

**Escribir en la frontera México-Belice: contexto histórico y políticas de enseñanza de las instituciones de educación superior.**

Moisés Damián Perales Escudero, moisesd@uqroo.edu.mx, Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lengua y Educación. Boulevard Bahía S/N esq. Ignacio Comonfort, Chetumal, Quintana Roo, CP 77019, México. Tel. (983) 835-0300 x 262.

Martín Ramos Díaz, ramoss@uqroo.edu.mx, Universidad de Quintana Roo, Departamento de Humanidades. Universidad de Quintana Roo, Departamento de Lengua y Educación. Boulevard Bahía S/N esq. Ignacio Comonfort, Chetumal, Quintana Roo, CP 77019, México. Tel. (983) 835-0300 x 262.

Eyder Gabriel Sima Lozano, eyderg@gmail.com, Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Lenguas. Carretera Tijuana-Ensenada 3917, Playitas, 22860 Ensenada, B.C. Tel. 01 646 175 0710

## **Escribir en la frontera México-Belice: contexto histórico y políticas de enseñanza de las instituciones de educación superior.**

### **Resumen**

La escritura de los estudiantes universitarios ha comenzado a ser explorada intensamente en los últimos años en México. Un área menos explorada es la organización curricular de la enseñanza de escritura en las universidades públicas. Es por ello que analizamos las políticas curriculares de instituciones públicas de educación superior de una ciudad fronteriza, Chetumal, en relación con la enseñanza de escritura. Contextualizamos este análisis desde las perspectivas de la planeación y política lingüística y la semiótica social. Esta última conceptualiza la escritura universitaria como adquisición avanzada de la lengua en términos de géneros y registros especializados. Situamos este análisis en una exploración histórica de la escrituralidad en esta zona fronteriza. Mostramos que la cultura escrita es de poco arraigo en el contexto, mismo que se caracteriza por una dinámica pluricultural y plurilingüe. Las políticas universitarias no toman en cuenta estos factores, se caracterizan por una gran fragmentación en la toma de decisiones y por asumir un modelo de transferencia de las habilidades escriturales. Proponemos transitar hacia un modelo de escritura a través del currículo y de pedagogía de géneros y registros, los cuales requieren de nuevas micro-políticas de currículo, de personal y de metodología.

**Palabras clave:** escritura, lingüística, política educativa, currículo, educación superior, enseñanza del español.

### **Introducción**

En las últimas décadas, ha existido un interés creciente por el estudio del discurso académico-científico en los países de habla española. Este campo de estudios se ha caracterizado por fuertes preocupaciones pedagógicas (Castro, Hernández y Sánchez, 2010) y por descripciones cada vez más profundas de diversos géneros y registros escolares y profesionales, elaboradas desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Por ejemplo,

existen trabajos de análisis computacional de corpus especializados (Parodi, 2007), así como análisis cualitativos enfocados en características discursivas específicas (Ignatieva, 2010). Específicamente, varios estudios apuntan a que las formas de escribir de los estudiantes universitarios no revelan una construcción adecuada de conocimientos disciplinares, entre otras cosas porque los estudiantes no controlan el discurso académico de la forma que se espera de ellos en la universidad (Hernández, 2007; Fregoso, 2009; Sabaj, 2009)

Dentro de esta panorámica general de interés por la escrituralidad en el discurso universitario, un área relativamente menos explorada es la que tiene que ver con las políticas y acciones institucionales para la enseñanza de la escritura en la universidad. Conceptualizamos estas acciones, o su ausencia, como formas de micro-política y planeación lingüística, es decir, acciones de política y planeación tomadas por agentes locales, distintos del gobierno de un Estado-nación o gobierno provincial dentro del mismo (Kaplan y Baldauf, 1997). Desde nuestra perspectiva, las problemáticas de la escritura de los estudiantes cae dentro del campo de la planeación del lenguaje en los procesos educativos (Uribe, 1981; Cooper, 1989; Baldauf y Kaplan, 2005), ya que tienen que ver con el desarrollo de capacidades lingüístico-discursivas en etapas avanzadas de adquisición de la lengua usada en la educación, en este caso el español.<sup>1</sup>

En este trabajo, presentamos un análisis de las micro-políticas lingüísticas para la enseñanza de la escritura académica en dos instituciones de educación superior de una ciudad fronteriza de México: Chetumal, capital del estado de Quintana Roo. Contextualizamos este análisis desde una perspectiva histórico-geográfica ya que “any discussion of these language policy and planning (LPP) issues need to take into account the contextualized histories, power structures, and language ecologies of specific settings such as countries, regions, or even school districts” (Perales, Reyes y Murrieta, 2016, p. 2; también Baldauf, 2004; Tollefson, 2002). Insertamos esta perspectiva histórica dentro de la perspectiva logogenética de la semiótica social (Halliday, 1982). Nos valemos de esta última perspectiva para, por un lado, teorizar el desarrollo escritural de los estudiantes universitarios y, por otro, interrogar las micro-políticas de dos instituciones de educación superior locales en torno al desarrollo de la escrituralidad académica. Nuestros hallazgos indican que la escrituralidad académica es ajena a las líneas

de desarrollo filogenético de la región, y que la micro-planeación y política lingüística en estas instituciones se han caracterizado por decisiones fragmentarias que no toman en cuenta los adelantos teórico-metodológicos ni las particularidades filogenéticas del contexto. A partir de éstos, planteamos algunas acciones de micro-política que podrían incidir de manera favorable en la atención de la problemática meta.

### **Problemática de la escritura estudiantil**

Como dice Barriga (2010), la enseñanza del español presenta retos particulares en cada nivel educativo. En el nivel universitario, donde la escritura es o debería ser un medio privilegiado de reconstrucción de conocimientos (Carlino, 2005), existen estudios que evidencian la “parálisis ante la argumentación analítica y crítica” que diagnosticó Barriga para los niveles pre-universitarios (2010, p. 1102). Los tres estudios revisados abajo muestran que es un error reducir el problema de redacción universitaria a los aspectos meramente formales del lenguaje; es el aprendizaje el que está en dificultades. La mismísima apropiación del conocimiento es la que está en problemas. Pensar que los obstáculos de redacción en la universidad se reducen a errores de acentuación, puntuación y ortografía es una apreciación incompleta.

En el occidente de México, Fregoso (2007) diagnosticó con detalle los usos no estandarizados del español en la escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios. El estudio de caso valoró seis elementos del lenguaje escrito: *grafemas, verbos, léxico, sintaxis, semántica* y *ortografía* en un grupo de 126 estudiantes provenientes de tres licenciaturas y un posgrado (Fregoso, 2007, p. 73-76). Nos parece que las limitaciones en sintaxis y semántica son las que más se relacionan con procesos de construcción del conocimiento. En sintaxis, se observaron dos complicaciones relevantes: encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado y secuencia no adecuada de enunciados en la cláusula. En semántica, se determinaron seis errores relevantes: significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados, significado no pertinente de oraciones dentro cláusulas, sentido no congruente de cláusulas en el conjunto de los textos revisados, unidad de significado en la ficha encargada, unidad de significado en la reseña, coherencia semántica para el ensayo. La investigación de Fregoso mostró que el desempeño en la producción escrita de los estudiantes de pregrado y posgrado fue

similar. En su estudio de caso, el nivel educativo y el área disciplinar de la que provenían los estudiantes no marcó una diferencia significativa en las falencias de redacción (Fregoso Peralta, 2007:76).

En otra región del país Hernández (2009) enfocó su indagación sobre la escritura académica en estudiantes de maestría del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec. Entre 2004 y 2007, a partir de los trabajos escritos de sus estudiantes, Hernández formuló apuntes para confeccionar un inventario de doce problemas recurrentes en materia de escritura. Los doce problemas observados por Hernández en tres generaciones de estudiantes de maestría son fácilmente reconocibles por los profesores universitarios de pregrado y posgrado, particularmente por aquellos profesores que cotidianamente leen los trabajos escritos de sus alumnos.

Estosson: omisión y/o uso incorrecto de citas textuales y referencias bibliográficas; aparente ausencia de planeación y revisión del trabajo escrito; mezcla de fragmentos expositivos; analíticos e interpretativos que hace difícil distinguir los comentarios propios de los estudiantes de las ideas de los autores referenciados; dificultad para distinguir qué preguntas se hacen al texto que se está exponiendo, qué interrogantes surgen del texto y qué juicios se escriben sobre el texto; gran dificultad para escribir una narrativa propia y para entretjerla con citas textuales y datos empíricos; dificultad para leer, entender y reconstruir los textos teóricos; dificultad para sintetizar; mezcla de lenguaje coloquial con léxico especializado; dificultades para recuperar información teórica y empírica, ya sea para sustentar una postura personal o para exponer una postura contraria; proliferación de listas interminables de preguntas sin ninguna jerarquización ni respuestas probables, ante la insistencia de que se planteen sus propias preguntas; problemas básicos de escritura en varios estudiantes, como errores de ortografía, redacción confusa y discordancia gramatical; entregan textos no solicitados, muchos estudiantes escriben descripciones monográficas, cuando lo que se les solicitó fue escribir sus opiniones (texto argumentativo), otros son prolíficos en narrativas personales, cuando lo que se les encargó fue una respuesta a un libro o artículo específico (Hernández, 2009, p. 23-24).

Sabaj (2009), analizó, entre septiembre de 2007 y enero de 2008, la escritura académica de un grupo de estudiantes de la Maestría Interdisciplinaria en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de La Serena. Clasifico en tres rubros los problemas

detectados: *dificultades de micro-redacción, dificultades de macro-redacción y otro tipo de dificultades*

Las *dificultades de micro-redacción* son las que figuran dentro de la oración, refieren a problemas de ortografía y estilo presentes en los límites de una unidad gramatical con al menos un predicado verbal simple, coordinado o complejo. En ortografía puntual, ortografía literal y ortografía acentual, Sabaj encontró errores como: puntuación incorrecta que afecta a la oración y al párrafo, omisión de preposiciones que delatan una falta de revisión de los escritos y, a pesar de que los procesadores de texto incluyen correctores de ortografía, documentó dificultades para acentuar, sobre todo en casos de acento diacrítico. En cuanto a estilo, los problemas fueron de sintaxis, ausencia de conectores y elección inapropiada de léxico.

Denominó *dificultades de macro-redacción* a los problemas que tienen relación con todo el texto o con partes estructurales de párrafos, apartados, secciones. Se trata de los yerros que sobrepasan los límites de la oración, como la falta de homogeneidad en aspectos formales, la falta de jerarquización de la información y la inadecuación estructural. En las referencias bibliográficas y en las citas directas al cuerpo del trabajo es donde Sabaj identificó más problemas, documentó inconsistencias frecuentes en las referencias bibliográficas; registró falta de jerarquización de ideas así como ausencia de secuencialidad y coherencia en el modo de presentar la información.

Finalmente, en *otro tipo de dificultades*, el investigador chileno engloba los problemas de la escritura del estudiante asociados a la metodología de la disciplina, esto es, identifica inconsistencias metodológicas derivadas de la manera en que son redactados los objetivos, las preguntas de investigación y las conclusiones (Sabaj, 2009, ).

El resumen de un importante grupo de estudios sobre el tema se puede encontrar en el artículo de Ortiz (2011, p. 17-37), una extensa como útil guía que clasifica y comenta muchos estudios recientes sobre la escritura académica universitaria. Sorprende tanto el crecimiento geométrico de las investigaciones focalizadas en la redacción universitaria como la variedad de regiones de Hispanoamérica en las que se diagnosticó el problema. Aunque lectura y escritura son dos caras de una misma moneda, los investigadores han decidido por razones didácticas presentarnos los estudios por separado. Así, a los estudios sobre comprensión de lectura se han sumado los específicamente consagrados a la escritura

académica. Desde hace poco en México, los estudios sobre la escritura académica de los universitarios comenzaron a llenar las páginas de las revistas de investigación educativa, los estantes de las bibliotecas donde se apilan las tesis y las mesas de discusión de los congresos educativos consagrados a la educación superior.

Tanto Fregoso como Hernández y Sabaj realizaron estudios de caso, es decir la valoración de un acotado grupo de estudiantes sometidos a una o varias pruebas de redacción durante un periodo específico. Claramente no son la generalidad de una universidad, una región o un país. Pero no hay todavía una universidad mexicana que haya emprendido un diagnóstico completo sobre la escritura académica de la totalidad de sus estudiantes y de sus profesores (Fregoso, 2010, p. 6). A pesar de la ausencia de este diagnóstico completo en nuestro propio contexto, el de la ciudad fronteriza de Chetumal, encontramos reflejadas en los hallazgos de esos tres investigadores las mismas características de la prosa de nuestros estudiantes en varias instituciones de la región. En la siguiente sección proponemos un enfoque teórico para explicar esas características desde un marco de semiótica social que permite considerarlas a la luz de la evolución socio-histórica de la escrituralidad en el contexto geográfico que nos ocupa.

### **Marco teórico**

Baldauf (2004) postula cuatro ámbitos de acción de la planeación y política lingüística: planeación de estatus, corpus, adquisición y prestigio (ver también Hamel, 1993). Como señala Baldauf (ibid.), la mayoría de los estados-nación se ocupan solamente de la planeación de adquisición al establecer políticas para la enseñanza de la(s) lengua(s) nacionales. Dentro de este tipo de planeación, también llamada planeación de la educación lingüística, encontramos los siguientes tipos de políticas: de acceso, de personal, de currículo, y de metodología y materiales. En este trabajo nos ocupamos de las políticas de currículo.

Como han apuntado varios autores, la organización del currículum puede tener un impacto importante en la adquisición avanzada de una lengua, la cual se lleva a cabo necesariamente en contextos escolares (Barriga, 2010; Byrnes, 2007). La adquisición avanzada de habilidades lingüístico-discursivas ha sido explorada desde la perspectiva de semiótica social de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF en lo sucesivo; LSF, Halliday,

1982), la cual ha tenido un gran impacto en el currículum para la enseñanza de L1 en países como Australia, Nueva Zelanda, y más recientemente Estados Unidos (Bawarshi y Reiff, 2010; Christie, 2010; Schleppegrell y Colombi, 2002).

Esta perspectiva otorga al lenguaje un papel central en la construcción del conocimiento—proceso íntimamente ligado al aprendizaje disciplinar—al afirmar que “el lenguaje es la condición esencial del saber, el proceso por el cual la experiencia se vuelve conocimiento... el aprendizaje es en sí mismo un proceso semiótico” (Halliday, 1993, p. 94, traducción propia). De este postulado se desprende la necesidad de estudiar el lenguaje de expertos y aprendices en las disciplinas a fin de comprender mejor la producción del conocimiento en tanto que sistema de significación, y comprender al conocimiento mismo como producto de una construcción discursiva entre participantes en el proceso educativo (Montaldo, 2002).

Dos modelos teóricos de la LSF resultan útiles para teorizar los procesos de adquisición avanzada de la lengua: la teoría de géneros y registros (TGR) y el modelo logogenético de la evolución semiótica. La TGR descansa sobre el postulado de que el lenguaje es mutuamente constitutivo con los procesos sociales en torno a él. Todo fragmento de lenguaje, considerado como proceso semiótico-social, es un texto. Para explicar la forma en que los textos indexan procesos sociales, la LSF usa el concepto de registro, el cual es una configuración de tres variables situacionales: la actividad social o conjunto de experiencias que se realiza (campo), las identidades y relaciones entre las personas (tenor), y el rol del lenguaje en la comunicación así como el canal del mismo (modo). Una configuración de campo, tenor y modo recibe el nombre de registro.

Los registros se manifiestan en el lenguaje a través de las elecciones lingüístico-discursivas que hacen los hablantes/escritores para realizar en signos el mundo experiencial (campo), representar su identidad y la de otros así como la naturaleza de las relaciones entre los participantes del discurso (tenor), y texturizar el mensaje (modo). La LSF usa el término “género” para representar la ocurrencia pautada (es decir, que siguen patrones más o menos repetitivos) y reconocible de configuraciones de registro dentro de matrices culturales. La LSF postula una topología de géneros para describir cómo se realiza la actividad social de formas más o menos secuenciadas y predecibles que pueden sin embargo recombinarse para dar lugar a un sistema abierto de tipos de textos que cumplen funciones



sociales (Martin & Rose, 2008; Hernández, 2010). La TGR es que permite distinguir entre la competencia lexicogramatical y la discursiva (v.gr. de género y registro): un hablante/escritor puede tener un buen control de los sistemas lexicogramaticales de la lengua sin necesariamente controlar adecuadamente ciertos registros y géneros que le sean ajenos.

A la luz de la TGR, la escritura en la universidad puede concebirse como la adquisición de una variedad de géneros y registros ya que cada disciplina universitaria tiene su propia configuración de los mismos. Es decir, cada disciplina construye su propio mundo experiencial de actividades sociales, con posicionamientos teórico-metodológicos distintos y a veces encontrados, y con formas aceptadas de construir textos. Entonces, puede pensarse en las disciplinas universitarias como un conjunto de matrices culturales con semejanzas y diferencias entre ellas. La adquisición de los géneros y registros de la disciplina es, entonces, un proceso de aculturación y formación de identidad mediado por la participación en comunidades discursivas (Johns, 1997; Bazerman, 2012; Swales, 1990; Wenger, 1998). Este es un proceso “dinámico, creativo e interactivo de construir y desentrañar los significados lingüísticos y sociales pertinentes para cada contexto que encierra la lengua escrita” (Kalman, 2006, p. 93). Es un proceso está marcado por tensiones y conflictos originados, entre otras cosas, en la distribución desigual del poder entre los actores (Lillis y Scott, 2008), en las discrepancias entre los proyectos identitarios y modelos culturales (Holland y Skinner, 1987; Gee, 1999; López, 2010) de los participantes en estos procesos sociales, y en los procesos de toma de decisiones por actores en posiciones de poder, que es el dominio de interés de la LPP.

Las falencias encontradas por Fregoso, Zamora y Sabaj, en tanto que representantes de las culturas disciplinares, indican que muchos estudiantes universitarios no controlan los géneros y registros de sus disciplinas de las formas que la universidad valora apropiado, es decir, que no han adquirido el control de los recursos discursivos (v.gr. de registro y género) que les permitirían realizar posicionamientos epistémicos, comparar y contrastar fuentes y, en general, construir argumentos coherentes dentro de las prácticas discursivas de sus disciplinas.

Las instituciones de educación superior deberían entonces tomar acciones de LPP encaminadas a promover y asistir de manera explícita la adquisición avanzada de la lengua, vale decir, el desarrollo de géneros y registros disciplinares, que es inseparable del desarrollo de identidades de participación (Wenger, 1998) en las comunidades de discurso de las disciplinas. Idealmente, esos procesos de planeación y política deberían tomar en cuenta las características del desarrollo semiótico de los individuos y las comunidades en que se insertan. El modelo logogenético del cambio semiótico resulta útil para ese propósito.

Este modelo, desarrollado por Halliday y Matthiesen (Halliday, 1992, 1993; Halliday y Matthiesen, 1999), intenta describir los cambios en el lenguaje y, de manera más general, la semiosis, desde la perspectiva LSF de que el lenguaje y los procesos sociales se encuentran indisolublemente unidos. Para cambios semióticos que suceden en corto tiempo, como los que suceden a medida que un texto “se despliega” (v.gr., es escrito o leído), Halliday y Matthiesen proponen el término logogénesis. Para describir el desarrollo del lenguaje en la vida de un individuo, usan el término ontogénesis. Finalmente, el término filogénesis se refiere a la evolución de los sistemas de significado en una cultura. La filogénesis proporciona el ambiente para la ontogénesis, la cual a su vez proporciona el ambiente para la logogénesis. De manera similar, la logogénesis proporciona el material para la ontogénesis, y ésta proporciona el material para la filogénesis (Martin, 1999, p. 125). Nosotros extendemos el modelo postulando que el desarrollo ontogenético no se da en el contexto de una cultura monolítica. Más bien, creemos que el desarrollo ontogenético prosigue en una trayectoria no lineal a través de varias matrices culturales (Bonfil Batalla, 1988) que se intersectan unas con otras en el tiempo y el espacio. El nivel de involucramiento del individuo con una u otra matriz cultural es variable, puede ser muy profundo en algunas y muy superficial en otras, y siempre está mediado por procesos dialécticos identitarios y de poder. Así, en un momento de su vida, un individuo puede llegar a ser muy competente en los géneros y registros característicos del rap y el hip-hop de los Afro-americanos, pero poco competente en los géneros, registros y códigos característicos de, por ejemplo, la teoría crítica. En otro momento de la vida del individuo, la situación podría invertirse dependiendo de su involucramiento con los géneros-registros de otra matriz cultural.

Desde esta perspectiva, resulta útil conocer y contrastar las matrices culturales que jalonan el desarrollo ontogenético a medida que los individuos pasan de los contextos de socialización discursiva primaria en la familia a los de socialización discursiva secundaria en la escuela (Gee, 2007). Específicamente, en ambos tipos de contextos de socialización discursiva se encuentran prácticas semióticas sedimentadas a través del tiempo, que condensan la evolución filogenética de los usos del lenguaje en múltiples matrices culturales que se entrecruzan en los individuos en función de sus filiaciones a grupos étnicos, comunidades y clases sociales distintas (Gee, 2005; Hasan, 2001; Hasan, 2002; Hasan y Cloran, 1990; Heath, 1982, Hess, 2010; Vaca et al., 2011).

## **Métodos**

Los métodos de investigación incluyen, por un lado, una revisión de corte histórico sobre la actividad escritural en la región fronteriza México-Belice, fundamentada en los trabajos publicados por uno de los autores del presente artículo más otros que se han ocupado del tema. Por otro, una revisión de los contenidos curriculares relativos a la escritura de las carreras que se imparten en cuatro instituciones de educación superior de la región: la Universidad de Quintana Roo (Uqroo) el Instituto Tecnológico de Chetumal (ITCh), la Universidad Tecnológica de Chetumal (UTCh) y la Universidad Politécnica de Bacalar (UPB).

Los datos curriculares se recabaron de los sitios Web de las universidades y de los planes y programas de estudio de los cuales disponemos como profesores de estas instituciones. Realizamos un análisis de contenido simple de estos documentos. Creemos que la revisión histórica es importante para arrojar pistas sobre las sedimentaciones discursivas que caracterizan el ambiente filogenético en torno al desarrollo ontogenético de la escrituralidad en la región. Estas pistas pueden, a su vez, permitir interrogar y replantear la micro-política y planeación de las instituciones de educación superior en la frontera México-Belice.

## **La frontera México-Belice, peculiaridades para una diacronía de la escritura.**

Según se mire, la frontera México-Belice, ubicada al sur de la Península de Yucatán puede ser comienzo o término del territorio mexicano. Fue inequívoco lindero para los viajeros

novohispanos como lo muestra la toponimia escrita en los documentos coloniales. A la selva que incluía una faja en disputa, donde súbditos de la Corona Británica y súbditos de la Corona Española reclamaban incontrovertible propiedad, se la nombró *Región de los Confines*.

Juan de Herrera, un monje franciscano, fundó una escuela de primeras letras en el pueblo yucateco de Maní a mediados del siglo XVI, por eso la primera generación de escribanos locales en lengua española proviene de la escuela de Maní. Los traductores que formó, *nautlatos*, fueron una ayuda crucial en el proceso de evangelización de los mayas. Los catecismos, sermones y evangelios traducidos al maya, así como los vocabularios (maya-español) y gramáticas recogidos en ese siglo no se explican sin el grupo de nativos educados en la lengua española y latina por los franciscanos (Ramos, 2003, p. 37-60). Hoy, a casi cinco siglos de distancia, esos escribanos son una referencia fantasmal. Los documentos regionales novohispanos del siglo XVI apenas permiten recuperar dos o tres nombres de escribanos locales. Algunas de las *Relaciones geográficas de Yucatán*, documentos que contienen la historia de pueblos mayas, fueron escritas o dictados por mayas bilingües como Juan Antonio Xiu, formado en la escuela de Maní. El caso de Xiu, a quien podemos seguir por su larga trayectoria como escribano y traductor de las autoridades españolas, es indicio de lo que otros hacían. Los hermanos Pedro y Pablo Pech, quienes en el siglo XVI también escribieron la historia de su pueblo, son ejemplos de la actividad escritural en español de los primeros tiempos de colonización hispánica.

Pero el caso paradigmático de escritura novohispana en la región lo constituye un criollo del siglo XVII, Pedro Sánchez de Aguilar, el único en la provincia que alcanzó un alto puesto clerical así como estudios de doctorado y el primero que empezó a hablar de esta región como su patria. Su caso es paradigmático porque el título de su libro, *Contra Idolorum cultores*, está a medio camino entre latín y español, reflejo tardío del abandono del latín como lengua culta y de la plena vigencia del español en el orbe ibérico de la ciencia. Pero tanto los escribanos mayas como los criollos de la región tuvieron poca relación con la actual faja fronteriza México-Belice. Salvo que los primeros trabajaban ocasionalmente en esa área y los segundos poseían propiedades en ese rumbo. En realidad la escritura en ese lugar es producto de viajeros y exploradores a quienes la Corona española envió para un determinado asunto.

Así tenemos los diarios del comisionado Rafael Llobat y de surecorrido por la frontera en 1790 para desalojar a los ingleses cortadores de madera (Ramos, 2009, p. 176-182); el informe del cartógrafo Alejandro Joseph De Gulle escrito en 1726 donde relata su recorrido hasta Bacalar (Antochiw, 2004, p. 96-103) o la descripción de “Chetemal”, escrita en el temprano año 1533 por el capitán español Alonso Dávila en la que narra su expedición por la bahía de Chetumal hasta la costa de Honduras (Macías, 2006, p. 269-290). Sin embargo el periodo novohispano no registra corpus de escritura proveniente de los criollos y nativos de esa frontera.

La escritura de los habitantes locales la encontramos hasta mediados del siglo XVIII en el marco de un largo conflicto étnico que duró 50 años. La guerra de castas de Yucatán registró una activa comunicación por carta entre los líderes indígenas locales refugiados en las cercanías de la frontera. Esos documentos, son el corpus de escritura local más extenso con el que se cuenta para la segunda mitad del siglo XIX. Pero es un corpus en lengua maya. Los amanuenses locales del siglo XX tampoco fueron demasiados. En los años de 1980, cuando se intentó escribir una historia de la literatura en español de este fronterizo estado, se encontró que la región no tenía pasado literario en esa lengua, que no había corpus para la antología.

En todo caso, los escritores nuevamente fueron viajeros y exploradores, los que se ocuparon del lugar, pero hay algunas excepciones en cuyos escritos ve la pena detenerse. Y no es extraño que ese corpus provenga de las primeras décadas del siglo XX, marcadas por la revolución mexicana. Uno, escrito con exquisitez por un ingeniero comisionado, el libro se llama *Monografía del río hondo* (Herrera, 1943); otro producto se trata del único conjunto de cuentos escritos en toda la primera mitad del siglo XX quintanarroense: se llama *Carne de Cañon* (Dávalos, 1913). Y el tercero, un libro testimonio de un abogado que en la década de los años veinte vivió en la fronteriza ciudad de Payo Obispo, hoy Chetumal (Lizama, 1927). Aún hoy en día es difícil encontrar material suficiente para escribir una historia de la literatura local. Como sea, tierra despoblada, no hay una tradición escritural literaria o académica en lengua española en la frontera. En todo caso, hasta la fundación en 1898 del Chetumal que hoy conocemos, la escritura sirvió primordialmente a

fines transaccionales y no se convirtió en un medio para la negociación o construcción de conocimientos de tipo académico-científico.

Chetumal fue fundada como aduana fronteriza hace poco más de un siglo (1898), con el nombre de Payo Obispo. Los primeros pobladores fueron un nutrido grupo de súbditos ingleses procedentes de Honduras Británica (el actual Belice), muchos de ellos descendientes de los agricultores yucatecos que durante la Guerra de Castas (1847-1903) se refugiaron en la colonia inglesa. Aunque los agricultores y sus hijos no perdieron las costumbres hispanas en el medio siglo que permanecieron al norte de Honduras Británica, eran distintos cuando retornaron a fundar Payo Obispo. Regresaron a la patria de sus antepasados como un inusitado grupo poblacional de ingleses-yucatecos. Junto con los marinos mexicanos que construyeron la aduana y el muelle, sumados a los militares que vigilaban los últimos reductos de rebeldía indígena maya, el asentamiento de ingleses-yucatecos de la aduana fronteriza atrajo en los inicios del siglo XX al grupo de comerciantes que ocasionalmente recorrían la región: nómadas del antiguo imperio Otomano que en su diáspora por los puertos más disímolos de América establecieron sus comercios en las nuevas poblaciones costeras del naciente Territorio Federal de Quintana Roo. Los comerciantes libaneses, turcos y egipcios seguían la ruta de los campamentos silvícolas y madereros, los faros desperdigados a lo largo de la costa, las aduanas de la Marina mexicana, los cuarteles de las milicias y las nacientes pero prometedoras poblaciones, como Payo Obispo.

Para la frontera México-Belice, la década de la Revolución Mexicana y las que siguieron de la revolución institucionalizada se caracterizaron por el arribo de pequeñas y sucesivas oleadas de trabajadores forestales. Los grupos de trabajadores se dedicaron primero a la selvicultura en las enormes extensiones de selva de la frontera (tala de maderas preciosas y extracción de chicle hasta los años 70 del siglo XX), después, en la medida en que la selva fue diezmada, transitaron a la agricultura tradicional (maíz, forraje, árboles frutales). En muchos casos, los trabajadores temporales que se dedicaban al corte de maderas preciosas y a la extracción del chicle se arraigaron en el lugar e hicieron crecer poblacionalmente las comunidades de la frontera México-Belice.

Otra clase de habitante, heredero de una tradición lingüística muy distinta a la inglesa, libanesa o española, comenzó a llegar a Payo Obispo después de la reconciliación del gobierno revolucionario con los mayas sublevados. Indígenas mayas de diversas comunidades arribaron discretamente al Payo Obispo de los años 1920. El asentamiento de familias mayas en la aduana fronteriza a partir de los años finales de la década de 1920 fue consecuencia de las extensas concesiones de selva para extracción de chicle que otorgó el gobierno federal a los otrora indios rebeldes. Y, por supuesto, el asentamiento de población maya en Payo Obispo fue parte también de que lustros antes el gobierno revolucionario había desmilitarizado y devuelto a los indígenas el pueblo de Chan Santa Cruz, antiguo bastión religioso-militar de los mayas más beligerantes de la región fronteriza.

En términos numéricos, el mayor grupo de colonos que formaron las comunidades agrícolas permanentes de la frontera México-Belice llegaron en la década de los setenta. Miles de campesinos sin tierra, reclutados en distintas regiones agrícolas del país llegaron a la entidad en las décadas de 1970 y 1980. Muchos de ellos fundaron comunidades poblacionales permanentes a lo largo del lado mexicano de la ribera del Río Hondo, el río que es frontera y que divide a México y Belice. Traídos para reunir la cuota poblacional que permitió crear el estado libre y soberano de Quintana Roo y dejar atrás el estatuto de Territorio Federal, esos campesinos formaron parte del programa de colonización dirigida más exitoso del gobierno federal emprendido en un territorio fronterizo deshabitado. En la actualidad la ciudad de Chetumal expande su huella urbana, alimentada por el continuo flujo de los descendientes de los colonos de los años setenta y ochenta. Próximos a la capital, se desplazan a ella para comercializar sus productos, buscar trabajo, estudiar, atender su salud o hacer trámites. Al típico esquema migratorio campo-ciudad se suma un heterogéneo flujo de nuevos pobladores atraídos por el desarrollo turístico de la entidad en las últimas décadas.

Para los pioneros y colonos contemporáneos la frontera México-Belice es comienzo. Inicio en doble sentido. Es comienzo del territorio nacional e inicio de una vida nueva para el colono. Porque todos en la frontera, todos, vienen de algún lado. Las comunidades agrícolas establecidas de manera permanente en el lado mexicano del Río Hondo son fenómeno moderno.

Crónicamente despoblada hasta bien entrado el siglo XX, en la frontera México-Belice fueron recientemente establecidas las instituciones vinculadas a la práctica y enseñanza de la lecto-escritura. Las escuelas de educación superior comenzaron a emplazarse en la frontera en la década de 1980. La primera universidad pública en toda la geografía del estado se creó por un decreto del gobierno estatal apenas en 1994. Emplazada en Chetumal, capital de la entidad y ciudad fronteriza con mayor número de población en el área, la Universidad de Quintana Roo (UQROO) fue la primera universidad pública en toda la geografía del estado. Entonces, los discursos académico-científicos de las disciplinas, sus géneros y registros, son de muy reciente inserción en la actividad semiótica de la región, y vienen de líneas filogenéticas ajenas (para una revisión de la génesis de los registros y géneros de las ciencias en el período moderno, ver Atkinson, 1998; Fahnestock, 1999; Gallegos Shybia, 2004; Halliday y Martin, 1993, entre otros).

Actualmente, en la ciudad de Chetumal existen media docena de instituciones de educación superior. Sin embargo un elevado número de estudiantes de educación superior son universitarios de primera generación, tanto por la inexistencia de universidades en la región en el pasado como por la composición migratoria de la población. A las oleadas de inmigrantes descritas arriba, muchos de ellos mayahablantes, se suman recientemente decenas de estudiantes procedentes de Belice, con lenguas maternas tan disímbolas como el kreol y el inglés beliceños y el putunghua (chino mandarín). Además, como se ha expuesto líneas arriba, la cultura escrita en la región es de escaso arraigo, particularmente en sus vertientes literaria y académica. Es decir, las líneas de desarrollo filogenético que se hacen presentes en las matrices culturales de las comunidades socio-étnicas de la región muy probablemente difieren de manera notable de la línea filogenética del discurso académico-científico cuyas variedades se reproducen en las instituciones de educación superior. Estas circunstancias obligan a examinar y planear mejor la enseñanza de la escritura y la lectura en todos los niveles educativos.

#### **TECNOLÓGICO, UNIVERSIDAD Y ESCRITURA ACADÉMICA.**

Las dos instituciones públicas de educación superior más importantes de la frontera México-Belice son el ITCh (fundado en 1982) y la Uqroo (fundada en 1992). Por la cantidad de programas de pregrado y posgrado que ofrecen, el número de estudiantes que



atienden, los profesores de tiempo completo con los que cuentan, las instalaciones y una antigüedad de más de dos décadas, ambas instituciones son líderes naturales de la educación tecnológica y de la educación universitaria en la frontera.

La revisión de los planes de estudio del ITCh, diez carreras que incluyen Biología y Arquitectura, muestra una ausencia casi total de las asignaturas vinculadas con la escritura académica de esas disciplinas. Llama la atención que todos sus programas de estudio incluyen un *Taller de Ética* y otro de *Desarrollo Sustentable*, pero ninguno de *Comunicación Escrita*. Salvo el Contador Público y el Ingeniero Eléctrico que en el segundo semestre de la carrera se inscriben en una asignatura denominada *Comunicación Humana*, y el estudiante de Administración que debe inscribirse en la asignatura de Comunicación Corporativa durante el segundo semestre, ninguna de las otras carreras del ITCh planea mayor relación de sus estudiantes con el aprendizaje de la escritura académica o con la escritura disciplinar.

El perfil de egreso de cada una de las 10 carreras del ITCh especifica una o varias competencias vinculadas directamente con la comunicación escrita. Sin embargo, pocas o ninguna asignatura figuran en el programa de la carrera para enseñar esa habilidad. Un caso notorio es el programa de Ingeniería Civil, en el penúltimo semestre se debe cursar la asignatura Formulación y Evaluación de Proyectos, pero en toda la carrera no se percibe en dónde aprendió a escribir para esa disciplina. En los casos de los Ingeniería en Tecnología de la Información, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Ingeniería en Gestión Empresarial e Ingeniería en Administración, no figura ningún curso de comunicación escrita. Tampoco en Arquitectura y Biología. ¿Acaso suponen que los estudiantes de una institución tecnológica aprenden por sí solos el uso apropiado de la comunicación escrita en sus respectivas carreras? O peor aún, ¿piensan que en la educación tecnológica las habilidades de escritura no son esenciales? Por fortuna tal suposición se anula porque se contradice con la descripción del perfil de egreso de las carreras del ITCh. El perfil del egresado implica claramente esas habilidades. La pregunta es: ¿dónde planean que el estudiante las adquirirá? Los programas de estudio revisados parecen responder mejor a las presiones por introducir en todas las carreras asignaturas sobre valores (*Taller de Ética*) y medio ambiente (*Desarrollo sustentable*), que a la necesidad de introducir asignaturas de comunicación escrita.

Ética y Desarrollo sustentable son comunes en todas las carreras del ITCh, pero no redacción. Éticos y sustentables, se diría, pero quizás con capacidades semióticas no idóneas, porque en los mapas curriculares de la principal institución tecnológica de la frontera México-Belice apenas se asoman los nombres de las asignaturas que darían habilidades escriturales a los estudiantes. Por alguna razón equivocada en la más antigua institución de educación tecnológica de la ciudad de Chetumal se ha supuesto por mucho tiempo que los estudiantes no requieren habilidades de escritura.

El panorama es diferente en las nuevas instituciones tecnológicas de educación superior que se han establecido en la frontera México-Belice durante el último par de años. Tanto la UTCh (fundada en 2011) como la UPB (fundada en 2012) prevén cursos de escritura para sus estudiantes. Sobresale el caso de la UTCh en cuyos programas de estudio figuran dos cursos seriados para todas las carreras de esa institución (Expresión Oral y Escrita I y II). En la UPB, al menos en una carrera, de las tres que ofrece, se exige cursar Comunicación Oral y Escrita.

En la Uqroo, las condiciones para la enseñanza de escritura académica son distintas, pero no mejores. Esa institución fronteriza ofrece cerca de una veintena de programas de licenciatura e ingeniería y en todos los programas de estudio figura como asignatura transversal un curso de Escritura y Comprensión de Textos. Se trata de una asignatura general que los estudiantes de todas las carreras deben cursar. Infortunadamente la universidad pública más importante de la frontera México-Belice atraviesa por una severa crisis en su modelo educativo que distorsiona el propósito original de las asignaturas generales, como el caso de Escritura y Comprensión de Textos. La Uqroonació hace veinte años como una institución de educación superior con modelo departamental, en donde un esquema matricial de Departamentos configuraba la formación profesional y los porcentajes específicos de asignaturas generales, divisionales y de especialidad en cada carrera.

En el caso específico de la enseñanza de Escritura y Comprensión de Textos, una asignatura general, transversal para todas las carreras en los orígenes de la institución, comenzó a dejar de serlo con la distorsión del modelo original con que nació esta universidad. Aunque las carreras comparten el mismo nombre de la asignatura, el contenido está lejos de tener metas comunes.

Salvo la intención descriptiva de la asignatura, no se comparte una base común de contenidos. Se ha convertido en distintas asignaturas, según la División en donde se imparte. Incluso nuevas carreras la han sustituido por otro nombre. No es problema si el nombre de la asignatura es distinto cada vez. El problema radica en que esa asignatura general tiene contenidos disímolos y en que la planeación metodológica y de materiales no parece inspirarse en conocimientos recientes sobre la escrituralidad académica sino, más bien, en los ideales puristas que han caracterizado el fracaso de la enseñanza del español en México (Barriga, 2010). Más allá de abonar en el fomento de las escrituras disciplinares, ese camino crea obstáculos para la coordinación de un trabajo común en materia de competencias escriturales.

Por otro lado, es evidente que la adquisición de la competencia en comunicación escrita no se consigue con una solitaria asignatura a lo largo de toda la carrera. Además de un gran trabajo de coordinación entre profesores, hace falta refrescar los contenidos de la enseñanza en esas islas del mapa curricular dedicadas a la redacción académica. Las metas de cada carrera en materia de expresión escrita están sobrevaluadas en relación al mínimo espacio y coordinación entre asignaturas para aprender la práctica escritural. Las metas institucionales en materia de competencias para la escritura no se corresponden con plazos amplios ni con una articulación de asignaturas en el ITCh y en la Uqroo.

Sin el trabajo coordinado entre distintas materias y profesores que refuercen la escritura académica desde todas las asignaturas del currículo, sin la renovación de contenidos y sin la presencia de profesores preparados, persistirán los problemas de escritura académica en los estudiantes universitarios en la región. Ni la educación tecnológica ni la educación universitaria en la frontera México-Belice atienden el problema de la escritura académica en la proporción que el problema reclama. Sus modelos educativos no ofrecen las condiciones más propicias para el aprendizaje de las escrituras disciplinares, tampoco se aprecian trabajos de coordinación y seguimientos entre las distintas asignaturas para garantizar que el profesionista adquiera la competencia escritural a lo largo de las otras asignaturas que conforman el plan de su carrera. En ambas instituciones se continúa, tradicionalmente, delegando la responsabilidad de enseñar a escribir en el profesor de redacción, en una única asignatura a lo largo de toda la carrera.

## **Conclusiones**

Las micro-políticas curriculares de las instituciones descritas arriba presumen que las habilidades escriturales se desarrollan de una vez y para siempre en una sola clase de redacción y son transferibles automáticamente a la escritura en las disciplinas. A pesar de la horizontalidad en la toma de decisiones que se evidencia en la Universidad de Quintana Roo, es palpable que la planeación y política curricular y metodológica no se fundamentan en diagnósticos teórico-metodológicos sólidos de las realidades semióticas del contexto. En esta desatención a las realidades pluriculturales y plurilingües resultan similares a las políticas nacionales (Aguirre, 1983; Barriga, 2010). Aunque no analizamos las metodologías y materiales de enseñanza, nuestro conocimiento del contexto indica que las mismas, salvo iniciativas muy recientes y aisladas, siguen reproduciendo mayormente el enfoque tradicionalista centrado en la ortografía y la gramática.

Ante estas realidades, proponemos que las políticas curriculares necesitan transitar a un modelo de escritura en las disciplinas o escritura a través del currículo (Anson, 2002; Castro, 2010; Moyano, 2004), en el cual la enseñanza de la escritura se integre de manera explícita a las materias de formación disciplinar, además de las materias transversales. Esto requiere un esfuerzo de política y planeación curricular, de personal, y de materiales y metodologías. Creemos también que la clase de redacción debe adoptar un enfoque doble de etnografía de las disciplinas (Bawarshi y Reiff, 2010; Wardle, 2009) y de fomento de la conciencia lingüístico-discursiva de los alumnos a nivel genérico (*genreawareness*, Devitt, 2009), que les proporcione metalenguaje y conocimientos acerca de la escritura en las disciplinas, así como elementos para gestionar de manera autónoma los procesos sociales, discursivos y cognoscitivos de la escritura contextualizada en las diferentes disciplinas.

Estos son procesos de adquisición avanzada de la lengua, y como tal pueden beneficiarse de atención explícita a la forma lingüística en relación con su significado, la cual es benéfica para la adquisición del lenguaje (Norris y Ortega, 2000; Doughty, 2004). La LSF y la TGR proporcionan el metalenguaje y los procedimientos analíticos necesarios para explorar conscientemente la relación forma-significado en los discursos académicos, además de descripciones cada vez más precisas de las rutas de desarrollo ontogenético de la adquisición avanzada en español (Colombi, 2002; Ignatieva, 2010), por lo que proponemos su integración dentro de las políticas de metodología y materiales. De no ocurrir éstos y

otros cambios similares en las micro-políticas de las instituciones de educación superior, se seguirá reproduciendo el énfasis en los aspectos formales de la lengua en detrimento de sus usos sociales, epistémicos, argumentativos y críticos.

## Notas

1. No designamos al español como L1 o lengua materna ya que, para muchos estudiantes de Chetumal, el español es una L2, siendo el maya yucateco, el kreol beliceño o el putunghua sus lenguas maternas.

## Referencias

- Aguirre, G.(1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
- Anson, C (2002). *The WAC casebook: Scenes for faculty reflection and program development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Antochiw, M. (2004). *Alejandro Joseph De Guelle. El primer cartógrafo de la Península de Yucatán*, Campeche: CONACULTA-INAH.
- Atkinson, D. (1998). *Scientific Discourse in Socio-historical Context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Baldauf, R.B. (2004). Language Planning and Policy: Recent Trends, Future Directions. Ponenciapresentada en la *American Association of Applied Linguistics*, Portland, Oregon, 1-4 Mayo, 2004.
- Baldauf, R.B. y Kaplan, R. (2005). Language –in-education policy and planning. En E. Hinkel (ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 97-1034).Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Barriga, R.(2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga y P.M. Butragueño (coords.), *Historia Sociolingüística de México, vol. II* (pp. 1095-1194). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Bawarshi, A. y Reiff, M.J.(2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press.

- Bazerman, C. (2012). *Tipificación y Actividad*. Puebla: BUAP.
- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*, 86, 13-53.
- Byrnes, H. (2007). *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*. Londres: Continuum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, M.C. (2010). Discurso especializado e identidad: el papel de la escritura en el proceso de configuración de la identidad disciplinar. *Memorias del XI Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Castro, M. C., Hernández, L., y Sánchez, M. (2010). El ensayo como género académico. Una aproximación a las prácticas de escritura de la Universidad pública mexicana. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel, pp. 49-70.
- Christie, F. (2010). The Grammar Wars in Australia. En T. Locke (Coord.), *Beyond the Grammar Wars*, pp. 55-72.
- Colombi, C. (2002). Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. En Colombi, C. y M.J. Schleppegrell (Coords), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning with Power* (pp. 67-86). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*: Cambridge: CUP.
- Dávalos, M. (1913). *¡Carne de cañón! (Cuentos)*, Ciudad de México: Talleres gráficos de la Secretaría de Fomento.
- Devitt, A. (2009). Teaching critical genre awareness. In Charles Bazerman, Adair Bonini y T. Figueiredo (Coords.), *Genre in a Changing World*. Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, pp. 337-351.
- Doughty, C. (2004). Effects of instruction on learning a second language: A critique of instructed SLA research. En B. Van Patten, J. Williams, S. Rott y M. Overstreet (Coords.), *Form-meaning connections in second language acquisition*, (pp. 181-202). Mahwah: Lawrence Erlbaum,.

- Escoffié, L. (1927). *En las riberas del Caribe. Bosquejo histórico-geográfico del territorio federal de Quintana Roo, 1920-1923*, Mérida, Yucatán: Imprenta Oriente.
- Fahnestock, J. (1999). *Rhetorical figures in science*. Nueva York: Oxford University Press.
- Fregoso, G. (2007). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría”, *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 69-76.
- Gallegos, A. (2004). *Nominalización y registro técnico. Algunas relaciones entre morfopragmática, tradiciones discursivas y desarrollo de la lengua en español*. Tesis doctoral de la Universidad de Friburgo, Alemania.
- Gee, J.P.. (1999). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Falmer.
- Gee, James Paul.(2005). *An introduction to discourse analysis: Theory and Method*. Nueva York: Routledge.
- Hamel, R.E. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: Una introducción. *Iztapalapa*, 29, 5-39.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K. (1992). “Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct”. En J. Svartvirk (Coord.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82*, (pp. 61-77). Berlin: De Gruyter.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*,5, 93-116.
- Halliday, Michael y Martin, James (Coords.)(1993), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A. K., y Matthiesen, C.M.I.M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. Londres: Cassell.
- Hasan, R. (2002). Ways of meaning, ways of learning: code as an explanatory concept. *British Journal of Sociology of Education* 23, 4, pp. 537-548.
- Hasan, R. (2001) The ontogenesis of decontextualised language: some achievements of classification and framing. En A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels (Eds)

- Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research.*  
Nueva York: Peter Lang.
- Hasan, R. y Cloran, C. (1990) A sociolinguistic study of everyday talk between mothers and children. En M.A.K. Halliday, J. Gibbons and H. Nicholas (Eds.), *Learning, Keeping and Using Language, Volume 1*. Amsterdam: John Benjamins.
- Heath, S. (1982). *Ways with words: language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Nueva York: Cambridge University Press
- Hernández, L. (2010). La pedagogía basada en género de la lingüística sistémico-funcional: Aprender lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. *Lingüística Mexicana*, (5 1, 67-89
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, (10)9, 11-40.
- Herrera, H. (1946). *Monografía del Río Hondo*. Ciudad de México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, DF: El Colegio de México
- Holland, D. y Skinner, D.(1987). Prestige and intimacy: the cultural models behind Americans' talk about gender types. En D. Holland y N. Quinn (Coords.), *Cultural models in language and thought* (pp. 78-111). Nueva York: Cambridge University Press,
- Ignatieva, N.(2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, (5)1,91-110.
- Kalman, J. (2006). Los recursos para leer y escribir en una comunidad pobre. En E. Matute (Coord.), *Lectura y diversidad cultural* (pp. 69-98). Guadalajara: Universidad de Guadalajara,
- Kaplan, R. y Baldauf, R. B. (1997). *Language planning: From practice to theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- López, G.(2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En G. López Bonilla y C. Pérez Frago (coords.), *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo* (pp. 99-128). México, DF: Plaza y Valdés.



- Lillis, T. y Scott, M. (2008). Defining academic literacies: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, (4)1, pp. 5-32.
- Macías, C. (2006). *El Caribe mexicano. Origen y conformación, siglos XVI y XVII*, Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Londres: Equinox.
- Montaldo, S. (2002). La semiótica y su poder para des-sedimentar el discurso académico. Ponencia presentada en las VII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Jujuy, Argentina, 9-11 de octubre de 2002.
- Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre Discurso*, 4, 109-120.
- Norris, J.M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41.
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género “manual” a través de cuatro disciplinas: ¿Cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), 43-69.
- Perales Escudero, M., Reyes Cruz, M. y Murrieta Loyo, G. (2012). The English-in-elementary-school program at a Mexican state: A critical exploration. *Current Issues in Language Planning*, 13(4), 267-283.
- Ramos, M.(2003). Idólatras y mentores. Escuelas en el Yucatán del siglo XVI, *Estudios de Historia Novohispana*, 28, pp. 37-60
- Ramos, M. (2009), Inmigrantes y multiculturalidad en la frontera México-Belice. Una mirada al pasado, 1904-1975. En S. Vargas (coord.), *Migración y políticas públicas en el Caribe mexicano hoy* (pp. 175-214). Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa,
- Schleppegrell, M. y Colombi, M.C.(Coords.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos. Estudios de Lingüística*, (42)69, 107-127.

- Swales, J. (1990). *Genreanalysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. (Coord) (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Uribe, O. (1981). Posturas frente a los estudios de políticas del lenguaje. *OBST*, 18, 1-16.
- Vaca, J., Bustamante, A., Gutiérrez, F., y Tiburcio, C. (2011). *Los lectores y sus contextos*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Wardle, E. (2009). Mutt genres and the goal of FYW : Can we help students write the genres of the university? *College Composition and Communication*, 60(4), 765-789.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.