza

de la lectura y escritura (tanto en el nivel educativo básico como en el superior). Estos trabajos criticaron un tipo de enseñanza que parcela y descontextualiza la lectura y escritura al presentar, de manera secuencial e inconexa, contenidos relacionados con los textos o el lenguaje (sus partes, ortografía, gramática, etcétera) o con los procesos de escritura (planeación, redacción, revisión) en lugar de promover que los estudiantes participen en actividades “auténticas”, “tal y como ocurren” fuera de la escuela o la universidad (Lerner, 2001; Carlino, 2003, 2013).

Por otro lado, cabe señalar que los términos criticados en dichos trabajos pueden presentar matices o diferencias en sus significados en los abordajes de otros autores, es decir, no siempre reflejan concepciones similares acerca del aprendizaje. Por ejemplo, Rogoff (1997) critica el uso del término “internalización”, pues considera que plantea “una separación entre la persona y el contexto, así como asunciones sobre entidades estáticas implicadas en la ‘adquisición’ de conceptos, recuerdos, conocimiento, destrezas, y así sucesivamente” (p. 120). Considera que dicha palabra denota que algo “externo” viaja hasta el interior de los individuos: como si fuera un proceso de almacenamiento (Rogoff, 1997).

En otras propuestas la noción de “internalización” presenta otros tonos. Por ejemplo, Vygotsky considera que lo externo es lo social y mediante el proceso de “internalización” se vuelve interno, es decir, “individual”; no se trata de una separación entre las personas y su mundo (los otros) sino de una relación dialéctica que nos muestra el origen de lo que denominó “funciones mentales superiores” (Wertsch y Stone, 1985). En esta perspectiva, la actividad individual puede reflejar patrones y rasgos presentes en una actividad social previa. Para ilustrar esto, Wertsch y Stone (1985) describieron el caso de un experimento en el que una niña armaba un rompecabezas. De acuerdo con ellos, la forma en que aprendió a colocar las piezas de manera individual presentó características similares a las maneras en que lo hizo en la interacción con su madre: apoyarse primero en un modelo del rompecabezas ya armado para identificar y enunciar el lugar que le corresponde a la pieza en cuestión de acuerdo con su color. Sin embargo, en dicha descripción también mostraron cómo la acción y el discurso de la niña se transformó y diferenció del modo en que lo hizo anteriormente, pues comenzó a realizar dicho procedimiento sin la necesidad de una indicación de la madre. En esta perspectiva, la “internalización” no implica un proceso de reproducción ni de almacenaje, tampoco una separación entre el mundo (lo social) y los sujetos. Aquel se encuentra presente en el actuar y pensar de los individuos.

Otras nociones se han propuesto para referirse al aprendizaje de los sujetos, como el de “apropiación”. Este término se encuentra presente en el trabajo de Rogoff (1997), quien propuso tres planos de análisis para el estudio del “desarrollo” a los cuales denominó “apropiación participativa”, “participación guiada” y “aprendizaje [*apprenticeship*]”. Ella concebía la “apropiación participativa” como un proceso de transformación o de cambio de los sujetos en las actividades o prácticas sociales, y no como la “posesión de objetos almacenados” (Rogoff, 1997, p. 120).

Asimismo, la noción de “apropiación” aparece en trabajos preocupados por el aprendizaje de la lectura y escritura tanto en contextos no escolares como dentro de la universidad, adquiriendo otros matices. Por ejemplo, Kalman (2003) considera que, al involucrarse en los eventos letrados que tienen lugar en la cotidianidad, las personas se apropian de la cultura escrita o de las prácticas sociales de lectura y escritura a partir del “acceso a su uso total” y “a los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores” (Kalman, 2003, p. 37). En cuanto a trabajos preocupados por la escritura y lectura en la educación superior, se ha argumentado que los sujetos requieren la “apropiación” de las prácticas letradas, de las “formas de razonamiento” y de los “conocimientos disciplinares” para poder pertenecer a las comunidades académicas (Carlino, 2003, 2013).

Por otro lado, Rockwell (2005), interesada en el aprendizaje de la cultura, señala que “Las nuevas generaciones *se apropian*, seleccionan y utilizan, *fragmentos particulares de cultura* encontradas en su radio de acción”; mas no se trata, explica la autora, de un mero proceso de “asimilación”, pues los sujetos juegan un papel activo: “los hacen suyos, los reordenan, los adaptan a nuevas tareas, y además los *transforman* de muchas maneras” (Cursivas propias, p. 36).

Ahora bien, si realizamos un análisis de las etimologías de las palabras empleadas para referirse al aprendizaje (interiorización, internalización, incorporación, apropiación, asimilación, desarrollo, construcción formación, producción) podemos notar que algunas no denotan *per se* procesos de almacenamiento o acumulación de elementos (conocimientos, creencias, valores, habilidades) estáticos e inalterables. De hecho, algunas de estas denotan procesos de transformación. “Interiorización” e “internalización” incluyen el sufijo “-izar” que significa “convertir en”: convertir o hacer algo interno o interior. “Incorporación” denota que algo “se vuelve parte de un cuerpo” o de un “todo”. Por otra parte, la palabra “apropiación” se usa normalmente junto con un grupo preposicional, conformado por “de” y un complemento, para denotar “posesión”. Al apropiarnos *de algo*, hacemos

nuestros diversos elementos (tanto materiales, como simbólicos e intelectuales) que van más allá de nosotros mismos y nos anteceden: palabras, significados, creencias, valores, conceptos, ideas, materiales, libros, instrumentos. La “apropiación” no implica que aquellos permanezcan inalterados o que nosotros sigamos siendo los mismos. Estos elementos *pueden cambiarnos y formar parte de nuestro ser* y al hacerlo también son *transformados, adaptados*.

De esta manera, en este trabajo me acerco a una concepción del aprendizaje como un proceso continuo en el que los sujetos, mediante su participación en prácticas sociales, transforman la manera en que piensan y actúan en el mundo. Diversos estudios han enfatizado en el hecho de que, a lo largo de sus biografías o trayectorias, las personas cambian, se reconfiguran, junto con sus formas de involucrarse o de participar en las prácticas sociales; al hacerlo las prácticas y el mundo también se modifican (Rogoff, 1997; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Lave, 2012, 2019).

En investigaciones interesadas en la lectura y escritura, tanto en entornos fuera de la universidad como dentro, se han realizado planteamientos similares. Apoyada en la teoría social de Bourdieu, Cragnolino (2009) argumenta que los sujetos forman disposiciones, o habitus, que se encuentran en un proceso de transformación a lo largo del tiempo, lo que reconfigura a su vez las prácticas de lectura y escritura de las personas. Asimismo, Prior y Bilbro (2012) se refieren al aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso de enculturación que consiste en un cambio en las identidades y las “ideologías” de los sujetos, es decir, en sus visiones del mundo. También se ha considerado que el acceso a la universidad y la participación en las prácticas letradas de las disciplinas requiere que los sujetos piensen de manera distinta, sean personas diferentes y manejen nuevas identidades, valores, significados, “repertorios de prácticas” (Lea y Street, 1998, 2006; Colombo, 2012; Hernández, 2016b). En estos trabajos se enfatiza en las particularidades de cada comunidad o contexto y sus culturas escritas asociadas, lo cual implica la “adaptación” de los sujetos.

En esta investigación acepto que al ingresar a la educación superior los jóvenes cambian sus formas de leer y escribir, por ejemplo: pueden pasar de ser lectores “por placer” a ser “lectores profesionales” de literatura. Sin embargo, cuestiono hasta qué punto la universidad plantea condiciones totalmente diferentes que no permiten que los estudiantes participen de acuerdo con lo aprendido en otras comunidades sociales (por ejemplo, en licenciaturas previas o en las comunidades

de escritores literarios), si las prácticas letradas de Letras Hispánicas no guardan similitudes con las de otras comunidades y en qué grado ocurren las transformaciones.

Concibo que las personas se *constituyen*, se *convierten*, *devienen*, son mediante su participación en los distintos espacios socioculturales, es decir, en las comunidades por las que transitan (Lave y Packer, 2011). En algunos estudios interesados en la lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural, también se ha planteado cómo las prácticas letradas se encuentran relacionadas con las cuestiones de la identidad y el ser de los sujetos (Lea y Street, 1998; Gee, 2004; Street, 2012). Desde estas perspectivas, el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se llega a concebir como la formación de un “ser letrado”. Esta expresión se ha utilizado, no ya para alguien que conoce las letras del alfabeto, sino para hablar de cómo las personas han aprendido “cómo se usa deliberadamente el lenguaje escrito (géneros textuales, significados, discursos, palabras y letras) para participar en interacciones culturales valoradas y como forma de relacionarse con otros” (Kalman, 2018 [2008], pp. 50-51); o para referirse a alguien “que expande su repertorio de habilidades y prácticas sociales para participar de manera efectiva en diversos mundos socioculturales” (Hernández, 2016b, p. 22). Por otra parte, en los trabajos interesados en la alfabetización académica también se ha considerado al aprendizaje como un proceso de conformación del *ser*:

[...] quienes escriben están aprendiendo no sólo a comunicarse de modos particulares sino que están aprendiendo cómo “ser” tipos particulares de personas, es decir, a escribir “como académicos”, “como geógrafos”, “como científicos sociales”. Por ende, la escritura académica concierne también a la identidad personal y social (Curry y Lillis citados en Carlino, 2013, p. 362).

De esta manera, vemos cómo en estos estudios no se abandona del todo la función de ciertos saberes y conocimientos culturales, pero ahora se les vincula con las formas en que los sujetos leen, escriben, piensan y se relacionan con los demás, en fin, en cómo *son* o *se transforman* en la participación en las prácticas de las comunidades sociales.

A partir de lo anterior, en este trabajo evitaré un uso intercambiable de los términos señalados anteriormente para referirme al proceso de aprendizaje. Insisto en que lo entiendo como un proceso de conformación y cambio de los sujetos. Sin

embargo, bajo esta perspectiva no se descarta el papel de los conocimientos u otros elementos de la cultura. Estos participan en el *devenir* de los sujetos: “El conocimiento que los agentes tienen del mundo, y de objetos en el mundo, contiene el potencial de transformar a agentes, objetos, y al mundo” (Lave y Packer, 2011, p. 21). De este modo, tomo en cuenta cómo saberes de muy diverso tipo (sobre literatura, lengua, géneros literarios, herramientas tecnológicas, opciones de titulación, por ejemplo) influyen en las formas en que los estudiantes ven y actúan en los distintos espacios sociales, lo cual implica una alteración en los modos en que leen y escriben.

Dichos elementos forman parte de la memoria de participación de los sujetos de sus hábitos o de sus “repertorios culturales”. Esas piezas fueron adaptadas, en un momento anterior, y continúan adaptándose a cada instante. No se trata de un conjunto de elementos aplicables o desconectados entre sí. Antes bien, actuamos de acuerdo con la situación y con la forma en que nos vinculamos con otras personas que esperan algo de nosotros. Las actividades o prácticas sociales nos exigen de maneras diversas. De esa manera, lo que forma parte de nuestra memoria de participaciones previas, se activa, actualiza, se transforma, y nos transforma, cuando brindamos una respuesta a las nuevas circunstancias en las que nos vemos envueltos, que, por otro lado, pueden guardar relaciones de semejanza y diferencia con participaciones en prácticas anteriores.

Asimismo, considero que dichos saberes se relacionan con otros elementos del repertorio cultural o hábitos de los sujetos, como sus intereses o inclinaciones. Esto se puede notar en cómo los estudiantes eligen su carrera, la opción de tesis o escribir sobre determinados autores, géneros o temas.

- d. Alfabetización en diversos tiempos y lugares: las comunidades sociales como espacios sociales de aprendizaje.

La alfabetización es un fenómeno con un componente temporal importante, en el sentido de que los estudiantes aprenden en diversos momentos-espacios sociales. Aunque no considero que aprendan “habilidades” o “conocimientos” generalizables a cualquier contexto, tampoco considero que lean y escriban desde un vacío. Los sujetos cuentan con una historia que influye en la forma en que se involucran en situaciones nuevas. En ese sentido, cuando los estudiantes realizan su tesis, ponen en marcha lo aprendido anteriormente.

Mi mirada hacia el pasado de los sujetos se encuentra influida por el llamado “principio de continuidad experiencial” planteado por Dewey (año), el cual consiste

en que “cada experiencia toma algo de las anteriores y modifica la calidad de aquellas posteriores” (p. 55). Esta idea me llevó a preguntarme cómo las participaciones previas de los sujetos en torno a prácticas de lectura y la escritura influyen en sus formas de vivir la tesis: desde por qué eligen titularse mediante esta modalidad, su tema, su asesor hasta qué es lo que hacen al escribirla, así como lo que esto significa para ellos. Al respecto, hay experiencias que tuvieron lugar fuera del contexto académico (tanto de manera previa como paralela a los estudios universitarios), pero que también afectaron su forma de participar en la elaboración de tesis.

En mi camino de investigación, estos planteamientos se han alimentado de los aportes de diversos trabajos desde perspectivas socioculturales: algunos enfocados en el aprendizaje (de manera general), otros específicamente interesados en las prácticas de lectura y escritura, y otros que parten de la teoría social de Bourdieu. Por ejemplo, para Wenger (2001) los sujetos participan en diversas comunidades de práctica a lo largo de toda su vida; al hacerlo conforman un “historial de participación” que incluye una “comprensión” de las prácticas y la formación de un “repertorio” que influirá en nuevas experiencias de participación.

Ahora bien, como ya lo he señalado, las formas de participar y las “identidades” formadas, de acuerdo con dichas comunidades, no se encuentran desconectadas: “independientemente de lo distintas que pueden ser, pueden interaccionar entre sí, influirse mutuamente y exigir coordinación” (Wenger, 2001, p. 199). Otros trabajos plantean argumentos en esta línea: consideran que los sujetos, mediante su participación en prácticas culturales específicas, conforman “disposiciones”, “inclinaciones”, “representaciones o “repertorios lingüísticos e histórico-culturales” que influirán en sus participaciones posteriores en situaciones similares (Brown, Collins y Duguid; Rogoff, 1997; Rogoff y Gutiérrez, 2011). De esta manera, considero que, aunque transiten hacia nuevas comunidades con prácticas relativamente desconocidas, los sujetos comprenderán y actuarán en la nueva situación a partir de lo que han hecho y la forma en que han concebido el mundo en otros espacios-momentos.

Desde otra perspectiva, Bourdieu (2007), tomando en cuenta la historia de los individuos, ha señalado que el habitus “asegura la presencia activa de las experiencias pasadas [...] registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción” (p. 88). Esta dimensión “histórica” del habitus ha sido recuperada por autores interesados en la lectura y escritura y en las trayectorias de científicos. Compton-Lilly (2014) argumenta que las inclinaciones o

intereses de los sujetos se pueden formar durante la niñez y “ser duraderas, transportables y [operables] intuitivamente a través de contextos, situaciones y el tiempo” (p. 374). A modo de ejemplo, en las entrevistas ha sobresalido cómo la elección de carrera o del tema de tesis se relaciona con gustos o intereses por la literatura o por determinados autores que estuvieron presentes durante la niñez de los estudiantes.

Carrington y Luke (1997) también han argumentado que los sujetos ponen en marcha las prácticas letradas que han incorporado a su sistema de disposiciones a lo largo de su biografía en diversos campos sociales. Por su parte, French (2019) ha destacado cómo a lo largo de su trayectoria, los académicos desarrollan lo que ella denomina “habitus de escritura profesional en la educación superior”. De acuerdo con ella, las experiencias pueden ocurrir en diversos momentos-espacios, previos y paralelos a la universidad, pero que pueden afectar en la escritura y lectura académica de los sujetos:

[...] los investigadores, los profesores, los escritores académicos y los desarrolladores de la escritura en la enseñanza superior siempre se alimentan de toda una serie de prácticas de escritura y se inspiran en ellas. Algunas pueden ser lejanas, por ejemplo, las experiencias de escritura en la infancia, donde uno puede haber aprendido a escribir de una manera particular para un examen, o simplemente haber escrito historias por placer. Sin embargo, las experiencias en la vida adulta pueden significar que uno adquiere otras alfabetizaciones no académicas distintas a través de diferentes formas de empleo o participación de ocio (French, 2019, p. 1612).

Por otro lado, en su estudio sobre las trayectorias de científicos consolidados, Remedi y Blanco (2016) muestran cómo lo aprendido de manera previa a la formación disciplinar también influye en la forma en que los científicos se desenvuelven en las actividades académicas. Para ellos, los sujetos forman “historiales personales”, conformados por “disposiciones” duraderas, que fueron incorporadas al participar en diversas prácticas a lo largo de sus biografías y no sólo en espacios escolares (Remedi y Blanco, 2016). Consideran que estas prácticas no tuvieron una “orientación científica, pero [...] devienen constitutivas para [una] actividad posterior”, apoyando la formación de lo que denominan “*habitus científico*” (Remedi y Blanco, p. 393). De esta manera, en este estudio considero que existen movimientos de alfabetización sin orientación académica o disciplinar, pero en los cuales los jóvenes aprendieron y formaron un repertorio cultural o habitus que influirá

en su participación en las prácticas letradas dentro de Letras Hispánicas, interés de la presente tesis. Ya dentro de la carrera los sujetos experimentarán procesos de alfabetización académica, teniendo lugar un diálogo entre el presente y el pasado de los estudiantes. Este *continuum* influirá en sus experiencias de tesis.

En cuanto a investigaciones interesadas en la lectura y escritura académica, Lea y Street (1998), aunque consideran que los estudiantes cambian sus formas de leer y escribir de acuerdo con las particularidades del contexto académico, también aceptan que las experiencias de escritura acaecidas fuera de la universidad influyen en sus percepciones al leer y escribir. Asimismo, consideran que las “historias disciplinares” de los profesores influyen en cómo estos conciben y representan qué es lo importante en los textos de los alumnos (Lea y Street, 1998). Es decir, no descartan que el involucramiento pasado en prácticas letradas en otros contextos trasciende en la forma de participar en las prácticas actuales en nuevas comunidades y culturas escritas. Por otro lado, Calvo (2009) estudió cómo en el trabajo conceptual dentro de la elaboración de una tesis de licenciatura en educación, los estudiantes traen a colación significados e inquietudes que surgieron o se formaron en espacios-tiempos previos y paralelos al proceso de trabajo de grado y a la universidad.

Por último, en su revisión de la literatura interesada en la enculturación académica, Prior y Bilbro (2012) mostraron cómo este fenómeno puede relacionarse con el aprendizaje de los sujetos en otros contextos sociales. Estos autores describen los hallazgos de una investigación que muestra cómo una estudiante se desenvuelve en un curso de retórica, en el contexto de un posgrado, a partir su participación en prácticas letradas relacionadas con textos gráficos, como cómics, en su adolescencia y su entorno familiar. A partir de la revisión de este trabajo y otros, concluyen que el aprendizaje de la lectura y escritura académica se alimenta y se extiende “a espacios públicos y privados no marcados como académicos o disciplinarios” (Prior y Bilbro, 2012, pp. 27). Asimismo, llaman a prestar atención a la relación que los estudiantes pueden establecer con sujetos fuera de la disciplina: profesores de otros departamentos o sujetos fuera de la academia, tanto de manera previa como paralela a los estudios universitarios (Prior y Bilbro, 2012). En los relatos de los estudiantes que entrevisté, saltó a la vista que en algunas experiencias de ciertos estudiantes cobró importancia su relación con sujetos fuera de la carrera, por ejemplo: al participar en materias de otras carreras y facultades dentro de la UNAM o en intercambios de estudio en otros países.

Ahora bien, el hecho de que los sujetos de un mismo grupo social lean y escriben de maneras que los distinguen de las personas pertenecientes a otras comunidades, no implica que todos los miembros de una comunidad disciplinar piensen y actúen de la misma manera. He encontrado que los estudiantes hablan de sus prácticas y formas de ver el mundo de maneras que nos permiten inferir rasgos similares a otros de sus compañeros, pero también nos muestran elementos de creatividad, libertad y diversidad. Argumento que esto puede deberse a las particularidades de sus experiencias de participación en las prácticas de múltiples espacios socioculturales, o comunidades. Colombo (2012) creía que las “contradicciones” o “antagonismos” dentro de las comunidades disciplinares, podían entenderse si se consideraba que los sujetos cuentan con trayectorias diferentes. Por otra parte, French (2019) ha destacado cómo las diferencias entre las biografías de los sujetos influyen en que participen de maneras diversas en las prácticas letradas de una comunidad. Esta autora se basa, por ejemplo, en el señalamiento de Bourdieu acerca de que, puesto que no hay dos historias individuales idénticas, tampoco hay dos *habitus* idénticos (French, 2019). De esta manera, asocio las diferencias de realizar la tesis de los estudiantes no sólo a las particularidades de las situaciones en que se enmarca su proceso de elaboración (las condiciones de la pandemia, las particularidades disciplinares o la relación que establecen con su asesor) sino también con sus trayectorias diversas.

- e. Alfabetización mediante la participación en prácticas sociales y la interacción con los otros.

Al pensar la alfabetización como aprendizaje resulta necesario adoptar una perspectiva que permita explicar cómo aprendemos. Esta investigación se inserta en una línea que considera que las personas aprenden, o cambian, mediante su participación en las prácticas sociales en una gran variedad de situaciones en el seno de las comunidades sociales (Brown, Collins y Duguid, 1989; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Lave, 2012, 2019, Hyland, s. f.). Son el medio por el cual los sujetos conforman su repertorio cultural o *habitus*, es decir, se *constituyen* de formas diversas y cambiantes a lo largo del tiempo y el espacio.

Diversos estudios interesados en la lectura y escritura se han basado en las perspectivas señaladas y argumentan que se aprenden las prácticas letradas (y, por lo tanto, los elementos que las componen o se relacionan con la cultura escrita de la comunidad donde tienen lugar) mediante la posibilidad de participar en ellas: en la educación superior o en el contexto de las disciplinas (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2009, 2016b; Carrasco, Kent y Keranen, 2012; Colombo, 2012); en la

vida cotidiana y en torno a usos no escolares (Rockwell, 2000; Gee, 2004; Kalman, 2003, 2018 [2008, 2009]; Street, 2012; Hernández, 2016a); en espacios y tiempos, tanto dentro como fuera de la academia, que intervienen en las prácticas del quehacer científico (Remedi y Blanco, 2012).

Ahora bien, en este estudio entiendo que la participación en las prácticas sociales incluye tanto la acción de los sujetos (hablar, escuchar, leer, escribir, etcétera) como la observación de lo que hacen los otros, conformando de esa manera el repertorio cultural (Brown, Collins y Duguid, 1989; Rogoff, 1997; Kalman, 2018 [2009]).

De igual manera, considero que la interacción con los otros, al participar en las prácticas sociales, es clave para el aprendizaje de los sujetos. Esto no se reduce a pensar que los sujetos aprenden a partir de las acciones de los maestros. Por ejemplo, Lave (2012), al estudiar el aprendizaje dentro de la comunidad de los sastres Vai, ha mostrado que este puede ocurrir incluso en ausencia de intenciones didácticas. En una línea similar, Rogoff (1997) ha propuesto el concepto de “participación guiada” para hablar de cómo los otros pueden influir en las formas de participar en actividades o prácticas sociales de los sujetos, promoviendo cambios al respecto. Estas influencias pueden ocurrir a través de “intentos deliberados de instruir [así como] comentarios o acciones incidentales oídos o vistos casualmente”; también implica el contacto con “materiales y experiencias concretos que están disponibles, que indican la dirección en la que se anima o desanima a la gente a ir” (p. 117). Esto se puede observar, por ejemplo, en la forma en que los estudiantes encuentran, y cambian sus, formas de escribir a partir de la lectura de determinados autores o en cómo ocurre su elección de tema de tesis en encuentros casuales con profesores y determinados autores.

Estos planteamientos también me permiten considerar cómo los estudiantes se apropian de una idea acerca de cuál es el medio más válido, pertinente o favorable de obtener el título, a partir de los comentarios que tuvieron lugar en el contacto o interacción con docentes, compañeros u otras personas o a partir de conocer los requisitos de ingreso a diferentes maestrías. Esto puede terminar *orientando* o *inclinando* a los sujetos hacia la elección de tesis. La influencia de los otros en el desarrollo de orientaciones o intereses se ha encontrado, por ejemplo, en la forma en que ciertos sujetos jugaron un papel importante en la formación de ciertas inclinaciones de tres científicos no solo hacia la formación universitaria, sino también hacia la investigación científica (Remedi y Blanco, 2016). En nuestro caso, prestar

atención a la formación de gustos o disposiciones, en la interacción de los estudiantes con otras personas, permite entender su búsqueda por participar en prácticas letradas determinadas (mediante el ingreso a instituciones de educación superior o a determinadas clases), por ejemplo: el gusto por la lectura, formado en la interacción con los padres u otros familiares, provoca un interés en la escritura literaria que eventualmente lleva a los sujetos a buscar entrar en Letras Hispánicas.

Por otro lado, Wenger (2001) considera que, mediante su involucramiento en las prácticas sociales, las personas tienen acceso a recursos que les ayudan a sostener y reforzar su participación. Estos “recursos” los entiende como el repertorio compartido de las comunidades, pero también emplea esa palabra para referirse a “los otros”, es decir, a las personas con las que se puede interactuar dentro de las comunidades sociales y que pueden mediar el aprendizaje de los demás: “Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas” (Wenger, 2001, p. 71). De esta manera, la alfabetización puede considerarse como un movimiento de transformación posible gracias al encuentro con personas con formas diferentes y nuevas de leer, escribir, ver el mundo (a pesar de las semejanzas que puedan guardar). No se trata de una “asimilación”, sino de un encuentro con otras “posibilidades” que permiten a los sujetos adaptarse a las nuevas situaciones, aun en situaciones que no implican acciones de enseñanza explícitas e intencionales.

En relación con estudios interesados en el aprendizaje de la lectura y escritura y sus distintas dimensiones, Kalman (2003, 2018 [2008]) propone la noción de “acceso” para hablar de la posibilidad que tienen los sujetos de participar en las prácticas letradas y, por lo tanto, interactuar con personas que ya las conocen. Para esta autora, esta interacción facilita el aprendizaje o apropiación de la cultura escrita, pues los otros comparten lo que conocen, muestran, guían o acompañan la participación (Kalman, 2003, 2018 [2008]). En el ámbito de la educación superior, Carlino (2003) consideró que el aprendizaje requiere un intercambio con personas que dominan el repertorio de la cultura o comunidad disciplinar ya que pueden brindar “orientación y apoyos contingentes” (p. 411). Asimismo, Carrasco, Kent y Keranen (2012) han argumentado que, en un contexto de laboratorio en un posgrado, los estudiantes son guiados “por un experto en la realización de actividades consideradas típicas por la disciplina”, lo cual facilita el aprendizaje en la participación (p. 337).

De esta manera, cuando hablo de experiencias de alfabetización me refiero a sucesos en los que los sujetos participan (mediante la acción y observación) en prácticas sociales de lectura y escritura y que provocan cambios en ellos no sólo en su forma de actuar sino también en sus formas de concebir el mundo. En dichas experiencias, los otros juegan un papel fundamental al mostrar nuevas formas de leer, de escribir, de producir conocimiento. Maestros, amigos, familiares coadyuvan en la formación de los repertorios culturales de los sujetos, lo cual incluye la formación de intereses e inclinaciones que a la postre pueden influir en sus decisiones, por ejemplo, respecto a participar o no en determinadas prácticas dentro de ciertas comunidades sociales.

4. Reflexiones finales

Se ha presentado una discusión en torno a los conceptos centrales que guían este trabajo. A modo de síntesis, la escritura de tesis se concibe como una práctica social que tiene lugar en el contexto de una comunidad discursiva académica con una cultura escrita dada. Estas no se encuentran aisladas, sino en una constante comunicación y relación de influencia recíproca con otras comunidades y culturas escritas.

En este trabajo me interesa estudiar la forma en que los estudiantes experimentan su participación en dicha práctica letrada: lo que hacen, lo que piensan, lo que significan en relación con la elaboración de su trabajo de grado.

Argumento que dichas experiencias abrevan en sus participaciones en otras prácticas sociales de lectura y escritura, que sucedieron tanto fuera, como dentro de la universidad, de manera previa y paralela a sus estudios en Letras Hispánicas. Es decir, tanto en su pasado como en su presente, los estudiantes atraviesan por procesos de alfabetización. Esto quiere decir que aprenden, o transforman sus, formas de leer y escribir constantemente, a partir de su involucramiento o participación en las actividades sociales de las culturas escritas de las comunidades a las que pertenecen. Además, este aprendizaje sucede en, y a partir de, la interacción con diversos sujetos: profesores, asesores, compañeros, familiares, parejas, etcétera.

Cuando el aprendizaje sucede dentro del ámbito de la licenciatura, en relación con el estudio de la literatura o de la lengua, llamaré a dicho fenómeno “alfabetización académica”. Cuando el proceso de cambio tiene lugar fuera de dicho ámbito y en relación con prácticas que no buscan la producción de conocimientos disciplinares

lingüísticos o literarios, lo llamaré “alfabetización sin orientación académica, pero constituyente” de la misma. Esto se debe a que las formas de leer y escribir textos no disciplinares (por ejemplo, del ámbito periodístico o de la creación literaria) también pueden afectar el modo en que estos jóvenes escriben y leen textos académicos, como la tesis.

Estos procesos de alfabetización implican cambios en los sujetos a través de la formación, y constante reconfiguración, de sus habitus o repertorios culturales. Estos se componen por diversos elementos interrelacionados que son incorporados, o apropiados: saberes y conocimientos de muy diverso tipo (sobre la lengua, la literatura, los textos académicos, las herramientas tecnológicas, estrategias de escritura o aquellos producidos por los estudios literarios o lingüísticos u otras disciplinas, formas de relacionarse con los demás), creencias y valores (por ejemplo, en torno a las modalidades de titulación), ciertas preferencias, gustos, intereses, sensibilidades (sobre determinados géneros, autores, temáticas), etcétera. Estos aspectos son inseparables del actuar de los jóvenes pues influyen en, y forman parte de, sus formas de leer, escribir, buscar información, producir y comunicar conocimiento (en este caso, al elaborar la tesis) y concebir el mundo.

Estos modos de elaborar sus tesis no serán totalmente idénticos. Se mostrarán regularidades, pero también singularidades en sus modos de participar en esta práctica social. Esto se explica, en parte, por las trayectorias de los sujetos compuestas de experiencias de aprendizaje con similitudes y diferencias que tuvieron lugar en el contexto de múltiples comunidades discursivas.

Por último, la lectura y escritura que llevan a cabo los sujetos al realizar el trabajo de grado y otros textos académicos se insertan en dinámicas de *distinción* y *reconocimiento*. Mediante su participación en las prácticas de las comunidades los sujetos negocian su pertenencia a la comunidad académica. Los textos producidos en dicho involucramiento se convierten en signos que expresan maneras particulares de producir y comunicar el conocimiento (en este caso, acerca de la literatura y la lengua). Los profesores, los asesores o los miembros de un comité evaluador (tanto en el contexto de un curso, un examen profesional como en el de ingreso a una maestría) leerán los escritos (como la tesis) y evaluarán su pertinencia, relevancia y adecuación de acuerdo con lo aceptado dentro de la comunidad de los estudios literarios y lingüísticos y del programa al que se pertenece o se desea ingresar. De esa manera, permitirán la aprobación de un curso, la obtención del grado o el ingreso al posgrado

En el tercer capítulo, se analizarán las experiencias de alfabetización sin orientación académica de los estudiantes en comunidades sociales como su familia, la escuela preparatoria, un taller literario o carreras previas; y cómo forman en esos tiempos y lugares una serie de inclinaciones, gustos por la lectura y creación de textos literarios, así como en torno a otras producciones culturales (la música, el cine o la televisión). Esto servirá para entender su proceso de elección de carrera y entender la forma en que vivieron la escritura académica durante la universidad y los vínculos que establecieron entre ella y la escritura literaria.

En el cuarto capítulo, se analizarán las experiencias de alfabetización académica dentro de la universidad (dentro del currículum y otros espacios institucionales) y fuera ella (como la participación en un coloquio estudiantil). En este capítulo se prestará atención a los cambios producidos en las formas de leer y escribir de los estudiantes a partir de estas experiencias, es decir, a las transformaciones en sus habitus o repertorios culturales. Esto nos permitirá entender las formas en que vivieron la elaboración de tesis.

En el quinto capítulo, por otro lado, se profundizará en las experiencias que llevaron a los estudiantes a elegir esta modalidad de titulación, así como en su mismo proceso de escritura de su trabajo de grado. Se prestará atención a cómo se expresan, en este momento-espacio, los repertorios o habitus formados a lo largo de sus trayectorias de alfabetización y cómo estos se siguen manteniendo en movimiento a lo largo de la experiencia de tesis.

Capítulo 3. La elección de carrera: entre el gusto por la lectura y el sueño de ser escritor

1. Introducción

En este capítulo se busca responder a la pregunta siguiente: ¿por qué y cómo eligieron estudiar Letras Hispánicas los entrevistados? Para ello, se analizará la importancia que los estudiantes otorgan a sus experiencias previas al ingreso a dicha carrera en torno a diversas prácticas de lectura y escritura. Estas experiencias se encuentran en los relatos obtenidos a partir de las entrevistas elaboradas durante el proceso de trabajo de campo. Argumentaré que en dichos acontecimientos, a través de su participación en tales actividades sociales, de manera no planeada, los estudiantes fueron conformando un habitus o repertorio cultural (compuesto por conocimientos, creencias, valores, símbolos y significados, intereses o inclinaciones, formas de leer y actuar) que contribuyeron a orientar su decisión de estudiar dicha carrera y repercutieron en sus participaciones posteriores en prácticas académicas de lectura y escritura durante la universidad, así como en la elaboración de la tesis y en los significados que construyeron sobre este tipo de texto.

Como se mostró en el capítulo conceptual, el trabajo de análisis y de interpretación de las experiencias, obtenidas mediante entrevistas, se sustenta principalmente en la teoría social de Pierre Bourdieu, en los Nuevos Estudios de Literacidad, y en perspectivas socioculturales acerca del aprendizaje, de manera especial, en los estudios interesados en la escritura, en general, y la académica, en particular. En el primer apartado de este capítulo, realizo un recuento de las nociones e ideas que alimentan mi perspectiva de estudio. En el segundo, analizo e interpreto las experiencias compartidas por los estudiantes. Estas se encuentran organizadas considerando los espacios-tiempos en que suceden: en la familia, en la educación formal (preparatoria y carreras previas) y en espacios de educación no formal o extracurricular (como un taller de creación literaria).

Considero que, previo a su ingreso a Letras Hispánicas, los estudiantes han generado el gusto e interés por la lectura y creación de textos literarios, aprendido formas de leer y de escribir diversos tipos de textos y generado una serie de expectativas en torno a su futuro: como el deseo de ser escritor/a o dedicarse a la enseñanza de la literatura. Esto implicó cambios en los entrevistados a lo largo de diferentes acontecimientos significativos sucedidos en diversos momentos y espacios. A partir de estas transformaciones, los jóvenes participan y resignifican de

determinadas maneras sus experiencias de escritura y de lectura en la carrera que me interesa.

2. Precisiones conceptuales

a. Habitus o repertorio cultural y prácticas sociales de lectura y escritura

Cuando los estudiantes participan en las prácticas letradas de una comunidad dada en un momento-espacio determinado (por ejemplo, en la tesis dentro de Letras Hispánicas hacia el final de la carrera) lo hacen desde la forma en que han aprendido a leer y escribir a lo largo de sus biografías, tanto en la universidad como en otras comunidades o espacios-tiempos socioculturales: sus familias, de educación escolarizada (preparatoria, carreras previas) o talleres literarios. Sus formas de involucrarse en las actividades sociales se vinculan con los repertorios culturales o habitus que los estudiantes han incorporado a lo largo de su itinerario o recorrido de vida. Esto significa que los alumnos se han apropiado de los elementos de las culturas escritas de los grupos sociales en los que han participado. Se trata de un proceso de aprendizaje o de transformación de los sujetos, que llamo aquí alfabetización. Esta noción no se debe confundir con el uso de esta palabra para referirse al aprendizaje del alfabeto o de las relaciones entre letras y sonidos.

En este trabajo he considerado dos tipos de alfabetización, que, si bien no se encuentran desvinculadas, conviene distinguir para destacar cómo la participación en diversos momentos y espacios socioculturales afecta las formas en que los estudiantes entrevistados escriben dentro de Letras Hispánicas diversos tipos de textos, especialmente, la tesis. Estos tipos son la “alfabetización sin orientación académica, pero constitutivo de ella” y la “alfabetización con orientación académica”. La primera consiste en un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida que más tarde influye en cómo los jóvenes se involucran en la elaboración de textos académicos dentro de la carrera en Letras Hispánicas, aun cuando no todo sucede ahí; se trata de experiencias de alfabetización previas o paralelas, que ocurren en otras comunidades no disciplinares. Esta idea tiene su base en algunos planteamientos de Remedi y Blanco (2016) acerca de las trayectorias de tres científicos mexicanos. Estos autores encontraron que, a lo largo de sus vidas, cada uno de estos tres académicos fueron conformando un habitus que intervendría en su labor científica posterior. Por ejemplo, encontraron que una de sus entrevistadas, debido al asma que sufría participó en actividades lúdicas y de entretenimiento (con hornos para hacer “pancitos” o de tejido) que favorecieron la formación de una serie de “disposiciones, como el trabajo en soledad, la espera, la observación, el trabajo

manual y el control de la motricidad fina” que en un futuro serían “reapropiadas, reinvertidas, en la práctica científica y en el trabajo de laboratorio” (Remedi y Blanco, 2016, p. 292). En este trabajo analizaré principalmente experiencias de alfabetización sin orientación académica que sucedieron de manera previa a la licenciatura (a excepción de aquellas que sucedieron en el contexto de primeras licenciaturas).

Considero que la cultura escrita se conforma por una serie de elementos performativos y simbólicos (conocimientos, roles, prácticas, conceptos, lenguaje, creencias, símbolos y significados, tradiciones) relacionados con los textos escritos que circulan entre los miembros participantes dentro de un espacio social determinado, es decir, dentro de una comunidad social discursiva. Al participar dentro de las prácticas sociales de dichas comunidades los sujetos entran en contacto con tales elementos. Estos comienzan a influir en los sujetos y a formar parte de ellos: de lo que hacen, cómo lo hacen y sus visiones del mundo: lo que creen, lo que piensan y sienten, lo que valoran y lo que significan. Al apropiarse de ellos, de hacerlos suyos o incorporarlos, las personas van formando repertorios culturales o habitus. Para Bourdieu (2007), el habitus es un “sistema de disposiciones” que organiza las “prácticas y representaciones” de los sujetos (p. 86). Giménez (2002) ha recordado que estas disposiciones se refieren a maneras particulares inconscientes y automáticas, de “actuar, percibir, sentir y pensar” (p. 4). El habitus también se ha empleado como sinónimo de capital cultural incorporado: creencias, valores, conocimientos, habilidades (Bourdieu, 1987; Gutiérrez, 2005).

Las prácticas sociales de lectura y escritura —como formas particulares, reiteradas, reconocibles de acción o de uso de la lengua y de significación insertas en contextos históricos, sociales y culturales específicos (Wenger, 2001; Gee, 2004; Street, 2012; Hernández, 2016a; Kalman, 2018 [2017], 2022)— son el espacio-momento de oportunidad para el aprendizaje o transformación de las personas. En ellas, se incorpora y aprende el uso de diversos elementos, señalados por investigaciones previas: lenguajes, tipos de textos, artefactos, símbolos, formas de relacionarse con los demás, las regulaciones de la comunidad, formas de ver el mundo, funciones y propósitos, conocimientos, saberes y estrategias, etc. (Wenger, 2001; Kalman, 2003, 2018 [2008, 2009, 2017], 2022; Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2004; Carlino, 2003, 2013; Street, 2012). De esta manera, las prácticas son el inicio y el punto de retorno. Al participar en ellas, las personas cambian (conformando sus habitus o repertorios culturales) que los llevarán a involucrarse de determinadas maneras en actividades posteriores (dentro o fuera de las mismas comunidades a las

que han pertenecido) de acuerdo con su propio historial de participación (Rogoff, 1997; Bourdieu, 2007; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Wenger, 2001).

b. Aprendizaje o alfabetización: la transformación de los sujetos

En esta investigación me interesa pensar el aprendizaje como un proceso mediante el cual los sujetos se transforman y de esa manera participan de maneras particulares en las prácticas letradas de las comunidades en las que se ven involucrados. Aprender a participar en dichas actividades sociales conlleva, como ya se ha mencionado, la formación de repertorios culturales o *habitus* por parte de los sujetos, es decir, de una apropiación de las culturas escritas con las cuales entran en contacto en diversos momentos y espacios.

En este trabajo asumo una perspectiva según la cual las personas aprenden o cambian a partir del mismo involucramiento en las actividades sociales de una comunidad (Brown, Collins y Duguid, 1989; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Lave, 2012, 2019, Hyland, s. f.). De igual manera, se retoma la idea de que los *habitus* se construyen a partir de determinadas condiciones sociales de existencia (Bourdieu, 1997, 2007). Estas implican “posibilidades”, “imposibilidades”, “libertades”, “necesidades”, “facilidades” e “impedimentos” (2007, p. 88). De esta manera, las condiciones pueden ser entendidas como la posibilidad de encuentro con determinados tipos de capital cultural en su forma objetivada (Bourdieu, 1987) (como cuentos, novelas, literatura infantil y juvenil, cómics, mangas, poesía, películas, caricaturas), pero, sobre todo, la posibilidad de participar en diversas prácticas (Rogoff, 1997; Wenger, 2001; Rogoff y Gutiérrez, 2011; Lave, 2019) en torno a dichas producciones literarias y culturales donde se leen, comentan, se crean, se escuchan.

Estas consideraciones también entran en línea con los aportes de Kalman (2003) quien ofrece elementos para la comprensión del aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje. A partir de un estudio acerca de las prácticas de lectura y escritura en diversos espacios de un contexto semiurbano de la Ciudad de México, esta autora propone distinguir entre las ideas de “acceso a” y “disponibilidad de” la cultura escrita. Para ella, la apropiación de las prácticas de lectura y escritura es una consecuencia del “acceso” de las personas a “los distintos conocimientos y saberes desplegados en la interacción entre lectores y escritores” (Kalman, 2003, p. 37). Dicha interacción con otros sujetos “es condición necesaria para aprender a leer y escribir” (Kalman, 2003, p. 39). Asimismo, este involucramiento, intercambio con, o acceso a otras personas que pueden orientar, mostrar, ayudar a aprender ha sido

señalado en otros estudios sobre el aprendizaje, en general, y de las prácticas letradas, en particular (Brown, Collins y Duguid, 1989; Rogoff, 1997; Carlino, 2003; Kalman, 2018 [2008, 2009]; Carrasco, Kent y Keranen, 2012). De esa manera, por poner un ejemplo de este estudio, un estudiante puede aprender a manejar de una manera el lenguaje para producir textos literarios al participar con otros sujetos en un taller literario donde se comentan textos producidos por sus mismos miembros.

Por otra parte, la noción de “disponibilidad” se refiere a las condiciones materiales de la cultura escrita: “denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera)” (Kalman, 2003, p. 39). Esta autora reconoce que esta “disponibilidad” puede influir en la generación “de oportunidades para acceder a prácticas de lectura y escritura y viceversa”, pero también considera “que la presencia física de materiales impresos no es suficiente para diseminar la cultura escrita” (Kalman, 2003, p. 40). Los bienes culturales presentes en la infancia o adolescencia, tales como determinados tipos de textos (cuentos de Édgar Allan Poe, las novelas de *Harry Potter*, películas de súper héroes, referidas por los entrevistados) pueden resultar fundamentales e influir en su posterior participación en la licenciatura y en su proceso de elaboración de tesis. Sin embargo, los relatos muestran que su sola presencia material no fue suficiente. Los entrevistados se refirieron a dichos cuentos, novelas, películas, narraciones orales, etcétera, por el significado que tuvieron en sus vidas, en su participación en diversas prácticas de lectura y escritura (tanto en la familia, como en la escuela o en el círculo de amistades) y en la formación de su gusto por la literatura y el arte.

Por otro lado, la participación en prácticas sociales que transforma a los sujetos sucede a lo largo del tiempo. En el capítulo conceptual se ha mostrado cómo los hábitos se forman a lo largo de la historia de los sujetos mediante múltiples experiencias en diversos momentos y espacios (Bourdieu, 2007; Compton-Lilly; French, 2019). Por otro lado, estudios sobre el aprendizaje han llamado la atención sobre los “historiales de participación” de los sujetos para señalar cómo las experiencias de participación en prácticas pasadas, dentro de diversos momentos-espacios, afectan las formas en que los sujetos se involucran en situaciones posteriores (Wenger, 2001; Rogoff, 1997; Rogoff y Gutiérrez, 2011). En este trabajo, esto importa porque las formas en que los estudiantes escriben sus tesis se ven permeadas por la forma en que han aprendido a leer y escribir en la interacción con otros sujetos en los diversos espacios-tiempos de comunidades más allá de la

licenciatura en Letras Hispánicas: la familia, niveles educativos previos, licenciaturas anteriores, talleres de escritura literaria.

Por otro lado, cabe señalar que en este trabajo se consideran relevantes tanto las semejanzas como las diferencias de las experiencias previas de alfabetización de los entrevistados y, por lo tanto, en sus formas de leer y de escribir durante la tesis. French (2019) ha destacado también las diferencias entre las trayectorias de los sujetos y, por lo tanto, en sus prácticas de lectura y escritura, basándose en el señalamiento de Bourdieu acerca de que, puesto que no hay dos historias individuales idénticas, tampoco hay dos habitus idénticos. En este trabajo, considero, con base en los relatos de los entrevistados, que efectivamente no hay dos trayectorias totalmente iguales; aunque no se pueden negar diversas similitudes.

c. Elecciones, inclinaciones e intereses

Las nociones de habitus o repertorio cultural también implica una serie de preferencias y gustos (Bourdieu, 1997) formados en experiencias previas de alfabetización, es decir, de participación en prácticas letradas. En este capítulo, interesa cómo los estudiantes fueron inclinándose hacia determinadas opciones de educación superior y prácticas culturales (leer determinados tipos de textos literarios o ver películas de súper héroes, practicar piano, etc.). Esta idea descansa en el planteamiento de Bourdieu según el cual los sujetos portan dentro de sus habitus un “principio de la «vocación» que les orienta hacia tal centro o cual disciplina” (Bourdieu, 1997, pp. 40-41). French (2019), pensando en la escritura académica, también destaca cómo, para Bourdieu, las “elecciones” pueden considerarse como el producto de “un sistema de disposiciones’ [que] surgen de la participación y exposición de un individuo a una serie de entornos sociales y ‘campos’ discursivos a lo largo de su vida” (p. 1613, traducción propia).

De esta manera, considero que los estudiantes han incorporado —mediante el acceso a ciertos bienes y prácticas culturales en torno a textos literarios, cómics, películas, relatos orales, etcétera—, una serie de preferencias o “gustos” que juegan un papel fundamental en su decisión de ingresar a Letras Hispánicas. Esta incorporación sucedería durante su niñez y adolescencia en diversos momentos y espacios como la familia o la escuela y en ella influyen diversos sujetos como abuelos, hermanos, padres, amigos, profesores, entre otros, al promover el encuentro de los estudiantes con los textos literarios, las películas, la música, entre otras expresiones culturales.

3. Análisis de experiencias

Como ya se ha señalado, las experiencias de estos estudiantes se refieren a eventos significativos³ de participación en prácticas de lectura y escritura que tuvieron lugar en diversos momentos y espacios antes de la carrera.

En dichos momentos-espacios, los entrevistados interactuaron con otros sujetos. En la relación con ellos, los jóvenes participaron en la lectura, escritura, comentario o escucha de una gran variedad de textos, formaron un gusto por la lectura y por otro tipo de producciones culturales —como el cine, las caricaturas, la música— y, por diversos caminos, descubrieron la licenciatura en Letras Hispánicas. A continuación, se analizarán dichas experiencias. Estas se organizarán de acuerdo con los espacios-tiempos que las enmarcaron, señalados en el párrafo anterior. Se llamará la atención sobre las diversas prácticas de lectura y escritura en las que participaron los entrevistados, las interacciones que establecieron con otros sujetos y los elementos de los habitus que conformaron a partir de ello, lo que incluye ciertas inclinaciones o preferencias por opciones de educación superior, producciones culturales y prácticas sociales. Este proceso de análisis constituye un primer paso para resaltar la forma en que, a partir de los repertorios culturales configurados antes del ingreso a la licenciatura, los estudiantes se adentraron en la lectura y elaboración de textos requeridos en Letras Hispánicas, especialmente los relacionados con el proceso de escritura de la tesis.

a. Experiencias en la familia

Reconstrucción de historias

Cuando se les preguntó a los estudiantes por qué eligieron esta carrera, algunos respondieron que se debió a su “gusto por la lectura”; otros, porque querían ser escritores. Esto no se encuentra dissociado. En diversos relatos, se muestra cómo a partir de la lectura, se produjeron el interés y las primeras experiencias de creación de textos literarios. Es en el entorno familiar, desde la infancia, donde, para algunos estudiantes surge dicho interés y ocurren los primeros pasos en la escritura literaria. Esto influirá, como ya se ha argumentado, en las decisiones de los entrevistados de estudiar Letras Hispánicas y en sus experiencias una vez dentro de la carrera.

³ Los nombramos significativos porque han sido considerados importantes por los mismos estudiantes, al ser puntos de inflexión. En otras palabras, son experiencias significativas porque dejaron huella en ellos y favorecieron su transformación.

Meek (2004) ya ha destacado la importancia del contexto familiar durante la niñez para el aprendizaje de la cultura escrita:

La mayoría de los niños descubren los inicios de su cultura escrita en el seno de su familia, que es su primer y vigoroso entorno de aprendizaje. La cultura escrita es *familiar*. Incluso en medios donde al parecer hay pocos libros y no abunda el papel para escribir, las revistas, la televisión o hasta alguna playera despiertan la pregunta “¿qué dice ahí” (p. 109).

Como se señala en la cita anterior, a veces, estas primeras experiencias de contacto *con* y participación *en* las culturas escritas se relacionan con otro tipo de producciones culturales, como aquellas presentes en la televisión. Por ejemplo, a Karla, cuando se le preguntó cómo fueron estas primeras experiencias de escritura describió cómo a partir de ver programas de televisión incompletos trataba de reconstruir la trama en pequeños cuadernos:

[...] iba como en tercero o cuarto de primaria y, por ejemplo, yo veía en la televisión algún cap-, alguna serie, y, sino veía, si no alcanzaba a ver el inicio o el final, yo en el papel así: me hacía mi papel, mis cuadernitos e inventaba el inicio o el final [...] y ya recortaba unas revistas que tenía mi papá y hasta las ilustraba. Decía «ah, entonces esta es fulanita, esta, menganita» (Entrevista a Karla, p. 7).

En el fragmento anterior, se puede notar cómo no solo la presencia de textos influye en los impulsos creativos de los estudiantes. Otras formas narrativas, como las series animadas, los impulsan a producir sus propios textos. Dicha práctica de crear historias a partir de otras ya existentes ha sido descrita por otros autores. Por ejemplo, Mario Vargas Llosa, cuando narra sus inicios en la literatura cuenta cómo su mamá afirmaba —algo que el mismo novelista pone en duda—: que, de niño, cambiaba los finales de las historias que leía (Martín, 2017). Encontramos, de esta manera, indicios de dos disposiciones emergentes de escritura y de lectura en Karla: imaginar historias y expresarlas de forma escrita, por un lado; y, por el otro, crear a partir de lo ya hecho, ya sean textos, series, caricaturas, etcétera.

Contar historias, tradición oral y bíblica

Por otro lado, para Karla, el interés por la literatura se fortaleció a partir de su participación en diversas prácticas de lectura y escritura donde intervinieron sus padres, abuelos y tíos; así como por la disponibilidad de determinados bienes culturales, como cierta antología de cuentos. Por ejemplo, en algún momento de la entrevista con ella, se le preguntó si alguien le contaba historias. Karla respondió que su madre le conseguía textos, pero no se los leía. Como llegaba cansada del trabajo, más bien, se los daba a la niña para que se los contara:

Pues ella se quedaba a un lado y se quedaba dormida. Y entonces, yo le leía los libros. Entonces hay un cuentito que recuerdo que se llamaba «Mi amigo el zorro» o «El zorro y yo». Así: era como una cosa bellísima y ese se lo leí y se lo leí y se lo leí hasta que me lo aprendí (Entrevista a Karla, p. 8).

En este fragmento, se puede observar cómo, aunque la madre le consigue textos infantiles, Karla asume el rol de lectora. Muestra indicios de cómo la lectura de este tipo de relatos fue algo recurrente dentro de su familia, lo que provocó en ella deseos de seguir leyendo el texto disponible. Esto se expresa en la entrevista mediante el recuerdo de Karla y en los adjetivos positivos que utiliza para referirse al cuento y a la acción de leerlo junto con su madre.

Karla también narró cómo sus abuelos y tíos le contaban historias bíblicas. Ella considera que siempre le gustaron y le parecían entretenidas, como aquellas relacionadas con el Apocalipsis. Como ejemplo, nos contó la siguiente experiencia: “mi abuelo siempre que traía un dispositivo tecnológico nuevo nos decía «¡ay, pero yo lo decía el profeta Daniel, que el hombre llegará a sus últimos días cuando avancen su ciencia y su tecnología!». Y yo: «ay, estamos a punto de morir»”. En esa línea, Karla igual destacó las historias que le contaban su abuelo y sus tíos, donde su tradición oral en forma de leyendas se expresa y donde eventos fantásticos y reales se combinan. Karla recordó de la siguiente manera sus experiencias:

Mi tío Vicente siempre cuenta sus historias, pero dice que son reales, o sea, pero te dice «ay, es que se murió una muchacha y desde el cielo le habló a su mamá y le dijo que no se muriera porque el cielo estaba lleno» que «nada más estaban dando vueltas porque no se podían meter ni al cielo ni al infierno». Y él jura y perjura que

son cien por ciento reales estas historias. Y también mi abuelo de parte de mi papá. Él tenía también todo este imaginario y decía que “una vez, en la sierra, se había peleado con el diablo, que era un perro negro, de ojos rojos”. Entonces, siempre tuve a mi alrededor como toda esta generación de historias dentro de lo fantástico, de lo mítico. Y aunque soy una persona «racional», por así decirlo, me gusta mucho la ciencia, o sea, he leído a Stephen Hawking, la verdad es que soy súper supersticiosa y amo los relatos de brujas y del nahual y ¡ay, lo amo! (Entrevista a Karla, p. 8).

En esta experiencia encontramos actividades en torno a relatos contados de manera oral. Aunque se narran solo dos ejemplos, la entrevistada se refiere a las historias contadas por sus familiares en plural, lo que puede significar que no eran hechos aislados, sino recurrentes. Por un lado, su tío Vicente se encarga de compartir con Karla relatos extraordinarios, realizando señalamientos sobre la veracidad de los mismos. Por el otro, su abuelo también le contaba historias en las que él era el protagonista y donde se narran sucesos en los que participan seres míticos. Este tipo de narraciones guardan similitudes no sólo porque fueron comunicadas de manera oral, sino por las cualidades extraordinarias de los hechos que fueron contados. El encuentro con estas historias impactó profundamente a Karla, produciendo en ella un “amor” hacia los relatos fantásticos, legendarios o del folclor popular. Esto se expresará en su relato acerca de experiencias posteriores dentro de algunas clases de literatura hispanoamericana durante la carrera en las que se encontrará con autores del realismo mágico⁴. Se trata de descubrimientos que impactarán en el tipo de literatura que ella misma producirá en la que se narran eventos asombrosos dotados de un carácter de “naturalidad”; y en la elección de sus temas de tesis donde buscará abordar la creación literaria en relación con el sentido figurado y la mentira.

En los fragmentos anteriores podemos notar la interacción sostenida entre Karla y otros sujetos en torno a diversos tipos de historias: por un lado, cuentos infantiles y, por el otro, relatos religiosos y del folclore popular. La oralidad atraviesa y marca estas prácticas: se lee en voz alta y se escuchan historias inventadas por los propios familiares o sus interpretaciones de textos bíblicos. En la primera experiencia, la madre de Karla posibilita el encuentro con los textos dirigidos a un

⁴ El concepto de realismo mágico tiene una larga historia. Escritores, críticos e investigadores se han encargado de caracterizarlo, encontrar sus influencias y distinguirlo de otras nociones como “lo real maravilloso”. Debido a los límites de este estudio, no puedo realizar un análisis exhaustivo de esta noción. Sin embargo, Karla parece referirse a este tipo de literatura como “una estética a través de la cual los escritores se permitían el otorgamiento de un toque mágico a la realidad circundante, por lo que el lector terminaba sumergido en una realidad mágica que no diferenciaba si era verdadera o ficticia” (Villate, 2009, p. 9).

público infantil. Sin embargo, las condiciones de los momentos en que interactúa con su hija en torno a ellos promueven una inversión del rol del adulto que lee. En su lugar, es Karla quien asume ese papel. Por otro lado, se nos da a conocer que era una actividad recurrente: la madre compra diversos textos y estos se leen en repetidas ocasiones. Cuando Giménez (2002) habla de la “génesis” del habitus, comenta que ese se puede formar mediante un proceso de incorporación “de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia” (Giménez, 2002, p. 5). No se trata de un proceso mediante el cual algo externo a los sujetos es almacenado o traspasado dentro de los sujetos, de acuerdo con la crítica de Rogoff (1997) al concepto de internalización, sino más bien de una transformación de los sujetos, como esta misma autora propone mediante el concepto de “apropiación”. En este caso, se puede observar cómo la presencia de bienes culturales —como textos infantiles—y su uso regular en prácticas de lectura en interacción con la madre va forjando un interés en Karla por determinados tipos de textos literarios.

En las experiencias relacionadas con sus tíos y abuelos, la participación de Karla cobra otras características. Ahora, ella se posiciona en el papel de “escucha”. Ella narra sus encuentros con textos orales provenientes de la tradición bíblica. Se trata de historias creadas por los mismos familiares, pero con tintes religiosos, así como relatos con personajes provenientes del folclore popular. En el primer tipo, el abuelo y los tíos compartían con ella sus lecturas e interpretaciones en torno al libro del Apocalipsis. Sin embargo, lo que impacta en Karla, de acuerdo con su reflexión durante la entrevista, no es sólo lo que se cuenta, sino la *forma en que se narra*: “mi abuelo Félix y mi tío Vicente tenían una forma muy bella de contar sus historias” (Entrevista a Karla, p. 8). De esta manera, se va construyendo una disposición en torno al lenguaje: Karla comienza a ser sensible y disfruta el modo de contar historias de sus familiares. Esta sensibilidad se enriquecerá más adelante con conocimientos metalingüísticos⁵ que utilizará, aunque no de manera totalmente reflexiva, no sólo para analizar textos literarios, sino también para producir sus propios textos: tanto académicos como literarios, cuentos y novelas.

Otra experiencia que pudo influir en el desarrollo de dicha sensibilidad en torno al lenguaje es el encuentro a muy temprana edad con un cuento de José

⁵ Se trata de la apropiación de un conjunto de nociones y conceptos acerca de fenómenos, componentes o aspectos acerca de la lengua, de un conocimiento especializado que utilizará con diversos fines. Por ejemplo, en una clase se interesó por el concepto de prevaricación que, de acuerdo con el *Portal de lingüística hispánica* (s.f.) es la “Característica del lenguaje humano que explica que el hablante puede tergiversar lo que dice, no ajustarse a la verdad o mentir”. Esta noción resultó atractiva para ella pues conectó con sus intereses creativos. Esto la llevaría a proponer un primer tema de estudio en el que buscaría hablar de la “mentira” en relación con la escritura literaria.

Revueltas. Se trata de un suceso que une dos espacios sociales: la familia y la escuela. De hecho, Karla lo narró cuando se le preguntó si recordaba alguna experiencia significativa en torno a la escritura o la lectura en el contexto escolar. Esta experiencia tiene lugar a partir de la interacción con una profesora cuando Karla se encontraba en algún momento de los primeros años de primaria. Esta profesora les pidió llevar un cuento a clase para una actividad escolar que no se detalla. En su búsqueda, Karla encontró una antología de cuentos hispanoamericanos que pertenecía a una prima suya que en ese momento cursaba la universidad. Cuenta de la siguiente manera el impacto de este encuentro:

[...] abrí esa antología de cuento y el cuento que yo vi fue «Dios en la tierra» de José Revueltas. Y entonces yo no entendía en realidad el cuento, pero fue algo que me marcó muchísimo [...] me pareció tan poderosa la forma en que estaba escrito y yo no entendía de qué hablaba. O sea, porque yo solo, decía: «y Dios llegó a la tierra y azotó» y, o sea, porque era así: como toda, no sé, la fuerza, el poder de José Revueltas. Y yo era muy chica y yo no entendía, pero me parecían muy poderosas las palabras que estaban ahí escritas (Entrevista a Karla, p. 18).

El encuentro con el cuento fue posible dentro de las condiciones de existencia de Karla, en otras palabras, gracias a la “disponibilidad” de un tipo especial de bien cultural en su entorno familiar: una antología de cuentos. Este encuentro con “Dios en la tierra” resulta crucial para la entrevistada, pues además resuenan en el título y el lenguaje empleado por José Revueltas los relatos bíblicos narrados por sus familiares. Este acontecimiento se suma a una serie de experiencias mediante las cuales Karla desarrolla un interés y un disfrute en torno al lenguaje. No podemos precisar en qué momento esto inicia, pero, como ya se ha adelantado, esto será importante para la forma en que Karla va a leer y escribir en diversas prácticas del lenguaje —tanto académicas como literarias— durante su etapa en la universidad.

Biblioteca familiar, lectura de autores anglosajones y el mundo de los cómics

Otra estudiante, Liliana, también narró cómo nació su interés por la lectura y escritura en el ambiente familiar durante su niñez. Cuando se le preguntó cómo fue que decidió estudiar literatura contó cómo la presencia de determinados tipos de textos y autores en la biblioteca familiar fueron importantes para que comenzara a nacer su gusto por la lectura y el interés por la escritura literaria. Sus palabras fueron las siguientes:

[...] desde muy chiquita me ha gustado leer y, pues chistoso, pero mis papás me soltaban libros que para el común de la gente son demasiado elevados, o sea, yo empecé a leer a Poe, a Lovecraft, o sea, toda la literatura del romanticismo, de terror. También a Oscar Wilde. Entonces, me empecé a meter de ese lado y sí me gustaba mucho. De hecho, ya también después hasta me ponía yo a querer escribir o a imitarlos. También, pues mucho a Shakespeare, a pesar de que a veces no entendía muy bien de qué trataba. Pero, o sea, ese tipo de literatura me empezó a gustar y ya después me metí más en mitología, en relatos más densos. Me gusta mucho si tiene algún acontecimiento fantástico o [si] tiene algo de brujería o misticismo (Entrevista a Liliana, pp. 1-2).

De este fragmento, no se pueden obtener mayores detalles del tipo de prácticas que la entrevistada estableció con sus papás en torno a los textos. Liliana menciona en otra parte de la entrevista que tal vez sus padres no sabían bien de qué trataban estos. Sin embargo, los recuerda como lectores: “mi mamá sí lee, pero no es tan frecuente. Y mi papá sí” (Entrevista a Liliana, p. 2). De esta manera, se puede interpretar que ellos fueron mediadores o facilitadores al presentarle el mundo de la literatura a través de este tipo de escritos. Generaron una serie de condiciones donde estuvieron presentes determinados tipos de libros, como capital cultural objetivado. De esa manera, Liliana pudo participar en prácticas de lectura y desarrollar gustos o preferencias por determinados temas, autores y géneros.

Liliana, al igual que Karla, no entendía muy bien el contenido de los textos; sin embargo, algo en la manera en que estaban escritos las atrapaba y sumergía. Esto provocó en ellas el nacimiento de un deseo: leer más y apropiarse de ese tipo de lenguaje para usarlo en la creación de sus propios escritos. Su atención se encontraba capturada por la *forma*, aunque el contenido de los cuentos, novelas u obras dramáticas que leían permaneciera oscuro para ellas. Las seguían disfrutando, a pesar de que no comprendían el lenguaje de los autores. De esta manera, comenzaban a incorporar a sus repertorios culturales o habitus una fruición en torno a la lengua.

Para Liliana, por otro lado, no sólo resulta fundamental la lectura de estos autores; también lo es el encuentro con los cómics. El gusto por ambos tipos de lecturas se verá reflejado cuando participe en diversas prácticas de escritura durante la universidad y se retomará en su proceso de elaboración de tesis. Resulta necesario destacar que el interés por los cómics se encuentra estrechamente vinculado con su

aproximación a películas y series animadas de géneros muy específicos y el descubrimiento de que éstas eran en realidad adaptaciones: “cuando empecé a ver que estaban adaptadas de cómic, empecé a leer también cómics y ya. Fue cuando de plano dije: «no, esto sí es lo mío» [...] tanto cómic, como manga” (Entrevista a Liliana, pp. 2-3).

En otro momento, Liliana profundizó en su encuentro con los mundos de los cómics —y en especial de los textos gráficos japoneses conocidos como “manga”—, el cual sucede tanto en el espacio familiar como en espacios públicos como los quioscos o puestos de periódicos. Detalló cómo participó en prácticas culturales en torno a películas de distintos géneros, caricaturas de súper héroes y anime:

[...] mi papá es mucho de ponernos también películas. Así como nos soltó libros que nada que ver con nuestra edad, también las películas. Veíamos muchas películas de terror a pesar de que estábamos chiquitos. Y no nos asustaban, o sea, hay veces que hasta nos daban risa. Y entonces llegamos a ver esa película [*Spawn*] y ya me dijeron, igual que como sucedió con la serie animada de *X-men*, que estaba adaptada de un cómic y me llamó mucho la atención. Y sí, la película está, la verdad está medio fea, pero los cómics sí me gustaron mucho. Ya después la serie animada de Batman, también empecé a leer sus cómics. O sea, todo lo que llegaba de anime, a mí me gusta mucho Saint Seya. Y que, de hecho, también por eso me empezó a gustar la mitología y entonces fue de «no, hay mangas, yo los quiero» (risas). Y hasta la fecha (Entrevista a Liliana, p. 4).

A través de su participación en este tipo de prácticas culturales —donde juega un papel importante la interacción con sus padres y hermano—, Liliana desarrolló no sólo un gusto por la lectura, por el cine o por las series animadas, también incorpora una serie de preferencias, intereses y conocimientos en torno a unos autores, géneros y temáticas particulares. Se produce un encadenamiento: una adaptación la lleva al cómic a otras películas y a otros estilos o tipos de textos. Esto la llevaría a buscar ingresar en una carrera relacionada con literatura³ y, años después, a desarrollar una tesis en torno a la corrección de estilo en cómics.

Escritura de diarios y familia lectora

Otros ejemplos de experiencias de participación en prácticas en torno a textos literarios en el contexto familiar son las que compartió Samanta. Para ella fue significativa tanto la lectura de diversos géneros como la escritura de un diario.

Cuando se le preguntó acerca de los textos literarios que escribía y cómo nació su interés por esta práctica, ella describió cómo en su infancia y, a partir de la lectura, surgió su interés por la escritura: “Desde niña me gustó mucho leer. Entonces, naturalmente, comencé a escribir en un punto, como por ahí de los ocho años. Comencé a escribir diarios. Y toda mi vida he escrito diarios” (Entrevista a Samanta, p. 5). En este caso, no se puede determinar exactamente cuál es el punto de origen de este interés. Sin embargo, podemos darnos cuenta cómo, al igual que en otros, el impulso por la creación de literatura nace a partir de la lectura sostenida de diversos tipos de textos.

También se nos muestra cómo la escritura de poemas, cuentos y minificciones —que llevará a cabo años más adelante—nace de una práctica discursiva específica y que además se mantiene hasta su presente: el llevar un diario personal. En otras palabras, la participación en ciertas prácticas del lenguaje, tanto de lectura como de escritura, en torno a géneros variados generan un interés y una inclinación por la literatura que con el tiempo la lleva, “de manera natural”, a producir sus propios textos literarios y estudiar Letras Hispánicas.

En otro momento, Samanta detalló más esas prácticas de lectura que provocaron su gusto por la literatura. En ellas cobra relevancia la participación de su mamá, su abuela materna y uno de sus hermanos mayores. Ellos le proveen los textos y, además, constituyen un modelo para ella. Samanta describe de la siguiente manera el papel crucial que jugaron sus familiares:

[...] de por sí a mi abuela y a mi hermano mayor ya les gustaba leer. Vengo de una familia de maestros de primaria. Bueno, mi abuela materna y muchos de sus hijos, incluyendo a mi mamá, incluyendo a mi papá, son maestros de primaria. Entonces como que de ahí surgió: de que mi mamá me leía muchísimo cuando era niña. Me gustaba mucho que me leyera cuentos, que me contara historias. Y después, cuando aprendí a leer, pues mi abuela y mi hermano mayor se encargaron de conseguirme muchos libros. Y pues por ahí de los ocho años, yo creo, mi hermano me dijo «pues ya, te voy a conseguir un libro sin dibujitos [...] para que ya leas como grande». Y me compró *Harry Potter* y pues me encantó. Yo soy de esa generación que creció leyendo *Harry Potter*. (Entrevista a Samanta, p. 6),

La experiencia de Samanta muestra no solamente cómo los textos estaban disponibles en su entorno familiar, sino también cómo sus miembros participaban activamente en prácticas en torno a ellos, donde además la incluían. El tipo de

escritos eran principalmente narrativos y sobre ellos se tenían ciertas concepciones relacionadas con su conveniencia de acuerdo con la edad de Samanta y cómo debía introducirse en la lectura de textos con características diferentes para que se convirtiera en una lectora “grande”. De esta manera, paulatinamente, se le presentaron textos que promovieran su “crecimiento” como lectora: de cuentos con dibujos pasa a leer textos sin ellos, aunque dirigidos todavía para un público joven, como el caso de los libros de la saga de *Harry Potter*.

De esta manera, Samanta no solamente tiene acceso a ciertos bienes culturales objetivados, también comienza a incorporar a sus repertorios culturales valores y creencias en torno a los textos. Eso se puede notar también cuando Samanta narra otro tipo de condiciones que influyeron en que generara este interés por la lectura literaria: enfermedades que incidieron en su personalidad, la edad de sus hermanos y la posibilidad de contar con tiempo para poder leer:

Creo que otra cosa que influyó mucho en que me hiciera una lectora asidua es que era una niña muy, muy enfermiza porque tengo asma y eso me hizo muy tímida, demasiado tímida. Entonces, pues pasaba mucho tiempo solita en mi casa. Como mis hermanos son mucho mayores que yo, pues no jugaban conmigo. Entonces, pasaba mucho tiempo en mi casa y lo que hacía todas esas horas era leer. Y entonces, pues empezar a leer *Harry Potter* fue muy divertido y terminé la saga y pues mi hermano me fue consiguiendo como libros cada vez más complicados y así. /⁶

Entonces, pues eventualmente se convirtió en uno de mis pasatiempos favoritos, sino que es el más favorito de todos (Entrevista a Samanta, p. 6).

En el fragmento previo, encontramos otra referencia al papel del hermano como aquel que proporciona o posibilita el acceso de Samanta a los libros. Se da a entender que, al hacerlo, también le presenta nuevos retos. De esta manera, Samanta fue desarrollando un gusto por la literatura y entró en contacto con textos que la desafiaban y que no representaran una lectura sencilla para ella. Podría decirse también que, desde la lectura de textos de diferentes géneros y grados de complejidad, Samanta fue volviendo suyos una serie de valores y juicios estéticos sobre su calidad. Por otro lado, como se verá más adelante, la formación de este

⁶ Esta entrevista se realizó mediante audios de voz en la aplicación *Facebook Messenger*. Esta plataforma solo permite enviar audios con una duración máxima de un minuto por lo que, regularmente, en cada intervención fue necesario enviar más de uno. La diagonal representa el fin de un audio y el salto a otro párrafo, el inicio de uno nuevo.

“interés” o “gusto” por la literatura la llevará eventualmente a decantarse por la carrera en Letras Hispánicas.

b. Experiencias en espacios-tiempos de educación formal

En las entrevistas, los jóvenes también compartieron experiencias que tuvieron lugar en contextos escolarizados: en el nivel medio superior y en carreras previas. En ellas sucedieron los primeros contactos con la licenciatura en Letras Hispánicas, algunos generaron el interés por la literatura y la escritura literaria e incorporaron a sus repertorios culturales o habitus conocimientos acerca de géneros, autores, textos “clásicos”, así como formas de leer y de escribir que pondrían en juego al participar en las prácticas de dicha carrera.

Entre la música y la literatura

Cuatro estudiantes se encontraron en la disyuntiva de elegir entre estudiar literatura o ingresar a una carrera en música: Abigail, Roberto, Raúl y Adela⁷. En sus decisiones jugaron diversos elementos de sus habitus incorporados a partir de ciertas experiencias significativas para ellos: sus intereses y gustos en torno a la lectura y creación literaria; sus expectativas respecto a los campos laborales; las ofertas de licenciaturas; información que les convenció por una de las opciones a partir de encuentros con personajes (como una profesora o amigas); o sus conocimientos y capacidades para tocar instrumentos musicales, y que fueron objeto de evaluación por los mismos estudiantes.

En primer lugar, Abigail señaló durante la entrevista que al momento de decidir qué carrera estudiar, ella tenía dos intereses: la lectura y la música. Cuando se le preguntó cómo se decidió por Letras Hispánicas, indicó que una licenciatura en música le demandaba haber comenzado a estudiar desde temprana edad. Algo que no fue posible para ella. Abigail, de alguna manera, había incorporado una serie de representaciones en torno a las exigencias de ese tipo de carreras y de esa manera, tal vez de manera inconsciente, descartó esta opción y evaluó otras posibilidades.

Estas se abrieron para ella a partir de la experiencia de haber cursado una materia de literatura en esa misma época. Abigail narró cómo la profesora a cargo de dicha asignatura provocó su interés y cómo buscó acercarse a ella para solicitarle información. De esa manera se dio su primer encuentro con la carrera:

⁷ Esta última contó que paralelamente al proceso de tesis estudia una licenciatura en piano.

[...] le pregunté: «maestra, a mí me llama mucho la atención la clase que usted nos da, ¿usted qué carrera estudió?». Y fue ahí cuando me dijo que estudió Letras Hispánicas, que estudió en Ciudad Universitaria. Inclusive ella me pudo compartir un poco cómo eran las diferencias entre las sedes: entre Ciudad Universitaria y Acatlán, que eran las dos opciones que me podría, que estaba decidiendo (Entrevista a Abigail, p. 2).

A partir de un espacio-momento curricular durante la preparatoria ocurre el contacto con una integrante de la comunidad de la carrera a la cual Abigail ingresará posteriormente. Este personaje inspiró a la entrevistada. También proporcionó ayuda y orientación que influirá en su decisión por una de las opciones abiertas por la UNAM.

También narró que hubo un momento en el cual sus expectativas sobre los campos laborales de las dos carreras jugaron un papel fundamental. Estas también podrían considerarse como parte de su *habitus* o repertorio cultural: se trata de los caminos posibles de acuerdo con sus intereses e inquietudes y donde su información disponible acerca de las licenciaturas también se pone en marcha:

[...] hubo un punto decisivo que fue cuando yo me senté y me puse a pensar «¿qué te ves haciendo en el futuro? ¿Te ves, por ejemplo, dando clases de música? ¿Te ves dando un concierto frente a la gente? ¿Te ves dando clases, hablando de literatura? ¿Qué te ves haciendo?». Entonces, como en ese momento fue que ya me decidí. O sea, realmente pensé «pues de esto voy a vivir en algún momento». Entonces me [dije] «*plantéate* cómo es que te ves a futuro y a partir de ahí decide». Y ya fue que me decidí por Letras Hispánicas (Entrevista a Abigail, p. 2).

La reflexión de esta estudiante se dirige a las actividades profesionales que se abren dentro de los campos asociados a las opciones de formación universitaria. Su conocimiento disponible acerca de ellas y sus intereses la llevan a un proceso de descarte y elección.

De esta manera, podemos darnos cuenta cómo, para esta joven, el bachillerato se coloca como el momento-espacio de decidir qué rumbo tomar de acuerdo con sus intereses y conocimientos en torno a la música y la literatura. En dicho proceso, influyen una serie de representaciones relacionadas no sólo con las

prácticas de lectura y escritura, sino también con otro tipo de prácticas relativas a otros campos en los cuales ha participado Abigail: el de la música clásica. Dichas representaciones se refieren a la edad adecuada para haber comenzado a estudiar música y las habilidades requeridas en ese tipo de carreras. Todo esto provoca que Abigail descarte esa opción.

Por otro lado, el encuentro con la profesora de literatura, que fue alumna de Letras Hispánicas, fue una experiencia relevante. Esta docente logra provocar el interés de Abigail por su clase; este interés encuentra correspondencia con su gusto por la lectura. En dicha interacción, la profesora abre el panorama de opciones educativas para información de Abigail, al hacer de su conocimiento la existencia de la carrera en cuestión y al señalar las distintas ofertas educativas dentro de la UNAM y sus diferencias.

En la decisión de Abigail, influyeron sus expectativas, apoyadas en su conocimiento hasta ese momento acerca de las distintas salidas laborales de las carreras de música y de letras. Llama la atención que ya en ese entonces, la entrevistada percibía la docencia como una de sus principales opciones profesionales. El interés por este campo continúa más adelante y tiene repercusiones en el significado que esta estudiante otorga a la elaboración de tesis: como la posibilidad de ingresar no al campo de la investigación literaria, sino a estudios de posgrados enfocados en la enseñanza. Esto muestra como la tesis tiene un valor simbólico dentro de diversos campos, aun cuando no se dirijan a la investigación.

En segundo lugar, Roberto contó que ingresó a Letras Hispánicas porque quería ser escritor, aunque reconoció también su interés por la música. Contó que había ingresado a clases de música, aunque no fueron de su agrado. Estas experiencias provocaron que desechara la posibilidad de estudiar una carrera de ese tipo:

Según yo quería estudiar música y estudié música un tiempo, pero no me gustó estudiar música. Me gusta tocar y escuchar música, pero no me gusta estudiar. Entonces, como que esa ya no fue una opción para mí. Y dije: «bueno, pues me voy a meter a Letras». Neta, fue algo bien impulsivo (Entrevista a Roberto, p. 16).

Para él existe una diferencia entre la forma en que le interesaba involucrarse con la música (por placer o pasatiempo) y las implicaciones de estudiarla. Esta diferencia

influye en su proceso de decantación hacia Letras, que, por otro lado, no se considera como una decisión meditada.

En cambio, el interés por la lectura y la escritura literaria cobraron más fuerza para él a partir del encuentro con una novela latinoamericana que se vio favorecido por la interacción con unas amigas suyas:

[...] yo estaba en prepa y como que en prepa empecé a leer como cosas más serias, digamos, porque una amiga, dos amigas mías estaban como leyendo literatura latinoamericana, sobre todo. Y una de ellas me prestó *Rayuela* de Julio Cortázar. Yo creo que todos te han dicho eso: «ay, leí *Rayuela* y ya quiero, quise ser escritor». Pues sí, más o menos así: leí *Rayuela* y me gustó mucho y dije «yo, yo quiero escribir algo así», pero también, me decidí por esta carrera porque, pues yo estaba en área 4 y no sabía qué más hacer (Entrevista a Roberto, p. 16).

En el momento-espacio de la preparatoria, ocurre el encuentro de Roberto con sujetos (sus amigas) que, a su vez, favorecerán el descubrimiento *de* o acceso a textos que le eran desconocidos hasta entonces. Se trataba de textos pertenecientes al género narrativo, específicamente, novelas, escritas por autores latinoamericanos. El impacto fue tal que tiempo después Roberto decidiría decantarse por el área 4 que engloba materias relacionadas con el arte y las humanidades, a partir de la cual, posteriormente daría el salto a la licenciatura en Letras Hispánicas.

Por otro lado, en las palabras de Roberto, encontramos una valoración referida al tipo de escritos, que conoció a partir de sus compañeras. Se trataba de “textos serios”. Esto puede hacer referencia al reconocimiento asignado a ellos por parte de sus amigas u otros sujetos, lo que también podría implicar una concepción acerca de su calidad literaria, o al impacto que tuvo el conocerlos dentro de su trayectoria. Asimismo, en este relato se muestra nuevamente la relación estrecha entre la lectura y la creación literaria. Como en otros casos, la primera provoca la segunda.

Estas condiciones enmarcan el encuentro de Roberto con el que quizás es el texto más famoso de Julio Cortázar: *Rayuela*. La importancia de este texto se refleja en la creencia de Roberto de que otros estudiantes de Letras Hispánicas, también desean ser escritores debido a su lectura, como si fuera una especie de lugar común. En realidad, además de él, solo Ignacio mencionó a este autor, sin referirse a esta

novela en específico. Esto muestra la diversidad de experiencias de lectura de los entrevistados.

A partir de estas experiencias de participación en diversas prácticas culturales, Roberto ha hecho suyas una serie de expectativas, inclinaciones, creencias y conocimientos (en torno a ciertos autores, por ejemplo) mediante los cuales descarta posibilidades y se decanta por una opción de estudio y no otra. Aunque considera que la decisión final fue impulsiva, como otros estudiantes también han señalado, nos damos cuenta de que los gustos e intereses que ha formado lo orientan, sin que fuera del todo consciente de ello, a elegir la carrera en Letras Hispánicas. En ese proceso las amigas jugaron un papel importante, pues una de ellas también decidió entrar a dicha licenciatura, algo que Roberto también tomó en consideración. Los vínculos que establecen los estudiantes con otros jóvenes representan una razón importante para tomar estas decisiones lo que apoya o complementa ciertas inclinaciones favorables hacia la lectura y escritura que forman parte de su habitus. En este caso, la amiga, por otro lado, también aspira a pertenecer a la licenciatura en Letras Hispánicas. También es lectora de literatura, Roberto comparte con ella ese gusto e interés. Esto constituye un ejemplo de cómo otros sujetos pueden incidir en el proceso de conformación de las inclinaciones y expectativas de los jóvenes, así como en sus decisiones. Esto también puede implicar un proceso colectivo de apertura a opciones de educación superior.

En tercer lugar, Raúl también señaló que tenía interés en estudiar música. Consideraba que “lo suyo” eran las artes, pero también señaló que en la música no encontraba “lo que estaba buscando”. De la siguiente manera describió su experiencia de estudio de guitarra clásica en una escuela de iniciación en la música perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA): “esa educación es mucho para ser concertista, como para tocar en un arreglo, tocar, leer partitura y todo eso, muy clásico. Y yo quería estudiar música mucho más, digamos, no sé, otras cosas, no tanto como esa perspectiva clásica” (Entrevista a Raúl, pp. 1-2). Esta oportunidad de participación en dicho espacio educativo le permite comenzar a conocer la vida en una comunidad social particular. Esto provoca en él un cierto rechazo relacionado con una insatisfacción en sus deseos musicales. A partir de su experiencia de participación en ese espacio comenzó a inclinarse hacia otras opciones educativas: “me parecía mucho más factible estudiar literatura en la UNAM, como en la Facultad de Filosofía, que aventarme como a buscar o a explorar más en la Facultad de Música o en el CENART. Entonces lo veía como más lejano” (Entrevista a Raúl, pp. 1-2). De acuerdo con su relato, estas preferencias se traducían en apuestas hacia las

prácticas culturales de “estudio” propias del campo de los estudios literarios y no a las del campo de la música clásica:

Yo también veía como a los músicos, como concertistas, o sea, como que al final tienes que dedicarte al 100%, como estar, no sé, 6 horas, 8 horas al día, si quieres estudiar eso. Entonces, pues yo realmente me veía más como dedicándome toda una jornada completa a leer y a ir a clases de literatura que a estar ensayando, por ejemplo, en un cubículo (Entrevista a Raúl, pp. 1-2).

Dichas apuestas se basan en un conocimiento incorporado a su repertorio cultural debido a su participación en la comunidad de Iniciación en la música del INBA. Este conocimiento a su vez se traduce en una serie de evaluaciones acerca de las posibilidades abiertas ante él. Por lo que termina decidiéndose por el ingreso a un espacio social relacionado con la literatura.

En esta encrucijada, un encuentro decisivo marcó la trayectoria de Raúl. En este caso, un “*buen* profesor de literatura” propicia una condición donde textos escritos en español, pertenecientes a diversas corrientes literarias, se encuentran disponibles para él. Esta experiencia se expresa en su respuesta cuando se le preguntó por qué decidió estudiar Letras Hispánicas:

¿Por qué decidí? Pues yo creo que, pues en la prepa sí hubo como una cierta, interés desde el primer año, como en cuarto, yo iba en prepa 9 y en cuarto año sí tuve como un *buen* profesor de literatura, que en esos años uno ve literatura, ¿cómo se llama?, literatura española en el primer año. Entonces leímos cosas como más «clásicas», digamos, como desde el Barroco, Calderón, leímos *La vida es sueño*, luego el Romanticismo, Realismo, como muy general de la literatura en español. Y realmente a mí me gustó mucho. Me di cuenta de que a pesar de que parecía ser algo complejo leer poesía barroca, era muy, muy interesante. Era muy, como que sentía yo que me daba ciertas respuestas como de cosas que me interesaban, que buscaba [...] Posteriormente yo intenté como buscar más, acercarme más como a profesores de literatura, pero por desgracia no tuve tan buenos profesores en el siguiente año. En el último año fue bueno, pero ya no tan, digamos, estimulante como para mí. (Entrevista a Raúl, p. 1).

Este fragmento no es claro respecto al momento en que tomó clases con dicho profesor de literatura. A pesar de esto, resulta relevante el señalamiento de Raúl acerca de su encuentro con obras de diversos autores y corrientes literarias (favorecido en espacios-tiempos curriculares de la preparatoria en la interacción con profesores), dentro de la tradición hispánica, que pasarán a formar parte de su repertorio cultural. De esta manera, cuando entró a la licenciatura, el *canon* de textos y escritores, las prácticas y ciertos saberes propios de los campos que la conforman no le resultaron del todo ajenos.

Entonces, al igual que los otros estudiantes, Raúl incorporó una serie de inclinaciones hacia los campos de las artes y las humanidades. Para él eso resultaba claro. En su decisión final, influyó la oferta de estudios superiores en música, pues no encontró una opción que lo convenciera en relación con sus intereses musicales. El estilo clásico no resultaba suficiente para él, a pesar de haber ingresado a opciones educativas de iniciación musical. En cambio, las clases de literatura de un profesor en específico le ofrecieron las “respuestas” que estaba buscando y adquirieron un mayor peso al momento de sopesar sus intereses. De esta manera, Raúl decide adentrarse en ciertos espacios formativos y no en otros, participar en unas prácticas culturales y hacerlas suyas y no en otras. En este proceso, influyen tanto el gusto por la lectura como el vínculo que estableció con otros sujetos con los que compartía una atracción por la creación literaria: “me influyeron los profesores de literatura [y] amigos con los que compartía intereses literarios” (Entrevista a Raúl, p. 2).

Revisión de planes de estudio y elección de carreras en literatura

Aldair afirmó que desde pequeño se interesó por la veterinaria y luego por la biología. Sin embargo, la muerte de mascotas y malas experiencias en las clases de esa materia le hicieron voltear hacia otro lado. En la etapa de la preparatoria, llegaron dos momentos de tomar una decisión acerca de qué caminos seguir en relación con su formación: la elección del área terminal y la de carrera. Cuenta que revisó los planes de estudio de diversas licenciaturas, pero también tomó en cuenta sus conocimientos en torno a la lengua inglesa, sus intereses respecto a la lectura y las decisiones de sus amigos cercanos:

[...] de verdad que fue como un mes antes de elegir mi área de la prepa que, pues medio les eché un ojo ahí a los planes de estudio de todas las carreras y me topé con Letras, ni siquiera con Letras

Hispánicas, sino con Letras inglesas. Y dije «ay, bueno, pues esto me gusta, me voy a ir a Área 4. Me voy a ir a humanidades». Y dije «sí». Y según yo dije «sí, sí, Letras inglesas», pero pues para esa necesitas saber mucho inglés. Y yo sé, pero no tanto inglés. Y dije «mmm, sabes qué, no me voy a quedar en esa porque no tengo el nivel de inglés adecuado». Y tal, como dos semanas antes de inscribir así la carrera fue como «ay, a ver, cuál otra, cuál otra. Eh, Hispánicas», porque además mis amigos se iban a ir a Hispánicas. Y dije: «sí, ah, ya. Me gusta leer. Mira, con eso basta» (Entrevista a Aldair, p. 11).

La carrera en Letras Hispánicas aparece para este estudiante como una segunda opción, al igual que Liliana. En este caso, sus conocimientos en relación con el dominio del idioma inglés son objeto de una autoevaluación lo que provoca que desista de su primera opción. Por otro lado, parece que su interés por la lectura fue secundario y que lo que tuvo más peso fue, nuevamente, el deseo de seguir a sus amistades, quienes tenían la intención de ingresar a Letras Hispánicas. El encuentro con esta carrera y su posterior elección se describe como “*random*” o “aleatoria”. Sin embargo, esto no impidió que, posteriormente, Aldair se sintiera cómodo en esta licenciatura, principalmente, en el área de lingüística, la cual, irónicamente, ignoró cuando revisó el plan de estudios.

Raúl también se encontró en la posición de tener que decidir entre las ofertas de carreras en literatura:

[...] también como estaba esta idea, o esta encrucijada como de que podrías estudiar letras inglesas, por ejemplo. O letras francesas, que también cursé francés en la prepa, pero, pues la verdad sí era como un, ¿cómo decirlo?, como un requisito más, o sea, como que tendría que dominar bastante bien el inglés y medianamente bien el francés y pues yo en ese momento no lo hacía para nada (p. 2).

Nuevamente el interés por la lectura resulta insuficiente al momento de elegir qué licenciatura estudiar y la evaluación de los conocimientos acerca de otros idiomas entran en consideración de acuerdo con los requisitos de los programas ofertados dentro de la UNAM. De esta manera, se perciben más factibles ciertas opciones y no otras.

Por otro lado, en el caso de Raúl, elegir una carrera de literatura producida en español y no en inglés o francés se encuentra vinculado con su interés en la creación literaria. Él ha incorporado una serie de creencias acerca de cuál es el camino a seguir si se desea escribir literatura, como se muestra en el siguiente fragmento:

También, a mí me, me gustaba como la onda de la escritura creativa y sí pensaba como que se supone que un escritor tiene que conocer primero la literatura en su propia lengua antes que conocer otra cosa. Permanecía en mí la idea de que tendría que conocer la literatura en español o la literatura española. Y, aunque yo sabía que en la Facultad de Filos no se enseña literatura creativa, ni se enseña a ser escritor, pero un poco era como, bueno, vamos a adentrarnos y tener como todo el bagaje que sea necesario para ya, después, ver cómo me dedico a eso (Entrevista a Raúl, p. 2)

En su elección no influye llanamente el deseo de escribir literatura. En él se encuentran insertas una serie de representaciones en torno a las “obligaciones” de todo aquel que busque producir textos literarios. Estas tienen que ver con el hecho de conocer la propia tradición literaria, lo cual incluye conocer los textos producidos en su idioma, para alimentar su creación literaria. Ante esto surgen preguntas en torno al acceso a dichas representaciones: ¿de dónde provienen?, ¿de la interacción con sus compañeros con los que compartía estos intereses?, ¿de sus lecturas?, ¿de la interacción con sus maestros? Aunque no se pueden ofrecer respuestas, resulta necesario destacar esta forma de pensar, pues nos permitirá entender qué significado le otorga a la formación obtenida en la carrera en torno a las prácticas de leer y producir literatura y su relación con la elaboración de textos académicos, como la tesis, lo cual se abordará en los siguientes capítulos.

Gusto por la lectura, la creación literaria y carreras previas en comunicación.

Como se ha destacado en los ejemplos anteriores, el descubrimiento de Letras Hispánicas se encuentra estrechamente vinculado con el momento de decidir qué carrera estudiar. Sin embargo, antes de llegar a ella, dos estudiantes —Samanta y Karla— primero ingresaron por licenciaturas en Comunicación donde atravesaron por procesos previos de alfabetización con orientación académica dentro de otra comunidad. En ellas se apropiaron de una serie de estrategias y saberes de lectura y escritura que entraría en juego al momento de ingresar definitivamente a Letras Hispánicas y participar en sus prácticas de lectura y escritura.

Cabe señalar que, en el caso de Samanta, el gusto por la lectura la guió desde el momento de elegir en qué preparatoria estudiar, al mismo tiempo que iba perfilando posibles opciones de educación superior. En ese proceso, la interacción con los otros intervino en su decisión, pues un familiar suyo le proporcionó información acerca de ciertas ofertas educativas: “uno de mis tíos me dijo «¿por qué no entras a filosofía y te dedicas a dar cátedras si te gusta tanto leer?». Entonces, como que al principio eso consideraba, estudiar filosofía, por eso entré a una prepa de la UNAM” (Entrevista a Samanta, p. 6). Sin embargo, Samanta contó cómo posteriormente descubriría “una carrera que estudiaba literatura” —aunque no precisa en qué momento— y cómo nuevamente el interés por la lectura se haría presente inclinándola hacia esa opción: “como que dije «okay, pues creo que es lo que mejor sé hacer: leer. Y me encanta hacerlo, no tengo problema con pasármela todo el día leyendo». Así que por eso elegí la carrera” (Entrevista a Samanta, p. 6).

Sin embargo, Samanta precisó, en otro momento de la entrevista, que de manera previa a su ingreso en Letras Hispánicas estudió un par de años una licenciatura en Comunicación:

Antes de estudiar Letras Hispánicas, yo erré un poco el camino y entré a Comunicación. Entonces yo estudié primero dos años Comunicación y aprendí a *escribir* de una manera que es muy periodística y que pide también mucho de que sea creativo, de que apele al lector. Aunque tengas que decir cosas reales y objetivas, no ficciones (Entrevista a Samanta, p. 13).

Para ella, esta primera carrera constituye un momento-espacio de participación en prácticas del lenguaje a partir de las cuales cambia sus formas de leer y de escribir de acuerdo con los géneros y convenciones específicas del campo periodístico. Este encuentro y acceso a tales tipos de textos, por otro lado, no entra en conflicto con su escritura literaria, pues no excluyen la “creatividad” de quien escribe, pero parecían entrar en discordancia con los textos académicos de la nueva carrera.

Durante la entrevista, Samanta también reflexionó en torno a su tránsito de Comunicación a Letras Hispánicas, específicamente, sobre los retos de participar en nuevas prácticas de lectura y escritura:

[...] yo tenía miedo antes de cambiarme de carrera de no poder escribir ensayos, porque era un género con el que yo nunca había experimentado. En Comunicación nos dejaban hacer muy pocos ensayos y los que nos dejaban eran de pocas cuartillas. Entonces, sí tenía miedo. Decía «cómo le voy a hacer, no me van a salir, me van a reprobar, no me siento capaz para lo que exige Letras». Entré con mucha inseguridad y con mucho miedo porque mi experiencia en Comunicación fue muy mala, pero ya que estuve en la carrera me integré muy fácil y muy rápido porque, bueno, ya sabía más o menos cómo era la experiencia «universidad». Entonces, no me costó tanto trabajo. Te comentaba que hice muchos amigos, entonces me sentí cómoda. Pues finalmente escribir ensayos no me costó tanto trabajo como yo pensé. /

O sea, claro que es difícil, que es un trabajo arduo, que me quemé las pestañas haciéndolos, no durmiendo a veces para entregar un ensayo de no sé, quince cuartillas, leer mucho para hacerlos, pero pues finalmente, cumplí el cometido, de una u otra forma. Sé que no soy la mejor ensayista y que muchos de mis trabajos pueden pulirse, pero no fue tan complicado como yo me imaginaba que iba a ser, porque algo que tienen en común Periodismo y Letras es que todo lo tienes que argumentar de alguna manera. Entonces, más o menos ya sabía cómo buscar mis fuentes, citarlas, esa clase de cosas (Entrevista a Samanta, p. 14).

Letras y Comunicación suponen para Samanta campos diferentes respecto a los géneros textuales que circulan en ellos, su frecuencia de producción y las características exigidas por sus miembros. Dice, por ejemplo, que en la primera carrera no eran frecuentes los ensayos o que su extensión era mínima, lo que contrasta con Letras Hispánicas, donde los ensayos críticos sobre textos literarios son una práctica reiterada y que, además, le implicaban un ejercicio de lectura y escritura más demandante. Sin embargo, su adaptación, a partir de lo aprendido previamente, no fue tan difícil como ella imaginaba: los vínculos construidos con estudiantes de la carrera de Letras y su misma experiencia en Comunicación posibilitaron que el cambio no fuera tan abrupto. Por otro lado, a pesar de las diferencias entre las prácticas del lenguaje de una y otra carrera, Samanta también reconoce sus semejanzas: su carácter argumentativo, algunas convenciones de la escritura en estos dos campos, como el empleo de citas, o estrategias de búsqueda de información. Se trata de estrategias de investigación y conocimientos textuales que Samanta incorporó a sus disposiciones y que pudo desplegar en la escritura de los ensayos que se le demandaron en Letras Hispánicas.

Por otro lado, y al igual que los demás entrevistados, Karla descubrió Letras Hispánicas cuando comenzó a buscar opciones de licenciaturas. En ese proceso,

una de sus amigas, quien fue a una feria de orientación vocacional, le proporcionó folletos informativos acerca de dos carreras: Filosofía y Letras. Cuenta que ella siempre mencionaba que “iba estudiar filosofía y letras”, nombre con el que se conoce a la Facultad; sin embargo, no sabía que se trataba de dos licenciaturas diferentes. Describe de la siguiente manera el dilema al que se enfrentó y que resolvió eligiendo una tercera opción:

[...] yo dije: «chin, ¿ahora cuál?». Y yo les dije [a mis familiares] «es que pues lo que yo quiero es escribir, pero no quiero dedicarme a dar clases de literatura». Y alguien me dijo: «ah, ¿por qué no te vas a comunicación» Porque pues ahí también les enseñan pues escribir, porque llevan la parte de periodismo y pues tienes un campo laboral quizás más amplio». Y yo dije: «ah, bueno» (Entrevista a Karla, pp. 2-3).

En este fragmento, podemos notar cómo para Karla —a pesar de la confusión provocada por la amplia gama de posibilidades educativas— su brújula estaba clara: su principal deseo era escribir literatura. Sin embargo, en su decisión descartó Letras por considerar que las oportunidades laborales, una vez que egresara, quedaban reducidas al trabajo docente. Sus contactos, que aparecen en forma de pronombres indeterminados en su discurso, le proporcionan argumentos a favor de la carrera en Comunicación, de acuerdo con sus propios conocimientos sobre las opciones educativas: la posibilidad de aprender a escribir y un panorama laboral más amplio. Todas estas condiciones la llevan a elegir esta última opción y estudiarla en la FES Acatlán.

Sin embargo, su interés por la lectura y escritura de textos literarios nunca menguó. Al contrario, años más tarde, una vez concluida esta primera carrera y después de laborar durante 10 años como editora de fotografía, buscó ingresar a posgrados en literatura. Ante varios intentos fallidos y el consejo de otra persona, decidió estudiar una segunda licenciatura, esta vez en literatura, pero en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), debido a sus condiciones en ese momento:

[...] empecé a buscar las ofertas académicas y me encontré con SUA, con literatura en SUA y me di cuenta [de] que me iba a permitir trabajar y estudiar porque solamente requería, en mi imaginario,

sólo requería un día a la semana. Y entonces yo dije: «ah, pues sí ya, ¡mi sueño!» (Entrevista a Karla, p. 3).

Sus inclinaciones e intereses por la escritura literaria siempre se mantuvieron ahí y al final la llevaron a una carrera que, dentro de sus concepciones, ofrecía respuestas a sus inquietudes. El sistema de educación abierta le permitiría cumplir su “sueño” de ser escritora y además continuar con su trabajo.

Antes de eso, en la carrera en Comunicación, Karla incorporó una serie de estrategias con las cuales hacer frente a la “hoja en blanco”. Cuando se le preguntó acerca de su forma de trabajo en la escritura de textos literarios y académicos, en una parte de su respuesta aceptó que lo aprendido acerca de la elaboración de notas periodísticas le proporcionó una ayuda valiosa a la hora de escribir en Letras Hispánicas:

[...] en la parte académica, la verdad es que la parte del periodismo me ayudó muchísimo porque, por ejemplo, en periodismo nos enseñan que para escribir una nota periodística pues tienes que responder las cinco W, así de «quién, cuándo, cómo, dónde, ta, ta, ta»⁸. Y entonces al inicio, cuando yo quería escribir una nota periodística, así: empezaba a escribir de mi ronco pecho y así: al segundo al renglón pues ya no sabía yo como para dónde ir. Y era así como «chin, ah, ya no tengo» y era así como el síndrome de la hoja en blanco. Así de «ay, ya no sé para dónde ir». Y entonces dije: «a ver, nos dijeron que tenemos que responder quién, cuándo, cómo, dónde, por qué. Ah, claro, esto debe tener una estructura». Y entonces lo que empecé a hacer es, en el primer párrafo, o sea, antes, se podría decir que antes de escribir como tal yo decía «a ver este trabajo va a ser sobre esto y lo que quiero decir es esto y voy a escribir en el primer párrafo esto, en el segundo esto y en el tercero esto». Y entonces hacía como una escaleta, o sea, como un mini guion y ya. A partir de eso ya empezaba a escribir y eso me daba muchísima claridad, o sea, porque antes de eso sí era como de tenía media cuartilla y ya no sabía qué decir. Y ya que la había entregado no tenía ni pies ni cabeza y entonces seguir como este *orden*, así, me resolvió la vida (Entrevista a Karla, p. 21).

En este fragmento, Karla cuenta cómo enfrentó el “síndrome de la hoja en blanco” en la escritura de géneros diferentes de dos campos distintos: la elaboración de notas informativas en el campo del periodismo, por un lado; por el otro, los trabajos

⁸ En inglés: *who, what, when, where* y *why*. Añade una pregunta extra a atender, pero no inicia con *w: how*.

solicitados en Letras Hispánicas que, de acuerdo con la propia entrevistada, por lo regular fueron ensayos, así como la propia tesis. Para hacer frente a dicho desafío realiza una reinterpretación y adaptación acerca de lo que “otros” miembros de la comunidad periodística le dijeron que debía contener una nota informativa: respuestas a las cinco W. Karla aprende que cuando escribe una nota periodística debe cumplir con determinadas convenciones, pues sus lectores esperan cierta información. En otras palabras, esta estrategia, incorporada a su repertorio cultural o *habitus*, se modificará y retraducirá en nuevas formas cuando Karla participe en la escritura de textos dentro de nuevos espacios-tiempos socioculturales y de acuerdo con las características de los géneros que circulan en la nueva comunidad.

Asimismo, la idea de buscar un texto claro, a partir de una estrategia que le permita seguir un orden en la escritura, pudo enriquecerse a partir de su participación en otros campos como los relacionados con la escritura literaria. Esto se puede inferir de la forma en que compara la estrategia de las “cinco W” con las nociones de “escaleta” o “guion”, términos empleados comúnmente entre los escritores de narrativa y cine. Karla en diversos momentos de la entrevista mencionó su participación en talleres de escritura literaria y la producción de cuentos y novelas que sometió a concurso o que fueron incluidos en antologías. De esta manera, vemos cómo incorporó, en la manera en que escribe textos académicos, la necesidad de lograr un texto claro y coherente, de acuerdo con las características de los géneros propios de campos específicos; así como instrumentos culturales para lograrlo. Estas “ganancias” en sus repertorios culturales, apropiadas de manera previa a la licenciatura en Letras Hispánicas, no se van a desechar cuando Karla entre en ella. Más bien, se van a movilizar, pero también a modificar, de acuerdo con la interpretación que hace de las exigencias inherentes a los nuevos tipos de textos.

Por último, Ignacio, cuando habló de su ingreso a Letras Hispánicas, mencionó que no significó un cambio abrupto para él, pues antes ya había podido participar en clases de la carrera cuando se encontraba estudiando una licenciatura en Matemáticas, movido por su curiosidad e interés por este campo:

Incluso como había estado en matemáticas, entraba a algunas clases de oyente ahí a la Facultad. Entonces, ya más o menos sabía cómo eran algunos, algunas clases o así, [...] antes de cambiarme [...] quise ver cómo era para estar bien seguro y pues [...] ya más o menos tenía una idea de cómo era la onda. (Entrevista a Ignacio, p. 2).

En la narración de este acontecimiento no se nos brinda más información sobre cómo participó en dichas clases o cómo fue su interacción con los otros estudiantes o los profesores. Sí sabemos, en cambio, que esto significó un detonador, un punto de inflexión, para que Ignacio decidiera transitar hacia Letras Hispánicas. Por otra parte, lo que lo llevó a buscar estas clases “de oyente”, en primer lugar, sería su interés en la lectura y la escritura literaria, como se verá más adelante.

La experiencia de Ignacio, junto con las de Samanta y Karla muestra que la preparatoria no es el único sitio y tiempo para tomar la decisión de ingresar a esta carrera; también da cuenta de la complejidad y no linealidad de las trayectorias de los estudiantes. Asimismo, estas experiencias en otras carreras (o cómo abren la oportunidad de participar en Letras Hispánicas, desde la posición del estudiante “oyente”) no son simples anécdotas. En ellas también ocurrieron procesos de alfabetización académica (de transformaciones) mediante los cuales, estos estudiantes comenzaron a incorporar a sus hábitos o repertorios culturales formas de planear sus textos y organizar su pensamiento para vencer la hoja en blanco, de buscar información, de emplear citas y de argumentar que pudieron poner en marcha al momento de leer y escribir en la licenciatura en Letras Hispánicas. En consecuencia, las prácticas letradas de la nueva carrera no les serían completamente ajenas.

c. Experiencia en un espacio-tiempo de educación extracurricular: un taller de literatura durante los años de preparatoria

En este apartado, se analiza la experiencia de Ignacio en torno a su participación en un taller de creación literaria en la ciudad de Oaxaca. Este ejemplo muestra cómo este joven participó, en un punto de su trayectoria, en prácticas del lenguaje que lo transformaron a partir de hacer suyos diversos saberes (por ejemplo, sobre ciertos referentes teóricos, novelistas, cuentistas, poetas), valores (la claridad de los escritos), formas de leer (prestando atención a las formas en que están escritos los textos con el propósito de aprender a escribir) o de comentar los textos propios y ajenos (en grupo, para recibir retroalimentación). Lo que Ignacio ha incorporado a su hábitos estará presente *en* y orientará de manera implícita, su actuar en la lectura y escritura de textos —tanto académicos, como literarios— dentro de la carrera en Letras Hispánicas. En otras palabras, cuando Ignacio participa en la lectura y producción de textos académicos en esta licenciatura, no se encuentra ante algo desconocido del todo. Las formas en que ha aprendido a leer y escribir mediante su participación en prácticas discursivas en experiencias de alfabetización, sin

orientación académica y anteriores a la universidad, influirán, retraduciéndose, en cómo se involucrará en ese nuevo contexto.

Antes de comentar la experiencia de Ignacio en el taller de literatura, resulta necesario comentar brevemente cómo nació su interés por la lectura y la escritura literaria. De acuerdo con sus palabras, durante su niñez formó un gusto por la literatura a partir de ciertas condiciones en las que diversos tipos de textos se encontraban disponibles: “pues quién sabe [...] de por sí cuando era morrito tenía como libritos ahí como que me gustaba[n] y así y leía. Cuando no sé, estaban las, llegaban las ferias del libro a la escuela o así compraba libros sobre fantasmas o sobre ovnis y así” (Entrevista a Ignacio, p. 2). Se nos muestra, de esta manera, cómo el encuentro con los libros fue posible, al menos en parte, por las ferias de libro celebradas en su escuela, aunque no se especifica en qué nivel. Se trata de una mediación diferente a las asociadas a las figuras de un profesor o de un familiar. La propia institución genera actividades en las que resulta posible el acceso y descubrimiento de diversos tipos de textos.

Este gusto por la lectura será relevante cuando, posteriormente, en la adolescencia, tenga lugar el encuentro fortuito entre Ignacio y el taller literario:

Entonces [...] más o menos siempre leía cosas, pero [...] nunca me lo planteé hasta una vez que iba caminando, en la calle, tenía como 14 años, y vi este como cartel que decía como que era un taller de literatura. Dije «ah, pues estaría chido entrar a ver qué hay». Y ya, pero fue así como bien casual [...] nada más me dedicaba así: como a leer cosas sobre fantasmas y monstruos [u] ovnis. Y [...] sólo un día vi que había ahí una onda de literatura y [...] sentí ahí algo que dije «ah, pues sí, igual y eso me interesa». Y ya [...] me fui a asomar. Creo en esa época veía muchas películas. Entonces, más o menos tenía, me daba interés como la narrativa. Entonces como que quería, supongo que fue un poco por eso también (Entrevista a Ignacio, p. 2).

El encuentro casual con el taller es un punto de inflexión en su trayectoria que conecta con sus intereses literarios, pero también, con sus inclinaciones respecto al cine. En relación con estas últimas, al igual que el caso de Liliana, podemos notar cómo otro tipo de producciones culturales influyen en el interés por la lectura y la creación de literatura. De esta manera, su habitus incluye una serie de *preferencias* hacia cierto tipo de expresiones artísticas que no se excluyen entre sí, sino que se encuentran profundamente conectadas.

Más adelante, en la entrevista, le pedí a Ignacio que me contara más acerca de este taller. En su respuesta habló acerca de la interacción que se estableció con el escritor que dirigía ese espacio y el uso de diversos tipos de textos:

[...] la mitad del taller [...] el maestro, que era un escritor que se llama Fernando Lobo, que escribe como novelas, la mitad del taller [...] llevaba textos, los leíamos en voz alta y luego la segunda mitad [incomprensible] los comentábamos y luego la segunda mitad [...] si alguien llevaba algún texto, se leía y ya [...] se comentaba. Y ahí [...] topé cosas como, o sea, la poética de Aristóteles o cuentos [de] Edgar Allan Poe o cosas de Cortázar o así. Entonces como, y te da como una introducción ahí como para contextualizar el texto y ya los leías. Cosas así de Borges o Becket, no sé, [...] ahí conocí a varios autores. Entonces, [...] eran varias formas de pensar la literatura y hacerla. Y de vez en cuando llevaba algún texto teórico o algo así. Entonces, [...] también estaba chido eso. (Entrevista a Ignacio, pp. 2-3).

En este momento-espacio, Ignacio puede participar en distintas prácticas de lectura y escritura donde lo oral se establece como un eje que las atraviesa. En primer lugar, cabe mencionar el tipo de relación y las funciones que adquieren los participantes. El encargado del taller es un miembro del “campo de escritores literarios”; también es egresado de Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). Podemos inferir que lleva a este taller algunas de las prácticas, transformándolas, de esta licenciatura como el comentario de textos literarios de autores reconocidos; pero igual pone en marcha su experiencia como escritor de literatura, al incorporar la lectura y comentario de los textos producidos por los mismos participantes del taller o al establecer el uso de la “teoría” con fines de escritura literaria. De esta manera, Ignacio establece un primer contacto con la cultura escrita de la licenciatura a la cual ingresará años más tarde, influido por las prácticas establecidas en el taller.

Leer y comentar los distintos textos literarios, como ya se ha adelantado, son actividades que no se orientan tanto a la escritura de textos críticos, sino a la producción de textos literarios. No tenemos mayores detalles sobre la forma en que se leían los textos y se comentaban, ni acerca del tipo de interacciones que se establecían en dichas prácticas. Sabemos que el profesor introduce los textos, como lo hacen algunos profesores de Letras Hispánicas, de acuerdo con lo narrado por otros estudiantes; que se leían diferentes géneros y autores y también que la discusión no era monológica. Sin embargo, no sabemos sobre qué aspectos se llama

la atención de los textos; cómo cambian las intervenciones cuando se lee poesía, narrativa, teatro o textos teóricos; o cuál es el sentido de leerlos en voz alta.

Existe el peligro de interpretar que la práctica de leer y comentar textos literarios, enunciada de manera general, es similar a lo que se hace en algunas clases en Letras Hispánicas. Sin embargo, para Ignacio parece tener un significado distinto. El trabajo sobre este tipo de textos, incluso los teóricos, le permite aprender a escribir literatura. Estudios etnográficos en estos entornos podrían arrojar más detalles acerca de las diferencias y similitudes entre las prácticas de lectura y escritura — tanto de literatura como de teoría o crítica literaria— en espacios que buscan formar escritores —como el taller— y aquellas que se realizan en el ámbito de las licenciaturas en Letras.

Finalmente, en este taller, Ignacio va forjando una sensibilidad en torno al lenguaje, al igual que en otros casos. Asimismo, comienza a encontrar sentidos al hecho de conocer el contexto de los autores que se leen: para él se tratará de un aspecto que puede arrojar claves sobre sus estilos y sus obras. Esta forma de leer la retomará más adelante durante su trabajo de tesis. Lo anterior se puede notar en el siguiente fragmento, en el cual, Ignacio responde a la pregunta acerca de qué aprendizajes le dejó este taller:

[...] en esa época [...] me gustaban mucho la fantasía, así como el sentido surrealista como de los sueños y la realidad cómo se mezclaban. Y [...] vi, pude ver eso en varios autores: cómo cada uno lo hacía de manera distinta [...] Por ejemplo, están [...] los cuentos de Kafka, [...] que tienen esta onda como de estar, cierta atmósfera como de estar enclaustrado en algún [,,,] sistema invisible ahí que te está oprimiendo y que es absurdo; o que te conviertes en un insecto, que no puedes llegar al pueblo siguiente, aunque estás muy cerca o cosas así. Y esa es una forma de ver esa ensoñación como más pesadillesca. Y hay [...] no sé, otra onda como la de Samuel Becket que no solo lleva esa pesadilla en la narración sino [...] que también [en] el mismo lenguaje. Las mismas oraciones [...] tienen una sintaxis extraña o a veces como que intenta eludir el nombre [...] del sujeto o cosas así, como que intenta transferir la misma sintaxis o cosas así para ver ese efecto también pesadillesco en la misma oración; o que sus personajes parece que luego ya ni tienen brazos ni piernas, como que solo es una cabeza ahí que está pensando cosas. Como que cada quien tiene su forma de pensar de hacer esas cosas [...] de evitar, por así decirlo, el sueño. Y, otra vez, no sé, Cortázar que es como un poco más amable y así. Entonces [...] ahí pude ver eso que me interesaba de la literatura y que era cómo podía hablar de una realidad, que no se

correspondía exactamente con la histórica o con la cotidiana, pude ver [...] varias formas de hacer eso. Y como que eso me interesó y cada [forma de escribir] al final de cuentas [...] se correspondía con una experiencia vital que tenía cada autor. Así como según en qué época le había tocado o cómo se relacionaba con su familia o con su entorno, como que eso de alguna manera había influido en su estilo literario. Entonces, [...] ahí estuve, no sé, [...] me daba a pensar varias cosas (Entrevista a Ignacio, p. 3).

En este fragmento, Ignacio comparte reflexiones en torno al lenguaje utilizado por diversos escritores literarios: cómo este se emplea de determinadas maneras de acuerdo con los efectos estéticos que pretenden generar. También es capaz de reflexionar sobre las diferencias entre sus estilos. Además de esto, nos damos cuenta de cómo presta atención a diversos aspectos de determinados tipos de textos literarios: su carácter ficticio, el ambiente generado en ellos o los personajes que participan en ellos. Finalmente, como ya adelantaba, Ignacio incorpora cierta manera de prestar atención al contexto de los autores para entender cómo este influyó en sus formas de escritura. En ese sentido, este fragmento muestra indicios de cómo Ignacio lee este tipo de textos: compara escritos, autores y considera las circunstancias de su producción. Estas maneras de leer se pondrán en marcha cuando se encuentra en su proceso de elaboración de tesis, en la cual él compara el arte Wabi-Sabi⁹ y la literatura producida por un poeta en específico.

4. Reflexiones finales

Antes de ingresar a Letras Hispánicas, los entrevistados participaron de manera recurrente en múltiples prácticas en torno a los textos en diversos tiempos-espacios: en su familia, en la preparatoria, en carreras previas. Esta participación supuso procesos de alfabetización académica y sin orientación académica (pero constitutivos de ella) mediante los cuales los estudiantes se transformaron, modificando sus formas de leer y de escribir, a partir de la conformación de sus habitus o repertorios culturales. Esto supuso, por ejemplo, la formación de ciertas preferencias o intereses hacia la lectura y la creación literaria, así como hacia otro tipo de artes (como el cine o la música). Estas inclinaciones fueron fundamentales al momento de decidir estudiar esta licenciatura.

⁹ Se trata de una estética japonesa donde se combinan conceptos que hacen referencia a lo simple y al deterioro de las cosas. Sin embargo, el origen de los términos se encuentra en China, específicamente, en los tiempos de la dinastía Song (960-1279). Ahí fueron retomados por el budismo zen (Crossley-Baxter, L., 2018).

El gusto por la lectura de estos jóvenes se dirigió a diversos géneros literarios: novela, cuentos, cómics, novelas gráficas, etcétera. Para algunos, este mismo interés los llevó hacia la escritura literaria o creativa. Incluso, algunos afirmaron que entraron a esta carrera porque les interesaba ser escritores.

Sus experiencias de participación fueron heterogéneas. Algunas de ellas se vieron atravesadas por la oralidad: desde la escucha de cuentos infantiles o relatos de los abuelos y tíos, hasta el comentario de textos en un taller de creación literaria. Incluyen el encuentro y la lectura de diversos subgéneros y autores, a partir de lo cual, también van definiendo un gusto por determinadas temáticas, estilos o épocas. Algunos de estos resonarán al momento en que los estudiantes realicen la tesis: como Liliana, quien trabajó la corrección de estilo en cómics; o Samanta, quien decidió llevar a cabo una tesis en la que compara la influencia de Édgar Allan Poe — autor que conoció en la infancia por mediación de su hermano mayor— en el primer poemario de José Juan Tablada. En este proceso el contacto con otro tipo de producciones culturales como el cine o la televisión influirán de manera importante en la conformación de sus intereses.

Por otro lado, cuando los entrevistados hablan de sus experiencias de lectura no refieren por lo general a la práctica de analizar y comentar los textos, excepto Ignacio, quien participó en el taller de creación literaria. Algunos de ellos atravesaron por diferentes planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyo plan de estudios (s.f.) contempla esta actividad dentro de las clases de literatura. Sin embargo, no contamos con información acerca de si se llevaron a cabo realmente y de qué manera. Asimismo, sabemos que algunos profesores con los que interactuaron fueron egresados de la licenciatura en Letras Hispánicas. De esta manera, las prácticas en torno a los textos literarios en las que algunos de estos jóvenes participaron, contribuyeron a familiarizarlos con las actividades de la carrera.

Finalmente, cuando los jóvenes atravesaron por dichos procesos de alfabetización, —mediante diversas experiencias de participación en las que interactuaron con múltiples sujetos en diferentes momentos y espacios— se transformaron, modificando sus repertorios culturales al incorporar o adueñarse de conocimientos en torno al campo de la literatura (autores, corrientes literarias, textos considerados “clásicos”, géneros), creencias acerca de la lectura y escritura de textos literarios (la obligación de conocer la tradición literaria en la propia lengua), maneras de leer (atendiendo la forma en que están escritos y el lenguaje empleado). Estos saberes, representaciones, formas de actuar y significados constituyeron un bagaje

que influyó y se vio trastocado en su participación dentro de las prácticas del lenguaje de la carrera en Letras Hispánicas. De esta manera, por ejemplo, una estudiante adaptó una estrategia que aprendió en una carrera previa para resolver un problema similar que encontró al momento de escribir ensayos críticos literarios: “el síndrome de la hoja en blanco”. Otro entrevistado, que participó en el taller de creación literaria, guiaba su lectura tanto de textos literarios como teóricos, en el contexto de la universidad, con el fin de aprender a escribir “literariamente”; y también concebía la tesis como un género cercano a un ensayo literario. Al final, muchos de ellos desarrollaron una sensibilidad en torno al lenguaje que los llevó a leer con un mayor interés y tomar en cuenta no sólo lo que se dice en los textos sino también en la forma en que se hace.

Capítulo 4. El encuentro con la alfabetización académica en la licenciatura: “aquí no formamos escritores, sino críticos literarios e investigadores”

1. Introducción

Las experiencias significativas de alfabetización académica para los estudiantes entrevistados serán el objeto principal de este capítulo. Me centraré en aquellos acontecimientos que tuvieron lugar dentro de los espacios curriculares propuestos por el plan de estudios y también haré referencia a prácticas de lectura y escritura académicas en otros espacios universitarios, paralelos a la licenciatura, donde los estudiantes han participado. De manera concreta, se busca brindar respuestas a la siguiente pregunta de investigación: los estudiantes ¿qué hábitos o repertorios culturales forman en diversos momentos y ámbitos de sus vidas, y cómo influyen tiempo después en la elaboración de tesis? En ese sentido, también discutiré cuáles son las implicaciones de dichas experiencias alfabetizadoras (es decir, de participación en prácticas lecto-escritoras) para la realización de sus tesis.

La estructura del capítulo se compone por 3 apartados. En el primero, discutiré brevemente la noción de alfabetización académica y sus elementos, de acuerdo con los objetivos y características de esta investigación. En el segundo, analizaré diversas experiencias de alfabetización académica que han sido significativas para los estudiantes y que han ocurrido tanto en el marco del plan de estudios como en otros espacios institucionales y fuera de la universidad. En dicho apartado también se abordará cómo los estudiantes vinculan procesos de escritura académica con la escritura literaria. Por último, se presenta una síntesis de algunas de las ideas principales de este capítulo.

2. Alfabetización académica

En el apartado conceptual señalé que en esta investigación manejo el término “alfabetización” para referirme a un proceso de aprendizaje, es decir, de transformación de los sujetos que afecta la forma en que leen y escriben dentro de una comunidad dada. Cabe recordar al lector que considero dos tipos de alfabetización: una con orientación académica y otra sin orientación académica, pero constitutivo de ella. Esto sirve para resaltar la forma en que los estudiantes elaboran sus tesis a partir de sus participaciones previas en prácticas letradas tanto de comunidades disciplinares como de otras que no lo son.

Específicamente, utilizo la expresión “alfabetización con orientación académica o disciplinar (o simplemente “académica”)” para referirme al aprendizaje de los sujetos mediante el cual siguen conformando y modificando su repertorio cultural o *habitus* en relación con la producción y comunicación de conocimiento especializado. Como ya he señalado, considero que la participación en las prácticas letradas constituye el modo en que los sujetos cambian y aprenden a participar en ellas (Rogoff, 1997; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Lave, 2012; 2019). Se trata de un planteamiento señalado desde trabajos interesados en el aprendizaje de forma general, pero también en trabajos interesados específicamente en el aprendizaje de la escritura y las prácticas académicas (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2009, 2016b; Carrasco, Kent y Keranen, 2012). La alfabetización académica implica un proceso mediante el cual, los estudiantes se apropian de diversos elementos de las culturas escritas de las disciplinas: sus lenguajes (nociones, términos especializados), formas de razonar y de argumentar, de buscar, manejar y utilizar la información; las convenciones de escritura de los géneros típicos de las disciplinas; sus valores, sus creencias, sus instrumentos (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2016a)

Algunos de estos trabajos también han señalado la importancia del intercambio, el apoyo y la orientación de otros sujetos que ya han incorporado los elementos de las prácticas y las culturas de las disciplinas y que pueden favorecer el aprendizaje de los nuevos miembros (Carlino, 2003, 2013; Carrasco, Kent y Keranen, 2012). De esta manera, se ha llegado a plantear el término alfabetización académica para referirse a los esfuerzos institucionales y docentes que pueden “favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). Este planteamiento implicaba un llamado a que las universidades y los docentes se hicieran responsables de la enseñanza de la lectura y escritura académica en la universidad y dejaran de considerar que los estudiantes tenían que ingresar a ella sabiendo cómo leer y escribir los tipos de textos que circulan en ella (Hernández, 2009; Carlino, 2013). Si bien reconozco la importancia de las acciones de los docentes, en este trabajo utilizaré el término alfabetización para referirme a los procesos de cambio de los sujetos: es decir, a la forma en que aprenden a participar en tales actividades sociales y se convierten en determinados tipos de lectores y escritores especializados.

Por otro lado, la literatura sobre la escritura académica ha destacado que las disciplinas implican culturas escritas distintas y específicas (Johns, 1997; Carlino, 2003, 2013; Hyland, s. f.). Los miembros de una comunidad se diferencian de otras

por el léxico que emplean, por su uso de diferentes tipos de textos, por las formas en que producen conocimiento disciplinar, por sus formas reconocidas de argumentar, en suma, porque comparten un “repertorio cultural” (Carlino, 2003, 2013; Hernández, 2016a; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018; Hyland, s. f.).

En este trabajo coincido en que el aprendizaje de las formas específicas de escritura y lectura disciplinar resulta necesario para el acceso y la pertenencia a una comunidad académica (Carlino, 2003, 2013; Colombo, 2012). Esto implica un proceso de transformación de los jóvenes a partir de su participación en las prácticas de producción de ciertos tipos de textos, como la tesis, mediante los cuales se va obteniendo el reconocimiento por parte de los otros sujetos que ya ocupan una posición dentro de la comunidad. De esta manera, los textos funcionan como signos o credenciales de que el autor se ha convertido en un tipo de lector y escritor y, de esa manera, conforman una forma de distinción social (Carrington y Luke, 1997; French, 2019). Sin embargo, en este trabajo también argumento que, aunque los miembros de una misma comunidad pueden distinguirse de los que forman parte de otra, estas no son homogéneas. Existe un espacio para la creatividad, libertad y diversidad. Esto puede encontrar sus causas en que los procesos de aprendizaje no han sido similares para todos los sujetos. Otras autoras han destacado cómo las particularidades de las trayectorias provocan formas diferenciadas de participación y pensamiento entre los miembros de una misma comunidad académica (Colombo, 2012; French, 2019).

De esta manera, a pesar de que existen convenciones tácitas y explícitas acerca de los tipos de textos que circulan en una comunidad disciplinar, así como un reconocimiento de lo aceptable y lo inaceptable, no existen formas acabadas y totalmente limitadas de leer y de escribir, por ejemplo, un ensayo crítico literario, un artículo especializado o en el análisis de un corpus lingüístico. Considero, por lo tanto, que los miembros de una comunidad disciplinar, como la de estudios literarios o lingüísticos, tienen formas relativamente similares de producir y de comunicar el conocimiento, que los distinguen de los miembros de otras disciplinas; sin embargo, existe, en cada espacio, un margen para la diversidad a la hora de leer y de escribir.

Por otro lado, en este capítulo me centro en analizar experiencias de alfabetización académica, significativas para los estudiantes, que tuvieron lugar en diversos momentos y espacios dentro del plan de estudios, no sólo en sus materias introductorias. Asimismo, por su importancia formativa, expondré una experiencia que sucedió en otros espacios institucionales: el trabajo como becario en un proyecto

de investigación de un estudiante y un coloquio estudiantil. Carlino (2003, 2013) planteó que el aprendizaje de la lectura y escritura dentro de las disciplinas es un proceso inacabado, que no “se logra de una vez y para siempre”. Esta autora buscaba llamar la atención sobre la necesidad de enseñar a leer y escribir a lo largo de todas las materias de los planes de estudio en la educación superior. Argumentaba que “la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir” (Carlino, 2003, p. 410). De esta manera, criticaba el hecho de encomendar dicha enseñanza a unas cuantas materias dispuestas al inicio de las carreras, como ciertos talleres de lectura y redacción. Carlino (2013) consideraba que la alfabetización académica “implica una formación prolongada [que] no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” (p. 370). En este trabajo retomo estas ideas para mostrar cómo los estudiantes continúan su proceso de aprendizaje a lo largo de toda la carrera y en otros espacios institucionales. También mostraré que este aprendizaje puede ocurrir tanto con o sin la presencia de acciones didácticas explícitas y planeadas (Lave, 2012; Lave y Gomes, 2019)

A continuación, se describirán algunos elementos del plan de estudios de Letras Hispánicas para situar las experiencias que los entrevistados destacaron como significativas a la hora de aprender a leer y escribir de acuerdo con las disciplinas presentes en la licenciatura.

3. Análisis de experiencias

En este apartado, se destacará cómo la escritura y la lectura funcionan como medios para la producción, y apropiación, de conocimientos disciplinares y de las formas de comunicarlos. Asimismo, se dará cuenta de cómo los estudiantes aprenden a leer de tal manera que también cambian sus formas de elaborar sus propios textos literarios. De esta manera, la escritura académica, en algunos casos, no se puede desvincular de la literaria. Esto también afectará la forma en que conciben el proceso de elaboración de tesis. El análisis de las experiencias se dividirá en dos subapartados principales: el primero incluye aquellas que ocurren en el marco de las materias que conforman el plan de estudios de la licenciatura; en el segundo, se aborda la experiencia de participación, como becario, de un estudiante dentro de un proyecto de investigación y en un coloquio de estudiantes de lingüística y de literatura.

a. Experiencias significativas dentro de las materias del plan de estudios

Señalamientos en torno al plan de estudios de Letras Hispánicas

Inicio este subapartado con una información general acerca del plan de estudios de la licenciatura en LyLH. En este comentario resalto cómo se ha pensado la enseñanza de la lectura y la escritura. El objetivo es presentar elementos del marco formal del programa en que ocurren las experiencias de los estudiantes entrevistados.

Todos los estudiantes de Letras Hispánicas en la FFyL que compartieron sus experiencias transitaron por un plan de estudios con 17 años de vida. En marzo de 1998, el Consejo Técnico de la FFyL aprobó el *Proyecto de modificación del plan de estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas*. Este se proponía sustituir el currículum vigente desde el año 1983 (UNAM, FFyL, 1998). La primera generación en cursar el nuevo plan ingresó en el semestre 99-I (Dirección de Evaluación Educativa, 2017). En el año 2016, se estableció una Comisión que se encargaría de iniciar un nuevo proceso de revisión y evaluación del plan de estudios de la licenciatura para iniciar su proceso de actualización (Comisión Revisora del Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, 2017). Sin embargo, en la página web del Colegio de Letras Hispánicas de la FFyL aún aparece como el “Plan de estudios vigente” el de 1998.

En dicho documento, se explicita que esta licenciatura toma como base dos grandes campos disciplinarios: los estudios literarios, por un lado; y los estudios lingüísticos, por el otro (UNAM, FFyL, 1998, p. 6). Asimismo, se estableció que su objetivo principal sería:

[...] formar profesores y estudiosos en los campos de la lengua y la literaturas mexicana, iberoamericana y española; capacitar profesionales en la crítica literaria, así como en el análisis del lenguaje; difundir y estimular la creación literaria, y brindar a los estudiantes los elementos para enfrentar actividades relacionadas con el mercado laboral, como por ejemplo las técnicas editoriales (UNAM, FFyL, 1998, p. 24).

Las experiencias de los estudiantes permiten comprobar el énfasis de la institución en una formación de acuerdo con los campos del estudio de la literatura y de la lingüística. Por otro lado, en la experiencia de algunos estudiantes, la “difusión” y el “estímulo” hacia la creación literaria resulta más compleja. Ciertos alumnos entraron

a la carrera con el sueño de ser escritores, lo cual generó un primer “choque” al entrar a la licenciatura. La mayoría de los entrevistados escucharon en su propia experiencia, o partir de las palabras de otros compañeros, cómo los profesores mencionaban la siguiente frase, con ciertas variantes: “aquí no formamos escritores, sino críticos literarios e investigadores”. Esto se puede comprobar en el mapa curricular de la carrera, donde no existe ninguna materia obligatoria al respecto. En el documento del Plan de 1998, solamente se contemplaron “Talleres extracurriculares” de creación. Algunos alumnos mencionaron la existencia de talleres de escritura literaria promovidos por el Colegio de Letras Hispánicas. También hicieron referencia a esfuerzos docentes por incluir la creación en ciertas clases de Teoría Literaria u optativas. De manera general, los estudiantes consideraron que se les formaba principalmente como críticos e investigadores, efectivamente. Aunque también reconocieron que la carrera proporcionaba “herramientas” para poder escribir textos literarios.

El Plan de estudios se conforma por 62 materias: 43 obligatorias y 19 optativas, entre las cuales se incluyen los seminarios de investigación. En dicho documento se establece que las asignaturas obligatorias tienen la función de dotar “los conocimientos básicos de la disciplina” (UNAM, FFyL, 1998, p. 26). En este documento, no se precisan cuáles son dichos conocimientos. Sin embargo, en las descripciones breves de los tipos de materias, encontramos que pueden abarcar desde los aspectos contextuales, culturales y filosóficos de las obras literarias, hasta la lengua latina, pasando por diversos elementos relacionados con la lengua (morfología del léxico, sintaxis, gramática, semántica, pragmática, cambios lingüísticos, diferenciación geográfica y social), con las obras literarias producidas en España, Iberoamérica y México en diversas épocas, con las características de las corrientes literarias, con los planteamientos de diversas escuelas de crítica literaria, así como con la investigación y análisis literario y lingüístico. Podemos observar cómo se pretende que los estudiantes formen un repertorio cultural que incluye un conocimiento profundo sobre la lengua española y sus orígenes, sobre la literatura, sobre la crítica literaria y sobre los procesos de estudio y comunicación del conocimiento acerca de la lengua y la literatura.

Por otro lado, dentro del plan de estudios se plantea una distribución del número de materias obligatorias de acuerdo con las áreas que lo componen: “nueve para el área de apoyo, doce para el área de lingüística, veintidós para el área de literatura” (UNAM, FFyL, 1998, p. 26). La primera aglutina una serie de materias obligatorias cuyo objetivo es “dotar al estudiante de los conocimientos generales que

le permitan relacionar la contextualidad [sic] de la obra literaria con los aspectos culturales y las corrientes filosóficas en que se inserta” (UNAM, FFyL, 1998, p. 33). En esta área, destacan las materias de Iniciación a la investigación (1 y 2), cuyos contenidos “subrayan el enfoque literario para atender, en un sentido más general, los fundamentos de las técnicas de investigación literaria y lingüística” (UNAM, FFyL, 1998, p. 34). En este documento no se hace mención explícita a la enseñanza de la lectura y escritura en dichas asignaturas. Sin embargo, en el documento *Diagnóstico Plan de Estudios* (2017), se menciona cómo a las materias de Iniciación a la Investigación se les asignó “la difícil tarea de enseñar, al mismo tiempo, a investigar, a redactar, a leer y a escribir” (CRPELLYLH, 2017, p. 29), aunque no precisan cuál es la diferencia, dentro de su concepción, entre los procesos de redacción y escritura. Ahora bien, algunos alumnos mencionaron cómo en estas materias los profesores también buscaron enseñarles a escribir “ensayos”. Esto nos habla de intentos docentes e institucionales de alfabetización académica que no se plantean de manera explícita en los planes de estudio y que tienen lugar en materias diferentes a los talleres de escritura.

En relación con las materias optativas se dice que hay dos tipos: “de área” y “libres”. En el documento se expresa que estas centran su atención en los “conocimientos disciplinares”, pero nuevamente no se hace mención alguna a los procesos de escritura. En el Plan se establece que las optativas de área tienen como uno de sus objetivos “Que el estudiante sea capaz de profundizar en contenidos particulares de los estudios literarios o lingüísticos”; mientras que las optativas “libres” apuntan a que los estudiantes adquieran “conocimientos en áreas diversas a las de sus estudios o construir conocimientos interdisciplinarios” o que centren “su formación en campos específicos en que les interese iniciar su especialización” (UNAM, FFyL, 1998, p. 28).

En el Plan no se expresa explícitamente la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar, en los apartados correspondientes a las materias de las distintas áreas. Sin embargo, los profesores al elaborar los programas de las asignaturas bien pueden incluir contenidos al respecto. Los testimonios de los estudiantes, por otra parte, revelan que algunos profesores se hacen cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura académica directa, indirecta, implícita o explícitamente (más allá de los Talleres de Redacción y Comprensión o de las materias de Iniciación a la investigación): a través de observaciones, señalamientos y consejos explícitos, retroalimentación, revisión de los textos, o propuestas de actividades. Asimismo, los entrevistados consideran que la licenciatura, en general, aporta elementos que les

ayudan a escribir tanto textos académicos como literarios, donde cabe señalar, el ensayo crítico ocupa un lugar predominante. Al respecto, consideran significativas ciertas materias tanto de literatura como de lingüística: Narratología, Teoría literaria, Sintaxis, Morfología, Español (las últimas tres como materias separadas). Por último, algunos estudiantes consideraban que al atravesar por el currículum de la carrera también se estaban formando como “lectores profesionales” de literatura.

Los Seminarios de investigación forman parte de las denominadas “optativas de área”. Son dos y los alumnos deben cursarlos en el séptimo y octavo semestre, pero pueden elegir el campo de especialización: literatura o lingüística. Diversos entrevistados mencionaron cómo efectivamente estos espacios curriculares se dividen de acuerdo con el área en la cual se inserta su tesis. Estos seminarios, se dice en el Plan, constituyen “un espacio en el que los estudiantes se involucren en un proyecto de investigación y previsiblemente inicien su tesis o tesina” y se argumenta que su objetivo fundamental es “afianzar en el estudiante la formación en investigación que haya recibido de manera inicial a través de los cursos generales” (FFyL, UNAM, 1998, p. 35). No se explicita, nuevamente, cómo entra la enseñanza de la lectura y la escritura en dichos espacios curriculares, pero queda clara la importancia que se concede a la elaboración de determinados productos escritos mediante los cuales los estudiantes podrán obtener el título: la tesina o la tesis. Estos espacios nos hablan del énfasis en una formación en investigación, a pesar de que se reconocen otras áreas o campos laborales: como la docencia, la edición, la corrección de estilo. En el siguiente capítulo, me ocuparé de analizar las experiencias de los estudiantes en estos seminarios.

Por otro lado, además de las asignaturas obligatorias y optativas, se contempla que los estudiantes atraviesen por una serie de “talleres extracurriculares”, entre los que destacan los de Redacción y comprensión de textos (UNAM, FFyL, 1998, p. 20). En este plan se estableció que estos no tienen un valor en términos de número de créditos, pero al cursarlos se puede obtener una constancia con valor curricular. Estos talleres pretenden, entre otros aspectos, “Que los estudiantes desarrollen habilidades necesarias a su adecuado desempeño escolar (redacción y comprensión de textos, análisis lingüístico)” (UNAM, FFyL, p. 28). Por otro lado, en el *Manual para el estudiante* (2020), se presenta como parte de las materias del área “de apoyo” el Taller de redacción 1 y 2. En este mismo documento se menciona que estos talleres son un “candado” dentro del plan de estudios y se lanza la siguiente advertencia: “SI ANTES DEL CUARTO SEMESTRE NO LO HAS ACREDITADO; NO PODRÁS INSCRIBIRTE AL QUINTO” (Colegio de Letras Hispánicas, 2020, p. 10).

Esto puede ser un indicio de la importancia que se otorga a la lectura y escritura dentro de esta carrera. Cabe mencionar que, a pesar de la existencia de estos talleres, algunas maestras y maestros, de acuerdo con los relatos de los entrevistados, no dejan de ocuparse de la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos posteriores. Sin embargo, estos esfuerzos no son generalizables a toda la planta docente.

Conocimientos formales sobre la lengua y los textos literarios: la relación entre la escritura literaria y la académica

En Letras Hispánicas, la alfabetización académica no se puede disociar de otros movimientos alfabetizadores: como aquellos relacionados con el aprendizaje *en y de* las prácticas de escritura literaria. Diversos estudiantes, como ya se ha mencionado, entraron a la carrera con el sueño de ser escritores literarios. Aunque en la licenciatura se busca formarlos como críticos literarios y como investigadores, como ya se ha señalado, para ellos su paso por la carrera no les alejó de sus intereses creativos. Al transitar por ella se apropiaron, incorporando a sus habitus, recursos en torno al lenguaje y a la literatura que les permitieron leer de una manera diferente los cuentos, novelas o poemas y, de esa manera, alimentar su escritura literaria.

A la hora de leer y de escribir, los entrevistados ponen en marcha, de diversas maneras y con múltiples fines, conocimientos formales respecto a la lengua y a los diferentes géneros literarios. Diversos jóvenes resaltaron sus conocimientos sobre estos aspectos, como Armando, quien nos compartió que escribía ensayos literarios. A partir de esta información, se le preguntó cómo conciliaba su escritura académica con la literaria. Ante esto respondió que puede transitar entre ellas debido a una disposición para adaptarse a diversos usos del lenguaje de acuerdo con las situaciones. Dicha disposición o “capacidad” representa para él una característica de los estudiantes de las carreras en Letras:

[...] todo tiene que ver con saber adaptarse [...] si estudias letras, en principio, es porque dominas tu idioma y puedes moldearlo, puedes jugar con él, eres capaz de comunicarte con cualquier persona en cualquier ámbito. Entonces, no debería ser complicado conciliar esta actitud con la academia y la poesía. Creo que son cosas que siempre están de la manera y nos han enseñado que están peleadas, pero depende de nosotros mostrar que no es verdad (Entrevista a Armando, p. 12).

En estas palabras encontramos indicios de una característica de los entrevistados: sus conocimientos incorporados acerca de la lengua les permiten tener una mayor conciencia y libertad para su manejo a la hora de leer y escribir diversos tipos de textos.

Ese “dominio” acerca de la lengua puede ser visto como un pre-requisito para el ingreso en la carrera. Sin embargo, también podemos plantear que los estudiantes no siempre lo han logrado de manera previa y una vez dentro de la licenciatura, tampoco lo alcanzan en una sola materia, sino a lo largo de todos los estudios, o incluso, que se trata de un dominio “inacabado”, en constante negociación. En ese sentido, otras entrevistas muestran la relevancia de la formación en lingüística y literatura en dicho proceso. En el caso de Karla, por ejemplo, los conocimientos lingüísticos y literarios incorporados en diversas materias le ayudan no sólo a escribir textos académicos, sino también literarios. Sin embargo, la forma en que estos conocimientos influyen en cómo escribe es compleja, pues estos inciden también en la forma en que lee. Lectura y escritura no son dos procesos que se encuentren separados. Cuando se encuentra con un texto literario, Karla también modifica su propia escritura. Cuando se le preguntó qué aprendía a partir de la lectura mencionó lo siguiente:

Creo que es como cuando uno aprende un idioma, o como cuando uno aprende el español en sí. O sea, uno va decodificando las estructuras, o sea, uno va entendiendo qué tiempos verbales se utilizan para tal forma de relato, cómo se desarrolla un personaje, o sea, de qué forma es verosímil una estructura. Y, porque cuando uno mismo va leyendo, dice: “ah, esto no se lo creí, ah, ¿pues por qué no se lo creí? Ah, claro”. O «ah, esto me gustó muchísimo, o sea, y, este, me está diciendo que le salió una cola de puerco al hijo, pero se lo creo completamente», o sea «¿cómo lo fue construyendo?», o sea, uno sin quererlo va viendo eso, o sea, creo que es como el idioma, o sea, hasta que estás inmerso, lo aprendes en totalidad (Entrevista a Karla, p. 6).

La sensibilidad en torno al lenguaje que Karla formó en su infancia, que le permitió percatarse y reflexionar sobre el uso de la lengua en textos literarios u orales, se vio enriquecida por los conocimientos que incorporó en su paso por la carrera. En este fragmento, encontramos referencias tanto a saberes lingüísticos (tiempos verbales) como a literarios (personajes, verosimilitud, estructura de los relatos).

La claridad, para Ignacio, constituye un ideal estético que persigue no sólo cuando escribe sus poemas en prosa o sus ensayos literarios; también se encuentra presente cuando elabora sus textos académicos¹⁰. Sus conocimientos sobre los aspectos formales de la lengua le permiten escribir textos más claros. Con tal propósito, los Talleres de redacción, que cursó antes del quinto semestre, significan para él una ayuda. De esta manera, relató su experiencia en dicha clase:

[...] para mí fue muy práctica. Por ejemplo, nos daba un consejo la maestra de que siempre [que] hiciéramos las oraciones, intentáramos hacerlas con [la] estructura común del español, así como sujeto, verbo, predicado. Y que siempre intentáramos ordenarlo así y que, si alteráramos ese, no sé, el complemento circunstancial al principio o algo así que lo pusiéramos con coma. No sé, son muy prácticos, daba cosas, como tips muy concretos sobre cómo hacer un texto más claro (Entrevista a Ignacio, p. 7).

Los saberes que Ignacio incorpora en esta clase son diversos: sintácticos (estructura de las oraciones) y de puntuación (uso de la coma), los cuales, por otro lado, se encuentran estrechamente vinculados. Esto le permite generar una mayor conciencia del lenguaje y manipularlo en favor de sus propósitos estéticos tanto en la escritura literaria, como en la académica.

De esa manera, el trabajo de escritura literaria de Ignacio, previo a la licenciatura, se vio reforzado por los conocimientos lingüísticos y literarios incorporados durante la formación en la carrera. Esto lo continuó expresando cuando se le preguntó cómo habían sido sus primeras experiencias en la carrera. Comentó que para él fueron muy disfrutables las clases de lingüística y planteó una reflexión en torno a los saberes disciplinares de esta área y la creación literaria:

[...] casi siempre dicen que el trabajo académico esteriliza el trabajo creativo, pero yo siento que, a mí en particular, me lo potenció un poco porque en la UNAM, a diferencia de la UAM, Letras también [tiene] una vertiente de lingüística muy fuerte. Entonces, como que

¹⁰ Con “ensayos literarios” me refiero a textos que los estudiantes consideran “creativos” o “libres”. En cambio, con “textos académicos” me refiero a los ensayos o comentarios críticos *sobre* obras literarias elaborados en el contexto de las materias y de la comunidad disciplinar. Ahora bien, aunque los entrevistados normalmente utilizan el adjetivo “creativo” para referirse al primer tipo, no excluyen que, durante la escritura de los ensayos académicos, existe una acción de “invención” y una autonomía, por ejemplo: en la elección de temas, en la manera de elaborarlos, en el planteamiento de ideas (interpretaciones) o en el uso del lenguaje. Por otro lado, se debe considerar que, al escribir ensayos literarios, los jóvenes no parten de cero. Se inspiran en otros textos para alimentar su propia “creación”.

aprendes mucho sobre la lengua en sí, sobre cómo funciona el español y su sintaxis, su morfología. Entonces yo siento que es un poco como conocer la herramienta con la que estás trabajando y hasta dónde puede llegar y cómo está compuesta y todo eso. Y eso a la hora de hacer literatura como que te da un abanico más amplio, como que no solo piensas la literatura como tal sino también con qué está hecha y cómo se pueden relacionar las dos cosas (Entrevista a Ignacio, pp. 4-5).

En este fragmento encontramos una referencia a una representación asignada a personas que permanecen indeterminadas (“siempre dicen”): pueden ser maestros, amigos o tal vez otros escritores. Sin embargo, Ignacio la contradice. En lugar de encontrar limitada o disminuida su escritura literaria, encontró en la carrera una oportunidad para enriquecerla. Esta posibilidad proviene de espacios-momentos curriculares donde se estudian diversos aspectos de la lengua. Algo que, de acuerdo con sus palabras, diferencia a la UNAM de otras universidades. Para Ignacio la lengua se trata de una “herramienta de trabajo” y en el plan de estudios es posible conocerla y aprender a usarla.

Para este estudiante, los conocimientos lingüísticos (como aquellos sobre sintaxis o morfología), le permiten escribir sus propios textos literarios. Sin embargo, la forma en que Ignacio piensa la creación literaria también afecta su propia escritura académica. Para él, como ya se ha mencionado, lograr claridad constituye una forma de generar belleza:

Mientras más claro sea un pensamiento hasta se ve más bonito, así como que es una sintaxis más limpia. Y entonces yo lo que intento hacer en mis textos académicos es explicarlo de la manera más clara posible y luego voy corrigiendo casi como corrijo mis poemas, así como que voy intentando hacer más clara la idea a través de las oraciones: (que) no sean muy rebuscadas y que sean como lo más simples posible y que sean muy [claras] a la hora de exponer las ideas. Entonces yo siento que la experiencia que me ha dado trabajar con el lenguaje a partir de mi creación literaria me ayuda mucho a la hora de imaginar cómo estructurar un argumento y también cómo exponerlo de la manera más clara posible (Entrevista a Ignacio, p. 4).

Los conocimientos lingüísticos de Ignacio adquieren un sentido. Tienen una función: lograr la claridad del texto a partir de la sencillez de las oraciones. Se ponen en marcha en su escritura literaria y se retoman cuando elabora textos académicos. Esta

claridad representa un valor estético para él y se logra mediante una revisión de los propios escritos. Esto lo realiza cuando elabora textos académicos, pero lo ha aprendido al escribir literatura. Por otra parte, su lectura, revisión y corrección está guiada por sus conocimientos acerca de la lengua. De esta manera, su participación y su aprendizaje en las prácticas de la carrera y en la creación literaria son procesos que no se encuentran separados.

De igual manera, para Liliana, los conocimientos formales sobre la lengua y sobre los textos literarios proveen insumos tanto para la escritura académica, como para la creación literaria. Por ejemplo, cuando se le preguntó si alguna vez escuchó la frase “aquí no formamos escritores, formamos críticos e investigadores”, respondió que es una de las primeras cosas que los profesores les dicen. Sin embargo, ella también considera que lo aprendido en la carrera, en realidad, resulta útil para la propia escritura literaria:

Es lo primero que te dicen. Y ya después [...] empiezas a analizar la situación y dices: «pues sí, tal vez no sea una carrera para escritor o [no] te estén dando un curso para escritor, pero te están enseñando técnicas de narración». O sea, tienes la materia de Narratología, tienes la materia de Redacción. No es imposible que por lo menos no te estén dando tips de cómo puedes mejorar tu escritura. O sea, todas las materias que tiene que ver con sintaxis, con morfología, todas esas te ayudan. O sea, si tú ya traes cierta tendencia a escribir, obviamente eso te va a servir (Entrevista a Liliana, p. 11).

Los conocimientos incorporados a su habitus en relación con las materias que conforman las áreas tanto de literatura como de lingüística proporcionan insumos, herramientas para aprender a escribir. De esta manera, se contradice el planteamiento de ciertos profesores en relación con la formación de los estudiantes. Algo similar ocurrió con Samanta, cuando habla de cómo a partir de su ingreso a la carrera comenzó a escribir textos literarios “más en forma”, “con más disciplina y con más conciencia”. En dicho proceso, acepta que la carrera le ofreció herramientas: “estudiar literatura me ayudó bastante a saber cómo estructurar mejor todas esas cosillas” (Entrevista a Samanta, p. 5).

Por otro lado, Roberto consideró que las áreas de la carrera, aunque podrían “parecer” desvinculadas, en realidad se encuentran estrechamente conectadas. Para él, estas se unen, por ejemplo, en el momento de escritura:

[...] si estuviera escribiendo un texto sobre literatura, pues lo mejor sería escribirlo lo mejor posible y eso pues, todas tus clases de Español y de Sintaxis y de Fonética te ayudan a escribir ese texto. Y pues sí, o sea, así como que ya sabes dónde va, dónde debería ir una preposición. Entonces sí, puede parecer como [...] «nimio», como que no tiene importancia dónde va la preposición, pero sí tiene importancia (Entrevista a Roberto, p. 12).

Para este estudiante, las materias del área de lingüística representan un apoyo para la escritura no sólo de los textos elaborados en el marco de dichas materias, sino también para la elaboración de ensayos dentro del área de literatura. En dichas materias se incorporan conocimientos sobre diversos elementos acerca de la lengua, como las preposiciones. Estas cobran especial importancia. Aquí cabe preguntarse si la relevancia de estas proviene de su funcionamiento dentro de las oraciones mismas, por ejemplo, o del valor que le otorgan los miembros de esta comunidad en virtud de haberse destinado diversos espacios-tiempos curriculares al estudio de la lengua a partir de lo cual, se considera que los estudiantes tendrían que haber logrado un “dominio” del lenguaje que les permite moldearlo y manejarlo.

Roberto, de esta manera, consideró que entrar a la carrera marcó un antes y un después en su forma de escribir textos literarios. A través de una formación prolongada, comenzó a prestar atención a detalles en torno al lenguaje que antes no había considerado: “me he dado cuenta [de] que después de la carrera pues sí he cambiado como mi forma de escribir, como la estructura, el ritmo, uno se da cuenta de este tipo de cosas con el tiempo” (Entrevista a Roberto, p. 14).

Aprender a ser lectores profesionales

A lo largo de las entrevistas, algunas estudiantes mencionaron que en la carrera se les forma para leer de manera profesional textos literarios. Por ejemplo, Karla contó que al ingresar a Letras Hispánicas se encontró “con la realidad de que la literatura era algo más que sólo leer un libro y disfrutarlo, o sea, que era algo mucho más amplio” (Entrevista a Karla, p. 3). Esto puede significar que su lectura va más allá del disfrute, o la búsqueda de un medio de entretenimiento; exigen otras disposiciones, exigencias, y disciplina. Comienzan a leer de una manera “rigurosa”.

Samanta considera que en la carrera se les forma para ser lectores profesionales, esto incluye generar una sensibilidad para detectar en los textos una serie de elementos relativos no sólo al contenido, sino también a la forma en que

están contruidos. Cuando se le preguntó por el dicho de que en la carrera forman críticos literarios y no escritores, Samanta comentó lo siguiente:

[...] eso que dicen es cierto [...] La carrera lo que pretende es formar «hispanistas», o sea, gente que se dedique al estudio de la Lengua española y su literatura. En ese sentido, pues más que formarnos como críticos nos forman como «lectores profesionales» o como profesionales de la lectura, de la literatura [...] sí nos enseñan a leer de una manera «profesional» (Entrevista a Samanta, pp.12-13).

La pregunta que surge aquí es: ¿qué significa leer profesionalmente? En otro punto de la entrevista Samanta profundizó en los aspectos a los que prestaba atención cuando lee textos literarios:

[...] creo que toda la carrera se encarga, cada materia, de prepararnos para poder leer correctamente un texto y hacerle una crítica literaria. En mi caso, creo que lo que yo, bueno, la manera en la que yo lo vivo es que, al leer, lo primero que identifico es de qué se trata, cuál es el tema principal, de qué me está queriendo hablar y, a partir de ahí, empiezo a identificar, eh, otros temas, otros elementos, los *leitmotiv*, eh, todo esto que conforma el discurso. /

Luego empiezo a pensar en los personajes, si es que hay personajes o en las voces poéticas si se trata de un poema y cuando identifico a los personajes empiezo a pensar cómo son, cómo se expresan, qué cosas dicen, etcétera, como el *dramatis personae*. Después de esto, pienso en la parte estética, de qué manera está expresado todo, de qué manera está dispuesto el discurso, porque ahí es donde podemos identificar los efectos de sentido, para qué el escritor está usando este recurso, ¿qué es lo que quiere ocasionar con esto?/

Por ejemplo, si está todo redactado en segunda persona por qué el autor decidió utilizar la segunda persona. Si, no sé, en las atmósferas que genera predomina un color, por qué está predominando ese color, cómo empezar a desmenuzarlo todo de alguna manera, cómo empezar a identificar. Sí, es como una deconstrucción, justo. Ahora que lo pienso. Tomas la pieza y la vas desarmando en pedacitos y vas viendo, pues qué sentido o qué significado tiene cada uno de esos pedacitos, o cuál es su razón de ser en la pieza total. (Entrevista a Samanta, pp. 20-21)

En primer lugar, esta estudiante concibe a la carrera como un camino continuo de preparación para la lectura de textos literarios. Al participar en las materias los estudiantes modifican las formas de acercarse a los escritos y aprenden a leerlos “correctamente”. Esto se puede interpretar no tanto como la presencia de interpretaciones únicas, sino como la existencia de *formas reconocidas* de manejar los textos para después proponer comentarios sobre ellos de modo que puedan sostenerse. Posteriormente, Samanta describe cuáles son aquellos aspectos que toma en consideración al momento de leer una obra literaria: sus temas, elementos reiterativos (metáforas, versos, palabras, sucesos), quiénes son los personajes o voces poéticas (quienes hablan dentro de los poemas) y cuáles son sus características y formas de expresión, los ambientes o atmósferas de las narraciones, los efectos de los recursos lingüísticos o retóricos (usos de las personas gramaticales, metáforas, símbolos) empleados, lo que la lleva a considerar las intenciones de los autores. Este proceso lo piensa como una tarea de identificación, de análisis o disección (expresado con las palabras “desmenuzarlo” y “deconstrucción”) de los textos literarios. Se trata de un proceso de interpretación del uso de tales elementos y de su sentido dentro de la obra. Es decir, se trata de una búsqueda de su significado.

Puede que este proceso descrito por Samanta no lo realice de manera totalmente consciente y reflexiva. En el momento de la entrevista, describió, con fines expositivos, un proceso esquemático en el que nos muestra la gran variedad de elementos que los estudiantes de Letras Hispánicas toman en cuenta cuando leen un texto narrativo o poético y escriben acerca de él. Al leer, ponen en marcha, como ya se ha visto, no sólo conocimientos lingüísticos, sino también literarios (como la construcción de los personajes o el ambiente narrativo).

Otros estudiantes también muestran indicios de las formas en que leen. Ignacio, por ejemplo, ha aprendido a encontrar conexiones entre diversas tradiciones. Esto quizás se debe a su participación en optativas donde revisa literaturas producidas en otras lenguas, como sus clases de literatura asiática y sánscrita (p. 8). De esta manera, vincula autores, textos, recursos literarios, etcétera. Esta forma de comparar y relacionar textos y tradiciones se encontrará también en la forma en que realizan la tesis otros alumnos: como Armando o Abigail.

Por otro lado, Ismael proporciona otra descripción que muestra la forma en que leen los estudiantes de esta licenciatura. Dicha descripción la realizó cuando

compartió su experiencia de elaboración de una ponencia donde habló de la novela *Teoría y práctica de la Habana* escrita por Rubén Gallo:

Lo primero que sentí fue extrañamiento y sorpresa y mucha alegría porque ya de repente empezó, como empezó en su momento la obra de Mayra Santos-Febres *Selena, sirena vestida de pena*. Igual, en un barco, un cabaretero en Cuba con una drag queen haciendo alusión de todo esto. Yo decía «a ver, espérame, vamos a ver [...]: copias a Mayra Santos-Febres, así de plagio ruin». Y entonces empecé a leer hacia adelante. Resulta que tenía una estructura interesante, en el sentido de que hay tres tipos de líneas argumentales. Unas son noticias que hablan políticamente de la situación en Cuba [...] esta crónica... porque yo la catalogo como una novela, porque vas a tener partes de crónicas, de periódico, crónicas personales y crónicas desde, o una narración desde el punto de vista neutral, pero que todo sucede en el acto. Entonces es como de «okay, tienes un espacio que es fijo, pero el espacio es el protagonista porque sin ese espacio no se da las relaciones. Entonces, ese espacio es el eje. Después tienes el eje del periódico. Después tienes el eje de la voz narrativa que es Rubén, o sea, es autobiográfico, por así decirlo». Entonces, tienes a Rubén en el primer plano y entonces te va contando su vivencia en Cuba, cuáles son sus aventuras y todo esto [...] Y decidí analizar desde ahí porque yo decía «es una novela que se escribió en dos mil quince» [...]. Y yo dije «es nueva, está proponiendo algo muy interesante con la crónica, que el género de la crónica es un género muy complicado porque nadie... vamos a decir: después del siglo XX, que fue el boom de la crónica con Gabriel García Márquez y todos esos grandes escritores latinoamericanos de la crónica, que venían del periodismo como que [la crónica] quedó olvidada» [...] Entonces, cuando la leí [vi que era] como una hibridación entre novela, crónica [...], una cosa muy interior, y aparte jugaba con el tiempo y jugaba con los espacios. Yo decía «es que esto bebe completamente de las propuestas de las vanguardias, pero de inicio del siglo XX, y pasa por el siglo, o sea, por todo lo añadido en el siglo XX, en la segunda mitad, y llega a este nuevo siglo con una nueva perspectiva que le da la realidad cubana [...] (Entrevista a Ismael, p. 15-16).

Ismael comparte una experiencia de lectura, describiendo los diversos elementos a los que presta atención en su acercamiento a una novela. Encontramos cómo surgen una serie de sensaciones (extrañamiento, sorpresa y alegría) que provienen del hecho de encontrar conexiones con otras obras que forman parte de su historial de lectura (*Selena, sirena vestida de pena*, crónicas de Gabriel García Márquez y obras de las vanguardias del siglo XX). Ismael cuenta que en un primer momento consideró

que se trataba de un “plagio” o una “copia”. Ante esta primera impresión, describe que decidió continuar con la lectura de dicho texto y que posteriormente encontró aspectos que valoró como “interesantes”: la estructura argumental del texto (es decir, los acontecimientos o acciones vividas, en orden cronológico, por los personajes y contadas por el narrador) dividida en tres “líneas”. Asimismo, identificó dentro de la construcción de la novela la utilización, por parte del autor, de otros géneros: como notas y crónicas periodísticas. Por otro lado, comenzó a darse cuenta de la importancia del espacio en que ocurren los hechos y se tejen las relaciones entre los personajes. Asimismo, revisó la implicación del narrador de la historia (identificado con el mismo nombre del autor). A partir de todo este cúmulo de elementos identificados en el texto y conectados con otras obras leídas, comienza a desarrollar su comentario.

Esta descripción nos muestra cómo Ismael lee un texto a partir de un repertorio cultural o habitus compuesto, en parte, por conocimientos disciplinares de diverso tipo (sobre géneros literarios como la novela y la crónica; elementos narrativos como los personajes, narradores, argumentos, ambientes o espacios; sobre la historia de la literatura y el arte, como los principales exponentes de la crónica o los movimientos artísticos y literarios de la vanguardia del siglo pasado; sobre autores y sobre otras obras literarias; así como del contexto del autor y de la novela) que a la vez provocan en él diversas sensaciones agradables y desagradables en torno a la novela, provocando su interés en ella. Al mismo tiempo, su concepción acerca del plagio se ve trastocada, encontrando diálogos y conexiones entre las obras que van más allá de una práctica de robo y copia. Se podría decir que los procesos de alfabetización académica en esta licenciatura lo han convertido en un tipo de lector que es capaz de enlazar este tipo de elementos para después dar cuenta de su “experiencia de lectura” en espacios y medios de participación tales como las ponencias.

Conocimiento de la tradición literaria

La carrera en Letras Hispánicas, por otro lado, significó para algunos estudiantes la oportunidad de conocer la tradición literaria. Al transformarse en *lectores profesionales* y prestar atención de determinada manera a los textos, a partir de sus conocimientos lingüísticos y literarios, algunos estudiantes consideran que avanzaron en su objetivo de ser escritores.

En esa línea, Raúl, por ejemplo, considera que, al participar en la carrera, incorporó una serie de saberes respecto la historia de la literatura que alimentó

también su escritura literaria. Tras hablar de cómo un profesor en una clase de investigación les dijo que en esta carrera no forman escritores literarios, sino críticos, comentó lo siguiente: “yo, o sea, lo sabía, pero, aun así, como que también estaba en la postura de «bueno, no te van a enseñar a escribir, pero pues sí te enseñan a leer y a conocer un poco, pues ya también hay posibilidad de que tú lo hagas. No es forzoso estudiar o tomar un curso de reda-, pues de narrativa” (Entrevista a Raúl, p. 3). De esta manera, resignifica su trayecto en la carrera y los aprendizajes obtenidos en ella: se forma no sólo como un estudioso de la literatura, sino también como un escritor *de literatura*. Este sentido lo llevará a la hora de escribir su tesis. Esta significa para él la oportunidad de llevar a cabo un texto no sólo académico, sino también uno con tintes literarios.

Ignacio, por otro lado, considera que, aunque algunos profesores lo nieguen o lo pongan en un segundo plano, la carrera contribuye a su formación como escritores de literatura al propiciar el encuentro de los estudiantes con su tradición literaria:

[...] yo creo justamente que al formarte como crítico te están haciendo la mitad del trabajo para ser escritor porque conoces toda tu tradición [...] al final de cuentas [...] uno siempre escribe a partir de la tradición uno la va transformando. Y así es como se está moviendo la historia de la literatura. No sé, vas viendo otros cánones y cómo se hacía la literatura y cómo se pensaba en otros siglos y pues todo eso pues te hace más amplia la imaginación. Entonces, cuando tú quieres hacer algo, ya más o menos sabes [...] es como un jugador de ajedrez que estudia todas las jugadas que ha habido en el pasado. Entonces, cuando se enfrenta a un problema ya conoce cómo han reaccionado otros jugadores a esa jugada y él puede o apelar a alguna de esas jugadas o hacer una innovación (Entrevista a Ignacio, p. 5).

De esta manera, los procesos de alfabetización académica —que, en esta carrera, incluyen conocer autores y sus textos de diversas épocas, así como sus características— no sólo contribuyen a una escritura académica, también alimentan formas de escritura “creativas” o “literarias”. Esta forma de concebir la creación literaria como un proceso de conocimiento de “jugadas pasadas”, por otra parte, influyó en el tipo de tesis que se encontraba desarrollando: una donde buscaba señalar la forma en que un poeta retoma y modifica una estética japonesa.

Los estudiantes reconocen los recursos empleados por autores en diversos momentos y espacios y, de esa manera, pueden tratar de utilizarlos y manejarlos porque al convertirse en lectores profesionales de literatura se han preparado para identificar cómo están contruidos los poemas, los cuentos, las novelas, etcétera. Roberto, en ese sentido, habló acerca de la lectura de textos literarios que conforman la “tradición”, al considerar que:

[...] pues sacas cosas de ahí y las incorporas a tus propios textos. Por eso, o sea, yo, o sea, el plagio está mal, pero de cierta forma toda la literatura es una forma de plagio [...] el Quijote [...] pues hace uso de todos estos pasajes famosos de novelas de caballería y de cosas que todo el mundo conocía en ese momento y las ridiculiza [...] se ríe de ellas y hace el Quijote. [...] aquel que escriba, yo creo, tiene que leer mucho porque tiene, necesita beber de algún lado y pues sí, o sea, como que la literatura es toda una serie de tradiciones (Entrevista a Roberto, pp. 14-15).

Este estudiante expresó en dichos términos la idea de intertextualidad. De acuerdo, con el *Centro Virtual Cervantes* (s.f.), las raíces de este concepto se encuentran en las ideas de Bajtín acerca de la dialogicidad de todo texto: “todo emisor ha sido antes receptor de otros muchos textos, que tiene en su memoria en el momento de producir su texto, de modo que este último se basa en otros textos anteriores”. Se trata de las relaciones que existen entre diversos textos, cómo dialogan entre sí, cómo se influyen tanto en su forma como en su contenido. En otras palabras, Roberto considera que la escritura siempre se alimenta de un pasado, de una tradición. De esta manera, la lectura de diversos tipos de textos literarios, que sucede durante la carrera, constituye para él una fuente valiosa de aprendizaje. A través de ella los estudiantes no sólo comienzan a conocer las características de los textos de otros autores, sino también van generando formas de leer en las que establecen conexiones entre las obras.

De esta manera, la carrera proporciona diversas experiencias de lectura que permiten a los estudiantes conocer su “tradición literaria”, a partir de las cuales van apropiándose de formas de leer las obras y herramientas para escribir sus propios textos. Aprenden a escribir a partir de la lectura, pero aprenden a leer al participar dentro de la carrera, donde incorporan a sus repertorios culturales ciertos conocimientos acerca de la forma en que se encuentran contruidos los poemas, los cuentos, las novelas o la manera en que funciona la lengua. Llama la atención que no se refieran de manera similar a la tradición de los estudios literarios o lingüísticos,

es decir, del diálogo que puede existir entre los textos académicos de estos campos para aprender a escribirlos.

Escritura de ensayos críticos

A lo largo de la carrera, los estudiantes participan en la escritura de una gran variedad de textos: diccionarios, artículos de Wikipedia, proyectos culturales, etcétera. Sin embargo, el género más común, de acuerdo con los entrevistados, fue el ensayo crítico en torno a textos literarios. Estos se elaboran a lo largo de toda la licenciatura y se utilizan con fines evaluativos:

[...] casi siempre nos piden ensayos críticos sobre obras. Por ejemplo, recuerdo que en una materia que se llama, creo que ¿Metodología de la literatura? [...] fue de los primeros semestres, nos dejaron hacer un ensayo crítico tratando de ver las distintas voces en la obra de José Revueltas (Entrevista a Karla, p. 13).

Aquí podemos observar cómo la escritura de ensayos se encuentra presente desde inicios de la carrera y va más allá de los talleres de redacción. En esta experiencia particular, vemos cómo el profesor no sólo establece la forma de evaluación, sino también el tema, la obra y el autor a trabajar.

Para Samanta, por otro lado, la elaboración de ensayos significó todo un reto, pues tenía que adaptarse a unas nuevas exigencias de escritura que no estaban presentes cuando estudiaba la Licenciatura en Comunicación:

[...] cuando entré a la carrera de Letras, pues me topé un poco con que esperaban con que redactara de otra manera, de una manera muchísimo más académica porque casi todo lo que te piden son ensayos. Entonces, creo que ahí era un poco el choque: que yo seguía redactando un poco a la manera del periodismo y lo que esperaban de mí era un ensayo académico (Entrevista a Samanta, p. 13).

Para Samanta existe una diferencia entre las formas de escribir en la licenciatura en Comunicación y en la de Letras Hispánicas. Como se ha señalado anteriormente, para ella la escritura en periodismo resulta más “creativa” y en Letras Hispánicas se considera “académica”. No profundizó en los significados que para ella tienen estas

palabras. Sin embargo, se pueden relacionar con el tipo de textos que circulan en estas dos comunidades, sus características, sus funciones y con la audiencia a la que están dirigidos. Por ejemplo, las notas periodísticas son textos breves, principalmente informativos, dirigidos a un público extenso; mientras que los ensayos críticos son textos argumentativos, con un lenguaje técnico y dirigido a lectores especializados. Por otro lado, Samanta también admitió, como se vio en el capítulo anterior, que en su carrera previa pudo incorporar saberes relacionados con la búsqueda de fuentes, formas de citarlas y entender la escritura argumentativa, pues también tuvo la oportunidad de escribir pequeños ensayos, aunque de manera infrecuente. No ahondó en la forma de uso de dichos saberes. Sin embargo, este señalamiento no se debe perder de vista pues nos permite comenzar a pensar de qué manera las prácticas letradas de una comunidad especializada comparten características con las de otras o la forma en que la participación previa de un sujeto en un tiempo espacio sociocultural específico puede prepararlo para su involucramiento posterior en uno diferente.

Por otro lado, en su paso por la carrera los estudiantes no sólo tienen la oportunidad de escribir ensayos críticos. También pueden escribir ensayos más libres o “creativos”. Roberto comentó que por “la escuela” ha escrito diversos ensayos, pero que también los ha escrito para participar en concursos, como uno de “crítica de cine” (Entrevista a Roberto, p. 14).

Raúl contó su experiencia de escribir un ensayo “creativo” en una clase de Filosofía, alrededor del cuarto semestre, ante la posibilidad que abre la misma profesora encargada de la asignatura. Cuenta que en dicha clase encontró diversos ensayos “creativos” que le resultaron estimulantes y que abrieron ante él nuevas posibilidades de escritura:

[...] me di cuenta de que el ensayo creativo es como bastante chido porque realmente puedes decir lo que se te antoje, o sea, como que puedes ser muy erudito y sacar como datos y decir «la palabra sentarse viene de tal etimología» y tal, y luego hablar de cómo tú, te gusta sentarse en el suelo en el metro. Como que tienes esta libertad de asociación. Y creo que yo, te digo, estaba leyendo en ese momento mucho como a Vivan Abensushan que tiene un ensayo sobre el ocio y no hacer nada [...] me fascinó ese ensayo porque a partir de la idea de no hacer nada explora como históricamente muchos personajes que han utilizado el ocio creativamente [...] Entonces, más o menos me basaba yo creo en esa idea [para realizar un ensayo solicitado en esa clase], por eso

también el sentarse es como una forma de ser ocioso y explorar como esa asociación de ideas, como puedes ir desde hablar de tu infancia, de cómo te sentabas [...] (Entrevista a Raúl, p. 6). }

Las posibilidades de lectura y de escritura que se abren en esta materia permiten el encuentro y aprendizaje de formas ensayísticas, de cierta manera, diferentes a las académicas. Estas permiten al estudiante una mayor libertad para abordar diversos temas y emplear en la escritura sus propias experiencias. Este encuentro y participación constituyen un punto de inflexión que marcará la forma en que conciba la escritura de su tesis, como se abordará en el Capítulo 5. Estas fueron posibles gracias a la propuesta de la profesora tanto de las lecturas a abordar en el curso, una de las cuales resultó fundamental para el entrevistado, y de la forma de evaluación: un trabajo “libre” o “creativo”.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje de los “ensayos” a lo largo del plan de estudios, las experiencias son diferenciadas. En el caso de Karla, por ejemplo, se experimentó un proceso de enseñanza implícito o nulo: “en realidad, en ninguna materia nos explicaron qué era un ensayo y entonces más bien sólo se suponía, lo suponíamos” (Entrevista a Karla, p. 13). En otro momento de la entrevista, Karla también explica cómo la forma en que aprendió a escribirlos sucedió de manera intuitiva a través de una participación reiterada en su elaboración a lo largo del currículum de la carrera:

[...] creo que sobre la marcha fuimos sobreentendiendo qué era un ensayo y cómo se hacía un ensayo. Y entonces llego a la tesis y alguien me dice «es que la tesis es en realidad como un ensayo grande, como un ensayo muy largo» y yo así de «mmm, bueno. Ni siquiera tengo claro cómo hacer un ensayo corto, bueno, ta'bien (Entrevista a Karla, p. 14).

Se podría decir que Karla atravesó por una enseñanza que mantenía implícitos los modos de leer y de escribir de los estudios lingüísticos y literarios, lo cual, de acuerdo con Carlino (2013), dificulta que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje de las disciplinas. Las repercusiones de la ausencia de una enseñanza explícita de la escritura académica en esta licenciatura llegan hasta el momento de elaboración de la tesis, pues Karla no tiene claro cómo hacerla, al no sentirse segura de haber comprendido del todo cómo hacer un “ensayo crítico”.

Otro aspecto que puede dificultar el aprendizaje de la escritura de ensayos críticos se puede encontrar en la forma en que los profesores revisan y comentan los textos de los alumnos, como en el mismo caso de Karla, quien habló de la siguiente manera acerca de los comentarios que recibía a sus textos:

Nos dejaban por ejemplo [...] mini ensayos y el profesor te decía «es que no citaste bien; es que tu idea no estaba bien fundamentada; es que dijiste mucho para expresar una idea tan pobre» [...] Recuerdo que en primer semestre un profesor en su retroalimentación me dijo «conecta tu cerebro a tus dedos y luego escribes». Y entonces yo dije: «ay, diosito. Eso ¿cómo lo entiendo?, o sea, ¿cómo lo aplico? (Entrevista a Karla, p. 14).

Este tipo de comentarios pudieron generar inseguridad en Karla en dos sentidos. Por un lado, la forma “correcta” de escribir un ensayo seguía siendo oscura para ella, quien seguía “presuponiendo” qué se le demandaba. Por otro lado, este tipo de comentarios podrían estar detrás de cómo Karla, durante la elaboración de tesis, experimentó dificultades para plantear dudas a su asesora, lo cual generó complicaciones en dicho proceso, como contó en otro momento de la entrevista. De esta manera, este tipo de comentarios generan en ella una presión por tener que saber cómo escribir y también por entender los contenidos de las materias o de su tesis. Se profundizará en ello en el siguiente capítulo.

En cambio, las experiencias de otros estudiantes, como las de Roberto, en torno al aprendizaje de la elaboración de ensayos fueron diferentes. Él narró cómo sí atravesó por materias donde las maestras o maestros les explicaban de manera explícita qué era lo que se esperaba de ellos en relación con la escritura de este tipo de texto. Cuando se le preguntó si los profesores los “aventaban al ruedo” a la hora de escribir ensayos, contestó lo siguiente:

[...] yo creo depende un poco de los maestros porque yo sí tuve varios que nada más nos, como dices, nos aventaron ahí al ruedo y pues a ver cómo te va, o sea «yo quiero un ensayo de tres, de cuatro cuartillas sobre este poema de Quevedo. Ahí a ver qué le sacas». Pero también tuve maestros y maestras, sobre todo maestras, que sí nos explicaban o nos decían más o menos lo que esperaban que hiciéramos. Y también en los primeros semestres tenemos una materia que se llama “Iniciación a la investigación” y como que ahí te empiezan a decir qué es lo que esperan de ti cuando haces un ensayo crítico, académico. Yo tuve una buena

maestra que sí nos ayudó mucho. Entonces como que desde que entré yo a la carrera y, digamos, mi generación, bueno, los que tomamos este curso con esta maestra nos, más o menos ya sabías lo que teníamos que hacer, qué es lo que esperaban de nosotros, pero sí tuve compañeritos y compañeritas que no, así: en cuarto semestre, pues todavía tenían como problemas a la hora de redactar un texto o sacar un tema de algún texto (Entrevista a Roberto, p. 15).

Los testimonios de Karla y Roberto muestran cómo existen experiencias diferenciadas respecto a la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Para Karla, el aprendizaje fue más intuitivo y la enseñanza implícita, mientras que Roberto participó en clases donde los profesores ejercieron una “pedagogía visible¹¹” y donde quedó claro para él cuáles eran las demandas y exigencias respecto a este tipo de trabajos, lo cual facilitó sus procesos de escritura. De esta manera, las formas de leer y escribir en el momento de la tesis, y las dificultades que encuentren en ese momento, variarán de acuerdo con las trayectorias de los estudiantes a lo largo del plan de estudios.

El caso de Roberto, por otro lado, muestra cómo diversos profesores se encargaban de la enseñanza de la escritura más allá de las asignaturas asignadas originalmente a tal fin, como los talleres de lectura y redacción. Se muestra en un documento institucional, cómo la escritura también es objeto de enseñanza en las clases de Iniciación a la Investigación, aunque esto no se marque de manera explícita en el plan de estudios. Aldair también advertirá cómo precisamente desde dicha clase se les enseñaba a escribir ensayos. En su caso, como se verá en el siguiente capítulo, algunos de estos ensayos darán pie a la elección de su tema de tesis (Entrevista a Aldair, p. 3).

Por otro lado, de acuerdo con algunos relatos, como los de Aldair y Adela, la escritura de ensayos sobre textos literarios ha sido más común que la de ensayos sobre temas de lingüística. Esto se puede explicar por el mayor espacio que ocupan las materias de literatura dentro del mapa curricular. Sin embargo, la escritura de este tipo de trabajos también aparece desdibujada en materias que en principio incluirían ambos campos disciplinares, como las de Iniciación a la investigación. El aprendizaje

¹¹ Chacón-Chacón y Chapetón (2018) recuperan la noción propuesta por Bernstein para hablar de la necesidad de clarificar, en la enseñanza, las convenciones de las comunidades disciplinares respecto a sus formas de producir y comunicar el conocimiento. Esta “pedagogía visible” facilitaría el acceso a las comunidades, al apoyar la comprensión de sus prácticas discursivas, lo cual incluiría las formas de proponer y sostener argumentos.

de la escritura de ensayos *dentro del área de lingüística* parece ocurrir, más bien, en etapas más maduras dentro de la carrera:

[...] fue igual en clase de Semántica que yo tuve que hacer por primera vez un trabajo de lingüística. Ya había [hecho] muchos de literatura, ya tenía yo ahí «callo» de la literatura, pero pues los de lingüística son otra cosa totalmente. Muy, muy diferente. Entonces, mi profesora, pues ya íbamos en cuarto semestre, asumió que *ya sabíamos*, pero no sabíamos. Entonces fue que nos dijo «ah, sí. Van a hacer un trabajo. Van a buscar una palabra que tenga un proceso semántico. Da igual, y van a hacer ahí su corpus, van a sacar factores y van a hacer todo». Y nosotros así de «¿y qué es un corpus?, y ¿qué es un factor?, y ¿cómo aplicar variables? No tenemos ni idea». Y justo, la profesora fue como «pues, o sea, esto ya lo deberían de saber, pero igual les voy a explicar un poco, porque pues tienen que hacer esto». Y nos medio explicó un poco cómo trabajar los corpus, cómo hacer factores, qué es un factor, qué es un objeto de estudio, todo y medio lo aprendimos. Este trabajo también me quedó bien feo [...] A partir de ahí, pues fuimos haciendo más trabajos, más trabajos y ya fue como «okay, ya estoy entendiendo cómo son los corpus. Okay, ya sé cómo aplicar factores. Okay, ya sé todo». Pero igual, primero, o sea, no prácticamente, la mayoría de los trabajos de lingüística que hice me quedaron horribles, porque pues no sabíamos. Y era un poco como «okay, tengo que hacer *otro* trabajo de lingüística. A ver, ya sé usar corpus, Ahora, ¿cómo voy a aplicar factores?, pues ahí como puedas». Y practicando, haciéndolo mal, todo ahí como por instinto, un poco por lo que te decían los profesores, pero es que todo el mundo ya asumía que *ya sabíamos*, pero es que en ningún momento te enseñan eso (Entrevista a Aldair, pp. 10-11).

El relato de Aldair indica, por un lado, la ausencia de una enseñanza explícita de las prácticas de lectura y de escritura, y de producción del conocimiento, del campo de la lingüística. Sin embargo, también da cuenta de cómo ciertos profesores se hacen cargo de ella; aunque revela indicios de la representación de una maestra según la cual los estudiantes ya “deberían saber” investigar y escribir de acuerdo con la disciplina, una idea criticada por la literatura, que propone que los maestros se responsabilicen de su enseñanza (Hernández, 2009; Carlino, 2013). Muestra también cómo ni la elaboración de un trabajo para una sola clase, ni el ejercicio docente, bastaron para que él aprendiera a escribir textos de acuerdo con las demandas de la lingüística. Fue aprendiendo a escribirlos a través de una participación reiterada en su elaboración a partir de cierto punto en la carrera. En el siguiente apartado se

hablará de la experiencia de este estudiante como becario en un proyecto de investigación que también contribuyó a dicho aprendizaje.

En otro momento de la entrevista, Aldair proporcionó más información acerca de cómo aprendió a escribir ensayos en esta carrera. Cuando se le preguntó sobre sus experiencias de elaboración de este tipo de textos, respondió, refiriéndose a aquellos realizados dentro de las materias de literatura:

[...] eran como más de literatura, y de esas sí nos *enseñan*, desde primer semestre nos dicen cómo hacer un ensayo de literatura. Entonces, que igual: los primeros ensayos que tú entregas son horribles. Pero, pues poco a poco uno va afinando la técnica. Entonces creo que en segundo [...] como que agarré motivación... porque yo entregué un ensayo que a mí me pareció horrible. De hecho, lo leo ahorita seguramente me va a parecer la cosa ¡más espantosa del mundo! [...] Y cuando me lo regresó la profesora [...] me dijo «tu trabajo está excelente. Tu metodología está perfecta. Puedes llevarlo a tema de tesis». Y fue como «okay, entonces, tal vez, no lo hago tan mal». Y fue como una gran motivación y a partir de ahí como que dije «okay, creo que sí puedo escribir ensayos decentes de literatura al menos» (Entrevista a Aldair, p. 17).

De estas palabras, podemos sacar tres observaciones. La primera es que la escritura de ensayos críticos es una práctica dominante en esta carrera, sobre todo, los que giran en torno a textos literarios, pues están presentes desde el inicio del plan de estudios. La segunda es que su aprendizaje no ocurre en un solo momento y espacio; para Aldair requirió una participación constante en su elaboración. La tercera consiste en que los comentarios que *reconocen* una escritura “adecuada”, en relación con las convenciones de la disciplina, resultan reveladores y útiles para su aprendizaje, pues, de alguna manera, les muestran “el camino a seguir” además de que generan seguridad en los estudiantes.

Aldair también compartió cómo el aprendizaje de los ensayos continuó incluso en los semestres más avanzados de la carrera. Sus palabras muestran también cómo los profesores pueden seguirse haciendo cargo de su enseñanza, como la profesora de Teoría literaria:

[...] creo que fue hasta como quinto o sexto que tuve una profesora excelente de Teoría de la literatura que nos dijo cómo hacer un *buen* trabajo, o sea, un muy buen ensayo, un muy buen artículo o

lo que sea, reseña. Y literal, apliqué todos esos conocimientos y, a partir de ahí como que sentí que todo mejoró. Y me sentí muy cómodo haciendo ensayos (Entrevista a Aldair, p. 17).

De acuerdo con las palabras de Aldair, esta profesora les explicó de una manera clara diversos textos de teoría literaria y filosofía y trabajó con ellos cómo podían utilizar las ideas planteadas en ellos a la hora de analizar obras literarias y escribir trabajos sobre dichas obras. Aplica una pedagogía visible y también les propone nuevos retos: la escritura de un artículo académico.

Escritura de artículo especializado

Aunque la práctica de escritura académica más usual es el ensayo académico, los estudiantes también pueden participar en la producción de “artículos especializados”, bajo ciertas condiciones generadas por los profesores. Tal es el caso de la experiencia de Aldair en la clase de Teoría literaria, en la que se buscó que los estudiantes escribieran un artículo para una revista especializada. Aldair comparte lo siguiente:

[La maestra] dijo «de aquí, de esta clase no se van sin haber redactado un artículo». Y justo: toda la clase, o sea, todo el semestre nos enseñó [...] no sólo qué características debía tener un artículo sino como ciertas mañitas así de «no, pues en las revistas les gusta que redacten así, o en las revistas les gusta tal cosa». Y literal: nuestro trabajo final fue entregar un artículo (Entrevista a Aldair, p. 18).

El aprendizaje de la escritura artículos especializados implicó no sólo los aspectos formales de este tipo de escritos sino también la disposición para adaptar los textos de acuerdo con las formas aceptadas por los dictaminadores de las revistas a las cuales se desean enviar. Sin embargo, no compartió cuáles fueron los aspectos a los cuáles se referían.

Aldair, por otra parte, describe un trabajo cercano con la profesora en el que ella revisó y brindó retroalimentación, así como consejos de diverso tipo en torno a la publicación de artículos:

Dijo así de «okay, yo les voy a regresar su artículo con anotaciones, pero si alguien se anima a publicarlo, o sea, realmente me pueden

contactar y yo les ayudo». Y justo, yo le entregué mi trabajo, me lo regresó, le gustó. Y dije «pues a ver, vamos a publicarlo» [...] Y ya, de verdad que me dio mucha retroalimentación, me recomendó revistas. Lo *mandé* a una revista. Me lo rechazaron, je, y llegué a llorar con ella [...] (Entrevista a Aldair, p. 18).

Aunque no profundizó en la naturaleza de dichas anotaciones, resalta el hecho mismo de llevar a cabo un proceso de escritura y revisión de manera estrecha junto con la asesora. Trabajos sobre escritura de tesis, muestran cómo la lectura que pueden llevar a cabo diversos sujetos, conocidos como lectores intermedios, de los escritos producidos por los estudiantes posibilitan la oportunidad de mejorar dichos textos (Colombo, 2018; Colombo y Álvarez, 2021). Esta experiencia, además, permitió a Aldair conocer ciertos medios de comunicación especializados (las revistas) y tomar confianza para mostrar su trabajo frente a lectores especializados más allá del salón de clases.

Asimismo, al preguntarle cómo influyó esta experiencia en sus trabajos de lingüística, Aldair dio cuenta de cierta conciencia en torno a las diferencias y similitudes disciplinares entre los estudios literarios y lingüísticos en torno a la producción del conocimiento y su comunicación:

Ella sabe que yo me voy a lingüística. Me dijo «sí, está muy bonito que estés redactando trabajos de literatura, pero pues tú tienes que redactar ¡artículos de lingüística porque es tu área!». Y yo así de «ya sé, pero es que es algo complicado porque tienes que recolectar un corpus, tienes que aplicar factores, variables. Tardas mucho más que un trabajo de literatura». Pero justo, como que las bases de publicación de un artículo o de redacción de un ensayo, pues son como muy parecidas. Por lo menos no sé, en los apartados: introducción, marco teórico, yo qué sé. Entonces, sí como que me ayudó en esa parte, pero pues obviamente para cosas de lingüística es *otra* metodología (Entrevista a Aldair, p. 19).

Distintos aspectos destacan de esta experiencia. En primer lugar, la profesora propone participar en una práctica de la comunidad disciplinar diferente al ensayo para las clases: el artículo especializado. Proporciona tips, consejos, busca que los estudiantes incorporen formas de escribir de acuerdo con las formas reconocidas por instancias de publicación como las revistas. De esta manera, Aldair está aprendiendo a escribir pensando en unos lectores específicos: los especialistas del campo. Por otro lado, reconoce diferencias disciplinares: respecto a los métodos de recolección

y de análisis de los datos. Sin embargo, también reconoce similitudes respecto a los géneros presentes en los estudios literarios y lingüísticos. Otros estudios podrían profundizar en las semejanzas y diferencias entre la producción de estos tipos de textos en estos campos disciplinares.

Inclinación hacia una determinada área: aprender las formas de argumentar en lingüística y los estudios literarios

A lo largo de su formación, los jóvenes se van decantando ya sea por el área de lingüística o por el área de literatura. En este proceso influyen sus intereses, sus *inclinaciones*, y su comprensión acerca de los requerimientos disciplinares específicos como las formas de argumentación de los campos de los estudios literarios y lingüísticos. Karla, por ejemplo, narró cómo se fue decidiendo por el área de lingüística, al no entender cómo analizar los textos literarios y proponer interpretaciones, lo que implicaba no saber cómo argumentar dentro del área de literatura:

[...] me gustó mucho la parte de la investigación, pero más hacia el área de lingüística que hacia el área literaria, porque, en cuanto a la crítica literaria, lo cierto es que yo no veía lo que los profesores decían que tenía que ver. Por ejemplo, recuerdo mucho que, en un texto que se llama *Proserpina*, el profesor comenzó a hacer un análisis de la novela y nos decía que era «una contraposición entre la época antigua y la modernidad». Yo jamás vi eso. Entonces me pasó que intentaba yo hacer crítica, intentaba ver lo que estaban diciendo los profesores y lo cierto es que yo veía otras cosas. Y entonces dije: «ay, no, creo que yo veo otras cosas que no están ahí y no debo ver, no veo lo que tendría que ver». Y entonces la parte lingüística fue más clara para mí, fue más amigable porque pues, si bien los fonemas pueden ser subjetivos [...], pues son más específicos (Entrevista a Karla, p. 2).

Karla consideraba problemático realizar una interpretación de los textos literarios diferente a la propuesta por los profesores. Esto implicaba una autocensura a partir de una representación según la cual una obra literaria implica una lectura “correcta” y aquellas que “encuentran” algo diferente son “erróneas”. Su experiencia lectora y su repertorio cultural podrían haberle hecho encontrar aspectos dentro de la novela alternos a los propuestos por el maestro. Sin embargo, no encontraba la forma de sostener dichas “lecturas” lo cual le provocaba una sensación de riesgo. Otros estudiantes, en cambio, considerarán que precisamente la libertad de proponer diversas lecturas de los textos, que brinda el área de literatura, les resulta más

cómoda. Karla, por el contrario, considera el área de lingüística como un espacio más seguro, al parecerle más “objetiva”. Esta “objetividad” puede provenir del hecho de que en las materias que conforman dicha área se trabajan sobre expresiones de la lengua que representan para ellos “datos” o “hechos” que les permiten defender sus argumentos; mientras que en literatura encuentran el manejo de un lenguaje figurado (con metáforas y símbolos), a veces difícil de descifrar, y que implica además emociones y sentimientos sobre los cuales les resulta difícil ofrecer un comentario.

En el caso de Adela, también influye en su decisión de encaminarse al área de lingüística, su evaluación acerca de las formas de argumentar en una y otra área. En estos términos describe su experiencia:

[...] yo me fui dando cuenta de que yo no era buena haciendo análisis literarios desde el primer semestre. Entonces yo dije «bueno, ¿para qué sí soy buena?». Y no era buena porque me daba cuenta de que no [...] hacía análisis profundos como «ah, el marco es azul». Y yo decía «sí, es azul», pero ya no tenía nada más que decir. Entonces, y luego yo tomé «Introducción a la lingüística» y [...] yo tuve una maestra maravillosa. Y yo dije «el lenguaje es maravilloso». Y ahí fue cuando me gustó más la rama de la lingüística que la de literatura. Y si tú le preguntas a muchos alumnos de Letras, creo que la mayoría se va por Literatura. Pero [...], en un sentido, puedo tomarse como que es más fácil porque son interpretaciones más *subjetivas*, pero yo considero que es más difícil, porque una interpretación subjetiva, pues es muy difícil de mantener. Entonces, es algo que yo no tengo. Además de crear una buena interpretación subjetiva, no puedo sostenerla [...] En cambio, en lingüística sí tienes como «palpable» los hechos porque tienes tus corpus, tienes tus porcentajes, tienes tus cálculos. Entonces, sí puedes atreverte a hacer una afirmación sobre la lengua, teniendo datos concretos, ¿ves? Y entonces dije: «bueno, pues de aquí soy» (Entrevista a Adela, p. 12).

Como en el caso de Karla, Adela se decide por el área de lingüística en parte por una mayor comprensión y un manejo que le resulta más fácil de las formas de argumentar de este campo. El trabajo con números y porcentajes constituye para ella un recurso más seguro para ofrecer comentarios. A partir del análisis y la reflexión en torno a ellos “tiene algo que decir”. Esta comprensión e inclinación se va conformando a través de su recorrido por las materias.

La libertad de interpretaciones acerca de los textos literarios resulta más problemática para Karla y Adela. En cambio, para Roberto, precisamente eso significa más sencillo:

[...] yo creo que es una de las facilidades de mi carrera, o una de las ventajas de mi carrera: que todo es sobre, pues tú, si tú tienes una teoría o un comentario sobre algún texto, pues solo tienes que argumentarlo bien, para que se sostenga porque pues la literatura tiene un montón de lecturas, así, cualquier libro tiene muchas lecturas, nada más tienes que justificarlo (Entrevista a Roberto, p. 9).

De acuerdo con este entrevistado, a pesar de que un texto literario puede ser objeto de múltiples “interpretaciones”, se reconoce que la disciplina exige que estas se argumenten. Ante esta respuesta, le pregunté cómo aprendió a argumentar, es decir, a “justificar” sus lecturas de textos literarios, a lo que respondió de la siguiente manera:

[...] pues a lo largo de toda la carrera, uno se da cuenta de eso [...] te dejan un trabajo y tú solo tienes que escoger un tema sobre el texto que hayas escogido. Una vez yo hice una exposición sobre una novela que se llama *La vorágine*. Y lo que estudié ahí fueron los tipos de violencia que están en la novela, o sea, como que había varios tipos de violencia [...] y expuse y la maestra sí me dijo, bueno, no, le dijo al grupo y ya, o sea como que eso era lo que había que hacer: escoger un tema, una novela y justificarlo y ya. Y eso era lo que hacíamos, o eso es lo que hago o hacía en todas mis clases. Bueno, en las clases de literatura, porque también nos dan lingüística y esas son más «científicas», digamos. Pero en las clases de literatura sí es pues pura interpretación (Entrevista a Roberto, p. 10).

Para Roberto queda clara la forma de argumentar y de proponer “lecturas” o “interpretaciones” de textos literarios a partir de una experiencia donde una profesora reconoce de manera explícita lo que los estudiantes “deben hacer”. Se trata de un acontecimiento de clarificación que parece haber sucedido de manera espontánea y no planeada. Para este estudiante resulta importante comprender qué esperan de él los lectores especializados y qué reconocen como válido tanto en la forma de producir conocimiento disciplinar como en el modo de comunicarlo.

Aunque algunos estudiantes aceptan que les enseñan a escribir ensayos en algunas clases, parece que aprender a argumentar de acuerdo con las convenciones de los campos no queda siempre del todo claro. Para algunos, como Roberto, se aprende a argumentar cuando se hace explícito qué es lo que se espera de ellos. De esta manera, la ausencia de una “pedagogía visible” que marque de manera explícita cómo se argumenta en disciplinas como los estudios literarios se podría proponer como una respuesta parcial a la pregunta de por qué para algunos estudiantes unas formas de argumentar, de razonar, de pensar, les resultan más factibles, o “sencillas”, o “claras”, y no otras.

b. Experiencias de alfabetización académica en otros espacios institucionales

Los estudiantes también pueden atravesar por procesos de alfabetización académica —es decir, de participación en diversas prácticas de lectura y escritura disciplinar— fuera de las materias del plan de estudios. Ese es el caso de Aldair quien narró cómo aprendió a escribir trabajos de lingüística alrededor del sexto o séptimo semestre de la licenciatura gracias a haber participado en un proyecto de investigación, durante aproximadamente un año y medio, como becario.

Esta experiencia supuso una interacción con la investigadora encargada de dicho proyecto, a partir de lo cual enriqueció sus formas de realizar investigaciones lingüísticas: “con ella aprendí *realmente* cómo se hace un corpus, cómo se usan factores, cómo se usan variables, cómo ordenar tu Excel, cómo usar todo [...] Ella me enseñó un montón de cosas, y ya, creo que a partir de séptimo ya empecé a hacer trabajos decentes” (Entrevista a Aldair, p. 11). Vemos cómo el proceso de producción lingüística (descrito a través de elementos y herramientas que forman parte del análisis) se encuentra estrechamente vinculado con la escritura académica (Carlino, 2006).

Cuando le pedí que profundizara en esta experiencia, me respondió que se trató de una participación en una investigación enfocada en el uso de los pronombres en primera persona. Cuenta que tomaba clases con la investigadora a cargo del proyecto. De esta manera, aunque esta experiencia tiene lugar en un espacio institucional diferente al currículum, no se puede negar que existen puentes entre ambos. Por otro lado, Aldair describió de la siguiente manera sus tareas:

[...] lo que yo me encargaba de hacer era buscar en corpus, o sea, justo ahí ahí usé el *Corpus Sociolingüístico* [de la Ciudad de México]. Buscaba en [el] corpus *todos* los pronombres [...] Yo creo

que con eso aumentó mi miopía un montón porque literal [estaba] frente a la computadora horas y leerlas [las entrevistas que conforman el corpus] detenidamente pues porque hay que buscar cada pronombre, cada pronombre y cada verbo (Entrevista a Aldair, p. 12)

En este fragmento encontramos cuál era una de sus labores dentro del proyecto de investigación. Asimismo, muestra cómo empleó la herramienta del corpus que encontró en la materia de Sociolingüística, por mediación de su profesor, y que más adelante retomaría en su trabajo de tesis. Se trató de una actividad reconocida como ardua, y que, sin embargo, no menguó su interés por la lingüística. Más adelante en la conversación, contó que le fueron asignadas otras tareas con un mayor grado de complejidad:

[...] fue como «okay, ya tienes tu corpus, ahora vamos a montarlo en un Excel. Vamos a poner todos los casos en un Excel. Vamos a [utilizar] variables, todo esto». Y justamente ahí fue cuando aprendí a usar el Excel, aprendí a usar variables [...] me puso a rellenar el Excel con puros casos. También era una tarea bastante mecánica, verdaderamente, pero sí era como un poco más de pensarle porque sí tenías que hacer el análisis, así de: «¿este verbo está en presente, pasado o futuro? No, en futuro [...] ¿Este sujeto es de primera, segunda o tercera? No, de segunda del singular». Y sí tenías que irle pensando un poco más (Entrevista a Aldair, p. 12).

En estas dos tareas Aldair tenía que desplegar una serie de conocimientos lingüísticos (pronombres, verbos, personas gramaticales, tiempos verbales, etcétera) para realizar un “análisis lingüístico”, para “leer” y utilizar el corpus en cuestión.

A lo largo del proceso Aldair aprendió a usar un corpus y una herramienta como Excel con unos fines disciplinares específicos. Esta última es señalada como herramienta “básica para cualquier estudio de lingüística”. De esta manera, habla del proceso de aprendizaje de su uso:

[...] si no hubiera trabajado con ella yo no tendría *ni idea* de cómo usar el Excel [...] también fue un poco de “prueba y error” porque fue así como también asumía para ese momento que yo ya sabía. Entonces yo nada más le decía que sí, pero en realidad no sabía. Y ahí me veías buscando tutoriales a las 2 de la noche. Así como de «¿cómo poner una celda en Excel?» [...] Muchas cosas sí se las

pregunté directamente así de «no, no tengo idea de cómo hacer eso. Explíqueme por favor». Y ya, muy amable me explicaba. Pero sí, es una herramienta muy útil y muy horrible (Entrevista a Aldair, p. 13).

Cuenta que la profesora suponía que ya sabía cómo usar dicha herramienta. Sin embargo, fue en el contexto de esta actividad que Aldair aprendió a utilizar Excel de acuerdo con los fines de un trabajo específico y disciplinar en lingüística. A través de equivocarse y encontrar una mejor manera de manejarlo fue adueñándose de este programa. Además, con tal fin, en esta experiencia de alfabetización académica resultaron importantes las ayudas proporcionadas por otros sujetos (quienes realizaron los tutoriales, o la profesora a cargo del proyecto) quienes le mostraron cómo se usaba.

El uso de Excel fue una diferencia marcada entre algunos estudiantes de lingüística y aquellos que realizaban una tesis en literatura. Cuando le pregunté cuál era la función de este programa, Aldair respondió en los siguientes términos:

[...] sirve, principalmente, para ordenar tus datos, como trabajamos con *muchos datos*, por ejemplo, voy a trabajar aproximadamente con 600-700 oraciones [en la tesis]. Entonces, al ponerlas en Excel, pues ya pones todos ahí en una columna y después vas aplicando variables. O sea, por ejemplo: «en esta oración mi uso es más pragmático. Sí, sí, sí. Este no y esto no». Y así vas como más fácil [...] ordenando todo, distribuyendo todo. Y al final creo que la función más útil del Excel es que puedes aplicar filtros, puedes buscar cosas. Entonces, si necesitas buscar un ejemplo específico tienes que [aplicar] filtros nada más y ya te arroja el ejemplo. Que si lo hicieras en (incomprensible) tendrías que buscar uno por uno en tus ejemplos. A ver cuándo los encuentras (Entrevista a Aldair, p. 13).

De esta manera, se puede notar cómo también los estudiantes de lingüística se forman como unos tipos de lectores profesionales de diversas expresiones de la lengua. Por otro lado, en esta experiencia, se puede notar cómo nuevamente la lectura y escritura se encuentran estrechamente relacionadas. A partir de la revisión del corpus se realiza una lectura minuciosa para identificar en el texto pasajes útiles de acuerdo con los propósitos de la investigación (verbos, pronombres). Después, estos se colocan en un nuevo texto (la tabla de Excel) y se someten a una nueva

lectura donde se lleva a cabo un proceso de análisis (por ejemplo, el tiempo verbal o la persona gramatical), aunque en realidad el análisis se encuentra presente desde un inicio. La escritura aquí cumple la función de guardar registro de dicho ejercicio intelectual. Posteriormente, se aplican filtros para utilizar la información requerida, por ejemplo, para comenzar a realizar los borradores de una tesis, una ponencia, un artículo, etc. Vemos cómo la lectura y escritura atraviesa el trabajo de investigación y de construcción del conocimiento de diversas maneras y no solo son dos ejercicios reservados para el proceso de elaboración del producto final de investigación.

En otro momento, la participación de Aldair en este proyecto de investigación y su participación en la clase de la profesora a cargo de él se entrelazan mediante la elaboración de un “trabajo final”, en donde retoma lo aprendido:

[...] cuando tomé clase con la profesora con la que trabajé como becario, al final nos dejó hacer un trabajo final y pues tiene un poco que ver con mi tema de tesis [...] entonces, pues como es un tema que me gusta yo le eché ganas, hice un trabajo decente [...] y me gustó cómo quedó, de hecho. Y a la profesora también le gustó. Y además tenía que ver *todo* con su tema de investigación, o sea, con lo que estaba trabajando como becario, y de hecho, me ayudé mucho en lo que había hecho como becario y a la profesora también le gustó que hubiera retomado su tema de investigación. Y sí: dijo que estaba muy bien, me hizo unas correcciones, pero en general me dijo que estaba muy bien y a mí me gustó (Entrevista a Aldair, p. 16).

En esta descripción vemos cómo la profesora otorga reconocimiento al trabajo de Aldair, tras haberlo acompañado en el proceso desde su actividad como becario, leerlo y revisarlo. También se observa cómo el estudiante se compromete con el trabajo al tratarse de un tema que le interesa y cómo se van produciendo encadenamientos de trabajos que llevarán la decisión de un tema de tesis.

Antes de llegar a ella, este ensayo trascendió las fronteras del aula. Aldair lo convirtió en una ponencia que envió al Coloquio Nacional de Estudiantes de Lingüística y Literatura (CONELL). Su texto fue aceptado, pero antes de enviarlo este atravesó por un proceso de “ajuste” de acuerdo en el formato “ponencia” y el tema del evento. De esta manera, Aldair identifica una serie de diferencias entre un ensayo y una ponencia:

Y fue como «okay, la verdad no se me ocurre ningún tema nuevo, pues ¿por qué no reciclar este trabajo que entregué, que me gustó? Lo hago un poco más fuera de lo académico, sino más bien, un poco más para ponencia, o sea, no como ensayo, sino como ponencia, porque pues se tiene que leer. Y le agrego como unas cositas más. Lo adapto al tema que me pide y ya. Justo: el tema del coloquio era «Género, cuerpo y sexualidad», y mi trabajo no iba [incomprensible] nada de eso, pero yo dije «ay, sí, lo puedo adaptar». Y entonces terminé justo hablando un poco del lenguaje inclusivo (Entrevista a Aldair, p. 16).

Ante la falta de ideas para elaborar la ponencia decidió retomar el ensayo que le satisfizo. Cuenta que buscó modificarlo debido a las condiciones que representaba participar con una ponencia, lo que implica una comunicación oral. Por otro lado, contó que tuvo que modificarlo para que este se adaptase a la temática del coloquio.

Por otro lado, participar como ponente le demandó prepararse de una determinada manera, tomando en consideración las condiciones en que se llevaría a cabo el Coloquio debido a la pandemia, y donde el manejo del tiempo resultaría fundamental:

[...] sufrí un poco porque creo que eran 15 minutos o 20 [...] y yo me aventaba 30 horas porque no me puede callar la boca. Entonces, «okay, no. Tengo que practicar y practicar y practicar» y ya. Hasta que llegué a los 15 minutos dije «ya no le voy a cambiar absolutamente nada. Así me la voy a aprender de memoria porque no quiero leer, la verdad» [...] fue una experiencia divertida, interesante que me gustaría repetir. Y pues ya, también, pues se va pa'l currículum (Entrevista a Aldair, p. 16).

La ponencia le exigió el manejo de un tiempo para presentar su texto. Esto representó para él un reto: ser concreto para ajustarse a los minutos que le permitía la organización del evento. Para ello realizó ensayos y modificaciones hasta que llegó a una versión dentro de los márgenes de tiempo establecidos. Por otro lado, muestra una inclinación por presentar su texto de memoria y no leerlo. No tenemos información sobre la razón de esto, pero quizás se debe a una búsqueda por mantener interesado a su público. Esta experiencia la valora de manera positiva y a partir de ella forma un interés por seguir participando en eventos académicos de este tipo. De esta manera, vemos cómo Aldair comienza a construir una “carrera” dentro de la academia, al formar una serie credenciales que darán muestra de su

apropiación de las formas de comunicar el conocimiento reconocidas dentro de la comunidad.

De esta manera, en este apartado se muestra cómo un estudiante atraviesa por una cadena de participación en prácticas de lectura y escritura a través de diversos espacios que van más allá de las asignaturas. En una clase se abre la posibilidad de participar en un proyecto de investigación dentro de la misma institución. A partir de su participación en él, genera un producto textual que le fue demandado dentro de dicha clase. Sin embargo, este se utiliza para participar en un espacio abierto por otros estudiantes: el Coloquio. En este recorrido, Aldair incorpora a su repertorio cultural el manejo de corpus lingüísticos y la herramienta Excel, con propósitos de investigación en lingüística y formas de elaboración de ponencias. Al mismo tiempo, genera una inclinación para seguir participando en prácticas de este tipo y credenciales “textuales” que puede incorporar a su currículum. Algo que podría coadyuvar a abrir otros espacios de participación dentro del campo de los estudios lingüísticos.

4. Reflexiones finales

A lo largo de los relatos, se pueden encontrar indicios de la participación de los estudiantes en las diversas prácticas de lectura y escritura que se establecen en la carrera. Las operaciones de leer y de escribir no se pueden tratar de manera separada, desligadas las unas de la otras. Se complementan, se vinculan estrechamente. No se suceden de manera clara como una serie de pasos o una “receta”. Con frecuencia, se confunden: en el mismo proceso de escribir se lee y viceversa. Asimismo, el proceso de producción de conocimiento y comunicación escrita disciplinar son inseparables. La lectura y la escritura tienen una función epistémica (Carlino, 2006).

En esta carrera, al formarse como críticos literarios o investigadores, los estudiantes, se convierten, aunque a veces no quede del todo explícito, en unos lectores y escritores particulares: especializados en textos literarios y en la lengua misma. De esta manera, el proceso de alfabetización académica que se ha utilizado para referirse a los procesos de enseñanza de la lectura y escritura disciplinar (Carlino, 2013), se puede entender como un proceso de aprendizaje, es decir, de cambio y transformación de los sujetos (Rogoff, 1997; Wenger, 2001; Lave y Packer, 2011; Lave, 2012; 2019). De esta manera, los entrevistados además de ser lectores de literatura por placer, pasan a ser lectores *profesionales* que pueden compartir por escrito, o de manera oral (en el caso de las ponencias), sus experiencias de lectura.

A lo largo, de las entrevistas los estudiantes muestran pasión por los textos que estudian, hablan de la importancia de elegir textos que les atraigan y establecen vínculos con los tipos de textos o autores que los marcaron en la infancia.

Se vuelven “profesionales de la lectura” a través de los diversos cursos y de su participación en otros espacios que trascienden el plan de estudios (como en proyectos de investigación) y las fronteras de la institución (como ciertos coloquios o congresos externos). De esta manera, incorporan a sus hábitos o repertorios culturales ciertos conocimientos sobre los textos y sobre el lenguaje que les permiten mirarlos de una manera diferente: entienden cómo están hechos y su funcionamiento. Además, se apropian de ciertos conocimientos acerca de la historia de la literatura y de la lengua. Aprenden a comparar, relacionar, encontrar huellas y diálogos entre los textos que leen o han leído a lo largo de la carrera. Entienden de dónde vienen las propuestas de los autores y las enmarcan en los contextos históricos y sociales en que fueron producidas. Esto se podrá notar cuando se analicen las formas en que elaboran sus tesis en el capítulo siguiente.

Dichos procesos de cambio implican la incorporación o apropiación de la cultura disciplinar de la carrera, es decir de la conformación de un hábito o repertorio cultural que influirá en sus participaciones futuras en otras prácticas letradas, como la tesis (Bourdieu, 2007; Rogoff, 1997; Rogoff y Gutiérrez, 2011). Estos procesos de aprendizaje o de transformación son posibles gracias a la mediación de otros sujetos que ayudan a los estudiantes a apropiarse de los diversos elementos performativos, intelectuales y simbólicos de las culturas escritas presentes en la carrera a través del involucramiento en las prácticas sociales (Wenger, 2001; Rogoff, 1997; Kalman, 2003, 2018 [2009]; Carrasco, Kent y Keranen, 2012; Carlino, 2013). Esto se puede observar en este capítulo cuando los maestros hacen visibles qué es lo que espera de los estudiantes al momento de escribir un ensayo o cuando les muestran cómo analizar corpus lingüísticos y usar la herramienta Excel, por ejemplo.

Los estudiantes mostraron cómo continuaron aprendiendo más allá de las materias introductorias. De hecho, casi nunca se refirieron a ellas. Esto puede vincularse al planteamiento de Carlino de que no se aprende a escribir y leer textos académicos de una vez y para siempre (Carlino, 2003; 2013). Asimismo, cabe señalar que los estudiantes no siempre aprendieron mediante acciones didácticas explícitas y planeadas (Lave, 2012; Lave y Gomes, 2019). Algunas veces aprendieron formas de participar en las prácticas de manera implícita a lo largo de la escritura de ensayos, aunque no se les explicara cómo hacerlo. En otras

experiencias, los profesores aclaraban sus usos, pero parece ser que esto sucedía de manera incidental, sin una planeación e intencionalidad previa.

Por otra parte, aunque algunos entrevistados hablan acerca del conocimiento de la tradición literaria, mencionan poco acerca de la tradición de los campos disciplinares que componen la carrera. De esta manera, a lo largo de las entrevistas muestran una mayor conciencia y un bagaje lector más amplio entorno a la literatura, que sobre la propia investigación literaria o lingüística. Sin embargo, algunos estudiantes llegan a mencionar el uso de otras investigaciones con el fin de justificar y legitimar sus interpretaciones acerca de los textos que leen: se escriben “ensayos a partir de otros ensayos”.

Asimismo, aprenden a escribir a partir de la lectura y aprenden a leer a partir de los procesos de apropiación de los conocimientos disciplinares de los estudios literarios y lingüísticos. Mediante la actividad de lectura llegan a aprender su tradición; pero a partir de hacer suyos los conocimientos sobre los textos literarios y sobre la lengua, generan formas particulares de leer: buscan detalles, se vuelven cazadores y de esa manera cuando leen un cuento o una novela, o un poema, se dan cuenta de las formas en que otros han escrito y de esa manera transforman su propia escritura. Sin embargo, esto casi siempre lo mencionan en relación con la creación literaria. Casi nunca hablan de cómo aprenden a escribir académicamente a partir de otros textos académicos. De esta manera, aunque algunos profesores no lo reconozcan explícitamente, la carrera no sólo permite a los estudiantes aprender a realizar análisis e interpretación de textos literarios o sobre fenómenos lingüísticos, también les permite participar en, y aprender, la creación literaria.

Parece que la alfabetización académica en Letras Hispánicas es un proceso donde lo implícito y lo explícito se entrelazan de maneras complejas. Esto puede diferenciar las trayectorias de los estudiantes e influir en sus formas diferenciadas de participar y pensar dentro de las prácticas letradas de esta comunidad (Colombo, 2012; French, 2019). Esto se puede expresar en sus concepciones *acerca de* y las formas de vivir los trabajos de lingüística y literatura, Por ejemplo, a algunos estudiantes se les dificulta sostener interpretaciones en textos literarios diferentes a las del profesor, mientras que otros perciben como una ventaja la posibilidad de plantear diversas lecturas. De esta manera, experiencias diferenciadas también pueden incidir en las comprensiones o dificultades al sostener argumentos dentro de la comunidad,

Capítulo 5. El encuentro y la lucha con “el monstruo de las pesadillas”: la escritura de la tesis

1. Introducción

En este capítulo se abordan las maneras en que los estudiantes en Letras Hispánicas eligen titularse mediante la elaboración de tesis, cómo se decantan por una de las dos áreas en que se divide la carrera (lingüística o literatura) y definen su tema de tesis, así como algunos aspectos relacionados con la forma en que llevan a cabo su trabajo de grado. Se considera que los estudiantes, mediante un proceso de alfabetización (con o sin orientación académica)¹², han ido conformando un repertorio cultural o *habitus*¹³ que incide en la forma en que experimentan la escritura de la tesis. Dicho proceso de alfabetización consiste en un recorrido de participación en prácticas sociales letradas, dentro y fuera de la comunidad académica, que provocan cambios en los sujetos, a lo largo de toda su biografía. El *habitus* de los estudiantes, que se va configurando mediante lo aprendido en dichas prácticas sociales, incluye una serie de inclinaciones, creencias, valores, conocimientos, formas de leer, de escribir y de actuar en torno a diversos tipos de textos. Esto quiere decir que los elementos de las culturas escritas que circulan en las prácticas de Letras Hispánicas (y en las de otras comunidades a las que pertenecen o han pertenecido los estudiantes) han sido incorporados por ellos y ahora orientan su involucramiento en la hechura de la tesis.

¹² Utilizo el término alfabetización para referirme al aprendizaje (o transformación de los sujetos) mediante su participación en diversas prácticas letradas. Utilizo la noción “alfabetización académica” o “alfabetización con orientación académica” cuando las prácticas se insertan en una comunidad disciplinar y mediante las cuales se persigue la generación y comunicación de conocimiento académico. Por otro lado, me refiero a “alfabetización sin orientación académica, pero que deviene constitutiva de ella” al proceso de aprendizaje que sucede en prácticas de comunidades que originalmente no persiguen la generación y comunicación de conocimiento del tipo señalado anteriormente, pero que afectan las formas en que los sujetos participan en las primeras. Esta idea se retoma de Remedi y Blanco (2016) cuando muestran cómo en ciertas experiencias de su infancia, científicos consolidados aprendieron formas de actuar y pensar que afectaron su participación posterior en actividades científicas.

¹³ Cabe recordar que en este trabajo utilizo las nociones de repertorios culturales o *habitus* para referirme a los elementos de las culturas escritas que los sujetos se han apropiado y que producen cambios en sus formas de participar en sus prácticas letradas. Estos elementos incluyen conocimientos, valores, creencias, roles, lenguajes, símbolos y significados, formas de leer, de escribir, etcétera. La palabra “repertorio” se retoma del uso que de ella han hecho diversos estudios interesados en el aprendizaje, en general, (Wenger, 2001; Brown, Collins y Duguid y Rogoff y Gutiérrez, 2011) y de la lectura y escritura, en particular (Hernández, 2016b; Carlino, 2003, 2013) para referirse a aspectos de la cultura que son aprendidos por los sujetos. Por otro lado, el concepto de *habitus* se retoma de la teoría social de Bourdieu y que se refiere a una serie de disposiciones que organizan las formas en que los sujetos actúan, piensan y sienten, y que puede también ser nombrado en términos de un “capital cultural incorporado” que también se usa para referirse a conocimientos, ideas, valores, creencias, habilidades) (Bourdieu, 1987, 2007; Giménez, 2002; Gutiérrez, 2005).

Este capítulo se divide en tres apartados, En el primero se abordan las razones por las que los estudiantes eligen realizar una tesis como vía para obtener el título: se analiza cómo se relaciona la escritura de tesis con la creación literaria en dicha decisión; el valor que tiene para ellos la elaboración de un trabajo de mayor “profundidad”; la relación que guarda esa decisión con la escasa información institucional acerca de las otras opciones de titulación y la naturalización de la tesis como la vía para culminar el proceso; la representación de que la tesis es una llave de acceso a estudios de posgrado; y las expectativas de los estudiantes respecto a su futuro profesional y académico. En tercer lugar, se analiza la forma en que los estudiantes definen un tema y cómo este cambia a lo largo del proceso: cómo se decantan por un área (lingüística o literatura); cómo definen y delimitan su tema; y cómo lo negocian con los asesores. Por último, se abordan aspectos relacionados con las formas en que los entrevistados realizan la tesis: la facilidad que pueden tener, debido a sus experiencias de escritura literaria, para comenzar a redactar borradores y cómo sus asesores influyen en su revisión y modificación; el papel que juegan los conocimientos formales de los estudiantes sobre la lengua en la escritura y sus trabajos de análisis; la forma en que buscan sus fuentes; cómo organizan su pensamiento mediante índices y otras estrategias; la forma en que ciertos temores (relacionados con representaciones aprendidas durante los estudios universitarios) inciden en la relación entre una tesista y su asesora; el modo en que se utilizan las diversas fuentes en el desarrollo de los argumentos de la tesis; y cómo organizan la información obtenida en sus procesos de lectura y análisis. A lo largo de este capítulo, se establecen conexiones entre dichas dimensiones de la elaboración de la tesis y las experiencias previas de alfabetización de los estudiantes, sin descartar que este trabajo de titulación es asimismo otro espacio-tiempo de aprendizaje.

2. ¿Por qué deciden titularse mediante tesis?

En este apartado, se analiza cómo mediante algunas experiencias de alfabetización académica, los estudiantes incorporan a sus hábitos o repertorios culturales una serie de concepciones, significados, valores y conocimientos conformando una serie de inclinaciones o preferencias en torno a las modalidades de titulación y la escritura académica. Lo aprendido a lo largo de la carrera influye en que los estudiantes decidan titularse mediante tesis.

a. La tesis y la creación literaria

Cabe recordar, en primer lugar, que algunos de los estudiantes entrevistados o bien entraron a la carrera con el deseo de ser escritores o, por otro lado, formaron ese

interés dentro de la carrera. Este interés formado durante la infancia o la adolescencia seguirá creciendo en la universidad, donde obtendrán recursos para continuar aprendiendo a escribir literatura, muchas veces en la interacción con los propios compañeros, con profesores o con escritores. En este marco, ciertos estudiantes incorporaron un gusto tanto por la lectura como por la escritura de ensayos literarios o creativos. Por ejemplo, Armando comenzó a escribir ensayos alrededor del tercer o cuarto semestre de la carrera en Letras Francesas, a partir de la interacción con su entonces novia. Ello lo impulsó a participar en concursos literarios. Por otra parte, Ignacio y Raúl se sintieron atraídos por los ensayos de autores como Jorge Luis Borges, Octavio Paz, Fabián Casas o Vivian Abenshushan, lo cual provocó en ellos un interés por la escritura de este tipo de textos. De esta manera, la tesis representaba para ellos la oportunidad de elaborar un “ensayo” con tintes literarios, a la manera de los autores que admiraban.

En el caso de Raúl, por poner un ejemplo, el encuentro con ensayos creativos cambia su concepción acerca del significado de elaborar una tesis. Para él representa la posibilidad de profundizar y reflexionar sobre un tema en una forma diferente a la tradicional, lo cual ha representado una negociación con el asesor:

[...] le he comentado [...] a mi asesor que me gustaría hacer un ensayo, o sea, que me gustaría que los capítulos de la tesis fueran en cierto sentido [...] ensayísticos y como exploraciones de temas [...] como que no fueran tan cerrados, sino que se explorara un tema y ese tema se uniera [...] en los siguientes capítulos en algo más grande (Entrevista a Raúl, p. 4).

En este fragmento se muestran indicios acerca de una concepción de los géneros académicos como configuraciones textuales “cerrados” que se buscan abrir a nuevas formas de acuerdo con la creatividad del estudiante. Por otro lado, para Raúl, el ensayo creativo se entiende como la posibilidad, o la libertad, de abordar temas variados y de asociar diversas ideas. Estas representaciones nacen de su experiencia en la clase de Filosofía donde leyó a Vivian Abenshushan y elaboró un ensayo como parte de la evaluación a dicho curso, en el que abordó un tema relacionado con el hecho de sentarse: “hablaba [...], por ejemplo [de] los lugares en los que te sientas, desde, en las clases [...] como sentarse en la primaria al frente o sentarse a atrás, como que eso cambia tu experiencia de la escuela [...] hablaba como de sentarse en el suelo [...] en el metro (Entrevista a Raúl, p. 5-6). El asesor

se ha mantenido abierto a la propuesta de Raúl, pero, a la vez, le insiste en tres aspectos: mantener una pregunta y una hipótesis que guíen la investigación y proporcionen una estructura a la tesis; generar una base teórica que permita a Raúl sostener sus argumentos; y cuidar el nivel de “profundidad” de los capítulos. Así, la escritura literaria dialoga con la académica, se encuentra presente en las representaciones del estudiante y se negocia en la interacción con el asesor.

b. La tesis: un trabajo de mayor profundidad.

La decisión de titularse mediante tesis también se encuentra marcada por las representaciones en torno a la “profundidad” de las modalidades de titulación. Para algunos entrevistados la tesis representa un trabajo de investigación de mayor calado que el que podrían realizar mediante otras opciones. Por ejemplo, Armando expresa de la siguiente manera una valoración en torno a la tesis y la tesina:

[...] la tesina también era una opción, pero me parecía que era demasiado breve y que yo quería decir algo [...] un poco más profundo; que ahora que tenía el tiempo podría dedicarme a investigar, a leer, con calma, a hacer algo [...] quizás un poco más profundo, más grande, más amplio. Entonces, bueno, la tesis me pareció una opción muy buena (p. 4).

En una línea similar, Raúl consideró que la elaboración de tesis significa para él la posibilidad de dedicar un tiempo prolongado al estudio de un tema o un texto de interés y de esa manera profundizar en él. Estas visiones pueden entrar en concordancia con algunas descripciones de las opciones de titulación dentro de los documentos institucionales que circulan en la universidad. La tesis, por ejemplo, llega a caracterizarse como un texto en el cual se plantea y desarrolla un tema “de manera amplia y sistemática” y cuya extensión mínima es de “80 cuartillas”; mientras que la tesina requiere por lo menos 30 (FFyL, 1998, p. 43-44).

Estos relatos también expresan la presencia de ciertas condicionantes, como la de disponer de tiempo suficiente para realizar un trabajo de este tipo. La tesis puede comenzar hacia el final de la carrera (séptimo semestre), cuando comienzan los seminarios de titulación, pero en las experiencias de todos los entrevistados, su elaboración se extiende más allá de estos espacios curriculares, cuando ya no hay carga de cursos. Para algunos estudiantes, esto puede representar una ventaja, aunque para otros alejarse de la institución o la necesidad de trabajar puede representar un reto, como han demostrado estudios previos (Calvo, 2009; Carlino,

2005a, 2006). Sin embargo, también existen apoyos económicos que permiten a los estudiantes destinar mayor tiempo a la elaboración de la tesis, por ejemplo: Raúl recibió una beca para estudiantes indígenas que se extendió más allá del tiempo de los seminarios.

En el caso de Liliana, la elaboración de tesis fue producto de su inscripción en un diplomado, una opción de titulación que la institución le ofrecía¹⁴. La experiencia en él adquiere un gran valor para ella, especialmente después de contrastarla con un primer proceso de elaboración de tesis, iniciado en el contexto de los seminarios de investigación ofrecidos en la licenciatura, que no prosperó y había suspendido. Ahora bien, en diplomado, de acuerdo con Liliana, los tipos de trabajos terminales disponibles eran ensayo, tesina o tesis. Estos dependían de qué tan extensos fuera el proyecto que los estudiantes quisieran desarrollar. Ella presentó un proyecto acerca de la corrección de estilo en cómics y novelas gráficas y bajo la orientación de los encargados del diplomado se llegó a la decisión de realizar un trabajo más extenso: “me dijeron «no, definitivamente tiene que ser tesis, tu trabajo no alcanza para algo más pequeño»” (Entrevista a Liliana, p. 15).

c. Conocimiento sobre las otras opciones

Por otro lado, de acuerdo con los relatos de los estudiantes, la orientación hacia la elaboración de tesis parece ser producto de una especie de ruta de titulación “naturalizada” dentro de la carrera, en parte debido al poco conocimiento que tienen acerca de las otras opciones. Esto se expresa en las recomendaciones y comentarios de los profesores en torno a la tesis. Por ejemplo, durante su entrevista, Karla comentaba que pudo haberse titulado mediante el informe de servicio social, pero que en realidad nunca lo pensó debido a la visibilidad que tenía la tesis dentro de las clases: “desde el principio nos decían «es que ya vayan pensando su tema de tesis», «ay, mira, este sería un buen tema de tesis» [eso] fue como pensar que era, sí o sí, el camino” (p. 22).

En una línea similar, Roberto comentó que al decidir elaborar una tesis no estaba informado sobre las otras opciones y consideró que en la carrera lo común es que los estudiantes se titulen mediante dicha modalidad. Asimismo, consideró que la posibilidad del diplomado fue una opción que llegó tarde para él: “cuando ya iba como a la mitad de mi tesis sacaron un diplomado, pero pues yo ya iba a la mitad. Dije: «no, pues ya. Mejor termino esto»” (Entrevista a Roberto, p. 21). Él también escuchó

¹⁴ Liliana estudió LyLH en la FES Acatlán en un tiempo donde ya se contemplaba el diplomado como una opción de titulación, algo que apenas comienza a implementarse en la FFyL.

a los profesores comentar acerca de la importancia de la tesis: “la verdad es que siempre [...] hablaban de la tesis: «cuando ustedes hagan su tesis, van a ver de qué estoy hablando» [...] Entonces pues sí, supongo que es una idea que te implantan” (Entrevista a Roberto, p. 22).

Para Raúl la elaboración de tesis era algo que se tomaba por supuesto: “ya tú vas a hacer tesis y todos van a hacer tesis” (p. 16). De acuerdo con él, durante los seminarios de investigación “nunca te dicen que te puedes titular por otras formas [...] que podrías hacer otras cosas. Ya eso nos lo dijeron como en el segundo seminario con otra profesora” (Entrevista a Raúl, p. 16).

Por otro lado, Aldair comentó que no escuchó a los profesores o a sus compañeros hablar sobre las distintas vías de titulación: “la verdad como que todo el mundo asumía que todos íbamos a hacer tesis, pero [...] sí, como que no había otras posibilidades” (p. 8). En cambio, experimentó un proceso de orientación hacia la tesis. Esto se puede ver en la experiencia de elaboración de un ensayo, donde la profesora le comentó lo siguiente: “tu trabajo está excelente, tu metodología está perfecta, puedes llevarlo a tema de tesis” (Entrevista a Aldair, p. 16). Estas palabras resuenan en el estudiante que comienza a definir un camino para obtener su título. De esta manera, Aldair recuerda que “no conocía [...] todas las modalidades, hasta justo, hasta seminario y ya era demasiado tarde porque ya tenía tema de tesis, ya tenía asesor de tesis” (p. 8). De acuerdo con sus palabras, en ese momento ya era demasiado tarde para titularse mediante otras opciones como el informe por servicio social: “ya no me quedó de otra” (Entrevista a Aldair, p. 8).

Las tesinas, los informes académicos o los diplomados son oportunidades no visibilizadas debido a una falta de circulación de la información acerca de estas opciones a lo largo de la carrera y durante los seminarios de investigación (que a veces son nombrados por los mismos estudiantes como “seminarios de tesis”) o a una difusión tardía, cuando los estudiantes ya han elegido temas o comenzado la elaboración de los proyectos de investigación en conjunto con un asesor. A partir de estas experiencias, podemos considerar que la tesis constituye una práctica de titulación dominante en esta carrera debido a su mayor presencia dentro de la vida académica en los cursos. Esto se puede observar en los comentarios orientadores de los profesores, relatados por los estudiantes, en los que se argumenta a favor de la tesis o se proponen temas de investigación. En cambio, las otras opciones aparecen desdibujadas y ajenas para los estudiantes. Esto nos habla de lo que es

común, lo dominante, lo normalizado en esta carrera respecto a las vías para obtener el título. Los entrevistados solo conocieron un camino.

a. Tesis como llave de acceso a las comunidades académicas y expectativas de los estudiantes

Una representación constante en los relatos de los estudiantes consiste en que la tesis es la llave de acceso a otros espacios académicos, como los programas de maestría. En diversos estudios se ha comentado cómo la tesis abre las puertas de la comunidad académica a los estudiantes de doctorado y posibilita el acceso a estudios de posgrado a los egresados de licenciatura. Durante las entrevistas, los jóvenes se refirieron a “dichos” o “comentarios” de compañeros y profesores relativos a la posibilidad que representa la tesis para el ingreso a un posgrado, pero no en todos los casos identificaron a un enunciante en específico. Por ejemplo, Karla lo expresa de la siguiente manera:

[...] como mucho tiempo creí que quería dedicarme [...] a la academia y quería hacer yo una maestría pues también todo mundo te dice [...] «es que las tesis son [...] un requisito para postular para una [...] porque debes de tener trabajo de investigación ta, ta, ta». [...] Y entonces [...] lo vi como un destino ineludible (p. 22).

Esta estudiante fue incorporando a su repertorio cultural la representación de que la tesis es un texto reconocido por aquellos que se encargan de evaluar a los aspirantes a un programa de posgrado orientado a la investigación. La tesis se vuelve el “camino a seguir”, el “destino ineludible”, “lo que hay que hacer” para avanzar en la conformación de una carrera académica.

Otros estudiantes compartieron la idea de que la tesis les permitiría continuar con sus estudios de posgrado. Samanta comentó lo siguiente “por ahí me habían dicho que [en] los posgrados es necesario como un trabajo de investigación para entrar o, bueno, que es más fácil el proceso de entrar si tienes una tesis o una tesina” (p. 2). Mientras que Ignacio reportó que sabía que la tesis era un requisito en las maestrías: “había visto de que [sic] [...] para algunos posgrados en ciertas instituciones (...) te piden a huevo haberte (...) titulado por tesis” (p. 8). Por otro lado, Aldair consideró que la decisión de titularse mediante tesis no fue por “voluntad propia [pues] se rumora que para todo te piden tesis, «pues mira, vamos a hacer tesis»” (p. 8). Por último, Ismael se debatió entre la elaboración de tesis o de tesina. Sin

embargo, se decidió por la primera debido a que quería que su “formación académica sí [fuera] más adelante” (Entrevista a Ignacio, p. 21-22). De acuerdo con la experiencia de Ismael como miembro del comité académico de la carrera en Letras Hispánicas, la tesis se considera la vía más adecuada para el ingreso a la maestría, aunque en los últimos años se hallan impulsado otras opciones: “solamente si tienes una tesis puedes ir a postular [...] yo he preguntado y he estado [en] las juntas que deciden. Es como un jurado [...] que evalúa todas las propuestas para llegar al posgrado. Y la mayoría es como de «¿tiene tesis o no tienen tesis? No tiene tesis, ponlo a un lado»” (p. 21-22).

Abigail, una de las estudiantes entrevistadas, compartió una idea similar, pero en su caso, especificó que no le interesa entrar en el campo de los estudios lingüísticos o literarios; lo que a ella le gustaría es realizar una maestría en pedagogía o en educación para después conseguir un trabajo en universidades comunitarias o en zonas rurales. Esto puede deberse a su participación en diplomados relacionados con temas educativos que cursó en distintos momentos de los estudios universitarios: uno en educación intercultural y otro en derechos humanos. En el marco de sus proyectos a futuro, la tesis se considera un trámite necesario para poder proseguir en la consecución de esas metas.

A veces, se identifica directamente a los profesores como los transmisores de la idea de que la tesis es la forma válida o reconocida para acceder a un posgrado. Liliana, por ejemplo, comentó que llegó a escuchar a los maestros decir cosas como la siguiente: “si tú quieres una maestría, tesis, porque de otra forma te van a poner un montón de trabas” (p. 12). Liliana se mantiene crítica con estos comentarios y vive esta perspectiva como una limitante.

Por otro lado, esta idea se sustenta en una revisión de los criterios de ingreso a los programas de posgrado. Adela cuenta que decidió titularse mediante tesis “porque si tú quieres entrar a una maestría en la UNAM, al menos en Lingüística aplicada o en Lingüística Hispánica, uno de los requisitos es que presentes un trabajo de investigación. Entonces, si tú no te titulas por tesis o por tesina, ellos de todas maneras te van a pedir un trabajo de investigación de ese calibre” (p. 19). Esto se puede comprobar mediante la revisión de las páginas de internet de los programas. Como señala esta estudiante, en las páginas electrónicas de las maestrías en Lingüística Aplicada y en Lingüística Hispánica, se encuentra definido que durante los procesos de ingreso los estudiantes deberán enviar un ejemplar, en versión electrónica, de sus tesis de licenciatura. Asimismo, se informa que si el aspirante no

se tituló mediante esta modalidad “deberá presentar un trabajo académico reciente que demuestre su capacidad de investigación”. Sin embargo, en el programa de la maestría en Letras, ofrecido por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL), no se menciona la tesis de licenciatura dentro de la documentación requerida. Esto se puede interpretar como un intento de abrir la posibilidad de que los estudiantes se titulen mediante otras vías.

Estas experiencias reflejan un mecanismo en el que la tesis funciona como un signo: que los alumnos saben producir y comunicar el conocimiento de acuerdo con las convenciones de los campos disciplinares que sustentan el plan de estudios de la carrera. La tesis implica además una demostración del dominio del lenguaje escrito. Adela, por ejemplo, comentó que, en Letras Hispánicas, para obtener el título “a fuerza tienes que escribir algo” o que los profesores les comentaban lo siguiente: “están en una carrera de Letras [...] no puedes titularte por algo que no sea escrito” (p. 19). Esto se puede comprobar si se revisan las especificaciones de las distintas modalidades, donde siempre se solicita un tipo de trabajo escrito.

Sin embargo, de entre todas las vías para obtener el título, la tesis parece adquirir un valor o un significado distinto: se presenta como la forma legítima de titularse. Por ejemplo, Liliana señaló que sus profesores realizaban comentarios como el que se presenta a continuación:

«yo no respeto a ninguna, ningún egresado si no egresó por tesis, porque a mí se me hace una forma muy huevona que te quieras titular por promedio o, bueno [...] el diplomado todavía, pero pues [...] un trabajo social o sobre el trabajo que ya estás realizando ¿como para qué?, o sea, eso no tiene valor para mí [...] lo que tiene valor en esta institución y en cualquiera sobre todo si quieres que te vean como profesional, es que realices una tesis» (p. 12).

De esta manera, los estudiantes comienzan a percibir a la tesis como un medio para obtener el reconocimiento de los otros miembros de la comunidad. Es el signo de que se es “profesional” o de que “se sabe escribir” o de que “se sabe investigar”. Por ejemplo, Ismael considera que la tesis muestra que “sabes armar un trabajo de investigación”; por el contrario, para él, a los ojos de los miembros del jurado que evalúan a los aspirantes para el ingreso a un posgrado tomando en cuenta la modalidad mediante la que obtuvieron el título, las otras modalidades expresan que

no se sabe “hacer una investigación [...] «completa», como lo es una tesis” (p. 21-22).

La tesis se encuentra en la punta de una escala jerárquica donde las otras modalidades se perciben como “salidas fáciles” y la tesis como “la verdadera prueba”, la que demanda un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes. Indicios de esta concepción se pueden encontrar en los intentos institucionales por favorecer otras modalidades. En el *Manual para el Estudiante* (2020), por ejemplo, se realiza el siguiente comentario respecto a las distintas modalidades de titulación: “ninguna modalidad es superior a otra” (p. 25). De esta manera, encontramos significados circulantes en conflicto: aquellos incorporados por profesores y estudiantes que colocan a la tesis como la forma “reconocida” y aquellos que se buscan instalar mediante diversos esfuerzos institucionales, con el fin de favorecer la titulación mediante otras vías y, de esa manera, elevar las tasas de titulación y eficiencia terminal.

Aunque los estudiantes expresaron que eligieron elaborar tesis porque esto les permitiría ingresar a estudios de posgrado, no siempre desean o tienen claro que desean acceder al mundo académico. Por ejemplo, Karla consideró durante un tiempo estudiar una maestría, pero ya no lo desea; Abigail busca ingresar a estudios de posgrados, pero en el campo de la educación, pues lo que realmente le interesa es ser profesora; Liliana espera encontrar trabajo como correctora de estilo en una editorial que publique textos que aborden temas de terror o fantasía y, además, continuar con la escritura literaria.

Los deseos de acceder a comunidades no académicas también derivan de experiencias de participación en prácticas de otras comunidades o espacios sociales, tanto fuera como dentro del marco de la universidad. Por ejemplo, a Samanta, hija y nieta de maestros normalistas, también le interesa dar clases. Ella ha impartido un taller de poesía dirigido con mujeres adolescentes y personas con sexo no binario (con el apoyo de una beca de la UNAM) y, de manera paralela al proceso de elaboración de tesis, trabaja como maestra independiente de inglés. Samanta no descarta que algún día pueda dedicarse a ejercer el trabajo docente en el nivel universitario ni tampoco dedicarse a la investigación; sin embargo, no es algo que le atraiga del todo. Esto se puede observar en la comparación que hace entre la práctica de investigación y la de enseñanza, de acuerdo con su experiencia de servicio social en el IIFL: “como que de repente me asusta o me abrumba esta idea de trabajar todo el tiempo como en una oficina y en una computadora, pues, así como es el ambiente

en Filológicas” (Entrevista a Samanta, p. 4). Para ella, por el contrario, la docencia y la escritura literaria le ofrecen otras condiciones que valora positivamente:

En cambio, el salón de clases me permite moverme más [...] ser más creativa, como que hay más plasticidad; también el contacto con el alumno [...] que tengan muchos avances y estén entusiasmados con lo que están aprendiendo es muy enriquecedor y siento que eso a veces no se tiene tanto en la investigación porque es [...] un poco cerrado (Entrevista a Samanta, p. 4).

Este interés por la docencia y la creación literaria se vio potenciado dentro de la universidad mediante el contacto con jóvenes que se mostraban interesados por la escritura literaria, el contacto con poetas que llegaron a participar en algunas clases (como Irma Pineda o Cocom Peach en el curso de Literatura Mexicana), la participación en revistas universitarias como *Punto de Partida* o la lectura de poemas en ferias de libros, librerías, bares o fiestas. De esta manera, vemos que las prácticas de la cultura académica no son las únicas en las que se ha visto envuelta a lo largo de sus estudios universitarios. La creación literaria y la enseñanza forman parte de sus inclinaciones. El trabajo en el campo académico no se mantiene como una de sus expectativas principales, pero no la descarta. En ese sentido, la tesis funciona como un medio que mantiene la puerta abierta.

De manera similar, la creación literaria incide en las expectativas de Ignacio, quien tiene claro que nunca va a dejar de escribir literatura, aunque ve, entre sus posibilidades, dar clases en el nivel medio superior o en alguna universidad en otros estados de la república. Sin embargo, no descarta la posibilidad de ingresar a estudios de posgrado, en ese sentido, la tesis también funciona para él como la “posibilidad” de hacerlo: solo lo hago para no perder esa oportunidad [...] cuando tal vez en el futuro (...) quiera especializarme en algo” (Entrevista a Ignacio, p. 20-21).

En el caso de Roberto, el interés por el cine y su participación en TV UNAM, como parte de su servicio social, lo lleva a considerar otras posibilidades fuera del ámbito disciplinario. En dicho servicio social, participó escribiendo guiones de cápsulas sobre diversos temas (cultura, comida y demás datos sobre los estados de nuestro país) para un programa llamado *El perímetro de México*. Esta experiencia provocará en él un interés en la escritura de guiones de cine, una actividad que, desde su perspectiva, no está desvinculada de su formación en Letras Hispánicas. De esta manera, él se visualiza trabajando en este espacio de la UNAM o estudiando

periodismo con el fin de complementar su formación en esta carrera, en lugar de hacer una maestría.

Por último, en los casos de Aldair e Ignacio, la posibilidad de ingresar a una maestría y dedicarse a la investigación, se encuentra presente, pero no es la única. A Aldair, le interesa “explorar un poco el campo laboral antes” (p. 19-20). Por ejemplo, le llama la atención la enseñanza del español a extranjeros debido a su interés por el estudio de las lenguas. Tampoco descarta ejercer como docente en distintos niveles educativos. Por otro lado, cuando se le preguntó a Ismael si le interesa dedicarse a la investigación contestó que no le interesa como su actividad principal: “yo digo sí, investigación, pero también difusión cultural, proyectos culturales que tiren hacia compartir este conocimiento” (p. 22-23).

En este contexto, la tesis aparece representada en la mayoría de los casos como una llave de acceso a estudios de posgrado y a un posterior ejercicio de investigación. Sin embargo, los estudiantes no siempre tienen como principal interés ingresar al mundo de la academia. En ese sentido, la tesis se muestra como una forma de mantener abierta la posibilidad si en algún momento quisieran hacerlo. Investigaciones posteriores podrían estudiar las trayectorias de estudiantes y académicos para profundizar en los factores que influyen sus decisiones de ingresar a estudios de posgrado y al mundo de la investigación en el campo de las humanidades.

3. Encuentro y viaje con el tema de tesis

Cuando los estudiantes hablaron de los temas de tesis mostraron indicios de inclinaciones, pero también de las formas en que aprendieron a argumentar, a estudiar la lengua o a leer los textos literarios. Para ellos la crítica literaria implica dar cuenta de una interpretación de uno o más textos literarios. En diversas ocasiones dichas lecturas operan bajo lógicas comparativas, por ejemplo: prestan atención a las relaciones entre distintos autores, estilos o épocas (sus influencias, semejanzas y diferencias) o la evolución de las obras de un mismo autor. También mostraron las formas en que aprendieron a negociar con sus asesores y o cumplir con ciertas exigencias del trabajo de investigación como la delimitación del tema.

a. Decantarse por un área

Antes de llegar a definir un tema, los estudiantes fueron decantándose por una de las áreas en que se divide el plan de estudios de Letras Hispánicas. Este contempla asignaturas relacionadas con dos campos disciplinares (los estudios literarios y los

lingüísticos) los cuales, si bien no se encuentran separados del todo, marcan límites curriculares y formas de organización en eventos académicos, lo cual se puede observar en las optativas de área, los seminarios de investigación o las mesas diferenciadas dentro de los coloquios de tesis que agrupan, por un lado, a estudiantes con proyectos de investigación de lingüística y, por el otro, a quienes realizan trabajos de literatura. A lo largo de su paso por el currículum, los estudiantes van formando un interés, una inclinación por una de estas áreas, pero también una comprensión de las formas de generar conocimiento y argumentación en cada una de ellas.

Algunos estudiantes narraron cómo se decantaron por el área de lingüística debido a su dificultad al proponer y sostener interpretaciones durante la elaboración de ensayos en las clases de literatura. Este fenómeno se puede relacionar con la comprensión que se tiene acerca de la posibilidad de ofrecer distintas “lecturas” acerca de los textos literarios. Para Karla resultó problemático plantear interpretaciones en torno a los textos literarios que fueran diferentes a las propuestas por los profesores. A partir del análisis de su experiencia en torno a la interpretación de la novela *Proserpina*, presentada en el Capítulo 4, se puede plantear que Karla parece considerar que la “lectura” propuesta por el profesor es la “válida”, dudando de su propia mirada sobre dicha obra literaria y asumiendo que cualquiera que sea diferente a la del docente puede ser errónea o “ilegítima”. Esta perspectiva contrastará con la idea propuesta por Roberto de que se pueden plantear múltiples lecturas sobre un mismo texto, las cuales, sin embargo, se deben sostener en un discurso argumentativo. De esta manera, quizás aquí se encuentra de fondo una comprensión poco clara de las formas de exponer y defender una posición en el campo de los estudios literarios.

En el caso de Karla, la elaboración de ensayos sobre textos literarios también se relaciona con el miedo de plantear ideas que pudieran ser nulificadas y criticadas por los profesores: “en esta parte de la crítica literaria, siempre tuve ese miedo: «es que estoy diciendo una barrabasada»” (p. 18). Esta inseguridad podría relacionarse con las primeras experiencias de escritura de ensayos y la retroalimentación brindada a los mismos por parte de los profesores, durante los primeros semestres de la licenciatura. Se trató de formas de violencia simbólica que produjeron en Karla una sensación de inseguridad y temor al momento de mostrar sus ensayos y que abonaron a su entendimiento de las formas de argumentar dentro de los estudios literarios: “Recuerdo que en primer semestre un profesor en su retroalimentación me dijo «conecta tu cerebro a tus dedos y luego escribes» y entonces yo dije «ay, diosito.

Eso ¿cómo lo entiendo?, o sea, ¿cómo lo aplico?» (p. 13). En cambio, el área de lingüística implicaba para ella un campo en el cual encontraba mayor seguridad en sus lecturas e interpretaciones: “la parte de lingüística fue más clara para mí, fue más amigable” (Entrevista a Karla, p. 2).

En una línea similar, Adela cuenta que también le costaba trabajo entender las formas de argumentar dentro de las materias del área de literatura: “no era buena porque me daba cuenta de que no [...] hacía análisis profundos [...] como «ah, el marco es azul». Y yo decía «sí es azul», pero ya no tenía nada más que decir” (p. 11). Considera que en esta área las interpretaciones son más subjetivas, lo que provoca que sea más difícil para ella mantenerlas: “Además de crear una buena interpretación subjetiva. No puedo sostenerla” (Entrevista a Adela, p. 11-12). En cambio, considera que la lingüística permite generar formas de argumentar más “objetivas”: “tienes tu corpus, tienes tus porcentajes, tienes tus cálculos. Entonces [...] sí puedes atreverte a hacer una afirmación sobre la lengua, teniendo datos concretos” (Entrevista a Adela, p. 12). El descubrimiento del área de lingüística se dio durante los primeros cursos de Introducción a la lingüística. Cuenta que, al tener una buena profesora, se dio cuenta de que “el lenguaje es maravilloso” (Entrevista a Adela, p. 11) y que después de esa clase, durante las demás materias de lingüística, solo fue acrecentando su interés por esta área.

b. Definición y delimitación

Los procesos de definición del tema no son lineales. Muchas veces es un proceso que continúa a lo largo de la elaboración de tesis. En algunas ocasiones este proceso ocurre desde antes de contar con el asesor. Por ejemplo, para Abigail, cursar la materia optativa de Violencia en la literatura fue un punto crucial en el comienzo de la definición de su tema: “ahí fue cuando definí que me gustaba la literatura contemporánea, latinoamericana y empecé a definir más o menos por dónde iba a ir mi tesis” (p. 4). En su caso, este proceso continuó durante los seminarios de investigación a partir de una actividad propuesta por el profesor a cargo, donde Abigail comenzó a definir qué tipo de textos le interesaba trabajar:

[...] cuando estaba en el seminario pues ya tenía que entregar algo y no había entregado casi nada, entonces dije «no, ya. Esta noche lo tengo que definir». Me tuve que obligar a mí misma y dije «a ver, de todo lo que has leído en la carrera [...], ¿qué es lo que más te ha gustado?, ¿cuáles son las novelas que más te han gustado?». Y ya cuando empecé a enumerar varias dije «okay, ya te diste

cuenta de que es literatura contemporánea la mayoría [...] entonces va más por esa tirada: es literatura contemporánea. Ahora ve de todas esas novelas que has leído, ¿de cuál crees que puedas sacar como [...] más jugo?». [...] Y volví a hacer como una selección, fue como otro filtro [...] Y luego me decidí más que nada porque dije «okay, ¿qué onda con la literatura escrita por mujeres? ¿Cuánto viste de literatura escrita por mujeres durante la carrera?». Y fue ahí cuando ya definitivamente dije «quiero trabajar con una escritora». Y ¿cuál es la escritura que más me ha [...] movido? [...] pues Zoé Valdés (Entrevista a Abigail, p. 17).

En este fragmento se puede observar cómo el proceso de definición y delimitación del tema implicó un ejercicio reflexivo donde intervinieron sus experiencias previas de lectura durante la carrera: comienza por la identificación de los géneros y los textos que han sido más significativos para ella; implica tomar conciencia de la época que interesa (el plan de estudios se encuentra organizado por épocas y geografías), así como de la ausencia o vacíos en la formación (casi no se leyeron autoras); asimismo, incluye la definición de una autora interesante para ella.

Esta definición implica la búsqueda de un asesor que trabaje temas similares. En su experiencia, Abigail se planteó dos posibilidades: la antigua maestra del curso de Violencia en la Literatura y un profesor experto en literatura caribeña, pero con el que no ha tenido contacto previo. Los comentarios de compañeros sobre estas opciones juegan un papel fundamental en su decisión y una vez, elegida la segunda opción, comienza una nueva etapa en la definición del objeto de estudio en conjunto con el asesor:

[...] comenzamos a trabajar en el análisis de la novela *La nada cotidiana* de Zoé Valdés [...] entonces empezamos [...] con ese tema [...] posteriormente pues esto ya se fue modificando. Ahora ya no es solamente pues el análisis que he hecho de esa novela, sino de la novela siguiente que digamos es como la continuación, la segunda parte, que es *El todo Cotidiano*.” (Entrevista a Abigail, p. 7).

En este momento, Abigail ha definido un área (literatura), un género (narrativa, novela) una época (contemporánea), una geografía (caribe), una autora (Zoé Valdés) y qué obras va a abordar (*La nada cotidiana* y *El todo cotidiano*). Sin embargo, los temas a analizar dentro de estas novelas pueden ser diversos. Ella decidió comparar estas dos obras. A partir de sus conocimientos sobre narrativa y lo que le llama la atención de la novela elige abordar a los personajes femeninos presentes en las novelas: “me decidí a hacer una relación entre los personajes femeninos en la

primera novela y en la segunda novela para ver el proceso [...] de cambio que han tenido de la primera novela a la segunda” (Entrevista a Abigail, p. 18). Para ella, estos personajes “muestran los procesos de cambio más interesantes” (Abigail, p. 18). Sin embargo, estos cambios pueden referirse a diversos tópicos: sexualidad, “la necesidad de escribir”, la creación de un lenguaje propio, la insatisfacción, la búsqueda de libertad. Esto le plantea un reto: intentar no ampliar el rango de temas. La definición y delimitación del tema atraviesa por una serie de niveles y etapas, no es un proceso acabado, implica los intereses, gustos y conocimientos incorporados al *habitus* o repertorio cultural a lo largo de su trayectoria y una disposición por encontrar vacíos en la formación y el conocimiento de la disciplina.

Por otro lado, como una estrategia para “no salirse del tema” de la tesis o volver a iniciar el proceso, ante el surgimiento de gusto por otros autores y obras, Abigail ha decidido participar en otro tipo de prácticas académicas para dar salida a sus otros intereses lectores:

[...] he leído otros textos también escritos por mujeres. También me ha movido mucho, pero bueno, ya no le he querido mover más porque la verdad digo «ay, si no, ¿cuándo voy a terminar la tesis?». Y, más bien, lo que he hecho es, cuando he querido trabajar en estas otras autoras, lo he hecho con ponencias o con trabajos propios de otro estilo para no desviarme del tema (p. 17).

Abigail está aprendiendo a controlar sus impulsos y mantener un trabajo de investigación delimitado, al mismo tiempo que aprende a participar en otras prácticas académicas (las ponencias) y genera una línea de investigación en torno a escritoras cubanas.

En el caso de Liliana, la elección de un tema se vio atravesada por diversos elementos: su experiencia lectora, su experiencia en participación en corrección de estilo y las disposiciones formadas dentro de ciertas clases y en un taller de escritura creativa (organizado por ella misma y sus compañeros) que le llevaron a significar la tesis como un proceso que puede “ir más allá de lo convencional”. Cabe señalar que esta estudiante atravesó por dos procesos de elaboración de tesis: uno durante la carrera y otro en un diplomado en corrección de estilo. La primera tesis consistía en un análisis lingüístico y retórico de panegíricos. Sin embargo, debido a problemas familiares que provocaron la necesidad de encontrar trabajo y el desarrollo de una depresión, se dificultó el trabajo en conjunto con el asesor. Esto detonó en ella un

sentimiento de desánimo que la llevó a la decisión de terminar con el proceso y buscar otra vía de titulación.

Posteriormente encontró un diplomado en corrección de estilo que representó para ella la posibilidad de trabajar temas cercanos a sus intereses profesionales y lectores. Liliana presentó, en el proceso de admisión al programa, un proyecto enfocado en la corrección de estilo en cómics y novelas gráficas. Este interés abrevia de su experiencia lectora (desde niña surgió en ella un interés por este tipo de textos a partir del encuentro con películas y series animadas, así como con textos de literatura fantástica y de terror) y su experiencia como correctora de estilo *freelance*. Asimismo, la posibilidad de realizar una tesis con este tema representó para ella una posibilidad que no podría haber ocurrido en la carrera de Letras Hispánicas.

La actitud con la que se involucra en su segunda tesis y el significado que le otorga puede relacionarse con una serie de disposiciones formadas en la universidad dentro de clases específicas: Semiótica, Narratología y Literatura Europea. Sobre la primera dice: “nos gustaba mucho tomar clases con esa profesora porque realmente nos estimulaba a que fuéramos más allá de lo convencional” (Entrevista a Liliana, p. 8). Recuerda, por ejemplo, una exposición en esta clase donde abordó la relación entre muñecas Barbie y las artes o un análisis del cuento *Nieve, cristal y manzanas* de Neil Gaiman, uno de sus escritores favoritos y que posteriormente incorporaría dentro de su tesis. Cuenta también cómo en el curso de Narratología, que era intersemestral, se realizaron análisis narratológicos en películas y videojuegos. Por otro lado, recuerda que la maestra de Literatura europea proponía la lectura de textos fuera de los “de siempre” (Liliana, p. 32). A partir de estas experiencias, Liliana concibe su tesis como una oportunidad para mostrar nuevos tipos de trabajos de titulación, que, de acuerdo con su experiencia, no son fácilmente permitidos dentro de su carrera.

Por otro lado, Ignacio contó que eligió titularse mediante tesis, en parte, por su interés en torno a un tema que comenzó a definir a partir de que un maestro le presentó un texto sobre un poeta llamado José Watanabe: “una vez [...] me vio en el pasillo, me dijo «ah, tengo algo para ti», [...] de su mochila sacó estas copias y me las dio” (p. 9). Cuenta que en aquel tiempo también había obtenido un libro acerca de arte japonés. De esta manera, pudo realizar un ejercicio de enlace entre este tipo de tradición artística y la obra del poeta que recién descubría: “me di cuenta [de] que se parecía mucho el arte japonés a la poesía de Watanabe” (Entrevista a Ignacio, p. 8-9).

A partir de ese encuentro, Ignacio inició una lectura más profunda sobre la poesía y el arte japonés. Asimismo, se adentró en la obra de Watanabe lo que le permitió continuar identificando “ciertas simetrías”. Esto, a su vez, terminó dándole pie a tratar de abordar esta relación en su tesis: “cómo es que opera el canon estético japonés en José Watanabe [...] cómo es que él [...] se lo apropia por así decirlo y agarra algunos elementos de esa estética y lo hace para hacer sus poemas” (Entrevista a Ignacio, p. 8-9). La forma en que relaciona la obra de dicho poeta con el arte Wabi-Sabi se puede vincular a una sensibilidad e interés por conocer las tradiciones literarias en otras lenguas y países, lo cual se ve favorecido por su participación en las materias de la carrera, entre las que destaca un curso optativo que giró en torno a la literatura asiática. A partir de estas experiencias, Ignacio considera que existe “un diálogo entre las lenguas [...] no puedes entender el Renacimiento sin la poesía italiana o no puedes entender el siglo XIX sin la literatura francesa” (p. 8). Esta lógica relacional operará en la forma en que define el objeto de estudio del trabajo de tesis que propone.

Por su parte, Roberto cuenta que el momento de elección del tema sucedió durante el seminario de investigación, a partir de un ejercicio solicitado en él. Compartió que decidió trabajar sobre una novela que leía al momento de tomar el seminario de investigación. Esta obra se llama *Sangre en el ojo* y fue escrita por Lina Meruane, autora que participó como invitada durante un curso optativo de Literatura nómada al que también asistió este estudiante. Roberto narra que en el momento de ese curso no pudo leerla, pero que se interesó por ella sobre todo a partir de la plática ofrecida por la autora. Ahora bien, la lectura de otros autores, Deleuze y Guattari (que conoció en otras clases), permitió que Roberto construyera una mirada respecto al texto y que pudiera identificar temas a abordar dentro de un proyecto de investigación. De esta manera decidió trabajar los conceptos de “devenir animal” y “devenir máquina” propuestos por estos autores:

[...] la novela pues es sobre esta escritora que se está quedando ciega progresivamente [...] porque se le explotaron las venas de las retinas. Entonces, la sangre se está quedando allí, en sus ojos y ya no puede ver bien. Y justo, digamos que se va comportando [...], que va adoptando [...] hábitos o formas de vivir de los animales [...] para ubicarse, para sobrevivir en la ciudad. Y pues un poco sobre eso hablan Deleuze y Guattari (Entrevista a Roberto, p. 3).

En este relato se puede observar la forma en que este estudiante participa como un lector especializado a través de un lenguaje (conceptos) que le permiten “encontrar” elementos dentro de las novelas, es decir, ampliar su “lectura”. Roberto ha aprendido a enlazar propuestas teóricas para analizar las obras literarias y proponer interpretaciones: “a la hora de leer un texto, pues uno busca..., bueno, no sé qué es lo que uno busca, pero el texto tiene algo que te gusta más bien [...] así como el ritmo, o el tema, los personajes, la ficción” (p. 16).

Durante una estancia de investigación en Chile, Raúl compró una novela llamada *Mis dos mundos*, la cual aborda un tema que resuena para él: la caminata. Se trata de un tópico que comenzó a llamar su atención desde que tomó una clase de Filosofía en la que sucedió su encuentro con el libro *Escritos para desocupados* de la ensayista Vivian Abenshushan. Los primeros planteamientos del proyecto de Raúl, por otro lado, se alimentaron de la lectura de la filósofa española Marina Garcés, que tuvo lugar en el contexto de su participación en un curso de performance, dentro de la Facultad de Artes y Diseño (FAD), al cual llegó a partir de la recomendación de su novia. Las ideas de esta autora le permitieron abrir su lectura del texto:

[...] a mí me pareció que en esa novela se hablaba bastante como del tema de situarse en un lugar y de enfrentarse a la realidad contemporánea. Entonces, fue casi en el último semestre que me decidí «bueno, voy como a conjuntar estas cosas que tomé en otro curso con esto que estoy leyendo y sacar la tesis de ahí» (Entrevista a Raúl, p. 14).

Sin embargo, las ideas iniciales de Raúl cambiaron y el tema de investigación continuó su desarrollo. Este entrevistado comentó que el primer protocolo se centraba en la relación entre la escritura, la caminata, el ocio, y sus consecuencias políticas. Sin embargo, admitió que ahora su mirada se centra en la representación del sujeto desde la autoficción. Estos cambios ocurren a partir de la propuesta del asesor quien le dice “tienes que ver cosas [...] más de la narrativa, de cómo la narrativa construye sentido” (Entrevista a Raúl, p. 21-22). Además, estos cambios también sucedieron a partir del encuentro con la investigación previa sobre el autor y la novela, lo que le abrió su panorama: “sí cambió el conocer el estado de la cuestión y pues [los] comentarios de mi asesor” (Entrevista a Raúl, p. 22). Esta experiencia muestra cómo las ideas iniciales se nutren de los intereses y las ideas desarrolladas en el marco de lecturas previas del estudiante; y cómo aquellas continúan madurando

a partir de la interacción con el asesor, quien brinda una guía y retroalimentación, y del encuentro con nuevas ideas y puntos de vista durante la revisión de la literatura.

Por otro lado, Adela decidió trabajar la expresión de las emociones en la novela *Tristana* de Benito Pérez Galdós. Se trata de un análisis desde una perspectiva lingüística. La elección del tema sucedió durante el primer seminario de investigación (que Adela llama “seminario de tesis”) en el que se les solicitó definirlo. Este tema no fue el primero en el que pensó. Al principio consideraba trabajar la subida de clíticos en las perífrasis verbales, en acuerdo con su asesora. Sin embargo, después de realizar una revisión de la literatura, notó que existía una extensa investigación disponible sobre este tema, por lo cual se dieron a la tarea de pensar en otro objeto de estudio. La asesora sugirió otros temas y Adela decidió trabajar el verbo “querer”. Sin embargo, durante el seminario otro compañero decidió trabajar la perífrasis verbal de esta palabra, por lo que Adela nuevamente decidió pensar en otra opción.

Al pensar en nuevo tema, la asesora le sugirió pensar en aquello que le gustaba sobre literatura. Respondió que se sentía atraída por Benito Pérez Galdós. A partir de ello fueron definiendo la realización de un análisis lingüístico sobre algún aspecto que le llamara la atención dentro de su obra: “Entonces ya yo le dije [...] «no, pues me gustaba cómo transmite las emociones, que son novelas en las que los personajes sienten muchísimo y además con una intensidad muy... no son cualquier emoción, son como... [...] emociones super raras [...] y muy intensas»” (Entrevista a Adela, p. 5). El trayecto de elección del tema de la tesis muestra un proceso de una negociación y de trabajo cercano con la asesora. Muestra cómo las ideas surgen y se descartan hasta encontrar una que represente un aporte para el campo de los estudios lingüísticos y literarios y además conecte con los intereses de la estudiante. Asimismo, este caso presenta un ejemplo claro de cómo los dos campos disciplinares de la carrera se unen en la construcción de un objeto de estudio.

El caso de Aldair muestra cómo los temas también surgen a partir de la elaboración de ensayos previos. Este entrevistado estudia la palabra “como” desde una perspectiva pragmática y semántica. El interés por este tema surgió durante la elaboración de un ensayo para una materia llamada Lingüística sociocultural: “a mí me interesó mucho estudiar estas construcciones que [...] introducen oraciones, por ejemplo, «yo estaba, así como que bien feliz» o «yo estaba, así como bien enojado»” (Entrevista a Aldair, p. 3). Aunque no quedó satisfecho con el resultado, le gustó el tema y decidió seguir investigando acerca de él durante la tesis. Esta representa una

oportunidad de continuar trabajando y profundizando sobre temas que quedaron pendientes en experiencias previas.

Por último, la tesis de Ismael consiste en un análisis del discurso de las formas en que se enuncian quejas en páginas de internet que se encargan de recabarlas. Las raíces de este tema se encuentran en la atracción que Ismael sentía por los problemas de comunicación que surgía en los diálogos entre las inteligencias artificiales y los humanos durante los procesos comunicativos de atención al cliente: “lo que yo estaba pensando era hacer una tesis problematizando eso, o sea, cómo hacer que las inteligencias artificiales no generasen [...] esta sensación de alejamiento” (Entrevista a Ismael, p. 1). Esta primera idea comenzó a mutar frente una serie de limitantes detectadas para el proceso de investigación, por ejemplo: un problema consistía en la obtención de un corpus a analizar. Ante esta situación problemática los consejos brindados por una profesora y su asesora durante los seminarios de investigación brindaron valiosas ayudas al ofrecer salidas. Cuenta que la segunda le propuso centrarse en el circuito de la queja sin la mediación de la inteligencia artificial: “ya no tienes que pedirle permiso a nadie de que te dé [...] conversaciones ajenas. Y esta información es pública. Y entonces [...] puedes hacer uso de ella, mientras evidentemente cites” (Entrevista a Ismael, p. 3). De esta manera, decidió decantarse por las quejas y obtenerlas en páginas que se dedican a acumularlas y hacérselas llegar a las empresas. Mediante un análisis de las empresas peor evaluadas, decidió decantarse por las quejas hacia la empresa Walmart. De esta manera, nuevamente se expresa cómo las ideas iniciales para la tesis provienen de intereses previos y cómo pueden surgir situaciones que orillan a los estudiantes a modificarlas, por ejemplo: la disponibilidad de las fuentes. En este proceso, resultó importante la ayuda brindada por los profesores y la asesora, en forma de consejos y propuestas.

c. Negociación del tema

La elección del tema implica aprender a justificarlo frente a los otros: compañeros de los seminarios, los profesores a cargo de dichos espacios curriculares y frente al asesor. Por ejemplo, Armando pensó en una profesora experta en francofonía, en primer lugar, pero ella le negó la posibilidad de trabajar una tesis sobre Cioran: “«si quieres que yo te ayude podemos contemplar la posibilidad de cambiar un poco los autores con los que vas a trabajar». Y yo no conocía bien la obra de Cioran, entonces tampoco pude [...] contraargumentar nada” (p. 7). En su experiencia, esta situación lo llevó a buscar a otra profesora, quien reaccionó de manera similar, aunque para entonces Armando fue capaz de convencerla, algo que valora de manera positiva:

“el hecho de que mi asesora cambiara su punto de vista conmigo y que se emocionara también por lo que yo estaba diciendo fue muy estimulante” (p. 7).

A veces, en los procesos de negociación suceden cambios en las ideas iniciales de los estudiantes. Como en el caso de Karla, a quien le interesaba un fenómeno llamado prevaricación (una forma de falseamiento de la verdad o una forma de la mentira, en sus palabras) que conoció cuando cursaba la materia de Pragmática. De acuerdo con su relato, ella “quería estudiar [...] cómo es que se había dado la mentira y cómo podría ser una de las primeras formas de creación literaria [...] Identificar la prevaricación [...] como un primer acercamiento hacia la creación literaria” (Entrevista a Karla, p. 4). Para ella, este fenómeno era una manera “de crear sentido figurado” (Entrevista a Karla, p. 4). El interés por este tema conecta con experiencias de participación en prácticas de creación literaria y de relatos orales presentes en su trayectoria. Karla ha publicado diversas novelas y cuentos, tanto de manera independiente como en antologías, con temas fantásticos. A su vez, cabe recordar que este interés por la escritura literaria surge, en parte, por la escucha de relatos bíblicos y leyendas contados por sus familiares, donde la realidad puede confundirse con lo irreal:

[...] mi tío Vicente siempre cuenta sus historias, pero dice que son reales, pero te dice «ay, es que se murió una muchacha y desde el cielo le habló a su mamá y le dijo que no se muriera porque el cielo estaba lleno» [...]. Y él jura y perjura que son cien por ciento reales estas historias (Entrevista a Karla, p. 9).

Se puede inferir, de esta manera, que sus ideas iniciales de un objeto de estudio conectan con sus preocupaciones creativo-literarias. Sus planteamientos iniciales, sin embargo, sufren modificaciones a partir de la negociación con la asesora, quien le plantea una serie de alternativas de acuerdo con las líneas de investigación disponibles en facultad, a fin de que pudieran conectar con los intereses iniciales de Karla. Al final, su tesis resultó ser un acercamiento a las metáforas “desde la lingüística cognitiva hacia el cambio semántico” (Entrevista a Karla, p. 4). De esta manera, vemos que los cambios en los planteamientos originales suceden en el marco de una serie de condiciones institucionales y en la negociación con el asesor, quien juega un papel importante en la orientación de la estudiante, de acuerdo con sus propios conocimientos y posibilidades.

La definición o elección del tema, en el caso de Samanta, ocurre durante su servicio social. Este servicio lo hizo dentro de un proyecto de investigación y difusión, en el IIFL, que giraba en torno a la vida y obra de José Juan Tablada. Samanta comienza a considerar su objeto de estudio a partir de una propuesta de quien sería su director: “elegí ese tema en principio porque fue una sugerencia de mi [...] asesor, que me dijo [que] si yo elegía hacer una tesis que se tratara sobre José Juan Tablada él me podía conseguir la beca ¹⁵[OBJ]” (p. 16). El investigador deja una puerta abierta, ella accede y comienza a reflexionar sobre un tema que fuera de su interés dentro de la obra de dicho poeta. Ante el encuentro de Samanta con un poema en el que Tablada homenajea a Poe y otros escritores norteamericanos, y de acuerdo con su conocimiento acerca de los trabajos elaborados en torno a este escritor, decide su tema: “todo el mundo habla sobre los haikús de Tablada [...] voy a agarrar el primer poemario del que nadie hable, que es el que tiene muchísimas influencias del decadentismo, del romanticismo, de los poetas malditos” (p. 16). En dicho proceso se vuelven presentes sus gustos e intereses literarios formados durante sus experiencias de lectura en su infancia: “de las primeras cosas que empecé a leer fue justo los cuentos de Édgar Allan Poe. Entonces, ahí fue cuando hice el clic” (Entrevista a Samanta, p. 16).

Cabe señalar que ella se concentra en un análisis comparativo de las temáticas y referencias románticas insertas en el poemario, es decir, propone una lectura bajo una lógica relacional, que se ha encontrado también en otros trabajos. Asimismo, en el relato de Samanta se expresa una disposición por encontrar lo que no se ha trabajado. Se trata de un tipo de pensamiento que se alimenta durante la carrera y se expresa en sus comentarios críticos hacia los autores propuestos por los profesores para estudiar en las materias:

[...] la mayor parte de los autores que vemos, pues son blancos y casi ninguno de ellos es mujer [...] el temario [...] nos habla muy poco de mujeres. Hablamos de muy pocas mujeres en la literatura y siempre son las mismas. Y son muy pocos los profesores que realmente nos abren un poco más el panorama y empiezan a enseñarnos literatura femenina o literatura indígena o literatura de las periferias (Entrevista a Samanta, p. 11).

¹⁵ Se trata del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) a cargo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM que otorga recursos financieros a grupos de investigación, entre los que destacan las becas a estudiantes participantes. De acuerdo con sus “Reglas de Operación 2023”, estas becas tienen diversas modalidades, una de ellas apoya los procesos de elaboración de tesis derivadas de los proyectos de investigación de los académicos responsables de los grupos.

Dichos temas, Samanta los encontró normalmente en las optativas, tomó clases de literatura *Queer*, poesía persa, literatura del siglo de oro escrita por mujeres. De esta manera, la estudiante va formando un recorrido lector y una crítica al programa, además, de una disposición a encontrar los vacíos y los huecos no solo del plan de estudios, sino también dentro de la propia investigación literaria.

4. Modos de trabajar en la escritura de la tesis

En la práctica social de elaboración de tesis intervienen múltiples actividades (o subtareas) y elementos simbólicos en torno a la lectura y escritura y producción del conocimiento. En este apartado se analizan aquellas formas de elaboración de las tesis relatadas por los entrevistados que se encuentran relacionadas con experiencias previas de participación en otras prácticas letradas (tanto académicas como de otros tipos: periodísticas, literarias) dentro y fuera de la carrera. Asimismo, se destaca la forma en que los estudiantes aprenden de y se relacionan con otros sujetos: compañeros o asesores.

a. Facilidad para la escritura y revisión junto con la asesora

Algunos entrevistados comentaron que durante la carrera se les “enseña” que la escritura literaria y la académica se encuentran “peleadas”. Aunque algunos estudiantes llegan con la intención de ser escritores, cuando entran a la carrera se les dice que se les forma más bien como investigadores y críticos literarios, es decir, “lectores profesionales de literatura”. Samanta, por ejemplo, menciona lo siguiente: “toda la carrera se encarga, cada materia, de prepararnos para poder leer correctamente un texto y hacerle una crítica literaria” (p. 18).

Los estudiantes, no obstante, cuestionaron la idea de que la escritura literaria y la académica se encontraran desvinculadas. Algunos de ellos contaron que su experiencia en la escritura de textos literarios influyó en sus formas de elaborar la tesis. En el caso de Armando e Ismael esto se expresa en una facilidad para comenzar y continuar el proceso de escritura y en una confianza para dar a leer sus textos y recibir retroalimentación. Por ejemplo, Armando contó que después de hacer diversas lecturas, posteriormente escribe “mucho después”: “escribo muchas, muchas páginas y se las envió a mi asesora” (p. 9). Su proceso se expresa como un constante armado de borradores, descarte, rearmado y revisión en conjunto con su asesora:

Mi asesora [me dice] «por acá sí va, por acá no. Esto no veo cuál es la pertinencia». Y bueno, yo guardaba los trabajos y después escribía más. Después veía cómo armarlo, como una especie de rompecabezas [...] gran parte de las páginas que escribí se perdieron porque [...] no iba para allá o no eran pertinentes o eran repetitivas (Entrevista a Armando, p. 9).

Por otro lado, este ejemplo también representa una muestra de escritura privada (Carlino, 2008): se escriben muchos borradores antes de llegar a las versiones finales, proceso en el que se organiza el pensamiento y se busca la mejor forma de expresarlo frente a posibles lectores. En este caso la figura de la asesora resulta fundamental, pues genera un espacio de acompañamiento atento que estimula a Armando a compartir sus borradores y a trabajar sobre la crítica brindada por la profesora. Sin embargo, la disposición de dar a leer los borradores de los escritos propios, así como de realizar y recibir comentarios es algo que ya hacía con su entonces novia, quien además lo sumergió en la escritura literaria: “mi entonces novia fue quien empezó a escribir y en algún momento ganó un premio y yo dije «wow, o sea, sí se puede. La gente de nuestra edad también gana cosas». Y en realidad el contacto con ella fue el que también me sumergió mucho en la escritura” (Armando, p. 9-10).

b. Dominio de la lengua

Los conocimientos formales sobre la lengua y los textos toman una notoriedad para los estudiantes. Aunque en este trabajo la perspectiva no se limita a dichos saberes, no se puede negar que para los entrevistados tales conocimientos resultan fundamentales en su identidad “como alumnos de Letras” y que, de esa manera, intervienen en sus formas de participar en las prácticas letradas de la comunidad, especialmente en la tesis. Armando, por ejemplo, comentó que los estudiantes de literatura se pueden caracterizar por un dominio de la lengua que les permite moldearla y jugar con ella.

En el caso de Abigail, el dominio de la lengua se encuentra relacionado con el proceso de revisión de sus propios textos. La forma de hacerlo, sin embargo, no se aprende solamente en la universidad. Otros recursos para llevar a cabo la revisión de los textos se incorporan al repertorio de los estudiantes mediante su participación en otros espacios, como en trabajos de corrección de estilo y en la obtención de materiales orientadores: “lo he aprendido por mi cuenta, comprando libros que me dan nociones [...] muchos de esos aprendizajes como pues no los tuve, o sí los tuve

en la carrera, pero no pudimos profundizar tanto en ellos [...] los tuve que aprender por fuera [...] cuando empecé a trabajar como *freelancer* en corrección de estilo” (Entrevista a Abigail, p. 12).

Este conocimiento formal sobre la lengua orienta sus revisiones sobre sus propios textos, tanto académicos como literarios. Por ejemplo, Samanta comenta que al “dejar respirar” los textos y volver a ellos, para revisarlos y corregirlos, se da cuenta de “vicios del lenguaje, como repeticiones, muletillas [así como] cosas de puntuación” (p. 15).

A partir de sus reflexiones sobre su formación en Letras Hispánicas, que incluye materias donde se estudia la lengua, los estudiantes “asumen” una el “deber” de usar “correctamente” la lengua en ciertos tipos de contextos, como el de la escritura académica. Para Roberto, los conocimientos que se han incorporado acerca de la lengua ayudan a escribir los propios textos: “ya sabes [...] dónde debería ir una preposición [...] puede parecer [...] como que no tiene importancia dónde va la preposición, pero sí, sí tiene importancia” (p. 12). Los conceptos y nociones que aprendieron para hablar de (y estudiar) la lengua y su funcionamiento también orienta la redacción y revisión de sus propios textos. Dichos elementos cobran una mayor importancia pues los estudiantes saben que se espera de ellos (debido a su formación) un uso “adecuado” de la lengua, formando parte de su identidad.

Ahora bien, en el caso de algunos estudiantes, los conocimientos formales incorporados a lo largo de la carrera, acerca de la lengua, entran en juego en la forma en que realizan sus análisis lingüísticos. Por ejemplo, Adela, en su tesis sobre la expresión de las emociones en una novela de Benito Pérez Galdós, cuenta cómo en un archivo Excel coloca fragmentos de la novela y posteriormente los clasifica de acuerdo con una serie de conceptos lingüísticos: “puedo decir [...] «de mi total de casos, tantos son frases nominales, tantos son frases adjetivas [...] “*ponerte triste*” es un adjetivo [...] y una frase nominal, “tristeza”; verbo, “entristecerse”»” (p. 8). Dichos saberes cumplen una función epistémica en el proceso mismo de elaboración y organización del conocimiento orientando el proceso de análisis del texto en cuestión.

c. Búsqueda de información

Un aspecto de la elaboración de la tesis que surgió en los relatos de los entrevistados fue el relativo a la búsqueda de las fuentes académicas que utilizaron los estudiantes. Aprendieron formas de encontrarlas en diversos momentos y espacios curriculares, en los que los profesores se hicieron cargo de orientar a los estudiantes. Por ejemplo,

durante los seminarios de investigación, que se encuentran al final de la carrera, Karla conoció una serie de herramientas y aprendió a usarlas con el fin de encontrar textos “actualizados” útiles para su investigación que había hallado en otros espacios institucionales, como la biblioteca: “yo hasta Seminario de titulación uno, me enteré de «BIDI UNAM». Es como esta base de datos en la que uno puede acceder a los textos. Yo [...] me quebraba la cabeza buscando materiales [...] y ahí estaba como intentado *hackear* páginas y ahí los tenía gratuitos” (p. 12).

En otros casos el descubrimiento de estos recursos institucionales sucede de manera temprana en la licenciatura y en espacios fuera del plan de estudios (aunque estrechamente relacionados con este). Por ejemplo, durante la clase de Introducción a la investigación, a Ignacio se le invitó a participar en un curso en la biblioteca acerca de las bases de datos de la UNAM. De esta manera, cuando escribió la tesis, de acuerdo con su relato, no tuvo problemas para encontrar las fuentes que necesitaba: “casi todo lo encontré en internet [...] varios fueron artículos [...] me metí a la base de datos de las revistas y puse como «arte japonés» o «Wabi-Sabi», algunas palabras clave, «haiku» [...] varios ya estaban ahí en la misma página de la base de datos” (Entrevista a Ignacio, p. 17).

El caso de Raúl fue similar. Al momento de escribir la tesis, él ya conocía las bases de datos a partir de su experiencia en las primeras clases de iniciación a la investigación. Dicha herramienta facilitó sus trabajos escritos durante la licenciatura y la obtención de ciertas investigaciones previas que necesitó durante la tesis, bajo la condición de pandemia. Cuenta que realizó su investigación con base “en puro PDF”: “Y realmente yo me siento cómodo con ello [...] gran parte de mi carrera fue leer PDFs [...] como que sí soy muy digital ahí en la investigación. Entonces, como bases de datos de la UNAM [...] de otras universidades y páginas de libros pirata” (Entrevista a Raúl, p. 23-24). A partir del aprendizaje del manejo de ciertas herramientas digitales de investigación, Raúl fue definiendo una forma de obtener bibliografía útil para su tesis.

Por otra parte, durante el mismo proceso de elaboración de tesis, los estudiantes también llegan a encontrar otras herramientas de búsqueda de textos. En el caso de Roberto, su profesora además de recomendarle lecturas también procuró favorecer que pudiera buscar textos de manera independiente: “también ella me ha ayudado a buscar sitios de internet en los que yo pueda buscar mis propias cosas [...] Antes de la tesis yo no sabía que existía [...] Google académico [...] o sea, que me ha ayudado a hacer mi propia investigación [...] a darme opciones de dónde

buscar y cómo buscar” (p. 18-19). De esta manera, se puede observar cómo miembros “expertos” de la comunidad disciplinar favorecen el aprendizaje de instrumentos de búsqueda y cómo utilizarlos de acuerdo con las particularidades de cada investigación.

d. Organización del pensamiento: el armado del índice y otras estrategias

Otro aspecto que refirieron los estudiantes fue el armado y uso del “índice” de la tesis. Se trata de un recurso que han escuchado de “otros” quienes lo proponen como una recomendación para el momento previo de la escritura. Los entrevistados parece que incorporan la necesidad de elaborarlo y aunque sus relatos muestran que no lo realizan de la misma manera, casi todos lo emplean con el fin de identificar los temas a trabajar en sus tesis y organizar sus argumentos.

En el caso de Armando, aunque es consciente de la utilidad de elaborarlo, por lo que ha escuchado de *otros*, no siempre lo lleva a cabo. Su proceso consiste en plasmar sus ideas por escrito de manera espontánea y posteriormente refinarlas junto con la estructura de su texto; asimismo, la asesora, mediante sus recomendaciones, influye en la elaboración de sus escritos:

[...] generalmente lo que te recomiendan es que hagas tu índice tentativo [...]: tú tienes tu esquema, tu plan de que tú quieres hacer y pues yo no siempre hago eso [...] puedo tener uno tentativo que abandono, que no vuelvo a ver más y yo escribo mis cosas. Entonces, por supuesto que me pierdo, y voy por lugares a los que no quiero llegar, me voy por cosas que no importan [...] cambio a un idioma más literario, cosas de este tipo [...] Entonces, ya que mi asesora me mandaba comentarios, era como «esto es interesante, esto puede ir en tal tema, esto no sé a qué viene». Entonces estoy como construyendo este plan, este índice tentativo al mismo tiempo que estoy escribiendo este trabajo (Entrevista a Armando, p. 11).

Se trata de un uso epistémico de la escritura, en el que el pensamiento se va ordenando al mismo tiempo que se escribe y se conforma la estructura del texto. El índice emergente de Armando implica un ordenamiento, y descarte, de los temas, los argumentos, sus relaciones y jerarquías.

Como ya se ha comentado en otros capítulos, Karla aprendió a escribir una nota periodística, durante su carrera previa en Comunicación, a través de la identificación de las preguntas que tenía que responder en ese tipo de texto, lo cual

le ayudaba a superar “el síndrome de la hoja en blanco” (p. 20). Se trató de una forma de comenzar a escribir que adaptó a las nuevas circunstancias de Letras Hispánicas:

[...] lo que empecé a hacer es en el primer párrafo, o sea, antes, se podría decir que antes de escribir como tal yo decía «a ver este trabajo va a ser sobre esto y lo que quiero decir es esto y voy a escribir en el párrafo esto, en el segundo esto y en el tercero esto» [...] entonces hacía como una escaleta, o sea, como un mini guion y ya. A partir de eso ya empezaba a escribir y eso me daba muchísima claridad [...] y entonces seguir como este *orden* [...] me resolvió la vida (Entrevista a Karla, p. 20).

Nuevamente vemos cómo la escritura ayuda a poner en orden las ideas de los estudiantes y plantear los temas a abordar, antes de comenzar a desarrollar las partes del cuerpo del ensayo. Cabe destacar la palabra “escaleta” que puede relacionarse con un recurso de creación literaria para organizar el “argumento” de un texto narrativo. De esta manera, se puede inferir que no sólo la escritura periodística, sino también la literaria influyen en la forma en que Karla organiza su escritura académica.

En el relato de Liliana, se señaló que la elaboración de la introducción cumplía la función de ordenar los temas y las ideas a abordar en la tesis. Esta entrevistada nuevamente se refirió a las recomendaciones de los profesores (“siempre te recomiendan que la introducción sea lo último que hagas porque casi siempre hay modificaciones”, entrevista a Liliana, p. 23), pero plantea cómo las transgrede para generar una estrategia que le permite avanzar en la elaboración de tesis:

[...] pero pues yo siento que no puedo trabajar si no tengo una introducción [...] para tener [...] una estructura más sólida sobre la cual basarme para empezar a desarrollar lo demás. Entonces, por lo menos, lo que debo tener es un borrador [...] aunque le vaya a cambiar muchas cosas y tenga que regresarme diez veces a modificarle algo a la introducción, yo hago un borrador de cómo va a salir y lo que necesito, sobre eso, ya empiezo a ver (Entrevista a Liliana, p. 23).

La elaboración de la introducción permite clarificar su argumento y los subtemas a tratar, pero se mantiene como un plan flexible al concebirlo como un borrador que puede modificarse conforme se avanza en la investigación.

Por otro lado, uno de los principales desafíos a los que se enfrentó Abigail, fue la delimitación de los aspectos a tratar en la tesis y la planeación del trabajo sobre ellos. Esta estudiante consideró que fácilmente perdía el foco y comenzaba a investigar cuestiones que no estaban relacionadas con su tesis, lo que provocaba un avance lento. En este caso, el asesor jugó un papel importante al recordar a Abigail constantemente el objetivo de la investigación, lo que la hacía “volver al camino”. No obstante, la estudiante también se apoyó en la elaboración de un índice y calendario en el que marcó los temas a abordar:

[...] tengo los temas que me falta por ver, por ampliar [...] en la tesis y [...] de este lado, bueno, están digamos coloreadas las caritas de lo que ya siento que ya trabajé al máximo en la tesis [...] y si se dan cuenta, pues en [una] parte voy poniendo marzo, abril, mayo, junio, julio que para mí son las fechas límite en las que yo ya debí de haber visto estos temas [...] (Entrevista a Abigail, p. 15-16).

La estrategia del índice en conjunto con la del calendario permite a la estudiante no sólo organizar sus actividades y, por ende, la estructura de la tesis, sino también preparar su trabajo sobre los temas, favorecer el avance y evitar la dispersión y los retrasos. Se trata de un recurso sobre el cual no se tiene información en el pasado de la entrevistada. Probablemente surge en el mismo proceso de investigación. Esto nos habla de procesos de aprendizaje en el mismo momento de participar en la práctica de la tesis.

Por último, en el caso de Adela, la asesora brindó una “plantilla” que le permitió ordenar los resultados de su trabajo de análisis. Esta entrevistada lo describe de la siguiente manera:

[...] ella me dio una plantilla para saber más o menos qué escribir, qué cosas van en el análisis, qué cosas van a pie de página [...] me ayudó mucho esa plantilla [...] a ordenar mi pensamiento, como ver, bueno, qué debe ir primero, como para ir guiando al lector también un poco [...] qué debo poner primero, qué cosas le tengo que explicar (Entrevista a Adela, p. 25).

Este recurso propuesto por la asesora le permitió “dar forma” al proceso analítico de Adela, es decir, le facilitó el proceso de escritura haciendo de su conocimiento qué cosas colocar, en qué orden. Además, favoreció que Adela incorporara una

conciencia de las necesidades de sus posibles lectores, al especificar qué información se espera que brinde y cómo le ayudaría a lograr un texto más claro. Adela, por otro lado, narró que al principio utilizó la plantilla, pero conforme avanzó ya no la necesitó. Se podría decir que aprendió una forma de ordenar sus textos, de acuerdo con una serie de expectativas de posibles lectores, encarnados en este caso, en la figura de la directora de tesis.

e. Miedos en la relación con la asesora

El vínculo con el asesor se establece de distintas maneras y se involucra en diversos aspectos de la tesis. Brinda apoyos, recursos y orienta a los estudiantes. Sin embargo, la relación de los estudiantes con sus asesores también puede estar marcada por emociones negativas relacionadas con las interacciones previas que establecieron los mismos tesisistas con otros profesores. En el caso de Karla, el trabajo sobre el apartado conceptual durante la tesis implica una forma de vincularse con su asesora que se encuentra afectada por una serie de temores que llevan a no solicitarle ayuda.

Estos miedos se deben a que Karla ha incorporado una representación en la que asume que ella ya debería “contar” con los conocimientos de la disciplina, planteamiento que pudo ser planteado también por los profesores, como en el caso de Adela con su profesora de Latín: “la señora exigía muchísimo, era de esos profesores que pensaba que ya habías entrado a la carrera sabiendo un montón de cosas” (p. 14). Karla compartió cómo algunas de las dificultades y razones por las que se estancó se debieron a la “pena” y “miedo” que le generaba admitir, ante su asesora, dificultades en la comprensión de ciertos temas:

[...] a mí me daba mucho miedo, más bien pena, preguntarle a mi asesora [...] porque a veces yo decía «chin, es que como que no entiendo este tema [...] como que siento que no estoy, no sé bien como por dónde ir», pero me daba mucha pena preguntarle, porque yo asumía que eran cosas que «yo ya tendría que saber» y que no sabía. Y entonces, pues a mi profesora le iba a dar pena ajena y me iba a decir «regrésate a segundo semestre» (p. 10).

De esta manera, se puede notar cómo el trabajo de los estudiantes junto con sus asesores también podría encontrarse marcado por una serie de representaciones acerca de sus “responsabilidades” respecto al conocimiento con el que tendrían que contar en su disciplina. Estas concepciones, a su vez, pueden deberse al contacto

con los discursos de algunos profesores. Esto, como se ha mostrado, puede dificultar la comunicación con el director y provocar en los estudiantes un sentimiento de soledad (como lo expresó Karla) y retrasos en sus procesos de tesis.

f. Manejo de las fuentes en la argumentación

Los estudiantes hablaron de las formas en que utilizaban diversos tipos de textos para sustentar sus propias interpretaciones sobre las obras literarias o los fenómenos lingüísticos que estudiaron. El manejo de estas fuentes con el fin de plantear sus argumentos durante la elaboración de tesis se aprende a través de diversas experiencias de alfabetización durante la carrera.

Para Karla la escritura académica le resultaba intimidante por el miedo de decir “una tontería” lo que la llevaba a buscar autores que hablaran sobre su tema con el fin de “sustentar” sus propias ideas (p. 18). Cuenta que esto sucedía sobre todo cuando escribía ensayos en el área de crítica literaria, aunque, a partir de su relato, se puede notar que sigue presente incluso a la hora de escribir una tesis desde el campo de la lingüística:

[...] cuando ya tenía yo un autor que respaldaba esto que estaba yo diciendo me era más fácil decir «ah, mira, como dice fulanito, *no lo estoy inventando yo*, lo dice fulanito», ya podía yo transitar fácilmente y, en la parte de la tesis, también esto me ha seguido [...] Hasta que no encontré a los autores que dijeran algo similar a lo que yo estoy tratando de decir ya escribía” (Entrevista a Karla, p. 18).

Se trata de una forma de validar las propias interpretaciones a partir de la “autoridad” que se reconoce a autores “expertos”. Se trata de una forma de defensa y no solo una forma de utilizar los planteamientos de otros autores para reflexionar sobre los temas o fenómenos estudiados.

En otras entrevistas se pueden encontrar indicios del sentido del uso de las fuentes académicas que los estudiantes atribuyen a los profesores. Por ejemplo, al entrar al diplomado en corrección de estilo, Lilita se encontró dentro de una negociación con la coordinadora en torno al proyecto de tesis que le interesaba llevar a cabo. Esta entrevistada cuenta que la profesora le lanzó las siguientes preguntas: “¿pero es que en qué te basas?, a ver, ¿ya tienes fuentes?, ¿ya tienes investigación?, ¿hay alguien que ya haya trabajado sobre eso?»” (Entrevista a

Liliana, p. 30). Liliana comienza a comprender, de esta manera, que la presencia o ausencia de investigaciones previas puede representar la oportunidad o la imposibilidad de trabajar un determinado tema.

En el caso de esta entrevistada, también se utilizan textos previos para desarrollar la argumentación dentro del propio texto. Por ejemplo, ella no encontró trabajos que aborden directamente la corrección de estilo en cómics o novelas gráficas, pero sí halló textos en los que se trataba su elaboración y sus características. Esto le sirvió para establecer la estructura y el argumento de su tesis, proponiendo los aspectos que se deberían atender durante la corrección de ese tipo de escritos: “si estamos viendo que para crear un cómic hay que tomar en cuenta tantos elementos, entonces, lo que [...] deberíamos revisar en corrección de estilo es precisamente estos elementos” (Entrevista a Liliana, p. 30-31). Esos trabajos permitieron que la estudiante conociera más a fondo las características de los cómics y otros textos gráficos, lo cual amplía su *mirada* al momento de analizarlos para pensar su corrección de estilo.

En este caso la argumentación se sostiene no sólo a partir de la introducción de las ideas de otros autores sino también de los propios textos gráficos que analiza. Algunos de ellos forman su biblioteca personal que ha ido construyendo a lo largo de su trayectoria “tengo un montón de biblioteca, yo decía [...] pues me voy a poner a leer, y ya me ponía a leer *Saint Seiya*, todo lo que tengo de *Spawn*. Luego, volvía a leer todo lo *Sandman*” (Entrevista a Liliana, p. 24). Estos textos le permitieron, en primer lugar, identificar el problema de la edición en ellos (“es increíble que te encuentres con una publicación que ni siquiera [...] cuida [los] detalles”, entrevista a Liliana, p. 18) y después funcionan como ejemplos que le permiten argumentar los aspectos a atender durante la formación de estilo. Este estilo de argumentación puede beber de su propia formación en Letras donde los textos literarios se utilizan como muestras para sostener las interpretaciones, como se puede observar en otros casos.

Por otra parte, durante los seminarios de titulación, se le solicitó a Samanta una serie de tareas (plantear la hipótesis, redactar los objetivos) entre las que destacó la revisión bibliográfica. Cuenta que en su caso no había mucha información sobre el primer poemario de José Juan Tablada. Los textos críticos (encontrados en parte gracias a la ayuda brindada por la profesora a cargo del seminario y por su asesor) que revisaron la relación entre dicha obra y el decadentismo y el romanticismo fueron pocos o breves. Sin embargo, encontró un libro que sirvió de modelo para ella, en el

mismo se revisaba la influencia de Poe en el modernismo hispanoamericano. En este ejemplo, se muestra la lógica de revisar investigaciones previas, una actividad promovida por los mismos profesores, para encontrar vacíos, pero que también funciona para encontrar formas de “leer” los textos literarios.

Ignacio se apoya en una serie de documentos que abordan el arte Wabi-Sabi para caracterizarlo dentro de su tesis, es decir, se apoya en el conocimiento ya existente. Este paso previo le permitirá utilizar posteriormente los textos del autor que le interesa, para mostrar, en sus palabras, de qué manera “agarra algunos elementos de eso [Arte Wabi-Sabi], pero también cómo los cambia” (Entrevista a Ignacio, p. 10-11). Se trata de una lógica comparativa donde los textos literarios y académicos sirven para sostener sus argumentaciones: “voy [...] comparando cada uno de los aspectos que ya escribí, voy viendo cómo funciona la poesía de Watanabe. Y en qué se parece y en qué es diferente al arte Wabi-Sabi” (Entrevista a Ignacio, p. 12-13). Esta mirada comparativa, se nutre de su participación durante la carrera donde los estudiantes pueden conocer no sólo la tradición literaria en español, sino también la producida originalmente en otras lenguas y culturas.

En el caso de Roberto se puede encontrar una muestra de cómo se utilizan textos que originalmente no se producen dentro de la comunidad de los estudios literarios (al retomar las ideas de Deleuze y Guattari) para sostener y argumentar sus interpretaciones. Las ideas de otros autores le ayudan a enriquecer y plantear sus propios comentarios sobre los textos. Asimismo, Roberto se ha dado cuenta de que una misma obra literaria puede ser objeto de múltiples lecturas (idea que retoma de la teoría de la recepción que estudió precisamente en la clase de Teoría Literaria), pero que dentro de la comunidad disciplinar resulta necesario argumentarlas: “no sé, *Madame Bovary*, que sí es una novela bien importante y habla sobre la literatura [...] pero pues también es una crítica al capitalismo [...] Entonces, pues nada más tienes que argumentar eso [...] por qué es una crítica al capitalismo también” (p. 9). Este estudiante narra cómo se dio cuenta de ello a lo largo de los trabajos que realizó durante la carrera, recordando de manera especial su exposición sobre la novela *La Vorágine*: “Lo que estudié ahí fueron los tipos de violencia [...] que están en la novela [...] y la maestra [...] le dijo al grupo [...] que eso era lo que había que hacer: escoger un tema, en una novela y justificarlo” (Entrevista a Roberto, p. 10). La importancia de esta experiencia radica en que se hizo visible ante el estudiante lo que se esperaba de él y de sus trabajos dentro del área de crítica literaria. Esto facilitaría su posterior participación en otras clases y durante la elaboración de su tesis, pues se dio cuenta de cómo utilizar los textos literarios para sostener sus argumentos.

En el caso de los estudiantes de lingüística entrevistados, por otro lado, resultó fundamental el uso de corpus lingüísticos. Estos funcionaron como su principal herramienta y fuente de estudio y que, a la vez, representó la materia prima para sostener sus planteamientos. Por ejemplo, Aldair descubrió su principal fuente de la tesis, el “Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México”, durante la clase de Sociolingüística gracias a quien en un futuro sería su asesor. Cuenta que les mencionó: “«mírenlo, está bien bonito, es muy útil [...] lo pueden usar»” (Entrevista a Aldair, p. 4). Sin embargo, esta “presentación” no fue suficiente para que el estudiante aprendiera a utilizarlo; esto sucedió mediante su participación en otras clases y espacios institucionales: como el curso de Semántica o en un proyecto de investigación en el que participó como becario. Ahora bien, mediante el trabajo de análisis de dichos corpus con el uso de la herramienta Excel, Aldair va identificando los sustentos de sus argumentos. Cuenta que, de esa manera, al explicar el fenómeno lingüístico de interés puede usar porcentajes que le ayudan a explicar recurrencias y “ejemplos reales” (obtenidos del corpus) que no se inventa “de la cabeza” (Entrevista a Aldair, p. 15). De esa manera, concibe esta forma de argumentación como un proceso más “objetivo”.

g. Organización de la información

Otro aspecto que sobresalió en las entrevistas a los tesisistas fue la forma en que organizan la información que van encontrando en sus lecturas o las ideas que surgen en el camino. Por ejemplo, Abigail las organizaba en su libreta en lugar de fichas, pues se le facilitaba su manejo y evitaba, de esa manera, que se le perdieran. En el caso de Ignacio, él aprendió a usar una aplicación llamada *Blogspot* para guardar sus poemas, la encontró útil para la elaboración de su tesis. De esta manera, describe su proceso:

[...] cada vez que leía un texto [...] todo lo que subrayaba [...] después lo copiaba en una entrada de ese blog, ponía en qué página estaba, la bibliografía y ponía alguna nota de para qué según yo me podía servir. Y luego ya lo guardaba y en las etiquetas ponía el tema al que según yo hacía referencia, todos los temas que hacían referencia a eso. Entonces [...] cuando ya sentía que ya tenía bastante leído sobre algún tema, sólo en el blog como que ponía la etiqueta y ahí me salían todas las entradas sobre ese tema y me ponía a releerlas todas. Y ya que [...] las acababa de leer y ya más o menos tenía una idea de cómo iba a empezar el texto, empezaba a hacerlo [...] En Google Chrome para cada entrada abría una pestaña. Entonces [...] tenía todas las citas así a la mano,

abiertas, y ya más o menos sabía [de] qué hablaba cada una. Entonces [...] conforme iba escribiendo el texto si necesitaba una cita, pues nada más la copiaba y la pegaba y ya tenía ahí como la bibliografía y todo (Entrevista a Ignacio, p. 13).

En este proceso vemos cómo se encuentran íntimamente relacionadas las actividades de lectura y escritura. Mediante la lectura de los textos académicos y literarios se extraen ideas, argumentos, que es necesario resguardar, registrar y organizar en un lugar seguro, en el caso de Ignacio, el que ofrece la aplicación. Al hacerlo se comienzan a identificar temas, proponer ideas, notas recordatorias. Este proceso no es lineal, el estudiante vuelve a sus fichas virtuales (que son fáciles de manejar desde su computadora) para refrescar su memoria y generar estímulos para dar inicio a sus procesos de escritura. Además, este blog no sólo le sirve para recuperar las ideas de los textos que lee, sino también para registrar y organizar sus borradores y comentarios de acuerdo con una posible estructura de la tesis, lo cual facilitaría el proceso de escritura de los capítulos:

[...] si se me ocurre algún párrafo, redactaba ese parrafito y lo dejaba ahí guardado y ya nada más ponía como qué es; en la etiqueta ponía qué sección de la tesis era. Entonces, ya cuando me ponía a escribirla pues ya más o menos tenía algún parrafito o algún esquema hecho, cómo quería que fuera la secuencia de ideas y ya más o menos ahí lo tenía como a la vista (Entrevista a Ignacio, p. 13).

Raúl, por su parte, cuenta que también aprendió a utilizar aplicaciones para ordenar sus notas a partir de la interacción con Ignacio. Es decir, los estudiantes también encuentran apoyos y cambian la forma en que participan en las prácticas académicas a partir de la relación con sus pares. Ahora bien, Raúl prefiere el uso de la aplicación *Evernote*. En ella ordena tanto las citas que recupera de los textos que estudia como sus propias ideas. Se trata de un proceso en el que la lectura y la escritura se encuentran inseparables: “lo que hago a veces es como copiar y pegar [...] como «esta idea me parece buena [...] la voy a anotar» y con un color diferente las citas y con otro color mis propias ideas” (Entrevista a Raúl, p. 24). Asimismo, se puede notar cómo se utiliza dicha herramienta no solamente para organizar ideas de otros autores, sino también las suyas, como un apoyo para elaboración de los textos que conformarán la tesis.

En el caso de los estudiantes de lingüística, la información obtenida se organiza de otra manera, mediante el uso de la herramienta de Excel. Aldair, por poner un ejemplo, refirió que aprendió a usar esta herramienta durante su trabajo como becario y de acuerdo con él, su utilidad reside en que le permite registrar, ordenar y analizar una gran cantidad de información obtenida de los corpus:

Como trabajamos con muchos datos, por ejemplo, voy a trabajar aproximadamente con 600-700 oraciones. Entonces, sí es bastante material que manejar. Entonces, al ponerlas en Excel, pues ya pones todos ahí en una columna y después vas aplicando variables. Por ejemplo, «en esta oración ¿mi uso es más pragmático? Sí, sí, sí. Este no y este no» [...] Y al final creo que la función más útil del Excel es que puedes aplicar filtros, puedes buscar cosas. Entonces, si necesitas buscar un ejemplo en específico tienes que [aplicar] filtros nada más y ya te arroja el ejemplo (p. 13).

De esta manera, vemos cómo esta herramienta resulta conveniente para este tipo de investigaciones no solo por el registro de las expresiones lingüísticas, sino también porque permite recuperar el análisis realizado de manera sencilla, lo cual facilita después el proceso de escritura y el armado de la argumentación. Las funciones técnicas de esta herramienta pueden aprenderse por fuera de la institución (por ejemplo, mediante tutorial de *Youtube*), pero su sentido se comprende al participar en las prácticas mismas de investigación lingüística. En el caso de este estudiante esto sucedió al realizar ensayos para las materias y en su trabajo como becario donde tuvo oportunidad de interactuar con una investigadora experimentada: “si yo no hubiera trabajado con ella [la investigadora a cargo del proyecto] yo no tendría ni idea de cómo usar el Excel” (Entrevista a Aldair, p. 12).

5. Reflexiones finales

En este capítulo se han analizado diversas dimensiones del proceso de producción de la tesis y cómo la forma en que los estudiantes la llevan a cabo se nutre de experiencias previas de participación en otras prácticas letradas (dentro y fuera de la universidad). Se argumenta que la forma en que los estudiantes se involucran en la escritura de la tesis se encuentra marcada por el repertorio cultural o *habitus* que los estudiantes han conformado a lo largo de sus biografías.

En su decisión de titularse mediante esta modalidad intervienen una serie de significados, concepciones, valores y conocimientos, así como inclinaciones o

preferencias. La tesis representa una forma de escritura literaria; específicamente, la oportunidad de elaborar un ensayo literario. Este interés surge a partir de la lectura de ciertos autores, de experiencias de escritura de ensayos creativos durante la carrera o de la interacción con la pareja. Esto ha implicado para un estudiante un proceso de negociación con el asesor, a partir del cual la tesis adquiere características tanto de los ensayos literarios como de los académicos. Por otro lado, la tesis se percibe como la posibilidad de realizar un trabajo de mayor profundidad. Dicha representación se pudo alimentar de la información que circula acerca de las modalidades de titulación, dentro de la carrera y otros espacios institucionales como un diplomado en corrección de estilo. Asimismo, la decisión de los entrevistados se puede relacionar con el escaso conocimiento que tuvieron acerca de las otras opciones y la presencia constante de la tesis, a través de las orientaciones de los profesores a lo largo de la carrera. Por último, los estudiantes realizan la tesis porque la conciben como una llave de acceso a otros espacios académicos, como programas de posgrado. Consideran que es una forma reconocida por los miembros de la comunidad disciplinar de demostrar que se tienen las “capacidades” de escritura académica y de investigación.

La elección del tema también responde a un repertorio cultural incorporado. Se trata de un recorrido que, en el caso de estos entrevistados, incluyó decantarse por el área de los estudios lingüísticos o por los estudios literarios. En este proceso intervinieron, de acuerdo con sus relatos, tanto su interés por la lectura literaria como una comprensión de las formas de argumentar en cada uno de dichos campos, que se conciben como menos o más objetivos. Por otro lado, la definición y delimitación del tema no es un proceso lineal y que acaba en un punto inicial de la tesis. En algunas ocasiones se comienza a aclarar durante las últimas materias del plan de estudios, como en los seminarios de investigación, donde algunos profesores les solicitan elegir su tema como parte de las tareas del curso.

Durante la definición de los objetos de estudio de los estudiantes que se decidieron por el área de literatura, intervienen las formas en que aprendieron a leer los textos literarios. Esto, en diversos casos, implica lógicas comparativas: entre diversos autores, en las obras de un mismo autor a lo largo del tiempo, corrientes estéticas o tradiciones literarias. Asimismo, la delimitación del tema corre un peligro constante, por lo que los estudiantes generan estrategias para no “desviarse” de él, por ejemplo: la elaboración de ponencias para dar “salidas” a otros intereses. Asimismo, la elección del tema también se vincula con las inclinaciones formadas desde la niñez (por determinados autores, géneros, fenómenos lingüísticos) en

espacios fuera de la universidad (trabajos en corrección de estilo) o dentro del currículum de la carrera (Violencia en la literatura, Sociolingüística, Literatura nómada) u otros espacios institucionales (los pasillos de la universidad, el servicio social o estancias en el extranjero). Por otro lado, el tema de la tesis puede surgir y cambiar mediante la negociación con los asesores quienes ofrecen posibilidades de estudio y retroalimentación o insisten a los estudiantes en concentrarse en un solo tema y no desviar su mirada.

Por otro lado, los entrevistados, al realizar la tesis, llevan a cabo una serie de actividades o subtareas de lectura y escritura en las que actúan diversos significados, valores, creencias, que se relacionan con su participación previa en diversas prácticas letradas. En dichos procesos también influye las formas en que interactúan con otros sujetos: compañeros y asesores. En primer lugar, algunos estudiantes encontraron una mayor facilidad en la elaboración de los borradores de sus tesis, debido a su experiencia en escritura literaria. Ahora bien, en el caso de un alumno, sus textos se encuentran bajo una constante revisión de la asesora, quien interviene en el desarrollo, descarte y reacomodo de las ideas planteadas en ellos.

En segundo lugar, los conocimientos formales en torno a la lengua orientan esa elaboración de los borradores, de acuerdo con los relatos de algunos estudiantes. Cabe señalar que experiencias en trabajos como corrección de estilo intervienen en la forma en que los estudiantes revisan y mejoran sus textos. Este cuidado en el uso de la lengua escrita resulta importante para ellos debido a su formación (que incluye el paso por diversas materias donde se estudia la lengua), formando parte de su identidad como “estudiantes de Letras”. En tercer lugar, los estudiantes también ponen en marcha sus conocimientos sobre herramientas de búsqueda de información (bases de datos institucionales o las que ofrecen servicios de búsqueda en línea como *Google académico*) que aprendieron al principio o hacia el final de la carrera (a partir de los seminarios de investigación o la ayuda brindada por la asesora) y que, en algunos casos, se utilizaron a lo largo de la licenciatura,

En cuarto lugar, algunos estudiantes mostraron cómo han aprendido formas de organizar su pensamiento y generar una estructura de sus tesis mediante la elaboración de índices, borradores, la introducción o calendarios. Estas estrategias de escritura, que han aprendido a partir de lo que han escuchado “que se recomienda” dentro de la carrera y sus experiencias de escritura periodística y literaria, tienen una función epistémica pues permiten aclarar sus ideas y sus argumentos. Además, se pueden utilizar como medios de delimitación de los temas

de la tesis y la organización de su abordaje en el tiempo. En quinto lugar, la experiencia de una estudiante muestra cómo la relación entre el tesista y el director de tesis puede estar marcada por una serie de sentimientos negativos que surgen a partir de comentarios recibidos durante la elaboración de ensayos en algunos cursos de la licenciatura. En su caso, se asume la responsabilidad de ya conocer y dominar una serie de conocimientos teóricos, lo que dificulta la comunicación con la asesora y, por lo tanto, su avance.

En sexto lugar, los estudiantes relataron cómo utilizaron diversos tipos de fuentes de información para plantear sus argumentos: obras literarias, textos académicos sobre literatura, textos teóricos (no siempre de la disciplina) y corpus lingüísticos. En algunos casos, se mostró cómo se utilizan las ideas de otros autores como una forma de “defensa” o de “legitimación” de las propias propuestas o interpretaciones. Por otra parte, los textos literarios o corpus lingüísticos se utilizan para sostener las “lecturas” de los alumnos. Asimismo, las investigaciones previas y los escritos teóricos son empleados para ampliar su “mirada” y después se emplean para justificarla. Por último, los estudiantes utilizan diversas herramientas para organizar la información que han recabado. Lo han aprendido al escribir textos literarios, a partir de la interacción sostenida con compañeros, dentro de las clases o al participar en proyectos de investigación. Utilizan aplicaciones de organización de notas virtuales o, en el caso de los estudiantes de lingüística, la hoja de cálculo Excel para guardar registro de los fragmentos importantes de los textos que han leído, sus ideas propias, o las expresiones lingüísticas que han analizado y, de esa manera, facilitar la escritura posterior de los capítulos donde muestran sus resultados y argumentos.

Los relatos de los entrevistados ofrecieron indicios del conjunto de elementos que intervienen en la elaboración de la tesis en esta comunidad académica, mostrando la complejidad de dicha práctica social. Asimismo, mostraron cómo las formas en que participan se alimentan de experiencias de alfabetización académica (o sin esa orientación) que ocurrieron en diversos espacios y momentos no sólo dentro del plan de estudios.

Reflexiones finales

A lo largo de esta tesis se han analizado experiencias de aprendizaje que han sido significativas para los estudiantes en relación con la escritura de la tesis. En ellas los estudiantes fueron conformando un repertorio cultural o habitus en relación con las culturas escritas de las comunidades en las que se han involucrado. Las creencias, valores, símbolos y significados, conocimientos, lenguajes, conceptos, formas de leer y de escribir que los entrevistados han ido incorporando (y adaptando) en diversas prácticas letradas a lo largo de sus biografías los han transformado y, de esa manera, han incidido en la forma en que elaboran y significan sus tesis de licenciatura.

El proceso de aprendizaje de los sujetos mediante su participación en las prácticas letradas fue denominado aquí como alfabetización. Aunque al principio nos interesaba aquella que se puede nombrar como académica o disciplinar en el proceso de formación de la licenciatura en Letras Hispánicas, nos dimos cuenta de que los estudiantes cambiaban sus formas de leer y de escribir a través de su implicación en prácticas de otras comunidades: la familia, talleres de la creación literaria, licenciaturas en periodismo, etcétera. Lejos de verlos como dos procesos separados, aquí hemos propuesto una mirada interrelacionada dentro de un continuum. De este modo, consideramos, por ejemplo, cómo la creación de textos literarios o la elaboración de notas periodísticas llevadas a cabo por ciertos estudiantes, afectaron la forma en que ejercían y significaban la escritura académica. Aunque se ha abordado brevemente cómo los estudiantes modificaron sus formas de escribir literatura a partir de su formación en la licenciatura, en otros trabajos de investigación se podría profundizar en la forma en que los alumnos y académicos, a partir de su participación en los campos de los estudios literarios o lingüísticos, cambian sus formas de escribir literatura.

A continuación, se organizan las reflexiones finales en torno a las preguntas secundarias que guiaron esta investigación, las cuales se refieren a las razones por las que los jóvenes deciden ingresar a la licenciatura de interés y titularse mediante tesis, así como la forma en que sus habitus o repertorios culturales afectan los procesos de elaboración de sus trabajos de grado.

1. ¿Por qué y cómo eligen los jóvenes ingresar a la carrera en Letras Hispánicas?

En el tercer capítulo se abordó esta pregunta. En él se analizaron las experiencias significativas de los estudiantes en prácticas de lectura y escritura que sucedieron de manera previa a su ingreso a la carrera y que eventualmente los llevaron a elegirla. También se analizaron estas experiencias con el fin de comprender su influencia en los modos de participar de los estudiantes en las prácticas letradas de la carrera y en la tesis, de manera especial.

Encontramos que las experiencias relatadas por los estudiantes tuvieron lugar en diversos momentos y espacios de sus trayectorias: principalmente, en la familia, en la preparatoria, en carreras previas o en talleres de creación literaria. Asimismo, resultó claro que diversos sujetos jugaron un papel importante en los procesos de alfabetización de los estudiantes: padres, tíos, abuelos, hermanos, amigos, profesores. De esta manera, coincidimos con estudios que proponen que el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura sucede a partir de la posibilidad de interactuar con otros sujetos que ayudan a los estudiantes a participar y apropiarse de las culturas escritas (Kalman, 2003, 2018 [2008]; Carlino, 2003, 2013).

Antes de la carrera, los jóvenes leyeron, escribieron, comentaron, escucharon múltiples tipos de textos y también tuvieron acceso diversos productos culturales: películas, caricaturas, música, novelas, cuentos, leyendas, relatos bíblicos, cómics, etcétera. A través de estas experiencias conformaron un gusto o inclinación por la literatura y el arte, en general. Esto constituye la principal razón por la que decidieron ingresar a Letras Hispánicas. Asimismo, en sus relatos encontramos que el mismo gusto por la lectura llevó después a algunos estudiantes a intentar escribir textos literarios, otro argumento para entrar a dicha licenciatura.

Dentro de la familia, de acuerdo con sus relatos, suceden importantes experiencias letradas: la reconstrucción de historias (a partir de programas de televisión), la escucha de relatos bíblicos o leyendas, lectura de libros infantiles o antologías de cuentos, el descubrimiento del mundo de los cómics, la escritura de diarios, etcétera.

Estas experiencias hablan de la disponibilidad de diversos elementos materiales y simbólicos de la cultura escrita. Sin embargo, esa presencia no fue lo que generó el aprendizaje de los sujetos por sí mismo, sino la participación en las prácticas sociales donde estos textos entraban en juego en la interacción con otros sujetos, quienes además promovían su uso (Kalman, 2003). En ellas, los estudiantes

fueron conformando una serie de gustos por determinados tipos de textos o autores, una “sensibilidad” frente a la forma en que se emplea el lenguaje en los textos literarios, aunque a veces no lo entendieran del todo, y un interés por la creación literaria.

Por otro lado, encontramos que sucedieron eventos significativos de participación durante su paso por espacios escolarizados como la preparatoria. Ahí los estudiantes conocieron géneros, autores, formas de leer y de escribir. Algunos también definieron en ese tiempo-espacio que querían estudiar la carrera, aun cuando se debatían por otras opciones, como la música. En su elección entraron en juego sus intereses, gustos en torno a la lectura y la creación literaria, sus expectativas laborales, las ofertas de licenciaturas accesibles para ellos y el encuentro con sujetos (como profesores, amigos y familiares) que les inspiraron, les presentaron información y les orientaron. Esta decisión les implicó revisar los planes de estudio para comenzar a delinear una carrera en literatura, pero para algunos estudiantes el conocimiento (o no) sobre alguna lengua extranjera jugó un papel central para decidirse por Letras Hispánicas.

Por otro lado, dos estudiantes cursaron carreras previas en comunicación, aunque también las eligieron motivadas por su interés por la lectura y la creación literaria. Una alumna entrevistada la concluyó y otra la dejó para incorporarse a Letras Hispánicas. Fueron algunos amigos quienes les brindaron información y les ayudaron a cruzar el puente entre una y otra. En dichas carreras, estas estudiantes aprendieron ya sea una estrategia de escritura (como el uso de un “guion” en la elaboración de notas periodísticas) o cuestiones de argumentación y de búsqueda de textos, que retomarán cuando escriban textos académicos en la nueva carrera y elaboren la tesis. No se trata de una simple aplicación de conocimientos previos, sino de un proceso de cambio y adaptación en sus formas de leer y escribir que les permitió participar en las prácticas de Comunicación y que ahora utilizan para participar en una nueva comunidad académica.

Asimismo, un estudiante participó en un taller de creación literaria en su lugar de residencia. Ahí participó en la lectura y comentario de textos literarios (escritos por autores reconocidos o por los mismos participantes), así como de teoría literaria, en la interacción con un novelista. Ahí fue ampliando su interés por la escritura literaria y el conocimiento de autores y géneros que a la postre influirían en su forma de concebir la escritura académica y en la elaboración de la tesis.

2. ¿Por qué deciden titularse mediante esta modalidad?

En el armado del anteproyecto presentado para mi ingreso a este posgrado, resultó relevante conocer las tendencias en la UNAM en torno a la elección de las modalidades de titulación. Al observar que un mayor número de estudiantes está decidiendo titularse mediante opciones distintas a la tesis, nos preguntamos por el significado y las razones por las que algunos estudiantes de Letras Hispánicas habían elegido realizarla o no. Al entrevistarlos, encontramos en sus relatos que la tesis aparece todavía como una práctica dominante. Aunque no se cuentan con estadísticas específicas para el caso de esta carrera, en sus palabras podemos observar la forma en que algunos profesores orientan a los estudiantes hacia la elaboración de tesis: al proponer temas, al legitimar la tesis (argumentando que es la opción que permite entrar a un posgrado pues funciona como un signo o credencial de que se sabe investigar y escribir académicamente), al visibilizar y naturalizar esta vía y no las otras opciones mediante la comunicación de información sobre ellas o no.

Sobre este último punto, cabe señalar que, aunque institucionalmente se realiza un esfuerzo por favorecer la titulación de estudiantes mediante otras alternativas (abriendo el rango de posibilidades), en realidad, los estudiantes entrevistados relataron que no contaron con información oportuna sobre esas diversas modalidades. Algunos de ellos comentaron que, de haber conocido las otras opciones a tiempo, habrían optado por ellas.

Por otro lado, encontramos, como se ha mostrado en el Capítulo 5, que los estudiantes se decantaban por esta modalidad porque la consideraban la mejor manera de ingresar a un posgrado, aun cuando todavía no estaban completamente interesados en ingresar a uno. Algunos de ellos comentaron que lo hacían porque no querían perder la posibilidad de hacerlo en un futuro. De esta manera, para ellos la tesis funciona como una llave de acceso a la comunidad académica o disciplinar, como se ha señalado en la literatura sobre este tema (Carlino, 2005a, 2005b, 2006; Marinkovich y Salazar, 2011; Martín, 2012; Bartolini, et al., 2013; 2017).

Esto lleva aparejada la idea de que la tesis funciona como un signo: de que se sabe leer y escribir de las maneras reconocidas por los otros miembros de la comunidad. Se trataría de una credencial de que se cuenta con un repertorio, habitus o capital cultural incorporado (Bourdieu, 1997; Carrington y Luke, 1997; French, 2019), a partir de la cual se regula la pertenencia al grupo social que conforma los estudios lingüísticos o literarios mediante un proceso de distinción y reconocimiento

social. Este fenómeno también ha sido abordado en la literatura sobre la tesis (Carlino, 2006; Calvo, 2010; Di Stefano, 2019; Tapia Marinkovich, 2011). En ese sentido, el proceso de elaboración de tesis es al mismo tiempo un proceso de transformación de los sujetos y de producción de muestras de que los estudiantes saben participar en las prácticas letradas bajo las maneras aceptadas, en este caso, de Letras Hispánicas y los campos del conocimiento que la sustentan.

Esta idea fue planteada por los alumnos: señalaron que al ser estudiantes de “letras” se sentían con la obligación de titularse mediante una vía en la que demostraran que sabían y podían “escribir”. En ese sentido, admitían que al elaborar una tesis obtendrían legitimidad frente a los profesores y asesores. Esta forma de concebir la tesis por parte de los estudiantes, por otro lado, fue aprendida mediante la orientación de los mismos maestros a lo largo de los cursos. Al escucharlos en las clases fueron incorporando esas visiones de mundo (creencias, signos y significados) a sus repertorios culturales o *habitus*. Sin embargo, aunque parecen aceptar dicho estado de cosas, algunos estudiantes también se rebelan ante ello, al mostrar su inconformidad frente a la tesis, al plantear una posición crítica frente a la falta de información sobre las otras opciones; y al considerar que la institución los limita respecto a qué tipo de tesis pueden realizar, por lo que una estudiante terminó buscando otro espacio (como un diplomado) para realizar un trabajo que fuera de su interés.

Por otra parte, la elaboración de la tesis se mantenía como un deseo latente entre los estudiantes debido a sus intereses creativos. Algunos de los entrevistados concebían la tesis como la oportunidad de elaborar un ensayo como los de los escritores que leían y admiraban: Vivian Abenshushan, Jorge Luis Borges, Fabián Casas, Octavio Paz. Asimismo, relacionaban la tesis con la posibilidad de realizar un trabajo de mayor “profundidad”. Esto puede deberse al conocimiento que se apropiaron acerca de las características de los diversos géneros de titulación, y que circulan en diversos documentos institucionales. Asimismo, esto llega a colocar a la tesis en una escala de valores en la cual los estudiantes la conciben como la mejor manera de probarse y las otras opciones se perciben como salidas “fáciles”.

De esta manera, la elección de la tesis como la vía para obtener el título de licenciados se vincula con los repertorios culturales o *habitus* de los estudiantes conformados por una serie de concepciones, significados, valores y conocimientos en torno a las modalidades. Además, encontramos una aparente contradicción entre los deseos y las razones por las cuales estos estudiantes quieren hacer una tesis y

sus expectativas a futuro. Aunque la tesis resuena como una “posibilidad”, una “credencial” o una “llave de acceso” a espacios académicos como los posgrados, los entrevistados no siempre tienen claro que desean dedicarse al ámbito académico. De acuerdo con las entrevistas, ellos desean ingresar a otros campos como el literario, el cinematográfico o la docencia (en distintos niveles educativos). Con frecuencia encuentran impulso para dichas inclinaciones dentro de la misma universidad, pero en espacios institucionales distintos al currículum de Letras Hispánicas. De esta manera, se encuentra una circulación de diversas culturas dentro de la UNAM que se entrelazan y cuyos elementos son incorporados por los estudiantes al participar en los diversos momentos-espacios institucionales. Por otro lado, también encontramos que el valor y significado de la tesis se encuentra en conflicto: por un lado, algunos profesores y estudiantes la siguen percibiendo como la vía legítima para obtener el título e intentar ingresar a un posgrado; y, por otro, la institución busca abrir y fomentar nuevas modalidades con el fin de aumentar las tasas de titulación. En estudios posteriores se podría profundizar en las experiencias de estudiantes que se decantan por las otras modalidades, sus razones y las formas en que dichas opciones les facilitan o no la obtención del título.

3. ¿Qué habitus o repertorios culturales de escritura académica, construyen los estudiantes en diversos momentos y ámbitos y cómo son desplegados en la elaboración de tesis?

Para responder a esta pregunta, se decidió presentar en el Capítulo 4 el análisis de la forma en que sucedió el encuentro de los estudiantes con las culturas escritas presentes en la licenciatura y en el Capítulo 5 profundizar en cómo lo aprendido durante la carrera y en otros espacios-tiempos sociales interviene en la elaboración de la tesis.

En el Capítulo 4 analicé diversas experiencias de alfabetización con orientación académica en diversos momentos-tiempos curriculares y uno que sucedió en otro espacio institucional, paralelo a los dispuestos por el currículo de la licenciatura. Encontré que los estudiantes al participar en diversas prácticas letradas aprenden formas de producir y comunicar el conocimiento disciplinar. Por otro lado, en este capítulo destacué que la participación en las prácticas letradas de otras culturas de comunidades discursivas (como la de la creación literaria) influye en y se ve influida por la forma en que llevan a cabo la escritura de textos académicos, lo cual afecta la forma en que posteriormente elaboran sus tesis y en los significados que le otorgan a las mismas.

Aunque los estudiantes han escuchado a los profesores plantear un divorcio entre la escritura académica y la literaria o que en esta licenciatura no se busca formarlos como novelistas, poetas, dramaturgos o ensayistas, algunos entrevistados consideraron que ambas formas de escritura no se encuentran disociadas, sino que tienen puntos en común y se pueden complementar. Se trata de concepciones distintas entre los miembros de esta comunidad que pueden entrar en conflicto o contradicción. Para los estudiantes, durante su paso por las clases, la incorporación de conocimientos sobre la lengua y la literatura a sus hábitos les permite leer de otra manera los cuentos, novelas, poemas o ensayos para continuar aprendiendo a escribir sus propios textos literarios. Estos saberes les permiten hacerse de una serie de “herramientas” que pueden emplear durante sus procesos de escritura, pues los “habilita” para moldear y jugar con el lenguaje.

Asimismo, se encontró que el aprendizaje de los estudiantes de la lectura y escritura académica no se limita a o termina *en* los espacios curriculares de Iniciación a la investigación o en los Talleres de escritura. En investigaciones sobre la alfabetización académica, en las que se le concibe como un proceso de enseñanza, se ha argumentado que los esfuerzos institucionales y docentes no se deben limitar a cursos “introdutorios” sino que se deben llevar a cabo a lo largo de todo el plan de estudios, pues consideran el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura como un proceso continuo e inacabado (Carlino, 2003, 2013). En las entrevistas, encontramos que los estudiantes continuaron aprendiendo a través de experiencias cruciales que sucedieron sobre todo en espacios-tiempos curriculares más allá de los cursos introductorios. En dichas experiencias resultó importante la interacción con los profesores, quienes les ayudaron a comprender lo que se espera de ellos. Sin embargo, en otros casos esto no siempre quedó claro y los estudiantes tuvieron que “suponer” cómo son las formas aceptables para los maestros.

Ahora bien, la idea de un aprendizaje continuo e inacabado (Wenger, 2001; Lave, 2012; Carlino, 2013; Lave y Gomes, 2019) puede abrir nuevos trabajos de investigación sobre el aprendizaje de las prácticas letradas académicas de manera posterior a los estudios universitarios y de posgrado. Remedi y Blanco (2016) han mostrado cómo dentro de las trayectorias de tres académicos el aprendizaje de la labor científica se extendió más allá de dichos niveles educativos. En ese sentido, se puede plantear una perspectiva que voltee a ver las biografías de los académicos consolidados para analizar el aprendizaje de la escritura académica más allá de la formación inicial y de posgrado.

Por otro lado, en los capítulos 4 y 5 se mostró la importancia otorgada por los estudiantes a los conocimientos formales sobre la lengua y la literatura. Estos apoyan, en el caso de un estudiante, su escritura académica y literaria (y las formas estéticas que desea lograr en ellas, como la claridad), pero también influyen en las formas en que leen y analizan los fenómenos lingüísticos y los textos literarios para producir conocimientos disciplinares. Al tomar conciencia de ello, y profundizar en el análisis del funcionamiento de estos fenómenos, los estudiantes inician un proceso de conversión en “lectores profesionales” (críticos literarios) y lingüistas.

Se encontró que los estudiantes participaron en la elaboración de diversos tipos de textos a lo largo de la carrera, pero sobresalió de manera especial el ensayo crítico. Este cumplía funciones evaluativas dentro de los cursos, pero, al elaborarlos, a algunos estudiantes les quedó claro lo que se esperaba de ellos y las formas de argumentar dentro de uno u otro de los campos disciplinares que sustentan la carrera. Considero que esta claridad provoca una seguridad en ellos que influyó en que se fueran decantando ya sea por el área de lingüística o por la de literatura. Al elaborar estos ensayos también pusieron en juego elementos de sus repertorios culturales, incorporados en otros momentos y espacios sociales, para solucionar los problemas o desafíos que se les presentaban, tal es el caso del uso del guion para organizar su pensamiento y resolver el desafío de la “hoja en blanco”.

Ahora bien, las experiencias de alfabetización pueden ocurrir en espacios dentro de la institución, pero fuera del currículum de la carrera. En el caso de un estudiante su participación en un proyecto de investigación le permitió aprender a usar herramientas y conceptos del área de lingüística que no había tenido oportunidad de comprender dentro de las materias del plan de estudios. En investigaciones posteriores, se pueden analizar las formas en que los estudiantes participan en espacios institucionales fuera del currículum y cómo se apropian de las culturas escritas de las disciplinas dentro de ellos.

En el Capítulo 5 también se mostró cómo el encuentro con el tema y su delimitación se puede relacionar con las comprensiones de los estudiantes respecto a las formas de argumentar en la licenciatura y su conversión en “lectores profesionales” o estudiosos de la lengua. La elección de un tema supone decantarse (implícita o explícitamente) por una de las áreas en que se divide la carrera: lingüística o literatura. Esto implica para los estudiantes decidirse por un tipo de seminario de investigación de acuerdo con las líneas de investigación de los profesores a cargo de ellos.

Como ya se ha mencionado, a lo largo de los estudios universitarios, los jóvenes fueron conformando un interés o una inclinación por uno de estos dos campos, en parte, por su comprensión de las formas en que se genera y comunica el conocimiento, así como por sus formas de argumentar. En los relatos de los estudiantes encontramos algunos indicios al respecto. Por poner un ejemplo, se considera que dentro de los textos de crítica literaria se pueden plantear diversas “lecturas” o “interpretaciones” sobre las obras literarias. Estas interpretaciones se nutren (como en otras áreas) de los aportes de otros autores, pero su principal fuente son los propios textos literarios. De estos se extraen las muestras que utilizarán para sostener sus argumentos en torno a cómo evoluciona la obra de un determinado autor, por ejemplo, de Cioran a lo largo del tiempo respecto de su ideología “fascista”; o la manera en que la estética del arte Wabi-Sabi se expresa en la obra de José Watanabe; o cómo influye la literatura de Edgar Allan Poe en el primer poemario de José Juan Tablada; o cómo Benito Pérez Galdós utiliza el lenguaje en sus novelas, en la expresión de emociones de sus personajes. Para algunos alumnos de lingüística esta forma de argumentar no quedaba clara y la posibilidad de que un mismo texto literario sea susceptible de diversas interpretaciones les resultaba problemática. De esta manera, encontraron en la lingüística un campo firme donde podrían sostener interpretaciones con “otro tipo de datos” o “evidencia”: los números y muestras de la lengua que no les representaba encontrar un “mensaje oculto”, como les sucedía con la literatura, debido quizás al uso del lenguaje figurado.

Los alumnos aprendieron estas formas de argumentar a lo largo de la carrera y durante la tesis. A veces, no se sentían con la certeza de que lo estaban haciendo bien: requerían la “validación”, nuevamente, de los miembros expertos de la comunidad que los estaban guiando y que para los jóvenes contaban con una autoridad. Esta inseguridad puede ocurrir, de acuerdo con los comentarios de unas estudiantes, porque a lo largo de sus estudios no se les orientó de manera explícita sobre qué era lo que se esperaba de ellos. En el caso de otros estudiantes, parece que no existían dificultades para plantear comentarios sobre obras literarias a partir de ciertos comentarios “visibilizadores” por parte de los profesores. Los llamo de esta manera porque clarifican las convenciones de la disciplina y otorgan una mayor certeza a los alumnos sobre lo que se espera hacer al interpretar un texto y al comunicar su experiencia de lectura cuando escriben textos académicos.

Ahora bien, para algunos de los estudiantes que realizaron una tesis dentro del área de lingüística resultaba problemático que al inicio de la carrera no se les enseñara la “metodología” de los estudios lingüísticos. Consideran que las clases de

investigación se concentraban en los estudios literarios y las clases de Introducción a la lingüística no resultaban suficientes. Revelaron que aprendieron a usar un corpus y sus formas de analizarlo (lo que incluyó el uso de la herramienta Excel) en momentos-espacios avanzados de la carrera o incluso fuera de ella: en un trabajo de investigación de una profesora de la Facultad.

Por otra parte, como se mostró en el Capítulo 5, los procesos de elección de un tema no fueron lineales. Los estudiantes pudieron encontrarse con ellos en algún punto de su recorrido (dentro y fuera del currículum), aunque como se ha mostrado en otros estudios su definición y delimitación se encuentra bajo un trabajo constante por lo que pueden sufrir cambios a lo largo del proceso (Calvo, 2009; Ramírez, et al., 2017). En dicho proceso la negociación con los asesores puede resultar un factor importante en los cambios de las ideas iniciales. En su elección, los estudiantes recurren a sus experiencias previas de lectura (tanto aquellas que sucedieron en la licenciatura, como las que se remontan a la infancia y el ámbito familiar), identifican géneros, los textos que han sido significativos para ellos, los vacíos en su formación y en la investigación. Además, en el proceso de tesis los estudiantes necesitan acotar el tema con el fin de no perder el foco de la investigación y no alargar su proceso.

Por otro lado, en el caso de los estudiantes que realizan una tesis dentro del área de literatura, se puede encontrar indicios de las maneras en que leen los textos literarios a partir de sus relatos y descripciones acerca de sus temas de investigación. Se puede observar, por ejemplo, cómo plantean los temas de sus proyectos desde lógicas comparativas: entre un tipo de arte y el estilo de un autor, de las influencias entre un escritor y otro, o de los cambios que han sufrido los textos de los autores a lo largo del tiempo. Por otro lado, los textos filosóficos y teóricos les ayudan a identificar aspectos a abordar dentro de los textos literarios, aportando conceptos que permiten ampliar los “lentes para la lectura”.

En el Capítulo 5 también se abordó cómo el repertorio cultural de los jóvenes los orienta en la forma en que realizan la gran variedad de tareas o actividades que conforman la escritura de la tesis. En las entrevistas se encontró que este habitus se fue conformando mediante su participación tanto en prácticas disciplinares previas como en otras actividades sin orientación académica en el contexto de otras comunidades. Por otro lado, también se encontró que en el mismo proceso de elaboración de tesis sus formas de leer y escribir fueron cambiando o enriqueciéndose.

Por un lado, algunos de los estudiantes que también escribían literatura relataron que tenían una mayor facilidad para comenzar a escribir, algo que contrasta con la dificultad reportada en otro estudio respecto a la hoja en blanco (Ramírez, et al., 2017). Asimismo, se muestra en sus relatos que la lectura y la escritura son dos actividades que se encuentran íntimamente relacionadas. Se resaltó cómo dentro del proceso de lectura resulta fundamental la búsqueda y acceso a las fuentes de información. Los estudiantes han aprendido en diversos momentos y espacios curriculares (clases de metodología y los seminarios de investigación) y fuera de ellos (cursos de la biblioteca o comentarios de amigos) herramientas para la búsqueda de textos, como las bases de datos. Además, en el caso de un estudiante se mostró cómo la asesora intervino para favorecer su encuentro con y el uso de herramientas de búsqueda de información como *Google académico*.

Asimismo, coincidimos con Carlino (2003, 2006, 2013) en que la escritura, en la investigación, tiene una función epistémica: ayuda a ordenar el pensamiento y las ideas de los investigadores y estudiantes. En el caso de los entrevistados, el armado del índice o la introducción ayuda a identificar los temas a abordar en sus textos y a organizar sus ideas. Esto permite aclarar sus argumentos y dar pie al proceso de escritura de los primeros borradores de los capítulos. Se trata de un proceso de escritura donde se comienza a dar forma el texto final de la tesis. Estas estrategias las han escuchado de otras personas, aunque no logran identificarlas, pero las adaptan a sus propias necesidades. La estrategia del índice, en el caso de Karla, se retoma de lo aprendido en otra comunidad, adaptándola a las prácticas de Letras Hispánicas. Por otro lado, el uso del índice junto con otras herramientas, como el calendario, como sucede en el caso de Abigail, le ayuda a organizar y manejar su tiempo para trabajar los temas identificados y a no salirse de los temas establecidos.

Los alumnos también incorporan a sus hábitos miedos relacionados con la escritura y la interacción con los profesores. Estos miedos se pueden relacionar, como en el caso de Karla, a una responsabilidad asumida (tal vez a partir de los comentarios de los profesores) según la cual ella ya debería saber o dominar los conocimientos disciplinares. Esto afecta su proceso porque la inhibe de solicitar ayuda a su asesora y a no expresar la dificultad que tiene para comprender ciertos conceptos.

Por otro lado, algunos estudiantes hablaron sobre las formas en que organizaban la información recolectada a través de la lectura de sus fuentes: mediante el uso de libretas de notas, fichas físicas, fichas virtuales y la hoja de cálculo

Excel. Aprendieron a usar estas herramientas a partir de sus prácticas de escritura literaria, del intercambio con compañeros o durante las clases y mediante la participación en proyectos de investigación. Su uso tiene también un fin epistémico, pues sirve para organizar la información por temas, plantear ideas propias y comentarios sobre las lecturas. Asimismo, facilita los procesos de escritura al mantener organizada la información obtenida y favorecer su manejo.

A lo largo de estas reflexiones finales, se han planteado ideas para futuras investigaciones. Cabe señalar aquí que la información obtenida mediante esta investigación permite abordar en un trabajo posterior temas que quedaron pendientes en esta tesis pues se alejaban de nuestro principal interés. Uno de ellos es la experiencia de escribir una tesis en el contexto de la pandemia. Esta situación, por ejemplo, implicó para algunos de los estudiantes diversos retos frente al cierre de bibliotecas o la dificultad de comunicarse con los asesores. El confinamiento provocó cambios en sus ritmos de trabajo y conllevó desafíos emocionales que afectaron sus procesos de escritura.

Referencias

- Alarcón Neve, L. J. y García Mejía, K. P. (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras (es) de investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27: 94, pp. 693-722. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300693&lng=es&tlng=es. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Amezcuca, M. y Hueso Montoro, C. (2009). Cómo analizar un relato biográfico. *Archivos de la Memoria*, 6:3. <http://www.index-f.com/memoria/6/mc30863.php>. (Consultado el 02 de enero de 2022).
- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52: 100, pp. 242-264. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>. (Consultado el 22 de octubre de 2022).
- Arnoux, E., Borsinger, A, Carlino, P, di Stefano, M, Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2: 3, pp. 1-16. <https://www.academica.org/paula.carlino/169>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>. (Consultado el 17 de diciembre de 2021).
- Bajtín, M. M. (1981). Forms of time and of the chronotope in the novel. Ed. Holquist, M. *The dialogic imagination. Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, pp. 84-85, pp. 243-258.
- Bañales Faz, G, Vega López, N- A., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S.. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media superior y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Coord. Carrasco Altamirano, A. y López-Bonilla, G. Puebla: Fundación SM, pp. 157-195.
- Bartolini, A. M., Vivas, D., Petric, N. Schvab, B., Forzano, U. y Ferreira, C. (2013). Trayectorias de tesis de UADER: factores y protagonistas. Resultados Preliminares. *Tiempo de Gestión*, 9: 16, pp. 99-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751165>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Bartolini, A. M., Vivas, D., Ferreira, C. y Petric, N. (2017). Relatos y metáforas. Dos aproximaciones para comprender los procesos de tesis. *Universitas Humanística*, 83, pp. 109-132. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.rmac>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Barton, D. y Hamilton, M (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Eds. Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. Trad. Landesmann, M.. *Sociológica*, 2:5, s.p. <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>. (Consultado el 03 de julio de 2022).
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Trad. Kauf, T. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Trad. Dilon, A. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18: 1, pp. 32-42.
- Calvo, M. (2009). La elaboración de la tesis de licenciatura como espacio para la formación y la construcción social del conocimiento. *Perfiles educativos*, 31: 124, pp. 22-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211178003>. (Consultado el 29 de septiembre de 2022).
- Calvo López, M (2010). Algunas formas simbólicas en los procesos de titulación. *Revista Universitaria*, 5. <https://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev5/calvo-005.pdf>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6: 20, pp. 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>. (Consultado el 13 de julio de 2022).
- Carlino, P. (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, pp. 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196.pdf>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9: 30, pp. 415-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15.pdf>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Carlino, Paula (2006). La escritura en la Investigación. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>. (Consultado el 26 de octubre de 2022).
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. REDLEES (Red Nacional para el desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia*, pp. 1-9. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/132>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. *Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado*. Dir. Narvaja, E. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, pp., 227-246. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18: 57, pp. 255-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. (Consultado el 13 de julio de 2022).
- Carrasco, A., Kent, R. y Keranen, N. (2012). Learning careers and enculturation: production of scientific papers by phd students in a mexican psysiology laboratory: an exploratory case study. *International advances in writing research: cultures, places, measures*. Eds. Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. y Stansell, A. Colorado y Carolina del Sur: The Wac Clearinghouse, Parlor Press, pp. 335-351.
- Carrington, V. y Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: a reframing. *Language and Education*, 11: 2, pp. 96-112. <http://dx.doi.org/10.1080/09500789708666721>. (Consultado el 03 de julio de 2022).
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Intertextualidad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/intertextualidad.htm. (Consultado el 10 de noviembre de 2022).
- Chacón-Chacón, A. y Chapetón, C. M. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y pensamiento*, 37: 75, pp. 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>. (Consultado el 25 de septiembre de 2022).
- Colegio de Letras Hispánicas (2020). Manual para el estudiante. <http://hispanicas.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/10/Manual-del-estudiante-2020-1.pdf>. (Consultado el 26 de octubre de 2022).
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-072/431>. (Consultado el 25 de septiembre de 2022).
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16: 2, pp. 81-96. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831/928>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Colombo, L. (2018). Los lectores intermedios: un recurso fundamental para la escritura de la tesis. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15: 30, pp. 3-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855118>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2020). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23:40, pp. 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Colombo, L. y Cartolari, M. (2013). La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, pp. 91-96.

- <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/20>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Compton-Lilly, C. (2014). The development of writing habitus: a ten-year case study of a young writer. *Written Communication*, 31:4, pp. 371-403. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088314549539>. (Consultado el 03 de julio de 2022).
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. *Investigar la experiencia educativa*. Comps. Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. 2da. Ed. Madrid. Ediciones Morata, pp. 21-86.
- Cragolino, E. (2009). Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. Coords. Kalman, J. y Street, B. V. México: Siglo XXI, pp. 156-170.
- Crossley-Baxter, L., 2018. ¿Qué es wabi-sabi, la particular manera japonesa de ver el mundo y de entender la imperfección como belleza? *BBC*, s.l., 20 de noviembre. <https://www.bbc.com/mundo/vert-tra-46259069>. (Consultado el 03 de julio de 2022)
- Del Olmo, Margarita (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Disparidades. Revista de Antropología*, 58: 1, pp. 191-220. <https://doi.org/10.3989/rntp.2003.v58.i1.168>. (Consultado el 15 de noviembre de 2022).
- Dewey, J (2003). Experiencia y educación. Costa Rica: Universidad Nacional, Departamento de Filosofía, pp. 43-71
- Difabio, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16: 50, pp. 935-959. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300012&lng=es&tlng=es. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Dirección General de Asuntos del Personal Académico (2022). Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Reglas de operación 2023. https://dgapa.unam.mx/images/papiit/2023_papiit_reglas_operacion.pdf. (Consultado el 30 de octubre de 2022).
- Di Stefano, M. (2019). La tesis profesional: representaciones del género en la normativa reguladora y en tesis de maestría. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6: 12. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1997>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Facultad de Filosofía y Letras (2020). Reglamento de las opciones de titulación de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://proyectos.filos.unam.mx/ct/normatividad/Reglamento-opciones-titulacion-may2022.pdf>. (Consultado el 28 de octubre de 2022).
- FFyL, Universidad Nacional Autónoma de México (2017). Diagnóstico preliminar del estado actual de la Facultad de Filosofía y Letras. https://www.posgrado.unam.mx/filosofiadelaciencia/media/uploaded_files/2018/01/11/Copia_%20Diagnostico_PreliminarFFyL_2017.pdf. (Consultado el 28 de octubre de 2022).

- French, A. (2019). Academic writing as identity-work in higher education: forming a 'professional writing in higher education habitus'. *Studies in Higher Education*, 45:8, pp. 1605-1617. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1572735>. (Consultado el 03 de julio de 2022).
- Fresán, M. (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 31: 124, pp. 103-122. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista124_S3A7ES.pdf. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with words*. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Eds. Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 23-55.
- Giménez, G (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección pedagógica universitaria*, 37-38, pp. 1-11. <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2002/no37-38/1.pdf>. (Consultado el 03 de julio de 2022).
- Grenfell, M. (2012). Bourdieu, language, and education. *Language, ethnography, and education. Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. Eds. Grenfell, M, Bloome, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. y Street, B. Nueva York: Routledge, pp. 50-70.
- Guber, Rosana (2011). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. *La etnografía*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 69-91.
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10: 19, pp. 11-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>. (Consultado el 24 de septiembre de 2022).
- Hernández Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Entre Maestros*, 16: 56, pp. 48-58.
- Hernández Zamora, G. (2016). Literacidad académica. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Hyland, K. (s.f.). Academic cultures and disciplinary writing: specificity in EAP. pp. 7-23 http://dyskursy.spoleczna.pl/abs/dyskursy11_1Hyland.pdf. (Consultado el 25 de septiembre de 2022).
- Johns, A. M. (1997). Discourse communities and communities of practice. Membership, conflict, and diversity. *Text, role, and context. Developing academic literacies*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 51-70.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8: 17, pp. 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>. (Consultado el 01 de mayo de 2022).
- Kalman, J. (2018) (e.o. 2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Colección Paideia Latinoamericana. Patzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la

- Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, pp. 39-60 https://www.crefal.org/images/publicaciones/paideia/Judith_Kalman_leer_y_escribir.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Kalman, J. (2018) (e.o. 2009). Alianzas en favor de la cultura escrita: el acceso a la lectura y a la escritura a través de la mediación. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Colección Paideia Latinoamericana. Patzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, p. 61-78 https://www.crefal.org/images/publicaciones/paideia/Judith_Kalman_leer_y_escribir.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Kalman, J. (2018) (e.o. 2017). La complejidad de traducir el concepto de *literacy*. *Leer y escribir en el mundo social. Obras escogidas*. Colección Paideia Latinoamericana. Patzcuaro: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, p. 79-81 https://www.crefal.org/images/publicaciones/paideia/Judith_Kalman_leer_y_escribir.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Kalman, J. (2022). ¿Qué son las prácticas de lectura y escritura? *Investigar lectura y escritura en LatAm: Lxs expertxs responden*. <https://www.youtube.com/watch?v=QIJIEVKPu5I&t=5307s>. (Consultado el 24 de septiembre de 2022).
- Lahire, Bernard (2006). Lógicas prácticas: “el hacer” y el “decir sobre el hacer”. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Editorial Manantial, pp. 137-155.
- Lave, J (2012). Everyday Life and Learning with Jean Lave. <https://www.youtube.com/watch?v=FAYs46icCFs>. (Consultado el 24 de septiembre de 2022).
- Lave, J. y Gomes, A. (2019). Situated learning: historical process and practice. *Learning and everyday life: access, participation, and changing practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 133-157.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 50, pp. 12-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Lea, M. R. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23: 2, pp. 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Lea, M. R. y Street, B. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45: 4, pp. 368-377. [10.1207/s15430421tip4504_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11). (Consultado el 15 de noviembre de 2022).
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Bedoya, N. M., Salvo Aguilera, B. y García Castro, G (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 18: 69, pp. 1-13. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69_S2A2ES.pdf. (Consultado el 28 de octubre de 2022).

- Marinkovich, J. y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37: 1, pp. 85-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100005>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativo. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, pp. 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Meek, M. (2004). En torno a la cultura escrita. Trad. Segovia Albán, S. México: FCE.
- Olave-Arias, G. Rojas García, I. y Cisneros-Estupiñan, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16: 3, pp. 455-471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>. (Consultado el 28 de octubre de 2022).
- Opendakker, R. (2006). Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7: 4. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.175>. (Consultado el 15 de noviembre de 2022).
- Portal de Lingüística Hispánica (s.f.). Prevaricación. <https://hispaniclinguistics.com/glosario/prevaricacion/>. (Consultado el 06 de noviembre de 2022).
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: developing literate practices and disciplinary identities. *University writing: selves and texts in academic societies*. Eds. Castelló, M. y Donahue, C. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, p. 19-31.
- Ramírez García, R. G., Pérez Colunga, B. Y., Soto Bernabé, A. K., Mendoza Tovar, M., Coiffier López, F. Y., Gleason Guevara, K. J. y Flores Zuñiga, J. A. (2017). Desarmando el rompecabezas en torno a la experiencia de elaboración de una tesis de maestría. *Perfiles educativos*, 39: 155, pp.68-85. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58104>. Consultado el 27 de octubre de 2027).
- Remedi, E. y Blanco, R. (2016). Devenir científico. Prácticas marginales, instituciones transicionales y figuras de identificación en la conformación de trayectorias consolidadas. *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. Coords. Remedi, E. y Ramírez, R. G. México: ANUIES, pp.385-412.
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *DiversCité Langues*, 5. <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>. (Consultado el 20 de septiembre de 2022).
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. México: Pomares, pp. 28-38.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Eds. Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.
- Rogoff, B. y Gutiérrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Eds. Frisancho, S., Moreno, M. T., Ruiz Bravo, P. y Zavala,

- V.. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 23-39.
- Sánchez, D. (2012). La elaboración de la tesis doctoral en las universidades de habla hispana: dificultades y planteamientos de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60: 03, pp. 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6031300>. (Consultado el 27 de octubre de 2027).
- Sewell Jr., W. H. (2005). The concept (s) of culture. *Logics of History. Social theory and social transformation*, pp. 152-174.
- Street, B. (2012). New Literacy Studies. *Language, ethnography, and education. Bridging New Literacy Studies and Bourdieu*. Eds. Grenfell, M, Bloome, D., Hardy, C., Pahl, K., Rowsell, J. y Street, B. Nueva York: Routledge, pp. 27-49.
- Swales, J. (1990). The concept of discourse community. *Genre analysis. English in academic an research settings*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 21-32.
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *Onomázein*, 24, pp. 273-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498012>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Tapia Ladino, M. y Marinkovich, J. (2013). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 13: 1, pp. 145-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829648009>. (Consultado el 27 de octubre de 2022).
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, pp. 152- 176.
- UNAM (s.f.). UNAM. Titulación, títulos expedidos y exámenes de grado 2000-2018. *Portal de Estadística Universitaria*. <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>. (Consultado el 24 de enero de 2020).
- UNAM, FFyL (1998). Proyecto de modificación del plan de estudios de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. <http://hispanicas.filos.unam.mx/wp-content/uploads/2019/10/Plan-de-la-licenciatura-vol.-1.pdf>. (Consultado el 29 de octubre de 2022).
- UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Letras (2022). Maestría en Letras. Instructivo de la convocatoria. https://www.posgrado.unam.mx/letras/wp-content/uploads/2021/09/2022-2_maestria_ingreso_instructivo_20mayo21.pdf. (Consultado el 26 de octubre de 2022).
- UNAM, Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística (s.f.). Requisitos de ingreso. <https://www.posgrado.unam.mx/linguistica/interiores/ingreso/ingreso.html>. (Consultado el 26 de octubre de 2026).
- Villate Rodríguez, C. (2009). “Realismo mágico latinoamericano, aproximaciones a su influencia en el periodismo de Héctor Rojas Herazo y Gabriel García Márquez”. Tesis de licenciatura, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, <http://hdl.handle.net/10554/6395>. (Consultado el 06 de noviembre de 2022).

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Trad. Sánchez Barberán, G. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. y Stone C. A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Ed. Wertsch, J. V. United States of America: Cambridge University Press, pp. 162-179.

Entrevistas

Entrevista a Armando. 11 de mayo de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Karla. 12 de mayo de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Abigail. 13 de mayo de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Liliana. 18 de mayo de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Samanta. 18 de junio al 10 de julio de 2021. *Facebook Messenger*.

Entrevista a Ignacio. 1 de agosto de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Roberto. 3 de agosto de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Raúl. 4 de agosto de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Adela. 30 de agosto de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Ismael. 3 de septiembre de 2021. *Zoom*.

Entrevista a Aldair. 3 de septiembre de 2021. *Zoom*.