

Prácticas subalternas sobre el sistema ortográfico entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas

Un estudio de literacidades académicas

MOISÉS DAMIÁN PERALES-ESCUDERO* | MARTÍN RAMOS DÍAZ**
EYDER GABRIEL SIMA LOZANO***

Desde una perspectiva decolonial y socioconstructivista, describimos prácticas de literacidad subalternas sobre las comillas entre estudiantes indígenas y no indígenas de dos instituciones de educación superior (IES) de Yucatán (México) en contextos distintos de conservación de la lengua y la cultura mayas. Mediante el constructo de concepciones, abordamos la conciencia de los participantes sobre las prácticas y los contextos de los eventos de literacidad que las construyeron. Recogimos las concepciones de 232 participantes mediante un cuestionario y las analizamos desde la fenomenografía y las literacidades académicas. Encontramos amplia presencia de prácticas subalternas, con diferencias entre las IES. Las prácticas privilegiadas parecen ser resistidas o consignadas al misterio en el contexto maya y en la educación preuniversitaria de ambos contextos. El contexto y no la autoadscripción indígena influyen sobre las prácticas. Destacamos la necesidad de visibilizar y reflexionar críticamente sobre las prácticas subalternas y privilegiadas, desmontando la práctica institucional del misterio.

From a decolonial and socio-constructivist perspective, we hereby describe subaltern literacy practices on quotation marks among indigenous and non-indigenous students from two higher education institutions (HEIs) in Yucatán (Mexico) in different contexts of conservation of the Mayan language and culture. For the present study we addressed the participants' awareness of the practices and contexts of the literacy events that formed them. In order to do this, we developed and collected the conceptions of 232 participants through a questionnaire and analyzed them from the point of view of phenomenography and academic literacies. We found a wide presence of subaltern practices, which are different among the different HEIs. Privileged practices seem to be resisted or consigned to mystery in the Mayan context and in pre-university education in both contexts. It is the context and not the indigenous self-ascription that influences the practices. We highlight the need to critically reflect on subaltern and privileged practices and make them visible, dismantling the institutional practice of mystery.

Palabras clave

Literacidades académicas
Concepciones del estudiante
Sistema ortográfico
Estudiantes indígenas
Educación superior
Fenomenografía

Keywords

Academic literacies
Student conceptions
Orthographic system
Indigenous students
Higher education
Phenomenography

Recibido: 4 de septiembre de 2020 | Aceptado: 22 de diciembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60078>

* Profesor-investigador de la Universidad de Quintana Roo (México). Doctor en Inglés y Educación. Líneas de investigación: pensamiento de los actores educativos sobre las literacidades y los textos; análisis lingüístico del discurso. CE: mdperales@uqroo.edu.mx

** Profesor-investigador de la Universidad de Quintana Roo (México). Doctor en Letras Modernas. Línea de investigación: historia cultural en el sureste mexicano. CE: ramoss@uqroo.edu.mx

*** Profesor-investigador y coordinador de Investigación y Posgrado de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Doctor en Antropología. Líneas de investigación: actitudes hacia la lengua maya; contacto lingüístico; argumentación e interrogación; movimientos retóricos. CE: eyder.sima@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

El estudio de las literacidades académicas, o “prácticas sociales mediadas por el lenguaje escrito” (Hernández Zamora, 2016: 21) ha cobrado auge en Latinoamérica. Éstas se conciben como “actividades sociales que invariablemente están orientadas por nuestros propósitos y la necesidad de dar sentido a nuestras acciones en contextos específicos” (Castro-Azuara *et al.*, 2020: 7). Existe interés por indagar las literacidades de grupos oprimidos, como estudiantes universitarios indígenas (Pérez López, 2016). Muchos estudios se han realizado desde la perspectiva decolonial de los nuevos estudios de literacidad, o NEL (Street, 1984, 2017; Zavala, 2011), la cual suscribimos. Por ejemplo, Rockwell (2005; 2006; 2010) indaga los procesos de invisibilización y destrucción de las literacidades de los pueblos indígenas durante la colonia y el posicionamiento de estos pueblos como culturas orales inferiores. Hernández Zamora (2009; 2010; 2019) expone las dificultades que experimentan sujetos marginados, algunos de matriz étnica indígena, para participar en las literacidades de los grupos dominantes debido a su representación como sujetos “analfabetizados”. Así, una consecuencia de la imposición de la literacidad en español ha sido la perenne asignación de la etiqueta “deficiente” al uso que los pueblos originarios hacen del español en general, y del español escrito en particular (Jiménez *et al.*, 2003).

La conquista y colonización son ejemplos dramáticos de un fenómeno identificado por Brandt (2004): la reproducción de las literacidades dominantes requiere de contactos y flujos de comunicación entre grupos humanos. En ausencia de contactos intensos, sostenidos y específicos (es decir, en condiciones de relativo aislamiento de los flujos globales), los sujetos pueden resignificar los artefactos semióticos (textos, signos) de las literacidades globales y así dar origen a prácticas locales con los mismos artefactos (Brandt y Clinton, 2002). Un fenómeno paralelo, cuyas conexiones con

el anterior no han sido suficientemente exploradas, es el despliegue de usos no normativos del español escrito por estudiantes indígenas (Pérez López, 2016). Como sostiene Rockwell (2005: 6), estos usos se insertan en

procesos culturales colectivos que ocurren bajo condiciones de relaciones de poder asimétricas: las herramientas o signos de un grupo dominante son retomados por grupos subalternos e incorporados —frecuentemente con nuevos significados y usos— a su propia historia cultural (traducción propia).

Estas prácticas subalternas son estigmatizadas o invisibilizadas a pesar de constituir actos agentivos de resistencia y/o negociación de las literacidades académicas occidentales (Zavala, 2011; Pérez López, 2016). Al mismo tiempo, las prácticas globales privilegiadas suelen permanecer vedadas a los sujetos subalternos porque docentes e instituciones asumen que ya las dominan, puesto que son “naturales”. Es decir, se reproduce la práctica institucional del misterio (Lillis, 1999). Este halo de misterio puede extenderse a las prácticas subalternas locales que usan los mismos artefactos semióticos de las prácticas globales debido a la opresión de los sujetos subalternos y la estigmatización de sus prácticas. Ello impide abordar tanto las prácticas privilegiadas como las subalternas como objetos de investigación y/o de enseñanza y configurar un “tercer espacio” para la reflexión crítica y decolonial sobre las literacidades (Zavala, 2011). Planteamos entonces la necesidad de estudiar la resignificación de artefactos semióticos globales en contextos socioculturales locales con características de aislamiento y resistencia, tales como ciertos contextos indígenas, para contribuir a la generación de reflexiones y prácticas decoloniales.

Sin embargo, estos estudios deben distanciarse de perspectivas esencialistas de las identidades indígenas y contribuir a desmontar la analfabetización como rasgo inherente. Una

forma de hacerlo es indagar las prácticas de los sujetos indígenas y no indígenas en escenarios socioculturales diversos, tanto geográficos como educativos, de manera comparada.

Un artefacto semiótico cuyo uso por estudiantes indígenas ha sido abordado son las comillas. Este signo indexa las prácticas letradas universitarias dominantes que privilegian el reconocimiento de la autoría y la propiedad intelectual. Perales-Escudero (2017) examinó las creencias de estudiantes universitarios de matriz étnica maya sobre las comillas y encontró que algunos creen que las comillas indican que la información entrecomillada no debe leerse. Esta creencia puede ser poco funcional al leer y escribir textos con múltiples citas; los estudiantes la atribuyen a su escolarización preuniversitaria, donde la creencia puede haber resultado funcional.

Esta funcionalidad de prácticas subalternas locales asociadas con las comillas es sugerida por su uso en carteles escolares de nivel secundaria propios de la región contexto de este estudio para enmarcar nombres de instituciones, de lugares y títulos de personas, todos usos no reconocidos por la Real Academia Española (una institución colonial cuyas prescripciones mencionamos sólo para destacar las prácticas de los sujetos subalternos).

Podrán participar en este certamen todas las alumnas de la “escuela Belisario Domínguez” sin límite de edad. Será declarada “Embajadora de la Simpatía” la candidata que al cerrarse el certamen tenga mayoría de votos... BAILE en la “Explanada de la Bandera”, con disfraces carnavalescos (Ramos, 1997: XXVIII-XXIX).

El análisis de estos artefactos parece no bastar para conocer la práctica letrada o hacer social de los signos y quizás tampoco hubiera bastado el análisis de actividades observables en torno a ellos, como podría hacerse mediante la etnografía o la teoría de la actividad. Así, se hace necesario asomarse a la conciencia de las personas sobre la práctica social implicada

en el signo. El presente estudio cualitativo fenomenográfico, enmarcado en los NEL en general, y en el campo de las literacidades académicas en particular, indaga las concepciones de estudiantes mayas y no mayas de dos instituciones de educación superior (IES) del estado mexicano de Quintana Roo sobre el uso de las comillas. Usamos el constructo de concepciones para operacionalizar una mirada socioconstructivista de la conciencia de los participantes sobre las prácticas subalternas y los escenarios de los eventos de literacidad que llevaron a apropiárselas, en relación con contextos socioculturales locales diferenciados. Bartlett (2007) ha llamado a reconectar ciertos abordajes psicológicos con los NEL. Consideramos que constructos como las teorías implícitas o las concepciones son compatibles puesto que son de naturaleza intrínsecamente sociocultural, ya que las personas las construyen de manera situada, social y discursiva, al participar en prácticas significativas para sus grupos culturales (Jiménez, 2009; Murillo *et al.*, 2016).

El estudio de las concepciones sobre las prácticas asociadas a las comillas permite asomarse a literacidades locales subalternas e interrogar su conexión con literacidades globales privilegiadas. Perseguimos identificar y describir la conciencia de prácticas letradas no normativas sobre las comillas, o variación no autorizada en la terminología de los NEL (*unlicensed variation*, Sebba, 2007) entre estudiantes universitarios mayas y no mayas y explorar su vinculación con los contextos a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué concepciones autorizadas y no autorizadas sobre las comillas se encuentran entre estudiantes de dos IES de la península de Yucatán?
2. ¿Dónde declaran los participantes que sucedieron los eventos de literacidad relativos al aprendizaje de sus concepciones sobre las comillas?
3. ¿Cómo se diferencia la distribución de concepciones autorizadas y no au-

torizadas entre las dos IES por semestre y por la autoadscripción de los participantes?

Esta mirada contribuye a visibilizar las prácticas letradas locales de sujetos subalternos en relación con las prácticas globales privilegiadas y a comprender su producción situada en procesos coloniales y de poder. La siguiente sección articula las conexiones de los NEL con el estudio de las comillas en tanto que artefacto semiótico que indexa prácticas significativas dentro de la cultura escrita.

LOS NEL Y EL ESTUDIO DE CONCEPCIONES SOBRE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Los NEL surgen a partir del trabajo de Street (1984) sobre los usos culturalmente situados del lenguaje escrito en contextos no académicos. Su contribución consiste en el desplazamiento del texto como objeto de estudio para privilegiar las actividades sociales que los seres humanos realizan con ellos (Lillis y Scott, 2008). Los NEL han descrito las literacidades extraescolares o vernáculas y se han interesado por subvertir las dinámicas ideológicas y de poder de la literacidad al dar voz a los sujetos subalternos y al visibilizar sus prácticas letradas.

Entonces, el estudio de los signos de puntuación pudiera parecer ajeno a los NEL; pareciera difícil vincular la noción de práctica social con tales signos puesto que son artefactos semióticos de los textos como productos acabados. Además, la investigación de la puntuación evoca perspectivas prescriptivistas, centradas en la identificación y descripción de errores y no en las prácticas sociales e ideológicas. Para comprender las razones por las cuales pueden abordarse las prácticas asociadas con los signos de puntuación en general —y las comillas en particular— resulta indispensable revisar el concepto mismo de “práctica” desde los NEL.

El concepto de literacidad como práctica social es central en la epistemología de los NEL.

Ivanič (2009) plantea que una de las acepciones del término “práctica” se refiere a prácticas de nivel micro que son constituyentes de una práctica de nivel mayor. Este autor presenta explícitamente el estudio de Sebba (2007) sobre la ortografía como una práctica social, esto es, como un ejemplo de prácticas de nivel micro. Sebba (2007) examina el uso de ortografías alternas en inglés (por ejemplo, el hecho de deletrear la palabra *was* como *woz*) y concibe a la ortografía como práctica social.

Sebba (2007) plantea que la ortografía, pese a ser un elemento semiótico-lingüístico de los textos, no es sólo una mera tecnología de las prácticas de escritura, sino que constituye en sí misma una práctica social. La premisa central de su argumento, que aceptamos, es que la existencia de una práctica social depende de la posibilidad de que una acción acarree un significado social. En los sistemas semióticos como el lenguaje y la ortografía, el significado social depende de la posibilidad de variación de la norma, es decir, de desviación, pero capaz de permanecer dentro de los límites de comprensibilidad de la comunidad lingüística.

Así, Sebba (2007: 34) propone una “zona de significación social” que yace entre los polos de la estandarización normativa y la ausencia completa de ella. En los sistemas alfabéticos de varias lenguas, entre ellas el español y el inglés, ello es posible por la existencia de más de una grafía para un mismo fonema. Entonces, el uso de correspondencias fonográficas no normativas, como “boi” por “voy”, deviene una práctica social puesto que indexa identidades. Sebba (2007: 33) denomina a estas prácticas subalternas “variación no autorizada” (*unlicensed variation*). Por ejemplo, Sebba (2007) encuentra que el uso deliberado de “ke” en España indexa la pertenencia a comunidades de resistencia contracultural, como grupos anarquistas o activistas LGBT. Nosotros añadimos que el uso de variantes no autorizadas, sea éste inconsciente o estratégico, expone a los usuarios a la marginación y

exclusión en tanto que, en términos de Hernández Zamora (2009), permite su alfabetización por quienes blanden la norma de manera ideológica.

La postura de Sebba (2007) sobre la ortografía como práctica social puede leerse como un movimiento discursivo cercano al campo de estudio denominado literacidades académicas. Éste es un campo de estudios aplicado, fundamentado en la epistemología de los NEL que, debido a su orientación pedagógica, incorpora elementos teórico-metodológicos de otras corrientes (Lea y Street, 1998; Lillis y Scott, 2008). El acento que pone Sebba (2007) en el significado compartido y su variación hace a este enfoque compatible con nuestro abordaje teórico-metodológico, la fenomenografía, cuyo objetivo es describir el abanico de variación en las formas de experimentar un fenómeno por parte de una comunidad (Marton y Booth, 1997; González Ugalde, 2014). Estas formas variadas de entender, o concepciones, constituyen su objeto de estudio y unidad de análisis (Marton y Pong, 2005; Harris, 2011). Las concepciones no son individuales sino sociales y se ven influenciadas por el contexto (Murillo *et al.*, 2016). Éstas incluyen la conciencia tanto de las prácticas asociadas a los artefactos semióticos (p. ej. “citar para no caer en el plagio”, “informar sobre algo común”) como de los eventos de literacidad que llevaron a construirlos. Los eventos de literacidad son “actividades específicas donde la lectura y la escritura cumplen un papel” (Hamilton *et al.*, 1994: viii, traducción nuestra).

La fenomenografía explica las influencias contextuales sobre las concepciones con el concepto de noema perceptual (Gurtwitsch, 2010). Un noema perceptual comprende la totalidad de la percepción de una persona durante un segmento temporal; ésta se divide en tema, campo temático y margen. El tema es aquello que ocupa la parte central de la atención; emerge del contexto o campo temático: el conjunto de elementos del entorno percibidos en una relación de relevancia. La

atención se enfoca en el tema y éste se concibe de cierta manera porque la persona así lo encuentra relevante para el contexto. Esta relevancia contextualmente situada es condicionada por lo social. Los individuos aprenden lo que es relevante para un contexto a través de sus experiencias sociales variadas. Por ello la fenomenografía enfatiza que las concepciones no pueden entenderse individualmente, sino grupalmente (Marton, 2000). Un noema perceptual incluye elementos irrelevantes, que constituyen su margen.

La fenomenografía se ha interesado por la literacidad académica (Marton y Säljö, 1976; MacMillan, 2014). Reconoce que las concepciones son de naturaleza discursiva y que pueden existir divergencias profundas en las concepciones de un mismo signo (Anderberg *et al.*, 2008). Ello converge con la preocupación de las literacidades académicas por las divergencias entre las concepciones de docentes y estudiantes —especialmente los subalternos— sobre términos aparentemente simples como “analizar” o “ampliar” el argumento de una tesis o “ser explícito” en un ensayo, cuyos significados autorizados suelen permanecer en el misterio para los sujetos subalternos (Street, 1999; Lillis, 1999).

Así, desde las literacidades académicas, los artefactos semióticos se repositionan como objeto legítimo de estudio, poseedores de una naturaleza doble como significados y como prácticas (Street, 2017). Desde este abordaje, “es posible conceptualizar los vínculos entre las prácticas letradas y las estructuras sociales en las que se insertan y que ayudan a sostener” (Barton y Hamilton, 1998, cit. en Lillis y Scott, 2008: 12, traducción nuestra). Un abordaje fenomenográfico de las literacidades académicas busca describir la semiosis sobre la semiosis, es decir, la variación en los significados que las comunidades de individuos otorgan a sus recursos semióticos.

La negociación de significado es un elemento central de las prácticas sociales (Wenger, 2002; Tusting, 2005) que requiere que el

significado mismo sea cosificado en objetos, es decir, en recursos semióticos poseedores de materialidad (Wenger, 2002). Éstos están siempre inmersos en sistemas y estructuras materiales y sociales de naturaleza local y global, u órdenes semióticos (Tusting, 2005). Para nosotros, los órdenes semióticos constituyen contextos que las personas usan para dar relevancia y significados situados a los signos en los noemas perceptuales que generan de momento a momento. Las comillas son un exponente interesante de un recurso semiótico que, a lo largo de la historia, se ha insertado en distintos órdenes semióticos en función de la evolución de las estructuras sociales y, en consecuencia, ha sido constituyente de distintas literacidades.

Como es sabido, los signos de puntuación de los sistemas de escritura occidentales no surgieron simultáneamente con el alfabeto, sino que evolucionaron en el tiempo hasta adoptar sus formas actuales. Para las comillas y sus signos antecesores, una de sus funciones en la literacidad clásica, medieval y renacentista era destacar fragmentos importantes (De Grazia, 1992; Finnegan, 2011; Llamas-Pombo, 2017; Parkes, 2016). Ello tenía como propósito, entre otros, facilitar al lector la identificación y copia de tales pasajes (De Grazia, 1992).

Es importante señalar que esta práctica enfática se inscribía en un orden semiótico en el cual la producción intelectual no era considerada una propiedad sujeta a derechos de autor, por lo que las comillas, “en lugar de señalar que un pasaje era de la propiedad de otro, lo señalaban como una propiedad colectiva de la cual uno podía apropiarse libremente, no necesariamente de manera literal ni con atribución al autor original” (De Grazia, 1992: 553, traducción propia). No fue sino hasta bien entrado el siglo XVIII que las gramáticas inglesas comenzaron a prescribir reglas para el uso de las comillas con funciones de citación para reconocer la autoría ajena (Mitchell, 1983). En español, las comillas aparecen normadas por primera vez en el *Prontuario de ortografía de*

la lengua castellana de 1844 (Peñalver, 2015: 321). No aparecen tampoco en gramáticas del castellano del siglo XVI (Delgado García, 2017).

Esta temporalidad coincide con la aparición de la propiedad intelectual como elemento de la literacidad occidental. La evolución en el uso de las comillas señala el tránsito de las prácticas letradas hacia un orden semiótico en el cual el texto devino “un bien que puede ser poseído dentro de una estructura de mercado” (De Grazia, 1992: 554, traducción propia). Así, las comillas se asociaron con una práctica de reconocimiento y protección de la autoría y propiedad intelectual de otros escritores. A pesar de ello, existe evidencia de que la práctica enfática persistió de manera residual en la Europa continental hasta bien entrado el siglo XIX (Parkes, 2016).

Ahora exponemos las prácticas normativas aceptadas por la Real Academia Española, no porque suscribamos la postura prescriptiva de esta institución colonial, sino para proporcionar un medio de contraste a la variación no autorizada objeto de este trabajo. Consistente con la protección de la propiedad intelectual, la Real Academia Española prima la práctica de citación en su definición y añade éstas: enmarcar parlamentos de los personajes o su discurso interior, delimitar títulos de libros u obras, indicar que una palabra o expresión se usa con ironía, es vulgar, impropia o de otro idioma (“comillas”). Excluye el uso enfático, propio de otro orden semiótico no vigente en la academia occidental contemporánea (De Grazia, 1992), pero ello no implica que las prácticas autorizadas sean más valiosas o evolucionadas. Simplemente tienen prestigio y funcionalidad para las literacidades globales contemporáneas puesto que se corresponden con una ideología capitalista e individualista, por oposición a la ideología más comunitaria y precapitalista que parece subyacer a la práctica enfática. La variación no autorizada, dentro de la cual se incluiría hoy en día la práctica enfática, puede resultar funcional en otros órdenes semióticos e ideológicos.

Es posible entonces que, en espacios geográficos caracterizados por el aislamiento y la resistencia de las comunidades indígenas, se configuren órdenes semióticos subalternos dentro y fuera de la escuela donde los sujetos resignifican los signos escritos en prácticas no autorizadas, funcionales para sus fines comunicativos, que constituyen un espacio de variación social. También es posible que aquellos sujetos subalternos indígenas cuyo mundo de la vida extraescolar y escolar (preuniversitario o universitario) no presenta las mismas características de aislamiento y/o resistencia participen en mayor medida de las prácticas autorizadas, a pesar de su identidad indígena.

CONTEXTO Y MÉTODO

Investigamos dos IES (IES1 e IES2) situadas en contextos geográficos y socioculturales con características de aislamiento y resistencia diferenciadas en el tiempo. La IES2 está en una ciudad importante, cosmopolita y occidentalizada que, sin embargo, estuvo aislada del resto del país hasta las primeras décadas del siglo XX. Esta institución incluye en su matrícula a estudiantes de matriz étnica maya provenientes del contexto geográfico de la IES1.

La IES1 está en un área rural de la Zona Maya en la cual las condiciones de aislamiento, ruralidad, preservación identitaria y pobreza material persistieron por más tiempo o aún tienen vigencia. Se trata de un espacio geográfico y sociocultural que comienza a configurarse a partir de la Guerra de Castas; como resultado de ésta, los mayas que estaban del lado de los blancos, ubicados en la parte poniente de la Península de Yucatán, Campeche y la parte occidental y central de Yucatán, fueron considerados como civilizados y mestizos; en tanto, los mayas del oriente, la zona central del actual estado de Quintana Roo, fueron denominados como indios salvajes y rebeldes. Desde allí continuaron el estado de rebeldía hasta principios del siglo XX (Orosa, 1984; Macías, 1999). Ello se tradujo en escasos contactos con

el resto del país (Romero y Benítez, 2014) y en la preservación de la lengua maya y de formas de vida propias, con poca penetración de las formas culturales mexicanas o yucatecas del oeste de la península (Meza Bernal, 2012).

La educación no fue ajena a este profundo aislamiento. Ramos (1997) da cuenta de grandes dificultades para el establecimiento de escuelas primarias durante los siglos XIX y XX, así como de la resistencia a ellas entre la población. Igualmente, el establecimiento de IES en el estado de Quintana Roo en general, y en la Zona Maya en particular, son fenómenos que datan de las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI (Perales-Escudero *et al.*, 2017; Rosado-May *et al.*, 2018). Además, la Zona Maya se caracteriza por la pobreza material de sus habitantes (Barrera Rojas, 2018; Bracamonte y Lizama, 2003).

Se sabe, además, que algunos docentes de la región no cuentan con una formación para la enseñanza de las literacidades académicas desde perspectivas interculturales y decoloniales, pero otros sí la tienen (Ramírez López, 2017). Ello podría contribuir a condiciones diferenciadas de invisibilización, resistencia y/o acceso crítico a las prácticas letradas dominantes y subalternas en diferentes escenarios educativos de la región.

El presente estudio examina estas posibilidades mediante un abordaje cualitativo fenomenográfico centrado en las concepciones como forma de asomarse a la conciencia de los sujetos sobre prácticas subalternas y sobre los escenarios donde ocurrieron los eventos de literacidad que llevaron a apropiárselas. La herramienta por excelencia de la fenomenografía es la entrevista semiestructurada, pero pueden usarse cuestionarios (MacMillan, 2014). Seleccionamos este último ya que una entrevista hubiese resultado poco práctica dado nuestro interés en las concepciones de un artefacto semiótico concreto por dos grupos relativamente grandes.

El instrumento incluyó tres preguntas demográficas (carrera, semestre, autoadscrip-

ción a un grupo indígena), dos sobre las comillas (¿para qué sirven las comillas en los textos académicos?, ¿dónde aprendiste lo que sabes de las comillas?) y una carta de consentimiento informado. La segunda pregunta constituye una aproximación preliminar y limitada a la conciencia de los participantes sobre los contextos donde ocurrieron los eventos de literacidad que los llevaron a construir las concepciones sobre las prácticas que asocian con las comillas.

Como ya dijimos, el estudio se llevó a cabo en dos IES públicas de la península de Yucatán (IES1 e IES2) con estudiantes de una licenciatura que se imparte en ambas. No revelamos el nombre de las licenciaturas ni de las IES como medida de resguardo del anonimato de los participantes, pero ambas pertenecen al ámbito educativo. Los autores usamos contactos entre docentes y administrativos para obtener permiso de aplicar el instrumento. El primer autor acudió de manera presencial a cada salón indicado por los responsables de las carreras, quienes dieron previo aviso a los docentes para franquear el acceso. En un grupo se recurrió a la ayuda de un asistente. Previo a la aplicación del instrumento, los estudiantes leyeron dos textos argumentativos cortos que contenían comillas de citación y se les pidió que escribieran un párrafo comparando y contrastando los argumentos de ambos textos. Esta tarea nos parece una práctica de literacidad típica del orden semiótico de la universidad occidental contemporánea. El objetivo de esto fue crear un contexto/campo temático en el cual los estudiantes pudieran movilizar concepciones de las comillas que les parecieran relevantes. En el caso de la IES1 la muestra fue censal, ya que el instrumento se aplicó a todos los estudiantes del programa en todos los semestres activos (primero [40], tercero [24], quinto [17], séptimo [9]), para un total de 90. En la IES1 la carrera se cursa en ocho semestres, y en la IES2 en 10; en esta última la muestra abarcó a los estudiantes de los semestres primero (60), quinto (40) y noveno (42),

para un total de 142. Elegimos estos semestres para tener un retrato del principio, la parte media y el final de los estudios; excluimos los restantes con el fin de tener una cantidad manejable de datos. La comparación entre semestres puede indicar influencias de los escenarios socioculturales propios de las IES y de la formación preuniversitaria de los ingresantes. De los 90 participantes de la IES1, 79 (87.8 por ciento) se autoadscriben como mayas o a grupos mayenses (dos participantes son ch'ol); de los 142 participantes de la IES2, 52 se autoadscriben como mayas (36.6 por ciento), aunque 31 de ellos abundaron que no hablan la lengua maya, pero sus padres sí. Un participante declaró ser biológicamente afrodescendiente, pero se autoadscribió como maya por haber crecido en una comunidad de mayahablantes, ser hablante de la lengua y practicar las tradiciones de la comunidad.

A partir de una muestra de 30 participantes elegidos al azar, el primer autor desarrolló un esquema de codificación semiabierto basado en los significados autorizados de la RAE y los emergidos de los datos. Este esquema fue aplicado a la misma muestra por los coautores, y se obtuvo acuerdo total. El primer autor codificó manualmente el resto de los datos con el esquema validado utilizando una hoja de Microsoft Excel. Cada fila correspondía a un participante. Se usaron dos columnas, una para las respuestas de los participantes y otra para asignar un número a cada tipo de concepción manifestada. Los casos dudosos fueron consultados con los coautores. Este procedimiento de codificación en el cual los códigos son aplicados a los datos por uno o más coinvestigadores es el principal mecanismo de validez en la fenomenografía (Åkerlind, 2005). Las concepciones fueron cuantificadas sin un tratamiento estadístico mediante la función de filtros de Microsoft Excel; este procedimiento no hace que el estudio sea cuantitativo, sino que constituye una manera de fortalecer la validez cualitativa puesto que permite ilustrar tendencias de

manera concreta (Maxwell, 2010; Yin, 2016). La cuantificación simple de datos verbales obtenidos con cuestionarios ha sido usada con anterioridad en estudios de literacidades académicas (Palmer *et al.*, 2018) y fenomenográficos (Rosário *et al.*, 2006).

RESULTADOS

Para la IES1 encontramos 113 concepciones en los 90 participantes. Para la IES2 encontramos 206 concepciones entre los 142 participantes. Una abrumadora mayoría de los participantes en ambas IES declaró haber aprendido estas concepciones sobre las comillas en contextos escolares preuniversitarios (primaria, secundaria, taller de lectura y redacción, o simplemente “escuela”). Siete las atribuyeron a la universidad y 22 al seno familiar (“los padres”) o a prácticas autogeneradas (“leyendo un libro”). En un primer nivel de codificación dividimos las concepciones en autorizadas y no autorizadas; en un segundo nivel presentamos las categorías más salientes entre ambas. Dividimos las autorizadas inicialmente entre aquellas referidas a la citación y otras prácticas no autorizadas debido a la relevancia de la citación como práctica letrada y a su predominio sobre otras concepciones autorizadas. Los ejemplos siguientes ilustran estas concepciones de citación.

- Ej. 1. Citar las palabras de una persona que apoya lo que se está afirmando (P45IES1).
- Ej. 2. Para referirse a un texto citado (P28IES2).
- Ej. 3. Citar textualmente para no caer en el plagio (P132IES2).

Destaca que P132IES2, al mencionar la evasión del plagio, moviliza explícitamente una concepción de protección de la propiedad intelectual correspondiente a las prácticas letradas del orden semiótico académico occidental. Aunque ello está implícito en todas las concepciones de citación, sólo P132IES2 lo explicitó. Los ejemplos 4 y 5 presentan otras

concepciones autorizadas; en el caso del ejemplo tres, se trata de enmarcar diálogos y aparece con la citación. En el ejemplo cuatro, es enmarcar títulos.

- Ej. 4. En un texto literario, enmarcar diálogo. En un texto no literario, citas textuales (P69IES2).
- Ej. 5. Para enfatizar un título (P31IES1).

Para las no autorizadas, codificamos a partir de los datos. Destacó por su amplia presencia la concepción de las comillas para realizar una práctica enfática de señalamiento de la importancia e interés de las ideas o información contenida en el segmento entrecorrido. El signo tiene, desde esta concepción, la función de orientar la atención del lector hacia tal segmento para facilitar la lectura y se asemeja a la práctica enfática medieval descrita líneas arriba, aunque ello de ningún modo implica una continuidad sociocultural o histórica (ejemplos 6 al 12).

- Ej. 6. Hacer énfasis para un modo de comprensión (P10IES2).
- Ej. 7. Resaltar algún dato importante que el lector tiene que saber a la fuerza (P97IES2).
- Ej. 8. Marca las ideas principales para que no se pierda el sentido de algo (P84IES1).
- Ej. 9. Resaltar una idea interesante (P37IES2).
- Ej. 10. Llamarle la atención al lector para que pueda comprender la lectura (P37IES1).
- Ej. 11. Enfatizar alguna oración o palabra (P127IES2).
- Ej. 12. Prestar atención a lo que hay dentro para una mejor comprensión (P49IES2).

Con excepción de 18 participantes, todos los demás declararon haber adquirido esta concepción durante su escolarización, mayormente en la primaria y secundaria, pero en cinco casos en la universidad. P37IES1, maya, declaró que aprendió esto “en las lecturas que he leído porque aparecen párrafos con comillas”. P127IES2, también maya, aseveró que lo

aprendió “de mi papá, que es maestro”. Esta práctica podría tratarse de una reelaboración a partir de la definición de la RAE, que ciertamente utiliza la palabra “resaltar” para referirse al entrecomillado usado para indicar ironía, una voz extranjera o el uso de un término como objeto lingüístico. Es posible que los participantes y/o sus maestros hayan focalizado únicamente este elemento, pero no los restantes, y posteriormente lo hayan reelaborado, alterando la naturaleza del objeto resaltado, vaciándolo de su carga irónica o metalingüística y dotándolo de una carga semiótica relacionada con la relevancia y el manejo de la comprensión y atención del lector.

La concepción de la práctica enfática aparece frecuentemente acompañada de la concepción relativa a la práctica de citación:

Ej. 13. Dar énfasis a las ideas que quieres que se entiendan mejor, citar algún libro (P35IES1).

También aparece, en menor medida, acompañada de otras concepciones autorizadas:

Ej. 14. Darle énfasis a una oración o título (P49IES2).

Se presentaron en menor medida otras concepciones no autorizadas que se discuten líneas abajo, en un tercer nivel de codificación. La Tabla 1 presenta las proporciones de las concepciones en el primer y segundo nivel de codificación en ambas IES.

Tabla 1. Distribución de las concepciones (IES1, n=113; IES2, n=206)

Concepciones IES1				Total IES1	
Autorizadas		No autorizadas		Autorizadas	No autorizadas
Citación	Otras	Énfasis	Otras		
22 / 19.5%	11 / 9.7%	57 / 50.4%	23 / 20.4%	33 / 29.2%	80 / 70.8%
Concepciones IES2				Total IES2	
Autorizadas		No autorizadas		Autorizadas	No autorizadas
Citación	Otras	Énfasis	Otras		
72 / 34.9%	27 / 13.1%	80 / 38.8%	27 / 13.1%	99 / 48%	107 / 51.9%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, las concepciones sobre prácticas autorizadas constituyen una proporción mucho mayor del total en la IES2 (48 por ciento) que en la IES1 (29.2 por ciento). En correspondencia con lo anterior, las concepciones sobre prácticas no autorizadas están presentes en mucha mayor medida en la IES1 (70.8 por ciento) que en la IES2 (51.9 por ciento). De cualquier forma, las concepciones no autorizadas son mayoría en ambas IES.

Aunque los participantes no son la unidad de análisis en la fenomenografía, nos parece interesante presentar la distribución de las concepciones por participante (Tabla 2). Los por-

centajes no suman 100 por ciento debido a que varios participantes manifestaron más de una concepción.

La distribución por participantes muestra contrastes parecidos a los anteriores. Una minoría relativamente pequeña de los estudiantes de la IES1 sostiene concepciones de citación (22, 24.4 por ciento). En contraste, una mayoría de los participantes (72, 50.7 por ciento) reporta concepciones de citación en la IES2. La concepción no autorizada de la práctica enfática está presente en la mayoría de los estudiantes de ambas IES, con mayor predominio en la IES1 (63.3 por ciento) que en la IES2

Tabla 2. Participantes por tipo de concepción (IES1, n=90; IES2, n=142)

Participantes IES1			
Autorizadas		No autorizadas	
Citación	Otras	Énfasis	Otras
22 / 24.4%	11 / 12.3%	57 / 63.3%	23 / 18.8%
Participantes IES2			
Autorizadas		No autorizadas	
Citación	Otras	Énfasis	Otras
72 / 50.7%	25 / 17.6%	80 / 56.3%	24 / 16.9%

Fuente: elaboración propia.

(56.3 por ciento). Esta concepción no autorizada tiende a presentarse aislada en la mayoría de los participantes de la IES1, donde es la única concepción manifestada por 46 participantes (51.1 por ciento), en tanto que en la IES2 se presenta aislada en poco menos de un tercio de los participantes (45, 31.7 por ciento). Los otros tipos de concepciones autorizadas y no autorizadas presentan diferencias menores. En su conjunto, los datos de ambas tablas muestran una mayor presencia de las concepciones no autorizadas en la IES1 y de las autorizadas en la IES2, en particular de la citación. A continuación, discutimos de manera más detallada la variación no autorizada.

Además de la concepción de la práctica enfática, encontramos conciencia de otras prácticas compartidas que constituyen un abanico de variación no autorizada. Éstas incluyen indicar pausas, enmarcar nombres de personas, lugares o sucesos, señalar conocimiento común, indicar que lo entrecomillado es una suposición y separar las oraciones. Presentar porcentajes tendría poco sentido porque cada una de estas concepciones estuvo presente en escaso número (entre 4 y 9 participantes).

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que señalan nombres de personas, lugares o eventos:

Ej. 15. Nombre de persona en la oración (P77IES1).

Ej. 16. Resaltar enunciados con nombres propios, edificios, etc. (P56IES2).

Ej. 17. Nombres de lugares (P45IES2).

Ej. 18. Para enfatizar un suceso, un nombre, un título (P31IES1).

Ej. 19. Resaltar un lugar o suceso (P11IES1).

Es interesante que esta concepción presenta también el elemento de enfatizar. Los participantes reportan haberla aprendido en la primaria y/o la secundaria y, en un caso, en la universidad. El uso de las comillas para enmarcar nombres de lugares ha sido atestiguado en carteles escolares (Ramos, 1997) y podría tratarse de una reelaboración de la práctica autorizada de enmarcar títulos de obras. Para las otras prácticas no autorizadas, como enmarcar sucesos o nombres de personas, no hemos encontrado evidencia textual publicada, pero en nuestra propia experiencia vivida con textos estudiantiles y otros que circulan en los contextos de las IES investigadas, por lo menos uno de nosotros ha visto textos que usan comillas para encerrar nombres de personas o sucesos. Para las siguientes variaciones no autorizadas de las comillas como elementos separadores de naturaleza estructural u oral no hemos encontrado evidencias, pero podría tratarse de reelaboraciones basadas en concepciones comunes sobre otros signos de puntuación.

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos separadores estructurales:

Ej. 20. Separar elementos en un texto (P131IES2).

Ej. 21. Separar las oraciones (P9IES2).

- Ej. 22. Separar ideas (P24IES2).
- Ej. 23. Marcar niveles distintos en una oración (P61IES2).
- Ej. 24. Separar para facilitar la comprensión (P98IES2).

Es interesante que esta concepción se encuentra solamente en la IES1 y que los participantes reportan haberla aprendido en la primaria o secundaria. A continuación, se presentan ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que indican pausas:

- Ej. 25. Marca las pausas, da más realidad y que se entienda mejor la lectura (P48IES1).
- Ej. 26. Dar un espacio y continuación de la lectura (P32IES1).
- Ej. 27. Hacer una pausa o algo así (P49IES2).

Todos estos participantes, menos uno, indicaron haber aprendido esto en la primaria. P49IES2 aseveró que lo aprendió “en un libro y leyendo cualquier libro te das cuenta”. De manera similar, no encontramos evidencias documentales de las siguientes variaciones no autorizadas que conciben a las comillas como señaladores de conocimiento común o de suposiciones.

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que señalan información conocida:

- Ej.28. Decir algo que se sabe (P86IES1).
- Ej. 29. Informarnos sobre algo común (P87IES1).

Esta concepción se encuentra sólo en la IES1; los participantes refirieron haber aprendido esto por su cuenta: “es lo que comprendí por lo que observo en los textos” (P87IES1).

Ejemplos de concepciones de las comillas como elementos que indican que lo entrecorinado es una suposición:

- Ej. 30. Suposiciones (P89IES1).
- Ej. 31. Enfatizar ciertas acciones, hacerlas sonar como suposiciones (P32IES2).

En todos los casos (4), los participantes refirieron haber aprendido esto en un contexto escolar (“la escuela”, sin especificar nivel) y uno de ellos precisó que fue en la universidad. Esta concepción podría tratarse de una reelaboración del significado autorizado de revestir de ironía el segmento entrecorinado, puesto que las suposiciones son aseveraciones no verificadas y una de las características lingüístico-pragmáticas de la ironía es su conexión con la insinceridad o falta de veracidad, aunque no equivale a ella (Dylen, 2018).

Para encontrar evidencia adicional de algunas de estas variantes no autorizadas, como las referidas a las pausas o a las suposiciones, la evidencia textual no basta, puesto que su activación no puede inferirse en la escritura, sino que depende exclusivamente de los procesos lectores, así que serían necesarios otros tipos de métodos para explorarla con mayor profundidad.

Dentro de la variación no autorizada encontramos también algunas concepciones aparentemente individuales, presentes una sola vez en un solo participante:

- Ej. 32. Denotar ejemplos (P92IES2).
- Ej. 33. Dar a entender que una palabra es redundante (P53IES2).
- Ej. 34. Para que la oración no salga mal (P76IES1).
- Ej. 35. Cambiar la importancia de las oraciones (P68IES1).

Destaca el ejemplo 35 puesto que implica que las comillas pueden tanto conferir importancia a lo entrecorinado como despojarlo de ella. Esto último se corresponde con el hallazgo de Perales-Escudero (2017), lo que sugiere que no se trata de una concepción individual, sino que, al igual que los ejemplos 32 y 34, podría haberse encontrado en otros participantes si la muestra hubiese sido más amplia. En las líneas que siguen se discute la distribución del abanico de concepciones en los distintos semestres y entre estudiantes mayas y no mayas.

Tabla 3. Distribución de concepciones por semestre

IES1						
Semestre	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras	Énfasis	Otras (%)		
1	5 / 10.2%	5 / 10.2%	29 / 59.2%	10 / 20.4%	10 / 20.4%	39 / 79.6%
3	11 / 35.5%	3 / 9.7%	9 / 29%	8 / 25.8%	14 / 45.2%	17 / 54.8%
5	4 / 19%	2 / 9.5%	11 / 47.6%	5 / 23.8%	6 / 28.5%	16 / 71.5%
7	2 / 18.2%	1 / 9.1%	8 / 72.7%	0	3 / 27.3%	8 / 72.7%
IES2						
Semestre	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras	Énfasis	Otras (%)		
1	26 / 23.2%	9 / 13%	35 / 50.7%	9 / 13 %	35 / 36.2%	44 / 63.7%
5	24 / 41.3%	5 / 8.6%	22 / 37.9%	7 / 12.2%	29 / 49.9%	29 / 50.1%
9	25 / 39.1%	10 / 15.6%	23 / 35.9%	6 / 9.4%	35 / 54.7%	29 / 45.3%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 presenta la distribución por semestre y por IES de los distintos tipos de concepciones. Como puede verse, en la IES1 existen importantes diferencias en las proporciones de las concepciones de citación e importancia entre el tercer semestre y el resto. En todos los semestres, menos el tercero, la concepción de importancia duplica, triplica o hasta sextuplica en proporción a la concepción de citación en el caso del primer semestre. Nótese que en el primer semestre no fue posible contextualizar el cuestionario con la tarea de lectura previa, lo cual pudo haber afectado este número. En tercero, la relación se invierte y la concepción de citación se hace más presente que la de importancia, pero la diferencia no es tan grande. En general, las concepciones no autorizadas son mayoritarias en todos los semestres, ligeramente en el tercero y ampliamente en los demás. En términos del número de participantes, en todos los semestres el número que sostiene concepciones de citación es minoritario (5 de 40 en primero, 11 de 24 en tercero, 4 de 17 en quinto, 2 de 9 en séptimo). Ello sugiere que la formación de estos participantes en literacidades académicas en la IES1 no ha resultado en un aprendizaje de los significados autorizados para la mayoría de ellos, en particular del de citación.

En otras palabras, parecen no participar del orden semiótico académico occidental sino en un orden subalterno caracterizado por la funcionalidad de la variación no autorizada. Esta funcionalidad es sugerida por la amplia presencia de las concepciones no autorizadas en todos los semestres, particularmente en los últimos. Ello no es problemático si se trata de una decisión estratégica y voluntaria de parte de la institución y/o de los estudiantes, pero puede serlo si no se trata de una decisión así, ya que podría indicar la presencia de prácticas institucionales del misterio.

En contraste, en la IES2 la concepción de importancia sólo resulta mayoritaria en el primer semestre, en una relación de 2 a 1. En los siguientes semestres, ninguno de los tipos de concepciones es claramente mayoritaria. En el quinto, el balance entre las concepciones autorizadas y no autorizadas es casi perfecto (49.9 vs. 50.1 por ciento). En noveno, las autorizadas juntas son mayoritarias (54.7 por ciento). Es decir, existen diferencias importantes entre la cantidad de concepciones autorizadas de los estudiantes que inician su formación con respecto a los que se encuentran a la mitad de sus estudios y los próximos a egresar. Estas diferencias se aprecian sobre todo en las concepciones de citación que casi duplican su

Tabla 4. Distribución de concepciones entre estudiantes mayas y no mayas

	Concepciones IES1					
	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras (%)	Énfasis (%)	Otras (%)		
Mayas	20 / 20.2%	9 / 9.1%	51 / 51.5%	19 / 19.2%	29 / 29.3%	70 / 70.7%
No mayas	2 / 14.3%	2 / 14.3%	6 / 42.9%	4 / 28.6%	4 / 28.6%	10 / 71.5%

	Concepciones IES2					
	Autorizadas		No autorizadas		Total autorizadas	Total no autorizadas
	Citación	Otras (%)	Énfasis (%)	Otras (%)		
Mayas	25 / 35.2%	9 / 12.6%	29 / 40.8%	8 / 11.2%	34 / 47.8%	37 / 52%
No mayas	47 / 34.8%	18 / 13.3%	51 / 37.8%	19 / 14.1%	65 / 48.1%	70 / 51.9%

Fuente: elaboración propia.

proporción en los semestres quinto y noveno con respecto al primero. En contraparte, la concepción de la práctica enfática es mucho menor en los semestres posteriores al primero que en éste, aunque sigue manteniendo una presencia importante en aquellos.

En términos del número de participantes, en los semestres superiores el número que sostiene creencias de citación es mayoritario y mayor que en primero, donde es minoritario (25 de 42 en noveno, 24 de 40 en quinto, 26 de 60 en primero). Todo ello permite suponer que la formación en la IES2 lleva a los participantes a involucrarse en el orden semiótico de las literacidades académicas occidentales contemporáneas en mayor medida que en la IES1; que los participantes de la IES2 resisten menos los significados y prácticas propias de tal orden que aquellos de la IES1; o que en la IES2 prevalece menos la práctica institucional del misterio respecto de este signo. Al manifestar esto no pretendemos presentar a la IES2 como “mejor”, sino propiciar la reflexión sobre las prácticas educativas y sugerir la posibilidad de que, en la IES1, incrustada en un contexto sociocultural de aislamiento y resistencia histórica maya, esta resistencia le haga frente también al orden semiótico universitario occidental.

Al mismo tiempo, no pretendemos con tales planteamientos esencializar ni a los mayas ni a lo maya. Como muestra la Tabla 4, las diferencias no tienen que ver con la autoadscripción de los estudiantes, sino con las IES y su

contexto. Ello es observable al analizar el caso de la IES2, enclavada en una ciudad cosmopolita. En ella, los participantes mayas conforman una minoría importante de más de un tercio del total (36.6 por ciento), pero en esta porción más de la mitad declara no ser hablante de la lengua maya ni participar en las tradiciones comunitarias mayas. En contraste, la IES1 está inmersa en un contexto cultural maya rural caracterizado por la resistencia y la conservación —no exenta de amenazas— de la lengua y las tradiciones; en ella los participantes mayas representan una abrumadora mayoría frente a los no mayas (87.8 vs. 12.2 por ciento).

Como muestra la Tabla 4, las proporciones de las distintas concepciones autorizadas y no autorizadas de estudiantes mayas y no mayas de ambas IES apenas se distinguen entre ambos grupos. Ello refuerza nuestra aseveración de que las diferencias en concepciones no constituyen un rasgo esencial, sino que se relaciona con los distintos contextos de las IES.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las prácticas letradas de los grupos subalternos suelen ser invisibilizadas y pueden, además, divergir respecto de aquellas de los grupos dominantes que participan más de los flujos de intercambio que reproducen las literacidades globales privilegiadas (Brandt y Clinton, 2002; Brandt, 2004). Estas últimas, aunque conllevar poder y tienen efectos visibles, tienden a

permanecer tácitas puesto que son “naturales” para quienes detentan el poder, aunque distan de serlo para los subalternos (Lillis, 1999). Esto contribuye a reproducir condiciones coloniales opresivas en la educación de tales grupos, aun en contextos donde se busca combatirlas (Hernández Zamora, 2018). Así, este estudio investigó concepciones de las prácticas asociadas con las comillas de estudiantes mayas y no mayas en dos IES en contextos socioculturales distintos.

Para la pregunta 1, encontramos concepciones sobre prácticas autorizadas como la citación (mayoritaria), de señalamiento de diálogos, de demarcación de títulos de obras y, escasamente, de tratamiento de una palabra como objeto lingüístico para definirla o para enmarcar extranjerismos. También encontramos concepciones de prácticas no autorizadas, entre las que predomina la práctica enfática para guiar la atención hacia segmentos importantes, “que el lector debe saber a la fuerza”. Otras concepciones de prácticas no autorizadas incluyen el uso de comillas para enfatizar nombres de personas, edificios, lugares y sucesos, para hacer pausas, para separar elementos estructurales, para denotar conocimiento común, para dar ejemplos y para señalar suposiciones. Esta última concepción podría ser una reelaboración de la práctica autorizada de ironizar lo entrecomillado. El uso para lugares ha sido atestiguado en carteles escolares de la región de la IES2. Ello coincide con los hallazgos de Rockwell (2005) sobre la apropiación y reelaboración de signos de grupos dominantes por sujetos mayas.

En relación con la pregunta 2, centrada en la conciencia sobre los contextos donde sucedieron los eventos de literacidad que llevaron a apropiarse de las prácticas asociadas con las comillas, la mayoría de los participantes de ambas IES declaran haber aprendido lo que saben sobre las comillas en la escolarización preuniversitaria y, en pocos casos, en la familia, por su cuenta o en la universidad.

Junto con la presencia mayoritaria de las concepciones no autorizadas en la IES1 y en el

primer semestre de la IES2, ello sugiere que las variantes no autorizadas están arraigadas tanto en los contextos preuniversitarios de la IES2 como en el contexto más aislado y de matriz indígena de la IES1 porque los sujetos las han desarrollado agentivamente para atender sus necesidades comunicativas. Estas necesidades serían distintas de aquéllas que caracterizan a las comillas en las literacidades universitarias globales privilegiadas. Así, las características de los contextos parecen influir sobre la mayor o menor funcionalidad que las prácticas globales y locales adquieren en cada uno.

Una limitación de la investigación es que el abordaje cualitativo, la mezcla de varias concepciones en las respuestas individuales de la mayoría de los participantes y la presencia en la IES2 de un número indeterminado de estudiantes originarios del contexto geográfico de la IES1 no permiten explorar correlaciones entre el contexto del evento de literacidad y el contexto de cada IES, lo cual podrá ser atendido por estudios cuantitativos posteriores. Asimismo, otros estudios cualitativos pueden incluir más preguntas relativas a los eventos de literacidad.

Para la pregunta 3, las concepciones no autorizadas se encuentran presentes en mayor proporción en la IES1 que en la IES2. En la primera, las concepciones no autorizadas se mantienen en todos los semestres; en la segunda, éstas sólo son mayoritarias en el primer semestre, no así en los posteriores. Ello apunta a la funcionalidad de la variación no autorizada en la educación preuniversitaria de los ingresantes de la IES2 y sugiere que los eventos y prácticas de literacidad en ella conducen a la visibilización de la variación autorizada. Encontramos también que, en la IES2, no se aprecian diferencias en la proporción de participantes mayas y no mayas que manifiesten los distintos tipos de concepciones autorizadas y no autorizadas. En la IES1, es mayor la proporción de estudiantes no mayas que manifiestan concepciones autorizadas en relación con los mayas, pero el número de los

primeros es tan reducido en relación con los segundos que la comparación podría carecer de sentido.

Estos datos, y los propios de la pregunta 2, nos llevan a concluir que las diferencias en la distribución no tienen que ver con la adscripción a un grupo indígena, sino con el contexto geográfico-sociocultural de cada IES y, quizás, con las prácticas educativas de éstas. Todos estos elementos posibilitan una exposición y/o participación diferenciada en las prácticas letradas globales privilegiadas. En ese sentido, es relevante mencionar que la concepción de la práctica enfática tiende a presentarse aislada en la mayoría de los participantes de la IES1 (no así en la IES2) a pesar de la tarea de contextualización.

Recurrimos al concepto de noema perceptual para una discusión más profunda de este hecho relativo a la concepción de importancia, misma que no es mutuamente excluyente con concepciones autorizadas como la de citación. Una cita puede ser, ciertamente, un elemento importante al cual prestar atención; sin embargo, es necesario considerar dos factores: primero, la tarea de contextualización incluía la lectura de textos con comillas de citación; segundo, a pesar de ello, para un número importante de participantes, mayoritario en la IES1, la concepción de citación no emergió como tema en su noema perceptual manifestado en sus respuestas, sino que lo hizo la de importancia u otras no autorizadas y autorizadas. Este hecho indica que la concepción de citación careció de relevancia para ellos en el contexto de la práctica propuesta, pero otras sí la tuvieron. Ello no quiere decir que los participantes que no manifestaron la concepción de citación no la conozcan; es posible que haya permanecido en los márgenes de la percepción y que pudiesen haber sido reveladas por un cuestionamiento más profundo mediante entrevistas. Sin embargo, es un hecho que éstas no emergieron al centro del noema perceptual de la mayoría de participantes en la IES1 en el contexto de una práctica

que las incluía. El hecho de que la práctica no haya sido suficiente para tematizar la concepción de citación sugiere fuertemente que ésta no forma parte sobresaliente de la experiencia semiótica de los participantes de la IES1. Ello, a su vez, es indicativo de que no participan significativamente del orden semiótico en el cual las comillas indexan una práctica de atribución de la propiedad intelectual. Esto puede deberse a una resistencia agentiva y/o a la práctica institucional del misterio, lo cual debe ser explorado en el futuro.

Las formas de vida tradicionales de las comunidades de la Zona Maya son intensamente comunitarias e incluyen la atención colectiva a la milpa, la participación en fiestas religiosas y la conversación oral en lengua maya (Meza, 2012). No conocemos investigaciones que examinen el papel de los textos escritos en estas formas de vida, si es que lo tuvieron. Tampoco sabemos de investigaciones que examinen el rol de los textos en las formas de vida del contexto urbano de la IES2 u otros contextos de donde provienen sus estudiantes, pero sí hay evidencia textual de usos no autorizados de las comillas en documentos escolares preuniversitarios de la ciudad donde se sitúa la IES2 (Ramos, 1997). A partir de la literatura, de nuestra experiencia vivida y de los reportes de los participantes sobre el aprendizaje de prácticas no autorizadas en la escuela o la familia, pensamos que es posible que el mundo de la vida tradicional de las comunidades mayas no incluya a la participación en el orden semiótico e ideológico en el cual las comillas constituyen una práctica de citación para la protección de la propiedad intelectual y en el que los textos escritos median intensamente la vida de las personas. El predominio de concepciones sobre prácticas no autorizadas en el primer semestre de la IES2 —y su atestiguamiento en documentos escolares preuniversitarios (Ramos, 1997)— sugiere que ello es aplicable a los contextos urbanos desfavorecidos de donde provienen muchos de sus estudiantes y a la educación preuniversitaria en éstos. Cabe entonces la posibilidad de que, si

los textos son de escasa importancia y hay poco tiempo para prestarles atención, se necesiten signos que destaquen los segmentos textuales a los que sí vale la pena prestar atención para llevar a cabo las funciones importantes de la comunidad. Quizás es de esta manera que las comillas adquirieron variaciones no autorizadas tales como señalar fragmentos interesantes de los textos, o enmarcar nombres de personas, lugares y sucesos. Esta variación no autorizada, que puede resultar enteramente funcional en las comunidades y en la escolarización preuniversitaria, no es funcional para enfrentar las exigencias de las literacidades académicas propias de la formación universitaria de corriente principal contemporánea.

De cara a esta problemática, futuras investigaciones etnográficas deben examinar los roles (extra)escolares de los artefactos semióticos en las comunidades y escuelas mayas, así

como las concepciones de docentes, alumnos y personas de la comunidad sobre ellos. Tal conocimiento puede permitir a docentes y alumnos entablar diálogos de saberes entre las literacidades académicas occidentales y las literacidades locales para visibilizar sus distintos fundamentos ideológicos y como éstos operan en los textos escritos (Hernández Zamora, 2018). Ello puede permitir a los estudiantes universitarios apropiarse de las primeras, o bien, resistirlas o modificarlas de manera reflexiva, de acuerdo con sus planes de vida y con las distintas funcionalidades de estas literacidades. De lo contrario, los significados y prácticas de literacidad que constituyen variación no autorizada en los niveles micro y macro tenderán a permanecer invisibles y no podrán, por lo tanto, constituirse en materia de reflexión y praxis educativa.

REFERENCIAS

- ÅKERLIND, 2005, "Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods", *Higher Education Research and Development*, vol. 24, núm. 4, pp. 321-334.
- ANDERBERG, Elsie, Lennart Svensson, Christer Alvegård y Thorster Johansson (2008), "The Epistemological Role of Language use in Learning: A phenomenographic intentional-expressive approach", *Educational Research Review*, vol. 3, núm. 1, pp. 14-29.
- BARRERA Rojas, Miguel Ángel (2018), "Pobreza extrema de mujeres indígenas en México. Estudio de caso para la Zona Maya de Quintana Roo", *Revista Ciencia e Interculturalidad*, vol. 22, núm. 1, pp. 89-105.
- BARTLETT, Lesley (2007), "To Seem and to Feel: Situated identities and literacy practices", *Teachers' College Record*, vol. 109, núm. 1, pp. 51-69.
- BRACAMONTES y Sosa, Pedro y Jesús Lizama Quijano (2003), "Marginalidad indígena: una perspectiva histórica de Yucatán", *Desacatos*, núm. 13, pp. 83-98.
- BRANDT, Deborah (2004), *Literacy in American Lives*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BRANDT, Deborah y Katie Clinton (2002), "Limits of the Local: Expanding perspectives on literacy as a social practice", *Journal of Literacy Research*, vol. 34, núm. 3, pp. 337-356.
- CASTRO-Azuara, María Cristina, Rosalina Domínguez-Angel y Refugio Nava-Nava (2020), "Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 25, pp. 3-20.
- Diccionario Panhispánico de Dudas (2020), "Comillas", Madrid, Real Academia de la Lengua Española.
- DE GRAZIA, Margreta (1992), "Sanctioning Voice: Quotation marks, the abolition of torture and the fifth amendment", *Cardozo Arts & Entertainment*, vol. 10, pp. 545-566.
- DELGADO García, Maribel (2017), "La puntuación en documentos novohispanos. Una mirada descriptiva", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 5, núm. 1, pp. 5-36.
- DYLEN, Martha (2018), *Irony, Deception and Humor*, Berlín, Walter de Gruyter.
- FINNEGAN, Ruth (2011), *Why do We Quote? The culture and history of quotation*, Cambridge, Open Book Publishers.
- GONZÁLEZ-Ugalde, Carlos (2014), "Investigación fenomenográfica", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 141-158.

- GURWITSCH, Aron (2010), *The Collected Works of Aron Gurwitsch (1901-1973)*, vol. III: *The Field of Consciousness: Phenomenology of theme, thematic field, and marginal consciousness*, Nueva York, Springer.
- HAMILTON, Mary, David Barton y Roz Ivanič (1994), *Worlds of Literacy*, Filadelfia, Multilingual Matters.
- HARRIS, Lois (2011), "Phenomenographic Perspectives on the Structure of Conceptions: The origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks", *Educational Research Review*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-124.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2009), "Neocolonialismo y políticas de representación: la creación histórica y presente del analfabetismo en México y Estados Unidos", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 30, núm. 1, pp. 30-43.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2010), *Decolonizing Literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, Multilingual Matters.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2016), *Literacidad académica*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2018), "Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios", *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 18, núm. 4, pp. 771-798.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio (2019), "De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad", *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-24.
- IVANIČ, Roz (2009), "Bringing Literacy Studies into Research on Learning Across the Curriculum", en Mike Baynham y Martin Prinsloo (coords.), *The Future of Literacy Studies*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 100-122.
- JIMÉNEZ, Ana Beatriz (2009), "Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior", en Javier Marrero (ed.), *El pensamiento reencontrado*, Madrid, Octaedro, pp. 47-94.
- JIMÉNEZ, Roberto T., Patrick H. Smith y Natalia Martínez-León (2003), "Freedom and Form: The language and literacy practices of two Mexican schools", *Reading Research Quarterly*, vol. 38, núm. 2, pp. 488-508.
- LEA, Mary R. y Brian V. Street (1998), "Student Writing and Faculty Feedback in Higher Education: An academic literacies approach", *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- LILLIS, Theresa (1999), "Whose 'common sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery", en Carys Jones, Joan Turner y Brian Street (coords.), *Students Writing in the University*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 127-148.
- LILLIS, Theresa y Mary Scott (2008), "Defining Academic Literacies: Issues of epistemology, ideology and strategy", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 4, núm. 1, pp. 5-32.
- LLAMAS-Pombo, Elena (2017), "Graphie et ponctuation du français médiéval. Système et variation", en Gabriella Parussa, Maria Colombo Timelli y Elena Llamas-Pombo (coords.), *Enregistrer la parole et écrire la langue dans la diachronie du français*, Tübingen, Narr Francke Attempto, pp. 41-89.
- MACÍAS Richard, Carlos (1999), "El territorio de Quintana Roo. Tentativas de colonización y control militar en la selva maya (1888-1902)", *Historia Mexicana*, vol. 49, núm. 1, pp. 5-54.
- MACMILLAN, Margy (2014), "Student Connections with Academic Texts: A phenomenographic study of reading", *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 8, pp. 943-954.
- MARTON, Ference (2000), "The Structure of Awareness", en John E. Bowden y Eleanor Walsh (coords.), *Phenomenography*, Melbourne, RMIT University Press, pp. 102-116.
- MARTON, Ference y Shirley Booth (1997), *Learning and Awareness*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTON, Ference y Win Yang Pong (2005), "On the Unit of Description in Phenomenography", *Higher Education Research and Development*, vol. 24, núm. 4, pp. 335-348.
- MARTON, Ference y Roger Säljö (1976), "On Qualitative Differences in Learning: I- Outcome and Process", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, núm. 1, pp. 4-11.
- MAXWELL, Joseph A. (2010), "Using Numbers in Qualitative Research", *Qualitative Inquiry*, vol. 16, núm. 6, pp. 475-482.
- MEZA Bernal, Iris (2012), "Lengua y cosmovisión. Elementos de resistencia y comunalidad en tres comunidades mayas: macehuales de Quintana Roo", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 7, núm. 13, pp. 96-135.
- MITCHELL, Carl James (1983), "Quotation Marks, National Compositorial Habits and False Imprints", *Library*, vol. 6, núm. 5, pp. 359-384.
- MURILLO, F. Javier, Nina Hidalgo y Sofía Flores (2016), "Incidencia del contexto socioeconómico en las concepciones docentes sobre evaluación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 251-281.
- OROZA Díaz, Jaime (1984), *Historia de Yucatán*, Mérida, UADY.
- PALMER, Lorinda, Tracy Levett-Jones y Rosalind Smith (2018), "First Year Students' Perceptions of Academic Literacies Preparedness and Embedded Diagnostic Assessment", *Student Success*, vol. 9, núm. 2, pp. 49-61.

- PARKES, Malcolm Beckwith (2016), *Pause and Effect: An introduction to the history of punctuation in the West*, Nueva York, Routledge.
- PEÑALVER Castillo, Manuel (2015), "El prontuario de ortografía de la lengua castellana (1844). Antecedentes y consecuentes", *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, vol. 3, núm. 2, pp. 313-356.
- PERALES-Escudero, Moisés (2017), "Creencias textuales y alfabetización académica: un esbozo conceptual y metodológico", ponencia presentada en el "Tercer Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura", Chillán (Chile), 4-6 de octubre de 2017.
- PERALES-Escudero, Moisés, Martín Ramos Díaz y Eyder Gabriel Sima Lozano (2017), "Escribir en la frontera México-Belice: contexto histórico y políticas de enseñanza de las instituciones de educación superior", *Revista Educación Andrés Bello*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-33.
- PÉREZ López, María Soledad (2016), "La expresión escrita de los estudiantes universitarios bilingües (español-lengua indígena)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 847-879.
- RAMÍREZ, Francisco Javier (2017), *La enseñanza del inglés en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo: un análisis de las tensiones discursivas en la práctica docente*, Tesis de Maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- RAMOS Díaz, Martín (1997), *La diáspora de los letrados. Poetas, clérigos y educadores en la frontera caribe de México*, Ciudad de México, CONACyT/Universidad de Quintana Roo.
- ROCKWELL, Elsie (2005), "Indigenous Accounts of Dealing with Writing", en Teresa L. McCarty (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- ROCKWELL, Elsie (2006), "Apropiaciones indígenas de la escritura en tres dominios: religión, gobierno y escuela", *Cultura Escrita y Sociedad*, núm. 3, pp. 161-218.
- ROCKWELL, Elsie (2010), "L'appropriation de l'écriture dans deux villages nahua du centre du Mexique", *Langage et Société*, vol. 3, núm. 133, pp. 83-99.
- ROMERO Mayo, Rafael y Jazmín Benítez López (2014), "El proceso histórico de conformación de la antigua Payo Obispo (hoy Chetumal) como espacio urbano fronterizo durante la etapa de Quintana Roo como territorio federal", *Península*, vol. 9, núm. 1, pp. 125-140.
- ROSADO-May, Francisco Javier, Mario Chan Collí y Héctor Cáliz de Dios (2018), "Introducción. La creación de la UIMQROO, producto de trabajo colectivo y comunitario", en Francisco Javier Rosado-May, Mario Chan Collí y Héctor Cáliz de Dios (coords.), *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*, José María Morelos (QR-México), Glocal Bej, pp. 1-12.
- ROSÁRIO, Pedro, Maria Teresa Mendes, Maria Luísa Grácio, Elisa Chaleta, José Carlos Núñez, Júlio González-Pienda y Fuensanta Hernández-Pina (2006), "Discursos de pais e alunos sobre o aprender: um estudo no 5º ano de escolaridade", *Psicologia em Estudo*, vol. 11, núm. 3, pp. 463-471.
- SEBBA, Mark (2007), *Spelling and Society*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STREET, Brian V. (1999), "Academic Literacies", en Carys Jones, Joan Turner y Brian V. Street (coords.), *Students Writing in the University*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 193-199.
- STREET, Brian V. (2017), "New Literacies, New Times: Developments in literacy studies", en Brian V. Street y Stephen May (coords.), *Literacies and Language Education*, Cham, Springer, pp. 3-15.
- TUSTING, Karin (2005), "Language and Power in Communities of Practice", en David Barton y Karin Tusting (coords.), *Beyond Communities of Practice: Language, power and social contexts*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 36-54.
- WENGER, Etienne (2002), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- YIN, Robert K. (2016), *Qualitative Research from Start to Finish*, Nueva York, The Guilford Press.
- ZAVALA, Virginia (2011), "La escritura académica y la agencia de los sujetos", *Cuadernos Comillas*, núm. 1, pp. 52-66.