

Universidad de las Américas Puebla

Escuela de Artes y Humanidades

Departamento de Lenguas

**Alfabetización académica en el nivel
educativo superior: análisis de procesos y
actitudes de un curso de lecto-escritura
académica**

Tesis profesional presentada por
Eugolina Vázquez González

Para obtener el grado en
Maestría en Lingüística Aplicada

Jurado Calificador

Presidente: Dr. Roberto Herrera Herrera

Secretario y Director: Dr. Patrick Henry Smith Ashmore

Vocal: Dra. Connie Rae Johnson McDaniel

Cholula, Puebla, México a 15 de diciembre de 2004.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo describir los procesos de enseñanza de las habilidades de lectura y escritura académica de un curso de expresión oral y escrita en una institución de educación superior en la ciudad de Puebla. Dicho curso cubre tres de las habilidades que se consideran necesarias para la denominada *alfabetización académica* que son lectura, escritura y expresión oral. Asimismo buscó determinar la actitud que tanto los profesores como los alumnos tenían hacia la enseñanza de lecto-escritura, una vez que ésta es un factor importante para facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Uno de los propósitos centrales fue describir cómo los diferentes participantes (institución, maestros y alumnos) definen el significado y los objetivos de la lecto-escritura académica en el contexto de la universidad en función de su experiencia, y su perspectiva. Además, pretendió conocer y evaluar el tipo de prácticas de lecto-escritura que se promovieron para su apropiación comparando los resultados obtenidos con los de otras investigaciones hechas sobre el tema en el contexto mexicano, de tal manera que en conjunto brinden un panorama más completo de lo que sucede con la enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas mexicana. Bajo el enfoque cualitativo del interaccionismo simbólico, en el cual la interpretación de los hechos es mediada por la experiencia humana a través de la interacción, se concluyó que, en su mayoría, la lecto-escritura académica se enseña más como *proceso* en el cual se promueve el papel de los estudiantes como autores. Sin embargo la poca versatilidad y la falta de participación en eventos de lecto escritura reales no permiten la apropiación de las prácticas de lecto-escritura promovidas.

Índice

<i>Páginas preliminares</i>	<i>Página</i>
<i>Índice de contenidos</i>	<i>ii</i>
<i>Lista de tablas y figuras</i>	<i>iv</i>
<i>Resumen</i>	<i>v</i>
<i>Importancia del estudio</i>	<i>vi</i>
<i>Organización del estudio</i>	<i>vii</i>
Capítulo Uno: Descripción general	
1.1 Introducción	1
1.2 Resumen metodológico	7
1.3 Hipótesis	8
1.4 Definición de conceptos	9
Capítulo Dos: Marco teórico y conceptual	
2.1 El concepto de alfabetización y su definición	13
2.2 Alfabetización inicial y post- alfabetización	18
2.3 Olson y la desmitificación en la definición de alfabetización	19
2.4 Alfabetización Académica	21
2.5 Estudios sobre la lecto-escritura en México	26
2.6 Estudios sobre la lecto-escritura en Puebla	31
2.7 Los efectos cognitivos de la adquisición de la lecto-escritura y el papel que la escuela juega en relación a su enseñanza	39
2.8 Los enfoques en la enseñanza de la lecto-escritura	44
2.9 Qué es y qué significa saber leer y escribir	47
2.10 La definición de <i>texto</i>	48
2.11 Las instituciones de educación superior y su problemática actual	51
Capítulo Tres: La metodología de la investigación	
3.1 El diseño de la investigación	55
3.2 El contexto de la investigación	60
3.3. El Programa de Expresión Oral y Escrita	61
3.4 El tipo de muestra	64
3.4.1 El tamaño de la muestra	65
3.5 Los participantes	65
3.5.1 Descripción general de los alumnos	66
3.5.2 Los grupos para las entrevistas	
3.5.2.1 Los alumnos más exitosos	67
3.5.2.2 Los alumnos menos exitosos	69
3.5.3 Los maestros	70
3.6 Los instrumentos de medición	75
3.6.1 Los documentos	76
3.6.2 Las entrevistas	77
3.7 Procedimiento	80
3.8 Análisis	83

Capítulo cuatro: Resultados

4.1	Resultados de lo observado en los documentos	85
4.2	Resultados acerca de la actitud de los participantes hacia la lecto-escritura	97
4.2.1	Actitud de los alumnos	97
4.2.1.1	Los alumnos más exitosos	98
4.2.1.2	Los alumnos menos exitosos	109
4.2.2	Actitud de los maestros	116

Capítulo cinco: Discusión y conclusiones

5.1	Organización de la información	129
5.2	Discusión: El enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura	130
5.2.1	Los objetivos de la enseñanza de la lecto-escritura	130
5.2.2	Prácticas de lecto-escritura promovidas	133
5.2.2.1	Características de las composiciones	135
5.2.3	Método de enseñanza en la lecto-escritura	139
5.2.3.1	Manera de corregir	139
5.2.3.2	Bloque que recibió mayor prioridad	143
5.3	Actitud hacia la lecto-escritura	145
5.3.1	Maestros	145
5.3.1.1	Relación maestro-alumno	146
5.3.2	Estudiantes	148
5.4	Prácticas extra escolares y personales de lecto-escritura	151
5.4.1	Estudiantes	151
5.5	El papel de los padres en la adquisición y fomento de la lectura y la escritura	153
5.5.1	Alfabetización familiar	153
5.5.2	Padres que también son maestros	155
5.6	La manera en que los estudiantes aprendieron a leer y a escribir	155
5.6.1	Sobre las prácticas de lecto-escritura que la escuela primaria promueve	155
5.7	Limitaciones del estudio	157
5.8	Implicaciones del estudio para enseñanza	157
5.9	Implicaciones del estudio para investigación	161
5.10	Conclusión	164

Referencias	169
--------------------	-----

Apéndices	177
------------------	-----

Lista de tablas y figuras

Página

Tabla 1.	Tamaño de la muestra	65
Tabla 2.	Características generales de los alumnos	66
Tabla 3.	Características generales de los maestros	71
Tabla 4.	Características generales de los documentos	86
Tabla 5.	Opinión de los alumnos sobre la lecto-escritura	98
Tabla 6.	Aspectos de los alumnos más sobresalientes	108
Tabla 7.	Aspectos de los alumnos menos sobresalientes	115
Tabla 8.	Enfoque, método y prácticas promovidas en cada clase	127
Tabla 9.	Organización de la información: categorías y sub-categorías	129

Figuras

Figura. 1	Algunos de los estudiantes que participaron	67
Figura 2.	Extracto de un resumen o reporte	88
Figura 3.	Extracto de un resumen mal elaborado	89
Figura 4.	Ejemplo del tipo y grado de corrección realizadas	90
Figura 5.	Extracto de uno de las composiciones de la clase del Profesor Rafael	91
Figura 6.	Ejemplo de un ejercicio de análisis morfosintáctico	92
Figura 7.	Extracto que muestra el grado de legibilidad y comprensión de una de las composiciones	92
Figura 8.	Extracto de un ensayo descriptivo	94
Figura 9.	Comparación de dos textos	95
Figura 10.	Extracto de un documento para una presentación oral	96
Figura 11.	Algunas de las estudiantes que participaron en la investigación	108

Apéndices

Apéndice A	Cuestionario piloto: alumnos	177
Apéndice B	Cuestionario para la primera entrevista: alumnos	178
Apéndice C	Cuestionario para la segunda entrevista: alumnos	179
Apéndice D	Cuestionario piloto: maestros	180
Apéndice E	Cuestionario para la primera entrevista: maestros	181
Apéndice F	Cuestionario para la segunda entrevista: maestros	182
Apéndice G	Programa de la materia de expresión oral y escrita	184

Importancia del estudio

La importancia del estudio se refleja en función de los resultados que arrojó respecto al tipo de prácticas metodológicas empleadas en este curso de lecto escritura y las implicaciones que dichos resultados tienen en la medida en que logran los propósitos académicos determinados. El estudio tiene relevancia toda vez que proporciona evidencia en las propias voces de los participantes del proceso de enseñanza, alumnos y maestros, en torno a la importancia, uso y prácticas de lecto-escritura, dentro y fuera del contexto escolar. Aunado a lo anterior, los resultados obtenidos servirán de punto de partida para promover el cambio y la implementación de eventos de lecto-escritura adecuados, que permitan a los estudiantes apropiarse del tipo de prácticas propias del nivel superior.

Este estudio es un esfuerzo más que pretende sumarse a los hallazgos de otras investigaciones (ver Jiménez, Smith & Martínez Leon, 2003; Ceballos Esqueda, 2003; Argudín & Luna, 1994; Kalman, 2003; Kimbrough, 2004 ; Teague, 2004), para seguir en la construcción de un marco teórico que fundamente tanto la adquisición como la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura a través de los diferentes niveles escolares en el contexto mexicano, que hasta ahora se ha tenido que explicar en función de la experiencia de otros contextos no nacionales.

Organización del estudio

En el primer capítulo se presentan las definiciones de los conceptos claves para comprender esta investigación tales como alfabetización, post- alfabetización, alfabetización académica y la teoría de los componentes básicos de la adquisición de la escritura. También se plantea la extensión del concepto de ‘alfabetización’ para referirse a áreas específicas del conocimiento (por ejemplo alfabetización política, cultural, ecológica y académica). Aunado a lo anterior, también se describe y justifica brevemente la metodología empleada. Se mencionan las implicaciones que el tema y los resultados tienen a nivel académico en el ámbito local, regional y nacional.

En el segundo capítulo se describe el marco teórico que fundamenta y explica el análisis y las conclusiones de la investigación, poniendo énfasis en que el proceso de alfabetización académica es un tanto relativo y que está estrechamente relacionada con el contexto de la universidad en la cual se desarrolló el proyecto.

En el tercer capítulo se describe la metodología utilizada para estudiar los procesos de lecto-escritura en el contexto de una universidad privada de la ciudad de Puebla. Dicha metodología es de tipo cualitativo concretamente bajo el enfoque del interaccionismo simbólico. Tal enfoque se rige por la teoría de que la interpretación es mediada por la experiencia humana y que además no es un proceso autónomo sino el producto de la interacción con otros participantes de la misma situación. Se justifica su uso en esta investigación y se indican los procedimientos para la recolección y análisis de los datos.

El capítulo cuatro presenta los resultados, entre los cuales destacan nuevamente la importancia del contexto y los participantes para determinar el enfoque que toma la enseñanza de la lecto-escritura. El papel irremplazable que juegan los padres de familia, particularmente la mujer, en el desarrollo y fomento de la lecto-escritura, donde en

ocasiones, como en el caso de algunos de los participantes de esta investigación, además de ser madre también es maestra.

Por último en el capítulo cinco se presenta el análisis, y las conclusiones de la investigación. Entre lo más importante que se menciona está la prioridad que recibe la enseñanza de escritura, postergando la lectura y la expresión oral a un segundo plano. Sin embargo, la información obtenida deja al descubierto que, la lectura tiene mayor prestigio y es más valorada, tanto por los usuarios de lengua escrita en este contexto en particular, como por los investigadores. Igualmente, se resume que el hecho de considerar a la ortografía, la puntuación y la acentuación como un solo aspecto, no permite valorar el trabajo que los niveles educativos anteriores han logrado, en el sentido de que los alumnos sí manejan de manera competente la forma; por supuesto que cometen faltas de ortografía, pero este problema es relativamente menor comparado con la falta de conocimiento sobre el uso de la puntuación y la forma para garantizar una estructuración coherente de las ideas presentadas en un texto.

De las implicaciones mayores inmediatas surge una exhortación a reflexionar en torno a la manera en que se enseña la lecto-escritura en las universidades y a los objetivos que su enseñanza persigue. Asimismo se sugiere evaluar la pertinencia y factibilidad de realización de los programas de materias como esta, los cuales pueden ser muy ambiciosos y muy completos pero difíciles de llevarse a la práctica.

1.0 Introducción y descripción general de la investigación

Alfabetizar es el proceso mediante el cual una persona aprende a leer y a escribir en su lengua materna; también se refiere a él como un proceso de adquisición de la lecto-escritura y como un proceso mediante el cual se llega a la apropiación de la lengua escrita. Esta es la definición en los términos de la UNESCO que data de los años sesenta (Bhola, 1994), que en mas de una ocasión ha sido cuestionada por los teóricos toda vez que la experiencia demuestra que muchas veces la alfabetización en la lengua materna no es posible porque resulta ser una lengua que no tiene un sistema escrito, o bien la lengua oficial es otra diferente a la materna (Bhola, 1994). El concepto de alfabetización también incluye el manejo de la habilidad numérica a un nivel funcional o adecuado para poder realizar todas las tareas que se requieren en una sociedad alfabetizada.

En el contexto mexicano, altamente plurilingüe y multiétnico, el término alfabetizar tiene el sentido de *castellanizar* (Cifuentes, 1998); es decir, lograr que hablantes no nativos del español aprendan a leer y escribir en la lengua española, no en su lengua materna. En ocasiones la alfabetización o castellanización es en la infancia y muchas otras en la edad adulta. De tal manera que se puede hacer la distinción entre la adquisición de la lecto-escritura en una etapa inicial y una posterior a las que se denominan *alfabetización inicial* y *post- alfabetización*.

Existen varias discusiones en torno a lo que significa ‘saber’ leer y escribir, sin embargo se ha llegado a la conclusión de que se necesita analizar las prácticas de lecto-escritura de manera contextualizada para poder comprenderlas. Éstas varían dependiendo del contexto y de la función que cumplan así es que el grado de alfabetización también puede variar (por ejemplo, el nivel de destreza que tiene para la lectura y la escritura un habitante de una zona rural es diferente al que necesitaría un

habitante de una ciudad altamente urbanizada y tecnificada, una vez que asume que realizan tareas diferentes en cuanto al grado de complejidad). De tal manera que si los contextos son diversos y el significado del término está en función del contexto mismo, la definición de alfabetización es un tanto relativa en cuanto a lo que realmente significa saber leer y escribir dentro de cada contexto.

Por otro lado, el significado del término alfabetizar se ha extendido para referirse a la apropiación de conocimiento en áreas específicas basándose en las habilidades para la lectura y la escritura. En este sentido, escuchamos hablar de la existencia de una alfabetización para la economía, alfabetización cultural, alfabetización política y alfabetización para la salud, entre muchas otras. Entre esos varios tipos de alfabetización encontramos una en particular que compete directamente a los estudiantes, en este caso, a estudiantes del nivel de educación superior que se denomina *alfabetización académica*. Este tipo de alfabetización se refiere a la habilidad que debe poseer un estudiante para procesar información e interactuar con los diferentes artificios e ideas dentro de áreas específicas en el mundo académico (Williams & Snipper, 1990). Generalmente se habla de cuatro competencias básicas que todo estudiante universitario debe poseer para garantizar el éxito académico: *las habilidades para la lectura, la composición (habilidad para escribir, o redactar documentos), la comunicación oral y el pensamiento crítico* (ICAS, 2002) las cuales se encuentran relacionadas entre sí.

La *alfabetización académica* es una parte necesaria para subsanar los problemas que enfrentan las instituciones de educación superior en México, sean éstas de carácter público o privado: *deserción escolar, bajo rendimiento académico e ineficiencia terminal* (existen otras causas que tienen que ver con factores económicos y humanos, como por ejemplo los costos de la educación para una familia o la falta de motivación personal por concluir el nivel superior). Varios estudios indican que el bajo rendimiento

escolar de los alumnos en las universidades se encuentra estrechamente relacionado con el pobre manejo de las habilidades de lecto-escritura que tienen los estudiantes. Su incapacidad para comprender y analizar lo que leen muchas veces repercute en su desempeño haciéndose notoria la falta de calidad en sus trabajos escritos (Argudín, 1994; Argudín & Luna, 1996; Fernández Lomelín y Carvajal, 1999; Eguinoa & Partido, 1989). Frecuentemente los estudiantes universitarios cometen errores al momento de elaborar sus trabajos académicos, desde las denominadas fallas de código o convencionalismos (omisión del acento, uso de mayúsculas), hasta fallas lingüísticas tales como una sintaxis correcta y la falta de concordancia entre persona, número y tiempo verbal. En lo que respecta a la lectura, como se ha anticipado, los problemas que generalmente presentan los universitarios se deben básicamente a falta de comprensión (limitaciones en el vocabulario, en entender detalles o dificultad para generalizar, o sintetizar) la dificultad que tienen para retener la información y la falta de estrategias avanzadas para realizar actividades de lectura de manera más eficaz (sintetizar, analizar, construir vínculos inter-textuales, hacer inferencias, etc.).

Un problema central relacionado con la adquisición de la lecto-escritura se relaciona con las prácticas pedagógico-metodológicas dentro del sistema de enseñanza mexicano. Las diferentes actitudes, enfoques y la concepción que se tienen de ella determinan la metodología a emplear en su enseñanza. La enseñanza de las habilidades de lectura y escritura es un proceso parte de un continuo que va desde la adquisición inicial hasta el nivel educativo superior. Es un trabajo conjunto de todos los niveles escolares, no sólo de la escuela primaria, por lo tanto, las destrezas que los alumnos tienen en el momento de ingresar a la universidad son el resultado de los enfoques en la enseñanza y de las habilidades inculcadas en los niveles educativos anteriores. Es por ello que la presente investigación se dio a la tarea de analizar las actitudes y los

procesos de una clase de lecto-escritura académica que los estudiantes de una universidad (a la cual se llamará Universidad Democrática Mexicana -UDM) toman durante el primer semestre. El curso lleva por nombre expresión oral y escrita y tiene como objetivo la enseñanza del uso correcto de la lengua española para comunicarse de manera oral y escrita. Tiene una duración total de cuarenta y ocho horas distribuidas en tres sesiones de una hora por semana. Los alumnos y los maestros participantes en esta investigación fueron los tres grupos que se ofertaron para el semestre de enero a mayo del 2004.

Lo que se hizo en esta investigación fue seguir el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura académica, primeramente analizando las composiciones que elaboraron los estudiantes para este curso, teniendo como puntos de referencia la teoría del desarrollo de la escritura de Bradley-Johnson y Lesiak (1989), y el Manual de Competencias para lograr la alfabetización académica de las universidades del estado de California (ICAS, 2002), que aunque es un documento para juzgar la realidad de las universidades de otro país, es uno de los documentos más claros e ilustrativos de lo que significa la alfabetización académica.

Lo que se buscaba era seguir el desarrollo de aprendizaje de los alumnos identificando el tipo de documentos que redactaron en la clase de expresión oral y escrita, además de identificar los aspectos que tienen mayor peso en ellos. Las prácticas de lecto-escritura que se realizaron en este curso son una muestra representativa del tipo y grado de alfabetización académica que los estudiantes de esta universidad requieren para llevar a buen término sus estudios de educación superior.

Se entrevistó tanto a alumnos como a maestros para identificar su actitud frente al curso, toda vez que ésta es determinante para facilitar o dificultar el aprendizaje.

De los resultados obtenidos se aprecia que en este contexto en particular existe un énfasis mayor para enseñar la lecto-escritura académica, más como un proceso (Ferreiro, 1998; Cassany, 1999), que como una serie de habilidades técnicas (Gage, 1989) y que como tal, consta de una serie de pasos y requiere de un desarrollo de aptitudes diferentes tales como la capacidad de autocrítica y de reflexión; además de dar prioridad al contenido, no tan sólo a la forma. Esto requiere de una guía más estrecha por parte de los docentes, de un mayor conocimiento y de prácticas pedagógicas diferentes para su enseñanza efectiva.

También se pudo apreciar que de los cinco componentes de la escritura de la teoría de Bradley-Johnson y Lesiak (1989), el lingüístico (uso de vocabulario variado además de una sintaxis gramaticalmente correcta), el cognitivo (la organización lógica secuencial del texto, coherente), y en menor grado, el de convencionalismos (ortografía, puntuación) tienen un mayor peso. Poca atención se les dio a los componentes mecánico (caligrafía, legibilidad del texto), y productivo (número de palabras y enunciados que un alumno puede generar).

La enseñanza de la composición en este contexto tiene como principal objetivo la comunicación así que los profesores expresan su intención de poner mayor énfasis en el contenido y en la calidad de las ideas que en la forma; sin embargo, existe una contradicción entre lo que pregonan y lo que hacen. Se observan aspectos y prácticas que pertenecen al tipo de enseñanza tradicional y normativa; por ejemplo, se le corrige los errores a los alumnos, en lugar de hacer que el alumno analice la calidad y la pertinencia lógica de las ideas presentadas y se haga más consciente de la importancia de emplear una ortografía y puntuación adecuadas para comunicar lo que quiere de manera eficiente (Cassany, 1999).

Por otro lado, las prácticas de lecto-escritura son muy limitadas, en parte debido al tiempo destinado para cubrir el contenido del programa, el cual incluye temas a desarrollar para cada una de las tres habilidades involucradas y resulta ser demasiado extenso. De tal manera que no se proporciona la práctica necesaria que los alumnos requieren para manejar a un nivel suficiente el tipo de documentos que se enseñan (resumen y ensayo). Aún cuando la escritura es la habilidad en la que más se enfocan los catedráticos, seguida por la lectura y por último en la expresión oral.

En cuanto a la lectura, se enuncian los propósitos generales que puede tener pero sólo se enseñan dos estrategias, una para la lectura lenta y detallada y otra para la lectura rápida. Se emplean básicamente dos tipos de texto, artículos periodísticos y una novela corta, buscando su pertinencia de acuerdo al tipo de lecturas que los alumnos tienen que hacer en la universidad. Se percibió por medio de las entrevistas realizadas y el análisis de documentos que el enfoque es más reflexivo y que su propósito es básicamente leer para la redacción. No obstante también se promueve, en menor grado, la práctica de la composición libre. Se resalta el aspecto lúdico de la lectura, pero se lee muy poco (un libro de extensión corta, cuento corto).

La información que proporcionaron los participantes confirma lo que Ferreiro (1998) afirma en cuanto a que en realidad la adquisición de la lecto-escritura comienza en casa, mucho antes que en la etapa escolar. De igual manera dicha información confirma la teoría del valor y la trascendencia que tanto la lectura como la escritura tienen en la vida de los participantes donde la lectura y en menor grado la escritura ha trascendido en su vida ayudándolos a crecer, a sobreponerse en los vaivenes de la vida y a 'ser más feliz', como dijo uno de ellos.

Finalmente, también se observa la necesidad imperante de profesionalizar a los maestros encargados de la enseñanza de la lecto-escritura. Es necesario que el maestro

de lecto-escritura profundice en conocimiento acerca de ella para así decidir el enfoque más útil para sus alumnos. Por tanto, se sugiere que es importante comenzar con la alfabetización académica de los propios catedráticos responsables de alfabetizar a los universitarios, con la certeza de que sólo quien posee cualidades tales como un pensamiento crítico, una amplia experiencia en escribir para contextos diversos, y es un lector eficiente, puede transmitir y promover dichas cualidades en otros. Especialmente, cuando se considera que la apropiación de la lecto-escritura se da en medida en que se hace accesible al alumno mediante la participación y la disponibilidad de recursos. Es realmente necesario crear las condiciones al interior y exterior del contexto universitario para hacer posible la apropiación de la lecto-escritura académica por parte de los estudiantes.

La importancia de los resultados radica en la medida en que estos pueden ser generalizables a otras universidades en el ámbito local y nacional, toda vez que se ha explicado la inquietud y la importancia de mejorar los procesos y los métodos de enseñanza en esta área en la universidad y en la escuela en el sentido general, en el ámbito nacional

1.1 Metodología de la investigación.

Esta investigación cualitativa con un enfoque etnográfico trabajó bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico (Bodgan & Biklen, 1998), el cual asume que las cosas y los eventos adquieren sentido y se definen de acuerdo con la percepción de los participantes y a raíz de la interacción de éstos con otros participantes de un mismo evento. En el caso de esta investigación, lo que significa ‘saber’ leer y escribir en el contexto de la UDM se determinó en función de la percepción, y la experiencia que tanto maestros como alumnos han tenido con la lecto-escritura dentro y fuera del

contexto de la clase (padres, maestros, estudiantes). El enfoque que se le da en este contexto es también, en gran medida, el resultado de la interacción de estos maestros con los otros profesores que pertenecen a la academia de expresión oral y escrita, donde se determinan el enfoque, la secuencia e importancia de los contenidos, e inclusive se sugiere el método de enseñanza.

De esta manera, dada la importancia que tiene el aprendizaje de la lecto-escritura para la educación en general y el grado de complejidad de las tareas en el nivel superior, esta investigación se propuso dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuál es el propósito y cuál el enfoque de la lecto-escritura y qué tan versátiles es?
- b. ¿Qué componente recibe mayor atención por parte de los maestros y los alumnos y por qué?
- c. ¿Qué sentido toma el concepto de alfabetización académica en este contexto y qué competencias tienen prioridad en este curso en particular?
- d. ¿Qué actitud tienen los alumnos y los maestros hacia la clase y cómo afecta dicha actitud para alcanzar los objetivos del curso?

1.2 Hipótesis

En la investigación cualitativa el planteamiento de una hipótesis no es necesario, sin embargo, la experiencia que me da haber tenido la oportunidad de seguir de cerca dos clases de lecto-escritura el semestre anterior, me permite predecir las siguientes situaciones:

Hipótesis centrales

1. El éxito en la composición dependerá en gran medida en que los alumnos manejen a un nivel suficiente los componentes básicos de la escritura

enunciados en la teoría de Bradley-Johnson y Lesiak; los componentes de convencionalismos, el lingüístico y el cognitivo recibirán mayor importancia.

2. Saber escribir en este contexto particular significa saber redactar documentos específicos (ensayo, resumen, reseña, síntesis) cuidando principalmente lo que se conoce como forma.

Hipótesis secundarias

3. El enfoque para la enseñanza de la lecto-escritura se determinará en función del criterio, creencias, experiencia y actitud del profesor.
4. La actitud de los estudiantes hacia la lecto-escritura se verá influenciada por la actitud misma del profesor.

Por último en esta parte introductoria, es indispensable mencionar y explicar los conceptos más importantes relacionados con esta investigación. Los términos se presentan a continuación en ordena alfabético.

1.3 Definición de términos

En esta sección se presentan y explican los conceptos centrales a esta investigación con el propósito de guiar al lector a su interpretación adecuada dentro del contexto de este documento, toda vez que se hace referencia a ellos de manera constante.

Actitud. Es la disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo (González, 1981).

Alfabeta. Persona de quince años y más que sabe leer y escribir documentos básicos (INEGI, 2004).

Alfabetización académica. Las habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico que un estudiante debe tener para poder llevar a cabo las tareas de la educación superior (ICAS, 2002; Williams & Snipper, 1990).

Alfabetización. Proceso de adquisición de las habilidades de lectura y escritura

Analfabeta. Persona de quince años y más que no sabe leer y escribir (INEGI, 2004).

Coherencia. La secuencia lógica y pertinente de las ideas presentadas en un texto (Van Dijk, (1983)).

Componentes del proceso de escritura. Aspectos necesarios a considerar para comprender el desarrollo de la escritura para así poder llevar acabo su enseñanza y su evaluación (Bradley-Johnson & Lesiak, 1989); a mencionar:

- **MECÁNICO.** La habilidad de formar palabras y enunciados y escribirlos de manera que se puedan leer (caligrafía).
- **PRODUCCIÓN.** El número de palabras, enunciados y párrafos que un estudiante puede crear para comunicar y sustentar sus ideas y sentimientos con argumentos suficientes para lograr un buen texto.
- **CONVENCIONAL.** La puntuación, la ortografía, el uso correcto de mayúsculas y minúsculas.
- **LINGÜÍSTICO.** La habilidad de emplear un vocabulario amplio y variado aunado a una sintaxis correcta.
- **COGNITIVO.** El aspecto de la organización de las ideas del texto, ideas presentadas de manera lógica y coherente.

Contenido. Los temas abordados en un texto, organizados y presentados manera lógica con una argumentación fundamentada suficiente, y propósitos claros (definición propia).

Competencias. Habilidades, destrezas o aptitud para realizar una actividad (Gage, 1986).

Educación superior. Nivel escolar que corresponde a la última etapa de la enseñanza; tiene como antecedente obligatorio al nivel medio superior (bachillerato) y como objetivo preparar al educando para ejercer una ocupación. Comprende tres niveles: técnico especializado, licenciatura y postgrado (SEP, 2002)

Eficiencia Terminal. El porcentaje de alumnos que concluyen un nivel respecto al número de alumnos que ingresaron a este nivel en la cohorte correspondiente (Díaz Cossío et al., 2001)

EIMES. Eficiencia Terminal de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior (Díaz Cossío et al. 2001).

Forma. La apariencia de un texto en función de una ortografía correcta, sangrías marcadas, legibilidad y limpieza. (Definición propia)

IES. Instituciones de educación superior (SEP, 2002)

Interaccionismo simbólico. Enfoque de la investigación cualitativa mediante el cual la interpretación de los hechos es mediada por la experiencia humana a través de la interacción con los otros participantes de un mismo evento (Bodgan & Biklen, 1998).

Motivación. Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia (DRAE, 2000).

Ortografía. Palabra derivada del griego órthos, correcto, y graphé, escritura, designa la parte de la gramática que fija el uso correcto de las letras y de los signos gráficos en la escritura de una lengua (DRAE, 2000)

Post-alfabetización. Programa que parte de la alfabetización de las personas cuyo objetivo es reforzar y evitar la pérdida de las habilidades de lectura y escritura (Rogers, 1994; Seda Santana, 2000)

Proceso. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o artificial (DRAE, 2000)

Texto: Unidad lingüística (macro estructura semántica) formada por niveles lingüísticos inferiores (micro estructuras semánticas) unidos de manera lógica y pertinente. (Van Dijk, 1983).

En el siguiente capítulo se presentará una revisión de la literatura que forma el marco teórico y que sirve también de marco de referencia conceptual para comprender varios aspectos relacionados con el término alfabetización. Aspectos tales como su importancia, su definición, el sentido que toma cuando se emplea para referirse a la especialización de conocimiento y los diferentes enfoques que se emplean para su enseñanza.

2.0 Marco teórico

En este capítulo se explica el significado de los conceptos más importantes, tales como la definición de alfabetización, los tipos de alfabetización existentes, lo que ésta implica para una persona en diferentes niveles y los mitos que se han generado en torno a ella. Tales conceptos fundamentan la importancia de la investigación misma y las implicaciones que podría tener para la educación superior en el ámbito nacional, en la medida que los resultados sean generalizables a otras universidades mexicanas.

2.1 Alfabetización o la adquisición de la lecto-escritura

El término ‘alfabetización’ o ‘lecto-escritura’ no tiene una definición absoluta, en ocasiones se identifica como una serie de habilidades que todo individuo debe poseer para poder participar de manera activa en su comunidad; otras veces se le define como un proceso intelectual complejo mediante el cual el individuo construye el significado mediante el acto de leer, y también se concibe como un acto socio cultural (Baker, 2001). En las diversas definiciones que se encuentran en la literatura subyace un concepto básico a través de las diferentes culturas y a través del tiempo: una persona alfabetizada es aquella que posee la habilidad para leer y escribir en su lengua materna (Bhola, 1994). Concepto que no debe tomarse como una situación absoluta, como se verá más adelante. Lo que sí puede afirmarse, es que el significado del término alfabetización está directamente relacionado con las prácticas de lecto-escritura que los miembros de una comunidad o una sociedad llevan a cabo con propósitos diferentes y en áreas de conocimiento diferentes. No se trata simplemente de una serie de habilidades descontextualizadas; por el contrario, el significado y la importancia de la adquisición de la lecto-escritura se aprecia solamente analizando tales prácticas dentro de un contexto específico. Es por medio de este artefacto producto de la invención

humana que las diferentes sociedades o grupos sociales han ido construyendo una identidad propia y han podido registrar su evolución a través del tiempo (Olson, 1998; Olson & Torrance, 2001).

Actualmente el término alfabetizar se emplea también para referirse al conjunto de habilidades, conocimiento y manejo de la información de otras áreas específicas que una persona posee o debe adquirir. De esta manera podemos hablar de la existencia de alfabetización para la salud, alfabetización ecológica, alfabetización laboral, alfabetización académica, etc.

Por otro lado, se dice que ésta deberá ser a un nivel *funcional* (Williams & Snipper, 1990), es decir, a un nivel de dominio que permita a las personas realizar eficientemente todas las actividades donde se requiera leer y escribir; desde las tareas más simples tales como leer anuncios, revistas y periódicos hasta leer para lograr la apropiación del conocimiento y maneras de pensar que requieren el uso de habilidades cognitivas superiores (por ejemplo: análisis, síntesis y la construcción de vínculos ínter textuales). Éste aspecto se ha cuestionado en más de una ocasión como un concepto un tanto excluyente que conlleva una carga de estereotipos negativos (Olson, 1998; Freire & Macedo, 1987). Se ha argumentado que los educadores tienden a enfocarse exclusivamente en la alfabetización académica e ignoran que existen otras destrezas que los alumnos deberían adquirir y realizar fuera del ámbito escolar y que de considerarse ayudarían a cerrar el abismo que se dice existe entre lo que enseña la escuela y lo que se necesita para sobrevivir en una sociedad alfabetizada (Ferreiro, 1979). Esta situación también sugiere que la alfabetización académica es el único camino para llegar al conocimiento e ignora el hecho de que la percepción del ser humano es multi-sensorial y que todos nuestros sentidos se emplean para lograr el aprendizaje. De esta manera se limita el desarrollo del potencial humano a lo que es funcional tan sólo en el aspecto

académico y se relega a un segundo plano la explotación de los otros sentidos eliminando la posibilidad de desarrollar otras destrezas (artísticas, deportivas, etc.)

La *alfabetización funcional* se entiende como la adquisición de las habilidades de lectura y escritura a un nivel básico, apenas de supervivencia; lo cual limita a las personas de varias maneras (Freire & Macedo, 1987; (Green & Fehring, 2001). Una de ellas es impidiéndoles acceder a todo tipo de información que les concierne como seres humanos y como individuos que forman parte de una sociedad, que tienen derechos y responsabilidades y que deberían participar de manera activa en la toma de decisiones con una actitud más crítica. Se considera como una estrategia que el gobierno y las clases dominantes emplean para mantener el status quo, ya que sirve como pretexto para mantener al margen de las decisiones a la mayoría de los miembros de una sociedad. Aunado a esto están las limitantes cognitivas que se explicarán más adelante en este documento.

Concebida de esta manera, la enseñanza de la lecto-escritura a nivel funcional se limita a lograr que las personas sepan leer y escribir mas no a volverse alfabetizados o a convertirse en personas letradas (Williams & Snipper, 1990; Pelegrini, 2003). Volverse alfabetizado, es un estado mental que implica un cambio de actitud en el individuo toda vez que conlleva a la apropiación del conocimiento a través de la lectura, haciéndola personalmente significativa y trascendental. Sólo en ese estado puede lograrse que el individuo conozca, comprenda y actúe sobre su propia vida; que participe activamente en la toma de decisiones que le permitan transformar su realidad personal y la de la comunidad de la cual toma parte. Por otro lado, la funcionalidad en la alfabetización se vuelve una cuestión un tanto relativa que genera la lucha de poderes (Freire & Macedo, 1987), en la cual se encuentran en desventaja los más pobres, los de capacidades diferenciadas y en general los que están menos alfabetizados. Bajo este

concepto de funcionalidad, la adquisición de la lectura y la escritura se presenta ante todo como un medio de supervivencia para los individuos que están inmersos en una sociedad alfabetizada, cuyos usos son diferentes y varían de un contexto a otro (Barton, 1994; un individuo funcional en una sociedad X puede no serlo en una sociedad Y. De tal manera que el ser alfabetizado no es una situación absoluta sino que es bastante relativa, fácil de confundir y exagerar.

De acuerdo con Olson (1998), la alfabetización es funcional y realmente ventajosa sólo en ciertos roles sociales directivos, administrativos o para quien se encuentre en una posición jerárquicamente superior a otras. Ante lo cual estaríamos refiriéndonos a una minoría y no al gran resto de la comunidad de usuarios de la lecto-escritura. Para que la alfabetización realmente haga de los miembros de una comunidad individuos funcionales, es importante pensar en sus características de manera más incluyente. Ser funcional en una sociedad alfabetizada no debe limitarse a lograr que una persona alfabetizada sea capaz de realizar tan solo tareas donde se requiera la lectura y la escritura, sino emplearlas como un medio para conocer y comprender el mundo donde vive y ejercer acciones sobre él. La verdadera alfabetización deberá garantizar al individuo una participación total además de ser una fuerza que lo libere de la ignorancia y de la opresión (Freire & Macedo, 1987). Leer la palabra implica también leer el mundo. Conocer el mundo implica saber nombrarlo y comprenderlo. Tener acceso a la información y al conocimiento, posibilita a los individuos a penetrar a la realidad en que están inmersos, puesto que como se ha mencionado con anterioridad, tanto la información como el conocimiento son en gran medida transmitidos a través de la palabra escrita.

El grado de alfabetización funcional es un aspecto que concierne a todos los organismos e instituciones de carácter público y privado, y es una situación que ha

despertado un gran interés y preocupación en varios ámbitos. Recientemente se implementó un proyecto para la evaluación y el monitoreo de la alfabetización a nivel mundial. El Instituto de Estadística de la UNESCO, comenzó en 2003 una serie de pruebas en varios países del primer mundo con el propósito de medir el grado de alfabetización alcanzado por los adultos (IALS: Estudio internacional de la alfabetización del adulto). Uno de los resultados que la prueba arrojó es que el nivel de escolaridad está asociado con un nivel de alfabetización elevado pero que no lo garantiza. En otras palabras, el hecho de que una persona tenga un grado de escolaridad superior no garantiza que el nivel de alfabetización que posee sea mayor al de alguien que no lo tiene. Así con el propósito de evaluar los niveles de alfabetización y mejorar la calidad de la misma, el instituto de estadística de la UNESCO dio comienzo a este proyecto que ella misma ha denominado la Década de las Naciones Unidas, y que terminará hasta el 2015; tiempo en el que se han fijado como meta incrementar el nivel de alfabetización de los adultos en un 50% (Terry, 2003).

Un segundo objetivo que este organismo persigue mediante este programa, es tener una idea más real de la distribución de la alfabetización a nivel nacional e internacional. Por último otro de sus objetivos y quizá uno de los más importantes dado el grado de relatividad del nivel de alfabetización, es que existe la intención de crear puntos de referencia para que cada país pueda medir su propio progreso. Todo esto con el propósito de mejorar la calidad de los programas de alfabetización y de contribuir a la formación de un perfil mundial de la población, además de lograr identificar las diferentes características que podrían estar asociadas con la alfabetización, como por ejemplo la situación laboral y financiera de los participantes.

En resumen, el proceso de adquisición de la lecto-escritura no es un evento absoluto que se da de manera aislada, sino que se presenta como un hecho relativo

dependiente del contexto mismo y de los objetivos que persigue. Por otro lado, tampoco es un evento único y terminado, sino que es parte de una continuidad en la vida del ser humano y a través de las etapas de escolarización; como se apreciará en el siguiente bloque. En él se presenta la clasificación más amplia del concepto de alfabetización a lo que se refiere cada una de ellas, y cómo se complementan de manera significativa.

2.2 Alfabetización inicial y post- alfabetización

Alfabetización inicial se refiere al proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años de vida generalmente en la etapa escolar básica en la escuela primaria. En esta etapa una persona aprende desde los aspectos mecánicos de la escritura (formar letras, palabras y enunciados con significado), hasta la adquisición de los convencionalismos de la misma (ortografía; puntuación, capitalización). En otras ocasiones la adquisición de la lecto-escritura se da de manera tardía, en la juventud y en la vida adulta. Tal es el caso de varios adultos que por diferentes razones principalmente por pertenecer a comunidades indígenas y por no hablar español, no aprendieron a leer y escribir hasta la edad adulta. Para las personas en esta situación, el gobierno ha implementado proyectos de *alfabetización* y *post- alfabetización* (Ferreiro, 1987; Rogers, 1994; Seda Santana, 2000). Estos últimos se refieren a programas que tienen el objetivo de proporcionar mayor práctica a las personas recién alfabetizadas para evitar que se retroceda en dicho proceso. De igual manera, mediante los programas de post- alfabetización se pretende capacitar a los alfabetizados para impulsarlos hacia mejores oportunidades económicas y laborales. Esta es la razón por la cual muchos de estos programas incluyen otros tipos de habilidades tales como las habilidades matemáticas y tecnológicas además de la lectura y la escritura, toda vez que el fin es ayudarlos a incorporarse al mundo laboral.

No obstante, los beneficios que estos programas traen para las personas no son absolutos y tampoco son equitativos; por el contrario, existen circunstancias que evitan que los beneficios que la alfabetización puede traer consigo se cristalicen. Es por esto que en el siguiente bloque se explicará lo que Olson (1998) y Bhola (1994) han coincidido en llamar la desmitificación en las bondades de la alfabetización.

2.3 La desmitificación en la definición de alfabetización

Es un hecho que la adquisición de la lecto-escritura se considera como algo indispensable para el ser humano desde varias perspectivas. Es un derecho humano y social; es trascendental para el desarrollo cognitivo de los individuos y es una fuerza liberadora de la opresión y el rezago. Es fácil creer que un alto grado de alfabetización conlleva al desarrollo personal y económico; sin embargo, esto no es cierto en todos los casos (Olson, 1998; Seda-Santana, 2000). La situación de varios países latinoamericanos, que a pesar de sus altos niveles de alfabetización, siguen sumidos en la pobreza, desigualdad y rezago, sirve como ejemplo para comprender y desmitificar las bondades absolutas que la alfabetización trae consigo.

El simple calificativo que se aplica a una persona para llamarlo *alfabetizado* o *analfabeta* ha sido muy cuestionado. Cuando se califica a alguien con uno u otro de estos términos provoca resultados muy diferentes. Mientras que el primero tiene una connotación positiva, el segundo es todo lo contrario. Al calificar a una persona como ‘analfabeta’ se le marca y se le excluye socialmente. Inclusive se les percibe y trata como personas discapacitadas y disfuncionales (Ferreiro, 1989), como si por el hecho de no saber a leer y escribir, no fueran miembros competentes y activos dentro de su comunidad. Esta es otra presuposición que resulta falsa. Los analfabetas en realidad son personas perfectamente funcionales dentro de sus comunidades (Rockwell, 1996); es

decir, pueden llevar a cabo todas las actividades necesarias para su supervivencia y la de los suyos. No obstante, es cierto que una vez que se encuentren dentro de una comunidad letrada siempre se verán en desventaja frente a los que saben leer y escribir; una persona que no sabe leer ni escribir difícilmente encontrará un trabajo en una sociedad alfabetizada que le brinde una mejor situación laboral y económica. Otra situación con respecto a las bondades de la adquisición de la lecto-escritura es la presuposición de que sólo mediante ella se puede llegar al conocimiento (Olson, 1998), lo cual significa negar la posibilidad de adquirirlo por otros medios, por ejemplo, por medio de la experiencialidad, de manera empírica.

El último de los aspectos relacionados con las creencias en torno al proceso de alfabetización es el hecho de que éste es un hecho único y finito. Generalmente no se tiene conciencia de que es parte de un continuo que debe observarse a través de las diferentes etapas escolares por las que atraviesa un individuo a lo largo de su vida. De tal manera que generalmente encontraremos alguna materia que tenga como objetivo la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura en cada grado escolar, incluyendo el nivel educativo superior. Para los universitarios, la adquisición de la lecto-escritura es parte de ese continuo que como Ferreiro (1998) indica en realidad comenzó mucho antes de que los alumnos iniciaran su educación formal y que se prolonga pasando por la educación media básica hasta la etapa superior, pero no termina ahí. En la educación superior también se habla en términos de aprender a leer y a escribir, sólo que con un sentido diferente, en el sentido académico. A este tipo de alfabetización se le ha denominado alfabetización académica y es el tema central de la siguiente parte en esta revisión bibliográfica.

2.4 Alfabetización académica: lectura, escritura, expresión oral y pensamiento crítico.

En el contexto escolar se habla de un tipo específico de alfabetización que resulta necesaria para garantizar el desempeño académico de los estudiantes: la *alfabetización académica (academic literacy)*. Este tipo de alfabetización relaciona entre sí las habilidades de lectura, escritura, expresión oral y pensamiento crítico (ICAS, 2002). Además incluye la necesidad de poseer y / o de adquirir actitudes positivas, de manera que tales actitudes y aptitudes faciliten el aprendizaje y garanticen el éxito académico de los estudiantes. La alfabetización académica también se relaciona con la disposición y con la habilidad mental que los alumnos posean. Mientras que la primera es una actitud la segunda es una aptitud o una destreza, y se requiere de una combinación de ambas para lograr que el estudiante universitario se desenvuelva de manera exitosa en el ámbito académico; por ejemplo, el alumno universitario deberá tener la disposición y la habilidad necesarias para poder participar en discusiones y discursos propios del nivel educativo superior. Ante lo cual es necesario que los estudiantes tengan un grado mayor de conciencia y sensibilidad intelectual para poder percibir los diversos matices lógicos, emotivos o personales empleados en la discusión misma (Rodino, 1998) a través de las diversas disciplinas.

Existen varios estudios realizados en universidades nacionales e internacionales (Argudín, 1994; Argudín & Luna, 1996; ICAS, 2002) que indican que el bajo rendimiento académico y la deserción escolar se deben en gran medida a las limitaciones que tienen los estudiantes universitarios en alguna de las habilidades mencionadas con anterioridad. Ante la falta de habilidades diversas para la lectura, el estudiante universitario se ve imposibilitado para comprender los diferentes textos en su totalidad y es incapaz de adoptar una actitud crítica ante el contenido de los mismos

(López Bonilla & Rodríguez, 2003; De la Garza & Ruiz, 1992; Argudín, 1994). Esto hace más complicadas las tareas que tiene que realizar el estudiante universitario, tales como escribir documentos específicos propios del nivel tales como redactar ensayos, monografías, reseñas, etc.

Empero, no se puede generalizar en cuanto a las limitaciones que los estudiantes presentan (Fernández Lomelín & Carvajal Ciprés, 1999), algunos son más hábiles en la lectura, son lectores más rápidos y eficaces; otros saben redactar mejor y tienen un mayor dominio de los aspectos ortográficos, lingüísticos y cognitivos además de un léxico más amplio y variado. Tanto sus habilidades como su motivación para llevar a cabo tareas en las que se requiere la lecto-escritura, también son diversas. Algunos tienen mayor gusto por la lectura y la realizan de manera voluntaria, mientras que otros sólo leen por motivos necesarios (para pasar un examen o para obtener información). Al parecer el origen de estas diferencias es por un lado, el resultado de diferentes pedagogías empleadas en la enseñanza en los niveles educativos anteriores y por el otro, la motivación que cada uno de ellos ha tenido y tiene para la lectura y la escritura desde su infancia en el seno familiar. No obstante son estas diferencias las que vuelven más compleja la tarea del maestro encargado de la enseñanza de la lecto-escritura en la universidad, quien se encuentra primeramente ante el reto de subsanar las deficiencias de los universitarios además de concentrarse en los contenidos propios del programa. De esta manera se duplica la magnitud de la tarea que tienen que realizar tanto ellos como los propios estudiantes.

Es importante mencionar que el grado de alfabetización académica que el propio profesor tenga es determinante para lograr la alfabetización académica de los alumnos. La capacidad discursiva, la experiencia en la composición, el gusto por la lectura y la actitud crítica del maestro, son el punto de partida dentro de las condiciones para lograr

el crecimiento del alumno. Un maestro con actitud crítica promoverá la actitud de crítica en sus estudiantes de manera intencional o su misma actitud servirá de ejemplo. Además, si posee experiencia y habilidad para la composición guiará e involucrará más fácilmente a sus estudiantes exponiéndolos a la práctica conciente y cuidadosa de la redacción académica. Pero la realidad puede ser muy distinta. Primeramente no existe una profesionalización por parte de los catedráticos encargados de la enseñanza de la lecto-escritura en las universidades (Vázquez Morales & Gómez Fuentes, 1989). Si bien los maestros tienen un grado de licenciatura o más en otras áreas de conocimiento, no tienen una formación especial en cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura. No existe una licenciatura en la enseñanza de lecto-escritura o algo similar, sin embargo en cada etapa escolar se encuentra una materia que tiene como objetivo el enseñarla. La pregunta es ¿sobre la base de qué se le asigna a un maestro la tarea de enseñar la lecto-escritura? ¿es acaso por el simple hecho de tener un título de maestro y de ser hispanohablante?, mi experiencia docente de más de doce años, en varios niveles educativos incluyendo la escuela normalista, me indica que si bien en esta última se aprende a enseñar a leer y a escribir (alfabetización inicial), sólo se aprende el método que deberá usarse pero no se analiza ni se cuestiona su eficacia y su razón de ser. Ahora bien, en niveles escolares posteriores no encontramos necesariamente a esos mismos normalistas, sino a profesionales de áreas de conocimiento diferentes que en el mejor de los casos tienen la capacidad pedagógica pero cuyo conocimiento puede ser tan solo en función de su propia experiencia con la adquisición de la lecto-escritura o con la práctica profesional que haya tenido al respecto. Así, encontramos que la justificación para determinar quién se encargará de su enseñanza está en el mejor de los casos, en función de la relación que tenga la lecto-escritura con sus estudios o bien su experiencia con los temas y los objetivos de la materia. Quizá las mismas autoridades

encargadas de delegar tal responsabilidad demuestran a veces una actitud un tanto a la ligera, en una ocasión escuché a un alumno expresar su preocupación por el examen de expresión oral y escrita y su intención de estudiar para él. Un maestro que enseña lengua extranjera en la universidad comentó lo siguiente: “¿estudiar para expresión oral y escrita?, ¡ahí no hay nada que estudiar! Esta frase indica que se asume que por el hecho de tratarse de leer y escribir en español no existe nada más que aprender; por lo tanto tampoco hay nada nuevo que enseñar y no se requiere de alguna preparación en especial., cualquier catedrático de cualquier área puede hacerlo. Así encontramos matemáticos, administradores, sociólogos, comunicólogos y diseñadores impartiendo cursos de lecto-escritura. El problema principal radica en es que su experiencia puede ser mínima y por lo tanto su conocimiento y su enfoque en la enseñanza pueden ser muy limitados. Por lo tanto no solo es necesario que los estudiantes del nivel educativo superior se vuelvan lecto-escritores exitosos para poder sacar adelante su quehacer universitario (Eguinoa & Partido 1987; Carrasco Altamirano, 2003), sino que además es urgente capacitar al profesorado para hacer que la enseñanza sea más eficiente y trascendental

La alfabetización académica también ha sido criticada en múltiples ocasiones argumentando que su definición se da tan solo desde la perspectiva cultural de los maestros, quienes imponen su criterio y sus creencias de lo que los alumnos deben de saber hacer con la lectura y la escritura en la universidad, a expensas de las de los demás (Williams & Snipper, 1990).

Por otro lado, la alfabetización académica también indica que el alumno requiere de un pensamiento crítico. El término crítico es poco claro en sí mismo porque habría que preguntarse que es lo que se entiende por ‘ser crítico’ en qué o para qué. El ser humano es crítico por naturaleza, generalmente tiene que analizar y juzgar las

posibilidades ante las que se encuentra; tiene que valorarlas antes de tomar cualquier decisión para actuar. De tal forma que es muy aventurado afirmar que los alumnos no son críticos, cuando en realidad esto se valora en función de las expectativas de los maestros y de acuerdo a su punto de vista. Por ejemplo, debe considerarse que los alumnos no pueden emitir los mismos juicios y valorar un texto de la misma manera que el profesor porque no tienen la misma perspectiva, ni el mismo conocimiento del tema que el profesor. Quizá en este sentido va la crítica de la actitud hegemónica de los maestros (Williams & Snipper, 1990), dado que parece que lo único que importara es que el alumno piense y vea las cosas como el profesor espera que las vea.

De acuerdo con De Sánchez (1991), el pensamiento crítico se refiere a una serie de hábitos y procesos cognitivos que permiten a una persona encontrar soluciones a problemas por vías alternas a las que proporciona el pensamiento lineal o lógico. Los poseedores de un pensamiento crítico frecuentemente se involucran en un cuestionamiento constante de ideas, hacen análisis rigurosos, sintetizan la información de manera eficiente y evalúan constantemente la calidad de las ideas. Por su parte, Sternberg (1986), creador de la Teoría Triádica del Razonamiento, sostiene que el pensamiento crítico puede desarrollarse mediante una instrucción eficaz y una metodología específica; además requiere de la voluntad del individuo y es un elemento decisivo para garantizar el éxito académico. Tomando como punto de partida esta teoría, varias universidades en México se han preocupado por incluir programas que pretenden desarrollar la habilidad de razonamiento; la propia universidad donde se realizó esta investigación tiene un programa denominado Desarrollo de Habilidades del Pensamiento (DHP) cuyo fundamento teórico se encuentra en la teoría triádica de Sternberg (De Sánchez, 1991). Sin embargo, existen varios puntos que considerar al respecto. Por ejemplo no se sabe con exactitud que es lo que los estudiantes hacen con

las habilidades de lectura y escritura en las clases de contenido (por ejemplo: mercadotecnia, pedagogía, ecología, teoría del hombre, etc.); es probable que las prácticas pedagógicas sean tan tradicionales que en realidad no permiten tal conducta crítica de los alumnos. Segundo, ¿qué es lo que entienden los profesores y los alumnos por ser críticos? ; tercero, el modelo con que se enseña a leer y a escribir en la etapa básica en la escuela primaria, ¿tiene el propósito de desarrollar la capacidad de crítica del alumno?, es decir ¿promueve el cuestionamiento de las ideas presentadas en los textos que leen? Sólo dando respuesta a tales preguntas se podría comprender cual es el verdadero fin de implementar este tipo de programas; quizá la intención es preparar las condiciones para un cambio a futuro en el modelo educativo, quizá sea solo por influencia de otros sistemas educativos, de otras universidades e inclusive de otros países para estar a la vanguardia. A continuación, se describirán algunos de los estudios que se han realizado en torno a la problemática a que se enfrentan tanto maestros como alumnos con relación al nivel de competencia en las habilidades de lectura y escritura, la cual surge en parte a la falta de profesionalización de los maestros y a las prácticas pedagógicas empleadas en su enseñanza.

2.5 Algunos de los estudios sobre la lecto-escritura en México

Los estudios de la alfabetización en el contexto escolar en nuestro país, al parecer comenzaron al principio de la década de los ochenta (Ferreiro, 1989). Las investigaciones sobre la psico génesis de la apropiación de la lecto-escritura lograron un cambio radical en las prácticas pedagógicas, después de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en los años sesentas. Uno de los puntos centrales a partir de las investigaciones realizadas en esa misma década, es el significado mismo de *alfabetización* el cual a partir de entonces se entiende como un estado resultado de un

proceso evolutivo que se da en varios ámbitos; no solo en la escuela, sino que ésta última comienza mucho antes en el seno familiar y que prácticamente no acaba nunca (Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro en Veiras, 2004). Cambia el concepto de que la escuela recibe personas totalmente ignorantes y que el conocimiento que poseen no es relevante a los contenidos escolares, y se empieza a comprender la necesidad de tomar como punto de partida que en realidad son personas inteligentes, creativas que poseen varias habilidades, que están interesados y que valoran la lecto-escritura porque es importante en su entorno (Ferreiro, 1998).

En estudios mucho más recientes se considera a la adquisición de la lecto-escritura más que una habilidad, como una práctica social (Kalman, 2003) de la deben apropiarse todos los miembros de una comunidad. Para lograr tal apropiación es imprescindible crear eventos de lecto-escritura en los que se pueda involucrar a los usuarios de la lengua escrita. Dichos eventos salen de la realidad y de los usos cotidianos de la lectura y la escritura en el contexto de la comunidad a la que pertenece el estudiante, no tan solo en la escuela. Por tradición se responsabiliza a ésta última como la única responsable del éxito o del fracaso en la adquisición de la lecto-escritura. (Ferreiro, 1989), sin considerar que otras instituciones como la familia y el gobierno también son responsables de ello. Por lo tanto se considera necesario crear un vínculo entre los usos y prácticas que se promueven en la escuela y los que se necesitan fuera de ella (Carrasco Altamirano, 2003). También se le responsabiliza por engrosar las estadísticas de analfabetas, dado que el sistema que se emplea para evaluar la lecto-escritura y el aprendizaje en general es por demás limitado y ortodoxo. De tal forma que ni las prácticas pedagógico metodológicas a la cual pertenece el sistema de evaluación de evaluación, favorecen el desarrollo eficiente y total de las habilidades

para la lecto-escritura eficiente y mucho menos promueven su apropiación real (Kalman, 2003; López Bonilla & Rodríguez Linares, 2003).

En cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura en niveles escolares posteriores, Ferreiro (Veiras, 2004) afirma que todos y cada uno de ellos son responsables de continuar con el proceso de alfabetización y de subsanar las limitaciones que presenten los estudiantes. Los trabajos de Ferreiro y Teberosky han fructificado en el seno de varias universidades del país que están haciendo investigación interna, local y nacional sobre el tema de la alfabetización académica en diferentes niveles escolares, la problemática que enfrenta y las condiciones necesarias para lograrla (Carrasco Altamirano, 2003). La motivación más fuerte es el hecho de enfrentarse a la problemática de los alumnos en la educación media superior y superior en cuanto su habilidad con la lecto-escritura académica. Uno de esos estudios realizado en 1996 por Argudín y Luna en 44 universidades en la República Mexicana respecto a las habilidades de lectura en el nivel superior, concluye entre sus resultados que aproximadamente el sesenta y ocho por ciento de los estudiantes de preparatoria y de la universidad no poseen las habilidades de lectura necesarias para el estudio. Las consecuencias son el bajo rendimiento escolar y un alto índice de reprobados; y a largo plazo la deserción escolar. Es comprensible que se culpe a los niveles anteriores por no haber inculcado tales destrezas en los estudiantes durante la etapa inicial de la adquisición de la lecto-escritura.; sin embargo no debe olvidarse que la alfabetización es un continuo que se prolonga a través del crecimiento físico e intelectual de las personas y que por lo tanto está bajo la responsabilidad de los diferentes niveles educativos y de las diferentes instituciones sociales.

En otro estudio realizado por Peredo Merlo (2001), sobre educación de adultos, se analizan los casos de personas cuyas diferencias más sobresalientes tienen una

relación directa con el nivel escolar alcanzado. Por la forma en que estos adultos aprendieron y de las habilidades de lecto-escritura que poseen, se concluye que las técnicas de lectura que se promueven en la escuela, el tipo y la cantidad de textos que se emplean para su enseñanza, son muy limitados. De acuerdo con este estudio, las técnicas de lectura que en general se promueven en primeros nueve años de educación básica (primaria y secundaria) son la memorización, la localización y la copia textual. En el bachillerato se amplían diversifican pero para ese entonces ya es mucho más complicado para el alumno deshacerse de las ortodoxas técnicas con que aprendió a leer y a escribir. De igual manera se concluye que si bien la alfabetización es responsabilidad de varios, la escuela es la principal institución encargada de la enseñanza de la lectura, de exponer a los estudiantes al uso de varias técnicas en el aprendizaje de la misma y de asegurar que esta exposición sea equitativa, de tal manera que la heterogeneidad entre los niveles de alfabetización alcanzados por los estudiantes en el momento de ingresar a la universidad disminuya de manera sustancial.

En otro estudio realizado por Fernández Lomelín y Carvajal Ciprés (1999) con una muestra de mil trescientos sesenta y dos estudiantes en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se resume que la mayoría de los estudiantes apenas llega al nivel básico de alfabetización mientras que el resto apenas se ubica dentro de lo que se considera alfabetismo funcional. Este último se determinó en función del tipo de tareas que un estudiante debe realizar en la universidad y en su desempeño profesional y aunque es muy específico para los estudiantes de esa universidad, coincide con las necesidades de la mayoría de las universidades dentro del contexto mexicano.

El concepto de alfabetización ha ido evolucionando de manera que actualmente varios autores en la literatura se refieren a ella, no de adquisición de la lecto-escritura, ni de aprendizaje, sino de *apropiación* de la cultura escrita (Carrasco Altamirano, 2003;

Ferreiro, 1998; Kalman, 2003; Peredo Merlo, 2001), desde una perspectiva sociocultural bajo la cual se le concibe como una serie de prácticas sociales y no como simples destrezas o habilidades. Tal apropiación de la cultura escrita presupone una serie de factores necesarios para que se lleve a cabo, tales como la interacción social, la participación y el *acceso a eventos de lecto-escritura*, además de una total disponibilidad de materiales impresos. De acuerdo con Kalman (2003), un evento de lecto-escritura es aquel que tiene un propósito comunicativo y que proviene del mundo real del individuo, de situaciones cotidianas en las que tiene que emplear la lectura y la escritura; mientras que el concepto de acceso se entiende como la posibilidad que tiene una persona para participar en eventos de lecto-escritura con alguien que conozca y utilice la lecto-escritura con fines específicos a un contexto; de manera que pueda proporcionar al aprendiz todos los matices, complejidad y acciones que forman parte de dicho evento. La apropiación se hace posible en la medida en que el aprendiz tiene acceso e interactúa con otros participantes de un evento de lecto-escritura (Kalman, 2003. Pág.44). Estas prácticas socioculturales pueden contrastarse en mucho de las prácticas de lecto-escritura que se promueven en la escuela, pero precisamente éste podría ser el nuevo reto de la escuela mexicana: cerrar la brecha entre las prácticas que promueve y las prácticas de lecto-escritura del mundo real. Crear un vínculo entre estos dos mundos que permitan a los estudiantes emplear la lectura y la escritura de manera social y culturalmente más significativa para llegar a ser realmente funcional en los diferentes contextos comunicativos donde se emplee. Varios investigadores enriquecidos con esta nueva perspectiva, se encuentran haciendo análisis de lo que esto representa para la apropiación de los eventos de lecto-escritura en el contexto universitario (Fernández Lomelín & Carvajal Ciprés, 1999). Lo que se espera de los estudiantes a este nivel es que dominen la forma y el uso de la lengua escrita de manera

que puedan aprovechar al máximo los contenidos curriculares del nivel educativo superior, y que a largo plazo coadyuve a la erradicación de la problemática que enfrenta actualmente. Varios de estos estudios han resultado en propuestas concretas para mejorar la enseñanza de la lectura y mejorar la habilidad en la redacción universitaria. Propuestas que van desde la revisión de los contenidos curriculares (Gómez Palacios, 1987), hasta la implementación directa de la enseñanza de estrategias para la meta cognición y para la comprensión de lectura (Greybeck, 1980; Rueda & Sánchez). A través de estos estudios se concluye sobre la importancia que tiene el realizar una selección cuidadosa de los métodos de enseñanza además de la actualización y formación de profesores para lograr incrementar la calidad y la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura (Vázquez Morales & Gómez Fuentes, 1989; Eguinoa y Partido, 1989; Ruiz Rodríguez, 2002; De la Garza & Luís Ávila, 1992; Argudín, 1994; 1997, a y b). El contexto poblano es uno de los escenarios donde la investigación en el tema de la alfabetización académica ha llamado a la participación a investigadores locales, nacionales e internacionales. A continuación se enunciarán algunos de las investigaciones más importantes y recientes que se han realizado en esta localidad.

2.6 Algunos estudios realizados en Puebla.

La importancia de la adquisición de la lecto-escritura y la manera en que se adquiere ha motivado una creciente investigación sobre los procesos de enseñanza de la misma en diferentes niveles escolares. Algunos se centran en la alfabetización inicial mientras que otros se refieren a la alfabetización académica en los niveles medio superior y superior. Al parecer, el trabajo mayor se ha hecho en cuanto al primer rubro, quizá en parte por las características lingüísticas del estado de Puebla, cuyo territorio todavía se

encuentra enriquecido por toda una variedad etnolingüística, por ejemplo los nahuas de la sierra norte de Puebla, los otomíes al norte de Tlaxcala, los totonacos, tepehuanos y mixtecos en Oaxaca. Bajo estas características multi-étnicas y multi-lingüísticas la política nacional de alfabetización para las comunidades indígenas, ha tenido el propósito principal de castellanizar y en segundo lugar de ayudar a preservar su lengua materna (Cifuentes, 1998). Dicha alfabetización ha logrado que aprendan el español y que se vuelvan entidades bilingües, pero también ha ocasionado la pérdida y hasta la desaparición total de varias decenas de lenguas indígenas.

Por otra parte, también existe un interés que va en aumento respecto a la manera en que se enseña a leer y a escribir tanto en los niveles educativos básicos como en los niveles medio superior y superior. En este sentido se mencionarán a continuación seis estudios que se han realizado al respecto en el contexto poblano, toda vez que tienen una relación directa con esta investigación ya que tienen como objetivo describir el enfoque y las actitudes que motivan la enseñanza de la lecto-escritura.

La primera de ellas hecha en el nivel medio superior (Ceballos Esqueda, 2003), analiza las habilidades para la escritura de los estudiantes de preparatoria en una escuela pública de esta ciudad. Entre los resultados de la misma se encuentra el hecho que indica que la capacidad de expresión oral del estudiante influye de manera significativa en la capacidad de producción en la lengua escrita. Mientras más elocuente es y mayor habilidad lingüística tiene el alumno sus composiciones son más largas; no obstante la calidad en las ideas no recibe mucha atención por parte de los maestros. En él se concluye que la herramienta didáctica empleada con mayor regularidad por los profesores en este nivel es el resumen. Cassany (1998) señala datos parecidos con relación a la interdependencia de la expresión oral y la habilidad para escribir, y afirma que generalmente, los mejores textos pertenecen a los alumnos más elocuentes dado que

el acto de composición refleja en menor o mayor medida la capacidad retórica y la fluidez de ideas del individuo; además de la experiencia comunicativa de la persona, la cual influye en su estilo de pensamiento y capacidades cognitivas.

Un segundo estudio, realizado en la escuela primaria, al igual que el anterior tiene un enfoque cualitativo y analiza cómo se dan los procesos de adquisición de la escritura, la lectura, la expresión oral y las prácticas de lecto-escritura que se promueven en el salón de clases comparando lo que sucede en tres grupos y tres grados diferentes de la escuela primaria (Ballesteros Pinto, 2003). Entre los resultados que esta investigación arrojó están primero, que se pone un énfasis mayor a la enseñanza de la escritura que la de la lectura, además las practicas de escritura son muy controladas (en el sentido que Jiménez, Smith & Martínez León lo emplean, (2003). A más de eso, con respecto a la enseñanza de la lectura se detecta que la estrategia que básicamente se fomenta para la comprensión de un texto es, al igual que en el estudio anterior el resumen; elaborado empleando la técnica de la copia textual. También se concluye que en ese nivel y en estos grados escolares se fomenta básicamente lo que Ferreiro (1998) ha denominado la *práctica de la lectura correctiva*, donde se aprecian más las características de la dicción que la comprensión misma del texto. Finalmente, se afirma que falta mayor realismo en las tareas que realiza el alumno para que puedan tener mayor sentido para él. También refuerza la propuesta en cuanto a la necesidad de diversificar tanto los métodos de enseñanza como los tipos de textos que se leen en la escuela con el propósito de lograr hacer de la lectura una influencia significativa, enriquecedora y constructiva.

Esta conclusión nos recuerda lo que Kalman (2003), Carrasco Altamirano (2003) y De Quirós (2001) afirman en el sentido de la necesidad de vincular el trabajo que hace la escuela con la realidad exterior para evitar la artificialidad en el ambiente del salón de clases. Asimismo, estos dos estudios coinciden casi por completo con lo que Peredo

Merlo (2001) obtuvo en su investigación respecto a las prácticas de lecto-escrituras que se promueven por nivel que fue hecho en otro contexto regional (Guadalajara) y que implicaría que existe cierta regularidad y semejanza en las prácticas docentes a nivel nacional y que probablemente se deban al seguimiento de una política educativa pre-establecida. Por otro lado, lo que se observa por medio de estos dos estudios es aún más trascendental. Primeramente, implican que lo que se fomenta en los niveles de educación básica no es lo más indicado si se quiere tener en los niveles superiores alumnos críticos, creativos y elocuentes. En segundo lugar hacen alusión a la ineficacia de los métodos de enseñanza empleados en estos niveles toda vez que con anterioridad en este documento se ha hablado de la problemática existente en el nivel educativo superior. Por último, también nos dicen que se necesita revisar a detalle lo que sucede con los estudiantes normalistas- futuros maestros- qué tipo de preparación y entrenamiento reciben y cómo puede adecuarse para lograr los resultados necesarios en la educación.

Con todo, la crítica hacia las prácticas pedagógicas de la escuela, su ineficacia y su falta de conexión con el mundo real, se deduce que esta situación no es del todo fortuita sino que por un lado, como ya se mencionó, obedece a los objetivos de una política educativa nacional, y por el otro, persigue objetivos inmediatos diferentes a los que el común de la gente espera. Al parecer por estos hechos la escuela sólo enseña a leer y a escribir para cubrir las necesidades inmediatas de los alumnos en cada grado y en cada etapa escolar, no para la vida fuera de la escuela. Lo cual por supuesto no es lo que los demás esperan, por el contrario, se espera ésta enseñe a los estudiantes a leer y a escribir para la vida, para el trabajo y para todas las actividades en la que la lecto-escritura sea requerida; no obstante esto requiere de cambios profundos en la

planeación educativa nacional además de la co-participación de las otras instituciones tales como el gobierno, la familia, la iglesia, etc.

El tercer estudio realizado por Jiménez, Smith y Martínez León (2003), el cual entre los resultados obtenidos a raíz de haber observado la adquisición del lenguaje y las prácticas de lecto-escritura en cuatro grupos y dos escuelas durante un periodo aproximado de seis meses, indica que existe mucha mayor libertad en el manejo del lenguaje oral que en el lenguaje escrito. Este último, la enseñanza de la lengua escrita, es muy controlada y se le da un gran énfasis a la forma, es decir, la calidad tipográfica y la presentación misma del texto son más importantes que en contenido mismo. En cuanto a la lectura, se observó que prácticamente se llevan a cabo la lectura en silencio y la lectura oral. Esta última permite ver la importancia que tienen una buena dicción, velocidad y volumen, sobre la comprensión misma de lo que se lee. En este estudio se concluye que este tipo de prácticas de lecto-escritura, en esta etapa escolar y a esa edad tan temprana se forman las bases de los hábitos y prácticas de lecto-escritura que el alumno realizará en lo subsiguiente, y los cuales no necesariamente serán los indicados para los otros niveles educativos posteriores.

Por otro lado, también se concluye que la escuela tan solo permite el acceso de manera limitada y parcial al tipo de capital lingüístico que más atesoran los grupos dominantes. En otras palabras, que el nivel de la adquisición de la lecto-escritura no garantiza a los estudiantes tener acceso total a todo tipo de información porque al parecer así conviene a los intereses de los grupos en el poder. Al decir de estos estudios se podría afirmar que uno de los efectos más importantes que la manera tan controlada en que se aprende a leer y a escribir en las escuelas mexicanas no permite la apropiación de la misma, limita a los estudiantes para desarrollar otras maneras más libres y creativas de pensar y que por lo tanto no desarrollan todo su potencial cognitivo.

Otro estudio tiene una relación menos directa que los anteriores con respecto a la investigación, pero es importante puesto que se relaciona con uno de los efectos de los métodos de enseñanza en las prácticas de lecto-escritura que se realizan en los niveles posteriores. Se trata de prácticas deshonestas de lecto-escritura como la autora las denomina o plagio (Ramírez Castillo, 2003); el cual se entiende como copiar en lo substancial obras ajenas, dándolas como propias (DRAE, 2000). Aunque el estudio realizado por Ramírez Castillo, se relaciona directamente con los estudiantes de la licenciatura de Lingüística Aplicada en la Universidad de Tlaxcala, quienes recurren al plagio para resolver sus tareas en una clase de composición en una lengua extranjera. Los resultados indican que para varios de los alumnos es una práctica común para realizar sus trabajos escolares, algunos lo hacen por practicidad o pereza, otros porque no poseen el conocimiento necesario y unos más por costumbre.

Se considera que este estudio compete a la realidad educativa mexicana puesto que se trata de estudiantes mexicanos empleando prácticas de lecto-escritura que aprendieron en los niveles anteriores. Al parecer los métodos de enseñanza descritos en estudios anteriores son el punto de partida para la caer en el plagio de manera natural e ingenua, empleándolo como una estrategia para resolver las tareas escolares, sin mucha complicación aparente. El plagio se facilita, tanto por la manera en que el alumno aprendió a leer y a escribir, como por las ventajas actuales del contexto educativo. Esto último se refiere a la enorme facilidad para obtener información de recursos como la red virtual. Actualmente es posible encontrar información sobre casi cualquier tema y en cualquier idioma por medio de la Internet, el único esfuerzo que realizan los universitarios es simplemente la impresión además de la búsqueda misma (que también requiere de cierta habilidad y conocimiento especializado). Es comprensible la naturalidad con la que los alumnos transcriben la información de manera textual sin dar

crédito al autor cuando en su experiencia es válido copiar 'las ideas más importantes de un texto'. Empero, deshacerse de las estrategias con las que se aprendió a leer y escribir en la etapa inicial de la adquisición es una tarea muy difícil. El modo en que se aprende marca la vida del estudiante y su desarrollo intelectual de manera significativa toda vez que ya se ha indicado que el uso recurrente de esta estrategia en realidad no promueve el desarrollo de las habilidades superiores de razonamiento tales como el análisis y la síntesis (Peredo Merlo, 2001; De Sánchez, 1991).

Más recientemente, Kimbrough (2004) realizó un estudio en el nivel preescolar en una escuela bilingüe privada (español-inglés) donde asisten estudiantes de un estrato socioeconómico elevado con el objetivo de estudiar y comparar las prácticas de lecto-escritura promovidas tanto en inglés como en español. De los resultados se concluye que existe una diferencia significativa entre ellas debido a la diferencia en los objetivos de los programas. En las clases de inglés las actividades son más complejas y se promueve más la lectura, mientras que la clase de español centra su atención en la forma de la lengua escrita; es decir en la ortografía, la limpieza y la puntuación. Además se observa que la enseñanza de la escritura es muy controlada, que existe una corrección excesiva por parte del maestro y que su enseñanza se reduce al uso de tres prácticas de lecto-escritura que son el dictado, la copia textual y la formulación de enunciados. La lectura se promueve menos y se hace de manera aislada, sin ninguna conexión con la escritura.

El último de estos estudios fue realizado por Teague (2004) y forma parte de un proyecto nacional de investigación mayor respaldado por el Consejo nacional de ciencia y tecnología (CONACYT) y tuvo como objetivo estudiar los procesos e ideologías que contribuyen a la formación de lectores en el contexto mexicano. Partiendo de la perspectiva sociocultural de Vygotsky que apoya el hecho de que las

prácticas de lecto-escritura pueden comprenderse mejor cuando se contextualizan, analiza las actitudes y valores que subyacen a su enseñanza, y compara las prácticas de lecto-escritura promovidas en los contextos escolar, familiar y social. Los resultados de esta investigación coinciden con los de las otras realizadas por Kimbrough, Ballesteros Pinto y Jiménez, Smith y Martínez León. En ellos se observa un énfasis mayor sobre la escritura centrándose en el dominio de la forma y las prácticas de lecto-escritura que predominan son la copia textual y el dictado. La enseñanza de la lectura en la escuela es relegada a un segundo plano y bastante limitada; se enfoca más a la práctica de la pronunciación que a la práctica de comprensión.

De las semejanzas de estos resultados y de los encontrados por los otros estudios antes mencionados (Ballesteros Pinto, 2003; Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Kimbrough, 2004; Teague, 2004), se reafirma la uniformidad en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas del contexto local y nacional, independientemente del estrato socioeconómico del que se trate. Se puede apreciar que el contexto mexicano, a diferencia de otros contextos educativos, se rige por una política educativa tradicionalista y esencialmente conservadora, donde las prácticas pedagógicas y metodológicas en los niveles básico y medio superior, resultan poco adecuados para tener el tipo de alumnos que la universidad mexicana requiere, o dice requerir. La regularidad y la semejanza en las prácticas pedagógicas empleadas en diversos niveles escolares significa también que los métodos de enseñanza evolucionan de manera tan lenta, que si trajéramos un maestro que impartía clases en la universidad hace cincuenta años a la universidad del 2004, habría muy pocas diferencias en su metodología. En una transmisión televisiva, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, Juan Ramón de la Fuente (2003), se expresó acerca de la necesidad de actualizar el sistema educativo y capacitar al magisterio. Lo cual es

imperante no solo para la universidad sino para los otros diferentes niveles escolares. Es importante reconsiderar el enfoque educativo que se emplea en las escuelas mexicanas, de manera que realmente permita a los estudiantes despertar y crecer intelectualmente y como personas, miembros de una sociedad que enfrenta cambios que le son requeridos por su contexto socio económico y político actual. En este aspecto la escuela juega un papel esencial el cual puede analizarse tomando en cuenta los propósitos con los que nace, el valor que le otorga una sociedad al conocimiento y el papel que ésta desempeña como antro del saber. Asimismo puede comprenderse su importancia por la responsabilidad que se le ha delegado al ser la encargada principal de la enseñanza de la lecto-escritura, la cual en última instancia es la que logra cambios trascendentales en los individuos en el ámbito personal, social y cognitivo. Esta última variable es la que se presenta a continuación con el propósito de revisar las implicaciones que la apropiación de la lengua escrita trae para una persona en el plano intelectual. Es pertinente, toda vez que esta investigación se desarrolló en el contexto escolar y servirá al final para evaluar las prácticas de lecto-escritura en él promovidas y sus implicaciones para los estudiantes.

2.7 Los efectos cognitivos de la adquisición de la lecto-escritura y la escuela como responsable de su enseñanza.

Diversas teorías sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas han intentado explicar la relación entre la adquisición de la lecto-escritura y el desarrollo intelectual del ser humano, pero en realidad no existe ninguna que haya logrado explicar de manera clara la relación entre ellos (Cassany, 1999; D'Angelo, 1987; Olson, 1998). Sin embargo se acepta que existe un vínculo natural entre escritura, lenguaje, mente y cultura, y que tanto la adquisición de la lectura como la escritura tienen un valor social, económico y cognitivo para el ser humano.

Primeramente está la perspectiva psicológica enormemente influenciada por los estudios de Vygotsky junto al psicólogo ruso Luria (Olson, 1998; D'Angelo, 1987), quienes realizaron una serie de experimentos en sociedades no alfabetizadas en Asia Central en los años treinta, después de lo cual concluían que la adquisición de la lecto-escritura tiene efectos cognitivos trascendentales para el individuo y para su comunidad, ya que altera radicalmente la percepción que éste tiene del mundo. Mientras los analfabetas al parecer, razonan de manera más concreta y en función de su propia realidad, los letrados razonaban de manera más formal y abstracta en la resolución de las tareas asignadas. Estas investigaciones que a través de la Psicología y la Sociología, crearon toda una teoría sobre los efectos cognitivos de la adquisición de la lecto-escritura, complementando la teoría con la idea de que los procesos de razonamiento básico tales como la clasificación, el análisis y la síntesis se ven alterados después de la apropiación de la lengua escrita, en gran medida por la interacción del individuo con otros miembros de la sociedad (D'Angelo, 1987). La influencia de tal afirmación se ha extendido en el tiempo y el espacio y posteriormente los llamados neo-vygotskianos como Cole y Scribner et al. (1987), profundizaron en este argumento basándose en la escritura /lectura de grupos de sujetos analfabetas, alfabetizados en contextos escolares y alfabetizados en contextos no escolares.

De igual manera Cassany (1999), sugiere que aprender a leer y a escribir es una tarea cognitiva altamente compleja que transforma la mente de los individuos por varias razones. Enfocándose en la adquisición y desarrollo de la escritura él afirma que un acto de composición es un hecho producto de la capacidad de abstracción del individuo, en el cual el texto se presenta como un ente independiente donde el emisor y el receptor no coinciden en tiempo y lugar; es decir, se trata de una interacción diferida, lo cual significa que no existe la posibilidad de negociar significados y de aclarar intenciones

para evitar malos entendidos entre el emisor y el receptor. Todo el significado se da en función de la información que se presenta en el texto mismo y el lector tiene que hacer uso de sus habilidades cognitivas para desentrañar tal significado. Por su parte, en el momento de redactar un documento, el emisor tiene que imaginar a su lector y 'dialogar mentalmente' con él. Tiene que prever si las palabras que emplea serán interpretadas de la manera que él espera se interpreten, anticipándose a los errores antes de que se den. Así al requerir de la capacidad de abstracción, de la imaginación de la habilidad cognitiva del escritor, la escritura ocasiona transformaciones en los procesos mentales del mismo.

Para algunos investigadores la escritura es un artefacto, un sistema de notación (Ferreiro 1998; Olson, 1998), que da corporeidad al lenguaje oral, el cual es volátil y se pierde en el tiempo; convierte al pensamiento y las ideas en un objeto visible a los ojos y tangible a las manos. Hace que permanezcan en el tiempo y en el espacio físico y que puedan revisarse o reformularse y reinterpretarse, inclusive por su mismo autor, haciendo que las ideas sean tangibles es posible avanzar o retroceder en ellas para analizarlas o corregirlas. De esta manera, el individuo puede ver su pensamiento en un segundo y tercer momento para reflexionar en torno a él, y de esta reflexión puede surgir el cambio en su mente, adquiriendo una perspectiva diferente.

En segunda Durkheim y Weber defienden la teoría social en la que relacionan el cambio cognitivo con el cambio social. (Olson, 1998). Para Durkheim las estructuras cognitivas son de naturaleza social, por lo tanto los cambios cognitivos son producto del cambio social. La cognición resulta de representar y racionalizar nuevos roles sociales. Sin embargo ellos no le atribuían a la escritura un papel determinante para lograr la cognición, sino más bien a la interacción de los individuos con su medio ambiente y con los otros miembros de la sociedad.

Para Paulo Freire y Macedo (1987), la adquisición de la lecto-escritura posibilita al ser humano con la capacidad de visualizar, imaginar o abstraer el mundo en que vive. Es por medio del lenguaje que ese mundo puede nombrarse, conocerse y retenerse en la mente de los individuos. Es por medio del lenguaje escrito que se puede reflexionar sobre el significado de los conceptos que rigen la realidad del individuo, el mundo tal y como lo percibe, y que al mismo tiempo le ayuda a visualizar los cambios que requieren hacerse para mejorar su mundo y la propia existencia humana.

Ningún argumento lógico ni empírico ha logrado establecer la relación directa entre la escritura y el pensamiento (Olson, 1998). Ambos términos son altamente complicados de describir y conocer por su naturaleza abstracta. Sin embargo algo que la mayoría de los teóricos admite es que sin duda alguna la escritura contribuye de manera fundamental al desarrollo de modos distintos de pensamiento que son transmitidos por la educación sistemática, a través de la escuela.

Acerca de esta última, Ferreiro, Pontecorvo, Riveiro Moreira y García Hidalgo (1998), indican que si bien la escuela se encarga formalmente de la enseñanza de la lecto-escritura, su adquisición comienza mucho antes, en el seno familiar. Los niños comienzan a interactuar con la lengua escrita desde muy temprano, expuestos a la lectura oral de los adultos y con libros altamente ilustrados; en los casos cuya situación económica así lo permite. De manera que cuando un niño de una cultura escrita comienza a escribir ya tiene noción de lo que es un texto, una narración o una historia. Aún así se le otorga todo el crédito de iniciar la alfabetización formal en la escuela. Si bien varios niños ya llegan a la escuela con conocimientos básicos del sistema escrito, es mediante la enseñanza formalizada donde se aprende a emplear la lectura con propósitos escolares, que no necesariamente coinciden con los propósitos que se necesitan en el mundo real (Kalman, 2003; De Quirós, 2001; Nunes Carraher, 1987).

Una de las críticas mayores hacia el papel que juega la escuela en la adquisición de la lecto-escritura, es su aparente aislamiento de ese mundo real, el cual requiere del dominio de prácticas de escritura y lectura diversas. Kalman (2003) sostiene que la apropiación de la lecto-escritura, sólo es posible en la medida en que una persona tiene acceso a ella mediante la *participación* en eventos socioculturales cotidianos donde se use con propósitos específicos y reales para el participante. Las implicaciones pedagógicas de esta posición y propuesta van en el sentido de reflexionar en torno a los mecanismos que emplea la escuela, los métodos, la autenticidad de las situaciones (formales y no formales), y de los materiales, con la intención de discernir nuevas maneras de interactuar alrededor de ellos logrando un aprendizaje significativo y real, dado que se fundamenta en necesidades reales y propósitos socioculturales auténticos.

Sin embargo, la renovación de las prácticas pedagógicas que se dan en un sistema educativo, es una situación muy compleja ya que éste se encuentra atado a intereses de índole distinta a los puramente educativos y sociales, y frecuentemente se ve altamente politizado e impregnado de lucha de intereses y de poder, que por medio de la educación regulan con la enseñanza como debe aprenderse a leer, a pensar, a vivir y a actuar en relación con el pasado, presente y futuro (Freire & Macedo, 1987; Bordieu, 1991). Bajo estas circunstancias, la enseñanza de la lecto-escritura se convierte en un acto político por naturaleza, que obedece a intereses generalmente de grupos de poder quienes determinan de una forma u otra los objetivos y en enfoque de la enseñanza. Esta situación no permite el uso y desarrollo de pedagogías críticas que lleven al desarrollo de una actitud crítica, conciente, que permita a las personas no solo ser capaces de leer, escribir, comprender y transformar su propia realidad, sino que también les permita reconstituir su relación con los otros miembros de la comunidad a la que pertenece y transformarla. Una vez que se ha argumentado en torno a qué o como

se decide el enfoque en la educación, es adecuado profundizar un poco más en cuanto a cuáles y cuántos son los enfoques educativos que se emplean para llevar a cabo la alfabetización.

2.8 Los enfoques en la enseñanza de la lecto-escritura

Primeramente se hablará de los dos tipos de enfoques generales que se han identificado en el ámbito general para llevar a cabo la alfabetización. Posteriormente se intentará ubicar el enfoque empleado en el contexto mexicano. El primero de ellos es el que persigue la alfabetización funcional de los miembros de una sociedad y que se abordó al principio de este capítulo y del cual describiremos algunas de las características que toma dentro del aula escolar.

De acuerdo con Baker (2001), bajo el enfoque de la alfabetización funcional se promueven actividades que contribuyen en poco a desarrollar la capacidad crítica y creativa del alumno cuya intención es ayudar a mantener el status quo existente. En ellas se observa que los alumnos se concretan a proporcionar respuestas correctas, a completar espacios, a leer con una buena entonación y una buena pronunciación sin necesariamente demostrar el haber comprendido; en suma se dice que se aprende a ‘hacer’ no a ‘ser’ y a ‘pensar’.

Contrario al primero, el enfoque de la alfabetización crítica (critical literacy), fomenta en primera instancia, el desarrollar un gusto por la lecto-escritura, la capacidad de reflexión, juicio personal y social además de una mayor conciencia sobre sí mismo y sobre la sociedad en la que vive. Se dice que se le enseña a comprenderla, analizarla, criticarla y a emprender acciones sobre ella. Así el tipo de actividades pedagógicas que se identifican en un aula con este enfoque son compartir ideas con otros, hacer

propuestas para la solución de problemas, emitir una opinión respecto a una situación y reflexionar en torno a una lectura.

Existe otra clasificación identificada por Cassany (1999), que a diferencia de Baker es hispanohablante y que está más vinculado con la experiencia de la lecto-escritura en el contexto de la lengua española. Él enlista tres tipos de orientaciones hacia la escritura, un tanto más filosóficas que las anteriores: el enfoque pragmático, el sociocultural y el cognitivo. En el primero, la escritura se percibe como una acción verbal que busca alcanzar objetivos, para lo cual es necesario resolver cuestiones contextuales, semánticas, gramaticales y ortográficas. El segundo enfoque la ve como una herencia social de carácter epistemológico que ayuda a la superación, identificación y enriquecimiento de los individuos; el tercero la concibe como un proceso mental complejo que requiere de varias habilidades para su ejecución. De esta manera, la enseñanza de la escritura generalmente se traza en dos líneas que persiguen por un lado, el desarrollo de la misma como una *habilidad técnica* que ignora prácticamente el contenido y centra su interés en la forma, y por otro lado, como un *proceso intelectual* que consta de varias etapas. En cada una de ellas es necesario enseñar a los estudiantes los procedimientos que los auxilien, desde las cuestiones más simples tal como seleccionar un tema, documentarlo y organizar sus ideas, hasta la redacción misma del documento, su edición y la revisión (Gage, 1986).

Mientras que la primera presupone que la habilidad de la escritura puede adquirirse cuando se tiene conocimiento y suficiente práctica de los atributos necesarios de un buen producto, y las ideas de los estudiantes no están sujetas a críticas, en la segunda es todo lo contrario. Se requiere que los estudiantes estructuren ideas que se relacionan con otras en el texto y que tienen un propósito claro. Para eso se requiere de otras habilidades tales como tener pensamiento crítico o la capacidad de reflexión para

poder comprender, cuestionar y por último redactar tales ideas de una manera clara, lógica y pertinente. No se trata simplemente un hecho mecánico sino de un proceso consciente que implica tomar responsabilidad plena y clara de las ideas que se asentaron en un papel, valorando la relevancia de una buena 'forma' como indispensable para hacer el texto legible y comprensible a la vez.

Por los problemas reportados por investigadores como Kalman (2003), Peredo Merlo (2001), Eguinoa y Partido (1986), y Fernández Lomelín (1999), que han servido de referencia para esta investigación - sobre el análisis de los procesos de lecto-escritura en una universidad- podemos ver que no se puede generalizar al intentar ubicar el enfoque que prevalece en las practicas pedagógicas nacionales. En todo caso se puede apreciar que dependiendo del nivel escolar y de otros factores particulares en cada contexto escolar pueden encontrarse varios enfoques con matices y características de cada uno de los enfoques antes descritos. Además, ante la preocupación y los esfuerzos por mejorar la calidad educativa la tendencia es moverse hacia el enfoque del alfabetismo crítico. Por último, ya que toda esta reflexión teórica giró en torno a los conceptos de lectura y escritura, es obligado presentar la definición que se da de ellas en la literatura, lo cual se hará en las siguientes tres secciones.

2.9 ¿Qué son la lectura y la escritura y qué significa saber leer y escribir?

La lectura es una actividad propia de personas letradas que se realiza por motivos diferentes, por ejemplo para informarse, o para divertirse. Para Olson (1998), es un proceso intencional que consiste en recuperar o inferir las intenciones del autor a través del reconocimiento de símbolos gráficos. Es un acto interpretativo cuyo éxito depende del conocimiento, la competencia del lector y de la constitución gramatical y léxica del texto. Bajo estas características, aprender a leer consistiría en aprender a

reconocer tanto los signos gráficos como los aspectos del discurso que no se pueden representar en él tales como la actitud, el sentimiento y la intención del autor. Olson afirma que los problemas en la comprensión de la lectura vienen de la posibilidad interpretativa de un texto; cuando la información no es clara o explícita y los marcadores tanto gramaticales como léxicos no son claros o están ausentes, el lector tiene que hacer uso de otros factores tales como el contexto y leer entre líneas para inferir el significado. El trabajo principal del autor consiste entonces en recuperar o reconstruir el mensaje del autor partiendo de las pruebas gráficas disponibles. Ésta es la limitante con la que se encuentra el lector, generalmente es recomendable ir más allá de la literalidad de las palabras para poder captar la intención final del autor. También es el punto medular que vincula la lectura con la escritura. El autor debe asegurarse que el texto que construye realmente transmite lo que desea transmitir (Cassany, 1999). Por otra parte, saber escribir es un acto considerado inherente al proceso de lectura, que por igual tiene propósitos claros, definidos y con un receptor también específico. Cassany, lo explica de la siguiente manera:

“La escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana dirigida hacia la consecución de objetivos; es un hecho contextualizado y con propósitos definidos y claros”. (Pág. 34)

Reflexionando en torno a esta cita, una de las primeras cosas que concluimos es, que no debe generalizarse y decir ‘esta persona sabe escribir, esta otra no sabe escribir’. Quizá todos los alfabetizados tengan la habilidad mecánica de hilar letras y palabras para redactar un texto, pero el saber escribir en realidad tiene un significado diferente. Saber escribir es una habilidad relativa que depende de los propósitos, el destinatario y el lugar. No es lo mismo escribir una carta para un amigo, que escribir una tesis o escribir un reporte sobre el último inventario de la oficina en que uno trabaja. Así, redactar un documento para la escuela preparatoria no es lo mismo que redactar un documento para

la universidad; los elementos involucrados en el acto de la escritura cambian, el objetivo, el destinatario o los destinatarios y el contexto son diferentes. Por lo tanto se resume que la escritura es un proceso intencional, dinámico y abierto donde el mensaje es codificado y decodificado y donde el significado se construye a partir de la interacción del lector con el texto y con los conocimientos que éste posee en un momento determinado.

Un aspecto interesante que va contra cualquier teoría para lograr una ‘buena redacción’ es que los usuarios no pretenden crear textos coherentes y gramaticales sino simplemente comunicar sus intenciones e información a otros (Cassany, 1993), de manera que se puede decir que los objetivos que el escritor persigue usualmente discrepan de los objetivos del lector. Por lo demás, es indispensable revisar en el siguiente apartado, en que sentido se emplea el término *texto* elemento básico en el tema de la escritura, cuya complejidad ha logrado reunir el trabajo interdisciplinario de varias ramas de la lingüística (semántica, pragmática y socio lingüística) para su estudio (Van Dijk, 1983).

2.10 ¿Qué es un texto?

Se presentan dos definiciones y una teoría que intentan complementar el concepto de lo que es un texto. Primeramente la de Van Dijk (1983) que dice que un *texto* es la representación gráfica del discurso. Lo define como una macro estructura semántica conformada por unidades semánticas menores cohesionadas de manera lógica en torno a una proposición o tema. En otras palabras, un texto es una estructura formada por estructuras menores- párrafos, enunciados, palabras- jerárquicamente organizadas que se integran como una sola unidad de ideas secuenciadas coherentemente. Esta definición resulta poco acertada para otros autores como Olson

(1998) y Ferreiro (1998), toda vez que sostienen que el lenguaje escrito es apenas una aproximación al lenguaje oral pero que no logra representarlo en su totalidad.

La historia de cómo nace el texto es muy singular. Hasta el siglo XII, se escribían los discursos sólo para ser leídos en voz alta, con la voz y la entonación del lector se infundía sentido al texto. Por circunstancias históricas, bélicas, por el crecimiento y distanciamiento físico de las comunidades fue necesario hacer más eficiente la comunicación. El discurso tenía que ser leído en forma personal en silencio, es entonces cuando se presenta la exigencia de crear nuevas pautas para evitar la confusión y la mala interpretación de las palabras; que hasta entonces sólo se daba debido a la distorsión del sonido. A partir de entonces nacen los marcadores textuales, que sugieren las pautas para la interpretación del discurso en ausencia de la fuerza elocutiva del orador (Olson, 1998 Pág. 300), actualmente son un aspecto inherente y característico del texto. Sin embargo, no se les ha prestado toda la importancia que merecen. De acuerdo con Ferreiro (1998a), los marcadores textuales, o *puntuación*, es uno de los temas menos estudiados por psicólogos y lingüistas. No obstante existe una tendencia a normar su uso y frecuentemente se le confunde y se le considera como parte de la ortografía, cuando en realidad debería considerarse más como una preferencia del autor, como una alternativa para puntualizar sus ideas de acuerdo a sus propósitos.

Cassany (1998) argumenta que un texto es una unidad y un sistema complejo de unidades lingüísticas, de naturaleza polifónica, que consta de diferentes niveles en su organización y cuya construcción es el resultado de atención a normas y reglas preestablecidas. El ingrediente adicional de esta definición, la *polifonía*, sugiere que en esta unidad convergen las ideas y voces de otros autores, por lo tanto un texto necesariamente se encuentra relacionado con otros textos y con otros autores. Todo lo que se escribe en un texto alguien más lo ha dicho o escrito antes.

Finalmente, Bradley- Johnson y Lesiak (1989), emiten una teoría en la que conciben la escritura, y en esto está su relación con el texto, como un rompecabezas formado por varias piezas o elementos clasificados de acuerdo a su naturaleza. Para ellos al igual que para Cassany, la escritura consta de un componente técnico que permite que esta pueda enseñarse con una instrucción eficaz además de la pericia del alumno y su voluntad para aprender. Dicho componente es visible y puede manifestarse y cuantificarse en un texto. Ese componente técnico se traduce en varios elementos o componentes que pueden observarse en la estructuración de un texto y que el autor emplea con la intención de ser interpretado conforme a su decisión y objetivos. A enunciar: 1) el componente *mecánico*; se refiere a la habilidad de hilar letras y palabras para formar enunciados legibles con calidad y claridad tipográfica. 2) El componente de *producción*; el número de palabras, enunciados y párrafos que un estudiante puede generar para transmitir sus ideas. 3) *Ortográfico* o convencional; reglas de ortografía tales como el uso de mayúsculas, acentuación, puntuación. 4) El componente *lingüístico* analiza la habilidad del usuario para emplear un vocabulario amplio y variado además del uso de una sintaxis correcta. 5) El componente *cognitivo*; la organización y estructuración del texto en función de su cohesión y coherencia.

Esta teoría, creada en la cultura anglosajona, resulta adecuada y comprensible para adaptarse al contexto mexicano toda vez que permite analizar un texto desde las perspectivas antes mencionadas sin tener necesariamente que conocer al autor del texto para poder comprenderlo. . Por el contrario, la información que se puede inferir acerca del escritor mediante el análisis de uno de sus textos, puede describirnos algunas o varias de sus características. Mediante esta teoría se puede apreciar el contenido semántico y lingüístico; puede analizarse la riqueza léxica y el manejo de los marcadores textuales, y también puede evaluarse la cohesión y la coherencia del

contenido. De esta manera el texto puede verse como una unidad concreta, tangible, visible que puede analizarse y desglosarse para comprenderlo y enseñar a redactarlo. En él puede apreciarse también, el registro lingüístico y la variación lingüística empleada, características que conjuntamente con el análisis de los componentes arrojan diferencias personales que hacen que la escritura sea un proceso único en cada persona (Cassany, 1993).

Por último, con la intención de contextualizar la presente investigación es necesario conocer un poco acerca de la situación actual de las universidades públicas y privadas dentro del contexto mexicano-en el cual se encuentra la universidad donde se realizó este estudio. Es importante aclarar que aunque esta investigación se realizó en una universidad privada, no existe ninguna razón en particular mas que el compromiso personal que me a ella a raíz de mi relación laboral con esta institución y la facilidad de acceso.

2.11 Las instituciones de educación superior en México (IES)

Existe una creciente preocupación por la calidad en la educación, tanto en México como en otros países (Seda Santana, 2000; Muñoz Izquierdo, 2001; Ibarra Colado, 2002; Altbach, 2002), por las repercusiones que ésta tiene en el ámbito educativo (analfabetismo y deficiente escolaridad de los adultos), la persistencia de la pobreza; concentración del ingreso y déficit de la calidad de vida de la población (Muñoz Izquierdo, 2001. Pág. 15). De tal manera que los discursos actuales giran entorno a la nueva universidad, los retos que debe enfrentar y las implicaciones y condiciones necesarias para su transformación (Ibarra Colado, 2002).

El gasto público que se dedica a la educación en México, que es aproximadamente del 4.09%, es inferior a la que se destina en otros países en América Latina; las

consecuencias de esto son escasez en los recursos materiales y en los recursos humanos también. Por supuesto el caso más crítico es el de la escuela pública, la cual depende directamente del presupuesto que le otorgue el gobierno, mientras que la privada ha encontrado sus propios medios para su supervivencia. De acuerdo con Muñoz Izquierdo y Márquez Jiménez (2002), la educación de calidad en México se encuentra concentrada en las regiones geográficas más desarrolladas del país (centro y norte de la República Mexicana), tanto en escuela públicas como privadas, a las que básicamente asisten estudiantes de los estratos sociales elevados.

Por otro lado, la educación privada ha ido ganado terreno en nuestro país principalmente por dos razones: el gasto público destinado a la educación superior y la desconfianza hacia la calidad de la educación pública (Altbach, 2002; Muñoz Izquierdo & Márquez Jiménez, 2000). De esto se desprenden condiciones que han creado la creencia de que la universidad privada y en general la escuela privada es sinónimo de calidad. A diferencia de la escuela pública que es masiva y con limitaciones tanto en recursos humanos como en recursos didácticos, en la escuela privada, los grupos son reducidos, en gran medida por el costo de la educación privada. Puede haber mayor atención individualizada y presupone la existencia de abundancia de recursos tanto materiales como humanos (Ruiz, 1996). Aunque esto podría parecer una generalización, las estadísticas que hablan sobre la calidad y la eficiencia de la escuela privada son sustancialmente más elevadas que las que logra la escuela pública. Uno de los indicadores de calidad de las universidades públicas y privadas es el porcentaje de eficiencia terminal que logran. Precisamente con el propósito de evaluar este indicador de calidad en las universidades mexicanas, se creó un organismo público que mide la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Dicha eficiencia se mide en función de tres elementos: el número de

egresados, el número de alumnos que obtienen un título y el número de egresados que reciben una cédula profesional (Cossio et al., 2001). La EIMES (Eficiencia Terminal de las Instituciones Mexicana de Educación Superior) indica que aunque la eficiencia terminal de las instituciones públicas ha incrementado en los últimos seis años, el promedio que los egresados obtienen en una escala de cero a cien, está por debajo de media nacional (Díaz Cossio et al., 2001). El promedio obtenido en la eficiencia Terminal de los egresados de diferentes instituciones en el ámbito nacional fue entre el 34.9 al 49.4% en el año 2001, esto incluye instituciones públicas y privadas (SEP-SESIC, 2003). En las estadísticas reportadas por este organismo, la eficiencia terminal de las instituciones públicas sigue siendo menor que las de las privadas. Esto confirma la creencia de que la instrucción en escuelas privadas es de mayor calidad (Díaz Cossio et al., 2001). Sin embargo Como el propio estudio de la EIMES concluye, la eficiencia terminal es tan solo un indicio pero no garantiza la calidad de la educación.

Uno de los temas relacionados con la calidad educativa es la eficacia de las habilidades de lectura y escritura que tienen los estudiantes egresados de las diferentes universidades, puesto que estas son clave para el resto de la tarea educativa. De acuerdo con un estudio publicado por la UNESCO que evalúa la calidad de la educación impartida en el nivel primaria (UNESCO, 1998), México ocupa uno de los lugares más bajos en América Latina, en las pruebas de lectura, lenguaje y matemáticas. De igual manera otras estadísticas (Muñoz Izquierdo, 2001), demuestran que la calidad educativa del sistema mexicano dista mucho de estar a la vanguardia. Esto ha motivado la creación de organismos públicos y privados al interior del país, en el que participan tanto instituciones de educación superior como otros organismos como la ANUIES y FIMPES. Uno de ellos es el CENEVAL (Centro Nacional para la evaluación), aplica exámenes de ingreso y de egreso en las universidades públicas y privadas del país para

corroborar el nivel educativo alcanzado por los alumnos y la eficiencia en los procesos educativos.

Aunado a lo anterior, existen también otros aspectos relacionados con la eficiencia de una institución, como lo son el índice de deserción y el rendimiento escolar. Uno de los factores principales que afecta a ambos es el bajo dominio de las habilidades de lectura y escritura, además de la falta de capacidad de crítica y de la habilidad para comunicar sus ideas de manera efectiva (Argudín, 1994; Argudín & Luna, 1996; Eguinoa & Partido; 1989). Es decir, académicamente los estudiantes de la escuela superior son en mayor o menor grado *analfabetas*.

Como podrá apreciarse, la importancia de la *alfabetización académica* es un punto clave para subsanar la problemática que enfrenta la escuela mexicana. De lograrla coadyuvaría a incrementar el rendimiento escolar, a disminuir la deserción y a garantizar el éxito de los alumnos en el nivel educativo superior. Además, también ayudaría a incrementar la calidad de la educación que ofrecen las instituciones mexicanas, y contribuiría a incrementar la eficiencia terminal de las mismas.

3.0 Metodología de la investigación

En el presente capítulo se explicará y justificará la metodología empleada para la investigación. Se describirán los participantes, el contexto, los instrumentos empleados y su naturaleza además de indicar los procedimientos para la obtención de la información y su análisis.

3.1 El diseño de la investigación

Esta fue una investigación cualitativa con una perspectiva etnográfica que se rigió bajo el enfoque del interaccionismo simbólico (Bodgan & Biklen, 1998; Woods, 1992; Gay & Airasian, 2000). Bajo éste se asume que la interpretación de los hechos es mediada por la experiencia humana. Las cosas, las situaciones y los eventos adquieren o se les da un significado como resultado del sentido y la explicación que las personas les dan en medida en que interactúan con otros.

Desde la perspectiva de la Psicología Cognoscitiva, Herbert Blumer retomando la esencia de la teoría de los pragmatistas John Dewey y George Herbert Mead, es quien por primera vez emplea el término de interacción o interaccionismo simbólico en 1937 (Woods, 1992). Este enfoque se centra en tres premisas. La primera de ellas es que los seres humanos actúan hacia las cosas en función del significado que éstas tienen para ellos. Si queremos comprender su comportamiento y su manera de actuar hacia los acontecimientos, es necesario saber cómo los definen, éstos no tienen un significado inherente e invariable sino que lo adquieren en función del que le dan las mismas personas. La segunda premisa sostiene que tales significados son resultado de la interacción social. No nacemos sabiendo el significado de las cosas y tampoco las aprendemos de manera individual, sino que las conocemos entrando en contacto con otras personas; es el resultado de la acción conjunta lo que nos lleva a determinar su

sentido. Experimentamos un evento en lo personal pero construimos su significado de manera social (Cole & Scribner, 1987). A medida que compartimos nuestra experiencia con otras personas que han vivido un evento similar, y a raíz de un intercambio de experiencias y perspectivas se crea el significado que trascenderá en la vida no sólo de una persona sino cada uno de los participantes del evento. De esta manera la interacción social juega un papel determinante en la construcción de significados (Woods, 1992). Ésta se define como un tipo de comportamiento de comunicación global de sujetos relacionados entre sí cuyas formas y convenciones están marcadas por la historia y sujetas, por tanto, a un cambio permanente (Ruiz, 1996). En la interacción social los individuos se influyen mutuamente y adaptan su comportamiento frente a los demás. Cada individuo va formando su identidad específica en la interacción con los demás miembros de la sociedad en la que tiene que acreditarse.

En cuanto a la experiencialidad, ésta tiene que ver directamente con el comportamiento de los individuos con respecto a su entorno natural y social. De acuerdo con la psicología social, la conducta y la experiencia se relacionan en función de cómo los seres humanos sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medio que les rodea (Ruiz, 1996). De éste modo, esta disciplina se ha dedicado a recoger y a organizar sistemáticamente hechos sobre la conducta y la experiencia, elaborando teorías para su comprensión. Tales teorías ayudan a conocer y explicar y hasta predecir el comportamiento de los seres humanos, pudiendo intervenir en ellos.

La tercera premisa presupone que el significado de las cosas y eventos que experimentamos se modifica a raíz de la comprensión y de la interpretación que les dan las personas. Esta última es parte de un proceso formativo en el cual los significados se emplean como un instrumento que guía y determina nuestras acciones. Una misma

acción o evento puede tener una variedad de significados, y varias personas pueden compartir una misma interpretación del mismo.

El interaccionismo simbólico sugiere que es necesario emplear una metodología más natural para estudiar y entender el comportamiento humano. Es por eso que ha sido retomado por la investigación cualitativa, la cual tiene como propósito central facilitar la comprensión de un hecho determinado explicado desde la perspectiva del o los investigadores (Gay & Airasian, 2000). Generalmente una investigación del tipo cualitativo reúne las siguientes características: trabaja con situaciones reales en contextos reales, la información que se presenta es de tipo descriptiva y detallada; se centra en los procesos y en los resultados de los procesos con un enfoque holístico; la interpretación de la información se hace de manera inductiva y se explica en primera instancia desde la perspectiva de los participantes directos. Las herramientas más comunes dentro de la investigación cualitativa son la entrevista, la observación, el análisis de documentos de diferente índole, los diarios, las notas de campo y algunas veces los datos estadísticos. Para esta investigación se emplearon básicamente, la entrevista, documentos personales y un documento oficial.

La lectura es un acto interpretativo que sólo puede entenderse de manera contextualizada, en la medida en que se comprende cómo una persona interactúa con el texto, con qué propósitos lee y qué hace con lo que lee (Cunningham & Fitzgerald, 1996). La escritura también es un proceso interactivo que se da en función de los objetivos que se persiguen y los destinatarios para los que se escribe (Cassany, 1999). El mismo hecho de concebirla como prácticas socioculturales cuya apropiación sólo es posible mediante la interacción humana (Kalman, 2003), hace que el uso de la metodología cualitativa sea la más indicada para esta investigación.

De esta manera, para comprender el significado de lo que es saber leer y escribir, y la manera de actuar hacia la clase de expresión oral y escrita de los estudiantes de la UDM, era necesario conocer como se llevaban a cabo los procesos de la adquisición de la lecto-escritura en esta etapa escolar acercándose a la manera en que los alumnos los habían experimentado en los niveles escolares anteriores. La importancia de conocer la actitud de los estudiantes se debe a que este concepto se relaciona directamente con la disposición y por lo tanto con el comportamiento de los humanos y su voluntad para participar en un evento (Gonzalez, 1981), tal disposición o en todo caso la ausencia de ella, ayuda en un momento determinado a facilitar o a dificultar el aprendizaje (Kalman, 2003). Los humanos somos seres únicos que moderamos nuestro comportamiento de manera intencional, cuando enfrentamos un evento nuevo, tenemos que reflexionar en torno a él para comprenderlo y asimilarlo antes de actuar.

En el caso de la adquisición de la lecto-escritura, los estudiantes han interpretado sus experiencias tempranas y posteriores de tal manera que han desarrollado una concepción individual y social acerca como debe ser la escritura y la lectura. Esa interpretación los lleva a actuar de una forma u otra en la clase de expresión oral y escrita. Dar por hecho que la lectura y la escritura son algo valioso para los participantes en este contexto no garantizaba que demostraran una actitud positiva hacia la clase. Por el contrario, comentarios como el de “! Pero yo ya sé escribir y ya sé leer, profe!” o “pues X, ¡ igual pude haber tomado la clase que no!” (Miguel) son un indicio de la predisposición de los alumnos hacia la clase.. Además era importante conocer la propia concepción de los encargados de la enseñanza de la lecto-escritura, es decir los maestros. Conociendo su experiencia, disposición y concepción sobre lo que debe saber hacer con la lecto- escritura un alumno en el nivel superior, es posible comprender las

prácticas de lecto-escritura que se promovieron en la clase, ya que estas últimas reflejan de alguna manera las prácticas de lecto-escritura que los propios profesores han realizado y cuyo significado les sirve de guía para lo que esperan que sus alumnos hagan con ella en la universidad; en otras palabras su experiencia influencia su concepción y su estilo de enseñanza. Precisamente por las diferencias en cuanto a como experimentaron la adquisición de la lecto-escritura, las expectativas de los alumnos no coinciden del todo con las de los maestros; por ejemplo una diferencia en las expectativas es que los maestros esperan que sus alumnos en este nivel escolar ya no tengan problemas con la forma.

Por la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje y la naturaleza social de la lecto-escritura, la metodología cualitativa bajo el enfoque de la interacción simbólica, resulta conveniente para analizar las prácticas de lecto-escritura promovidas por la materia de expresión oral y escrita, toda vez que permite un acercamiento a la vida académica y personal de los usuarios de la lengua escrita para conocer y comprender sus expectativas, experiencias y actitudes hacia ella. Otros estudios de este tipo también han empleado este tipo de metodología cualitativa con enfoques etnográficos o basados en la interacción simbólica, toda vez que resultan ideales para describir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ballesteros Pinto, 2003; Ceballos Esqueda, 2003; Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Kalman, 2003), el cual por su misma naturaleza se define a partir de las relaciones que se construyen entre los participantes, las creencias que guían y justifican su proceder. El proceso educativo es tan rico en matices y complejidad que sólo es comprensible en la medida en que se observa lo que hacen los participantes (maestros, alumnos, directivos, padres de familia, etc.) para comprender el porqué lo hacen. Así, resulta imposible e inconveniente intentar abstraer el proceso de adquisición de lecto-escritura de su

contexto, toda vez que ésta un medio que sirve a los miembros de una comunidad para su supervivencia, es necesario analizar los diferentes usos, prácticas y objetivos de la alfabetización con relación a los propios usuarios.

3.2 El contexto de la investigación

Primero, se proporcionarán datos generales sobre la institución donde se realizó la investigación, por una parte para conocer el contexto y las condiciones que determinan las prácticas de lecto-escritura que se promueven en él, y por otro lado para poder ubicar a los participantes dentro de ese contexto en particular.

La UDM tiene más de veinte años de vida académica. Es una universidad de carácter privado y actualmente cuenta con aproximadamente mil trescientos alumnos inscritos en las diferentes licenciaturas, entre las que se encuentran lenguas extranjeras, comercio exterior, mercadotecnia, comunicación e información y diseño gráfico; además de los inscritos en los programas de post grados y en otros programas que se ofertan al público en el área de educación continua (diplomados varios como el de Desarrollo de Habilidades del Pensamiento).

Los alumnos cuentan con varios servicios tales como papelería, cafetería, estacionamiento, canchas deportivas, biblioteca, cabina de radio, y laboratorios. También cuentan con programas de apoyo al desarrollo profesional como son intercambios internacionales, prácticas profesionales, talleres deportivos, académicos y culturales.

La mayoría de los alumnos que asisten a esta universidad pertenece a un estrato socio económico medio y alto (a decir por los costos de las colegiaturas). Varios de esos alumnos provienen de otros estados de la República Mexicana, entre los que se encuentran Hidalgo, Sonora, Morelos, Veracruz, Tabasco, Oaxaca y Chiapas. Algunos

vienen de las escuelas de las preparatorias de la UDM aunque la gran mayoría viene de otras escuelas, tanto públicas como privadas.

Los diferentes programas de licenciatura están organizados de acuerdo con diferentes áreas de conocimiento y con el perfil de estudiante que busca la universidad. En los primeros semestres los alumnos se inscriben en lo que se conoce como tronco común, en el cual coinciden los alumnos de todas las áreas porque toman un bloque de materias que son de carácter obligatorio, entre ellas está precisamente la materia de expresión oral y escrita. Esta materia es un curso único, requisito, para cualquier estudiante de nuevo ingreso en el cual no se aplica ningún examen diagnóstico para conocer las habilidades de lectura y escritura que tienen los alumnos al ingresar, como por ejemplo en el caso de inglés, donde después de aplicarlo se ubica al alumno en el curso y el nivel correspondiente. Es un curso que dado su carácter de obligatoriedad, puede reunir un total de hasta cuarenta estudiantes por grupo, programado para cuarenta y ocho horas distribuidas en tres clases por semana. A continuación se presenta una descripción del curso y de su contenido.

3.3 El programa de la materia de expresión oral y escrita

Este programa forma parte del plan de estudios de todas las licenciaturas que oferta la UDM. Está insertado dentro del bloque de tronco común que es donde los alumnos de nuevo ingreso toman varias de las materias que son obligatorias y comunes a todas las licenciaturas. Hace dos años la universidad ofertaba y exigía dos cursos de redacción a todos sus alumnos bajo el carácter de obligatorios, posteriormente en el año 2000 se hizo una revisión y actualización de varios planes de estudios de las diferentes licenciaturas con la intención de mejorarlos y de actualizarlos. Entonces es cuando nace el programa de expresión oral y escrita, basándose en los contenidos del programa

anterior, re estructurado por uno de los profesores que más experiencia tiene en la enseñanza de redacción y revisado por otros maestros pertenecientes a la academia de redacción. Conozco esta información puesto que en ese momento fui solicitada para apoyar en la revisión de otros programas que también estaban siendo revisados y re estructurados.

El documento oficial indica (ver apéndice G) que el programa se cubrirá en cuarenta y ocho horas entre teoría y práctica, de las cuales treinta y seis serán de práctica en los tres grandes bloques y objetivos que persigue: expresión oral, expresión escrita y lectura. El objetivo central se enuncia en los siguientes términos “*el alumno utilizará correctamente la lengua española en la comunicación oral y escrita*”

Está formado por un total de siete bloques o temas generales, el *primero* de ellos aborda el concepto, naturaleza y elementos del proceso de comunicación además de mencionar los tipos de comunicación existentes según el código, el medio y el nivel. El *segundo* bloque se dedica a trabajar la comunicación oral partiendo del concepto mismo de lo que es comunicación oral, de lo que es un buen orador, los propósitos del discurso y los tipos de discurso, hasta lo que en el programa se llama competencia y actuación elocutiva que tiene que ver con originalidad, disposición y corrección gramatical y estilística. A este bloque se le designan doce horas en total, al menos así están explicitadas en el documento oficial. El *tercer* bloque tiene el propósito de iniciar al alumno en la redacción académica introduciéndolo a la tipología de textos diversos en los que se incluyen los textos académicos tales como memoranda, solicitudes, oficios, informes, ensayos, monografías, ponencia y tesis; textos profesionales como los textos periodísticos, administrativos, comerciales y políticos, y textos literarios donde se aprecie la narración, la descripción, la poesía y otros. El *cuarto* tema es “*la lectura como fundamento para la redacción*”. En un total de seis horas deberán exponerse

cuales son los momentos en el proceso de lectura, cuantos tipos de lectura existen además de algunas técnicas para realizar una lectura eficaz.

El *quinto* bloque destina doce horas a la “*redacción universitaria*”. Se parte de los conceptos básicos de lenguaje, lengua, registro, signo, dialecto y sociolecto. Se analizan conceptos como sintagma y paradigma. También se aborda el propósito del lenguaje escrito, la estructura del texto y los conceptos de cohesión y coherencia haciendo hincapié en la redacción de ensayos de diferentes tipos: ejemplificación, comparación, análisis de proceso, causa y ensayo argumentativo. El *sexto* bloque se concentra en el análisis del lenguaje desde el punto de vista morfosintáctico, sólo se indican seis horas para su ejecución. En él se indica estudiar el enunciado y las partes que lo conforman, los tipos de oraciones simple, compleja y tipos de oraciones: coordinadas, copulativas, adversativas y la relación de las mismas dentro de un texto. El último bloque se destina para ortografía. En seis horas se abordan siete sub temas en total en los cuales se encuentran la sílaba, la noción de diptongo, los tipos de acentuación, el uso de mayúsculas, las abreviaturas y los signos de puntuación.

La secuencia lógica de los temas se ajustó por decisión de los miembros de la academia de redacción en una de las tres juntas que tienen al semestre y de las cuales existe una minuta; que es de donde se obtuvo esta información. Asimismo en el documento oficial se sugieren las actividades que realizarán tanto maestros como alumnos, los criterios y procedimientos de evaluación y la manera de acreditar la materia, demás de la bibliografía básica. En teoría se dedican un total de veintisiete horas del programa a la escritura, y que esto representa más del 54% del total de la duración del curso. En la práctica los miembros de la academia de expresión oral y escrita acordaron incluir la práctica de la escritura durante todo el curso, lo cual

significaba que los alumnos tendrían que redactar una composición por semana y una de mayor extensión para cada examen.

3.4 El tipo de muestra

De los varios tipos de muestreo que se pueden emplear dentro de la investigación cualitativa, la que se presentaba como la más conveniente para esta investigación fue la denominada muestra de intensidad (Gay & Airasian, 2000). Se seleccionaron a los alumnos más exitosos y los menos exitosos, tomando como un indicador su desempeño, actitud hacia la clase y grado de participación. En cuanto a este último aspecto, es necesario aclarar que, aunque la participación es un indicador del desempeño y de la actitud de un alumno hacia la clase, la ausencia o presencia de la misma, no necesariamente significa que el alumno tenga habilidad para la lecto-escritura o que ésta no sea importante para ellos. De igual manera, la actitud tampoco garantiza el conocimiento y la habilidad del estudiante; no obstante, se conoce que es un aspecto que afecta el aprendizaje de forma positiva o negativa (González, 1981).

La selección de los estudiantes que formaron la muestra se hizo entre la segunda y tercera semana de haber iniciado el curso, a petición expresa de la responsable de la investigación. Hasta ese momento la información que los profesores conocían de los alumnos no era muy profunda pero sí la suficiente para poder valorar las condiciones de los alumnos con relación a su desempeño, disposición y participación.

3.4.1 Tamaño de la muestra

Tabla 1. Tamaño de la muestra

	Hombres	Mujeres	Total
Alumnos	8	4	12
Maestros	3	0	3
Alumnos (para los documentos)	13	12	25
Documentos	52	48	100

El total de los alumnos inscritos en el semestre de primavera 2004 en la clase de expresión oral y escrita fue de casi cien en los tres grupos existentes, por lo tanto se decidió seleccionar un número representativo de la población total y después encontrar los más representativos dentro esa población muestra. Un porcentaje mínimo representativo que se emplea tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa es el veinticinco por ciento del total de la población involucrada. Así es que el tamaño de esta muestra fue de veinticinco alumnos en total, doce de los cuales fueron entrevistados en dos ocasiones diferentes.

De las tres clases existentes se seleccionaron un total de doce alumnos de cada grupo (seis, tres y tres), con los cuales se formó un nuevo grupo dividido en grupos más pequeños para llevar a cabo las entrevistas. Con el propósito de que los estudiantes se sintieran más seguros en la entrevista, se decidió formar grupos de tres para favorecer la comunicación con la investigadora para así poder profundizar en detalles con los entrevistados.

3.5 Los participantes

En la investigación participaron un total de veinticinco alumnos, doce de los cuales fueron entrevistados al igual que los tres maestros en dos ocasiones. En este orden se hará su descripción

3.5.1 Descripción general de los alumnos.

Los doce alumnos entrevistados fueron del primer semestre, cuatro mujeres y ocho hombres. Sus edades promedio eran de dieciocho a diecinueve años de edad. En este grupo se encontraban alumnos de las licenciaturas de ingeniería en sistemas, comercio exterior, mercadotecnia, lenguas extranjeras, administración y educación bilingüe. Algunos de ellos venían de otros estados de la República Mexicana pero la mayoría fue de la ciudad de Puebla o de municipios del estado de Puebla. La mayoría de ellos se conocían entre sí debido a que compartían otras clases en la etapa de tronco común. La Tabla 2 presenta las características más generales de los alumnos participantes.

Tabla 2. Características generales de los alumnos participantes.

<i>Característica</i>	<i>Número/12</i>	<i>Especificaciones</i>
Proviene de escuelas preparatorias privadas	9	Elisa, Sara, José, Daniel, David, Mario, Rosa, Carlos G., Jaime
Hombres	8	David, Carlos G., Daniel, Jorge, José, Miguel, Jaime, Mario
Edad promedio 18 años	8	Andrea, Elisa, Sara, Daniel, José, Edgar, Rosa, Carlos G.
Carreras a la que pertenecían los estudiantes	6	Ingeniería en sistemas (2); Mercadotecnia (2); Lenguas Ext. (2) Educación Bilingüe (1); Administración (1); Comercio Ext. (3) Comunicación (1)
Proviene de otros estados de la República Mexicana	5	Jaime-Distrito Federal; José -Oaxaca; Rosa- Morelos; Elisa-Veracruz; Mario-Hidalgo
Mujeres	4	Elisa, Rosa, Sara, Andrea
Hijos de padres divorciados	3	Andrea, Daniel, Jorge(madre viuda)
Alumnos cuyos padres son o han sido maestros	3	Miguel, Elisa, Sara

En la primera entrevista con ellos se les explicó el motivo de la entrevista y las condiciones de la misma, tales como la confidencialidad de la información obtenida, que se grabaría lo que se dijera y que podían emplear su nombre original o un pseudónimo para cuidar su privacidad. Con la excepción de uno (Carlos G, quien él mismo escogió este nombre.), todos los demás aceptaron que se emplearan sus nombres verdaderos, no obstante después de concluido este documento se volvió a

contactarlos y se decidió que a todos se les asignaría un pseudónimo para proteger su identidad. La figura 1 que se presenta enseguida es una fotografía que reúne a la mayoría de los estudiantes involucrados, que aunque pertenecían a diferentes grupos coincidían en algunas de sus otras clases.



Figura 1. Ocho de los doce estudiantes cuya participación enriqueció esta investigación.

3.5. 2 Los grupos para las entrevistas

3.5.2.1 Los estudiantes más exitosos

En el primer grupo se encontraban Elisa, David y Carlos G. Estos alumnos fueron seleccionados como parte de los más exitosos de la clase del profesor Antonio; los más participativos, los que mejor desempeño tenía en la clase y los que obtuvieron las mejores calificaciones en los exámenes. De acuerdo con el profesor Antonio fue muy complicado seleccionar a alguien que participara poco, que mostrara poco interés o que tuviera una actitud negativa hacia su clase. Así es que seleccionó a cinco alumnos entre los cuales se encontraban estos tres que eran los más sobresalientes hasta ese momento aunque no podía calificar a los otros como malos estudiantes. Estos tres estudiantes fueron muy amigables, entusiastas y participativos. La primera de ellas es

Elisa quien es originaria de Veracruz y tiene dieciocho años. Es de piel blanca y su cabello es castaño claro y largo hasta los hombros. Se notaba el esmero en su arreglo, con maquillaje y lápiz labial, posteriormente comentaría que cuando era niña y adolescente le avergonzaban sus pecas pero ahora es todo lo contrario, le gustan y las luce con cierto orgullo. Está estudiando administración de empresas. Su mamá es maestra de educación básica. El segundo es David, un muchacho inquieto que permaneció de pie durante toda la primera entrevista. Tiene diecinueve años y estudia comunicación e información. Es risueño y dice que le gusta jugar ajedrez. Tiene un hermano menor y sus padres son médicos. El tercero es Carlos G., tiene dieciocho años y estudia mercadotecnia. Risueño pero más reservado que los otros, se abrió mucho más en la segunda entrevista al grado de bromear y de confesar su nombre verdadero. No obstante por razones de confidencialidad se emplearon tan sólo pseudónimos

En el segundo grupo estuvieron Andrea, Jaime y Miguel. Estos alumnos fueron escogidos por sobresalir con su actitud positiva y su disponibilidad hacia la clase, pertenecían a la clase del profesor Manuel. Andrea quien tiene dieciocho años. Su cabello negro, lacio y largo (hasta la cintura) enmarca su rostro de piel blanca y sus grandes ojos castaños. Ella estudia la licenciatura de comercio exterior. Es hija de padres divorciados y no tiene hermanos. De apariencia tímida y reservada participaba poco en clases; sin embargo, en realidad es una persona que tiene una sensibilidad especial y que le gusta hablar sobre su vida y sus experiencias, quizá la manera en que se realizó la entrevista ayudó a que reaccionara de manera diferente a la que proyecta en clase. El segundo de ellos fue Jaime, originario del Distrito Federal. También tiene dieciocho años y está inscrito en la licenciatura de mercadotecnia. Tiene un hermano que estudia lo mismo que él, sólo que vive en Tampico con su papá y él lo visita de manera muy frecuente. Por último, Miguel, quien es el menor de todos los alumnos de

la muestra. Tiene diecisiete años, es originario de Puebla y está inscrito en la licenciatura de comercio exterior al igual de Andrea. Es moreno, de cabello crespo y negro cortado como si fuera un soldado del ejército. Sus padres son maestros del nivel educativo básico y piensa que el hecho de tener tres hermanas le ha ayudado a comprender y a tener una mayor consideración a las mujeres. Dice que cuando ve que sus amigos le faltan al respeto a alguna mujer en la calle, él recuerda que tiene tres hermanas y que lo mismo podría pasarle a alguna de ellas así es que si tiene la oportunidad hace lo que puede para que traten a la mujer con mayor respeto.

3.5.2.2 Los estudiantes menos exitosos

En el primer grupo estaban dos mujeres y un hombre: Rosa, Sara y Mario, del grupo a cargo del profesor Rafael. Estos alumnos en la apreciación del maestro les costaba un tanto la redacción y no parecían muy motivados en la clase. Su participación era mínima y al parecer no les gustaba la clase; aunque su opinión del profesor era totalmente positiva. El comportamiento de estos alumnos en la entrevista en comparación con los de la primera entrevista se diferenció en su disposición al hablar. En general estos alumnos hablaban mucho menos y se mostraron más tímidos. La primera de ellos fue Rosa, quien estudia la licenciatura educación bilingüe, tiene dieciocho años de edad y es originaria de Morelos. Sus manos son una muestra de la delgadez total de su cuerpo en el cual resalta su cabello largo teñido en tonos rojos. Se mostró poco participativa y poco entusiasta al hablar. Cuando se estaba concertando la cita para la entrevista solicitó que no fuera durante las clases porque no le gustaba, atrasarse y menos en la clase de expresión oral y escrita. La segunda de ellos fue Sara, quien estudia lenguas extranjeras y tiene dieciocho años. Tiene un hermano menor que ella, y su mamá es maestra en el nivel de secundaria. Se mostró muy reservada y habló

muy poco durante las entrevistas, sin embargo nunca se vio molesta o incómoda de estar ahí. Finalmente, Mario, es originario de Hidalgo, tiene diecinueve años y está estudiando comercio exterior. Dice que le encanta su carrera y que le gustaría trabajar en un futuro en el sistema aduanero. Es zurdo y se queja de que hay pocas bancas – una en cada salón- para ellos.

Por otro lado, los tres estudiantes que formaron el tercer grupo habían sido seleccionados bajo el criterio de ser alumnos que demostraban una buena actitud hacia la clase pero que no sobresalían con su participación y su desempeño: Jorge, Daniel y José también del grupo del profesor Antonio. El primero de ellos, Jorge, es un chico moreno alto y de complexión fuerte, robusta. Usa lentes y su rostro transmitía un aire de introversión que resultó falso tan pronto comenzó a hablar. Tiene diecinueve años y está estudiando el primer semestre de la licenciatura de ingeniería en sistemas. El segundo, Daniel, tiene dieciocho años y también estudia ingeniería en sistemas computacionales. Es originario de Puebla y actualmente vive con su papá, sus padres se divorciaron hace ya varios años. El tercero de ellos es José, un estudiante de la licenciatura de lenguas extranjeras que tiene dieciocho años. Tiene ojos grandes, cabello rizado y generalmente usa camisetas deportivas; es un fanático del fútbol. Es del estado de Oaxaca y apenas esta conociendo Puebla. Le encanta la música, sabe tocar la guitarra y dice que escribe sus propias canciones.

3.5.3 Los maestros

Un total de tres maestros quienes han impartido la clase de expresión oral y escrita cuando menos durante cuatro semestres consecutivos, participaron en esta investigación. A continuación se presenta una tabla que resume sus características más generales respecto a su edad, años de experiencia y formación profesional.

Tabla 3. Características generales de los maestros participantes

Característica	Antonio	Rafael	Manuel
Procedencia	Tabasco	Puebla	Puebla
Edad	47	27	29
Grado último de estudios	Pasante de maestría en Literatura Mexicana	Licenciatura en Lenguas Modernas	Licenciatura en Lenguas Modernas
Universidad donde estudió	BUAP	BUAP	BUAP
Ha vivido y trabajado en otro país	No	Sí. 1 año como asistente de profesor de español	Sí. 1 año como asistente de profesor de español
Experiencia en la materia (años)	9	4	4
Otras materias que imparte en la UMAD	Círculo de lectura	Inglés	Inglés
Piensa que la lectura ha sido trascendente en su vida	Sí	Sí	No

Como puede apreciarse, los tres maestros tienen grado de licenciatura y uno de ellos es pasante de maestría. Los tres son mexicanos, dos de ellos son originarios de la ciudad de Puebla y uno del estado de Tabasco. Antonio, Rafael y Manuel, cuyas edades eran de cuarenta y siete años, veintisiete y veintinueve años de edad respectivamente.

Se conoció a los dos primeros de vista desde hace un par de años, pero fue poco antes de haber iniciado esta investigación que se dio la oportunidad de conversar con ellos. Quizá este acercamiento fue lo que facilitó su ayuda. La disposición que mostraron y la apertura total a compartir sus puntos de vista fueron muy generosas. También se les explicaron los objetivos y las condiciones para realizar las entrevistas, y aún cuando aceptaron que sus nombres verdaderos aparecieran como tales, al final se decidió el uso de pseudónimos para proteger su identidad.

En cuanto a Antonio se le conoció a raíz de la presente investigación, siempre se mostró muy dispuesto a colaborar, salvo en una ocasión en que encontraba un tanto molesto, debido a que los alumnos se habían quejado con el coordinador de que su clase era muy difícil. Tiene cuarenta y siete años de edad. Es del estado de Tabasco y su acento es poco usual; la primera vez que se habló con él se tuvo la impresión de que era extranjero, no tiene acento local y no tiene acento tabasqueño, tiene acento español; que

él dice es por la herencia de sus abuelos. Sus alumnos lo describieron en una ocasión como ‘el de los ojos azules’; es blanco, delgado y de cabello oscuro rizado. Por sus comentarios en la entrevista puede inferirse que es una persona cuya presencia impone a sus alumnos una mezcla de sentimientos, temor por su exigencia, admiración por sus conocimientos y tensión por poder entender el lenguaje que emplea en sus clases. En lo poco que se pudo platicar con él se siente que es una persona informada, cuya vida profesional y personal se ha enriquecido de manera esencial a raíz de la lectura, particularmente de la poesía. Su pasión por ella se siente en una frase que el mismo emplea para identificarse “*no soy ni católico, ni cristiano, sino poeta*”.

Estudió la licenciatura en letras y literatura hispánica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, actualmente está trabajando en la tesis para su maestría en lengua y literatura mexicana en la misma universidad. Tanto en la tesis de licenciatura como en ésta ha trabajado sobre la obra poética de Octavio Paz.

Tiene más de nueve años de experiencia como profesor de varias asignaturas relacionadas con su área como poesía, redacción, expresión oral y escrita, y taller literario entre otras. También ha participado en programas de alfabetización para adultos en talleres que ha implementado el INSEN (Instituto Nacional de la Senectud).

El segundo profesor, Rafael, tiene veintisiete años, es de estatura mediana y complexión fuerte, siempre se viste de manera informal con pantalones de mezclilla, camisas a cuadros y zapatos tenis. Usa anteojos y en confianza emplea más la lengua vernácula que la estándar. Sus alumnos le hablan por su nombre de pila y generalmente estrechan su mano; las chicas le saludan con un beso en la mejilla. Su actitud informal y amigable lo hace agradable a la vista de todos, alumnos, y generalmente ante la de sus compañeros maestros.

Estudió la licenciatura en lenguas modernas también en la Universidad Autónoma de Puebla y su experiencia ha sido primordialmente como maestro de lengua extranjera; también ha dado otros cursos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras como metodología de la enseñanza, adquisición del lenguaje y tecnología educativa dentro de la UDM. Además de su lengua materna, habla inglés, estudió y vivió un año en Estados Unidos de América; tiene interés y está aprendiendo otras lenguas como alemán, francés y coreano. Piensa iniciar el año próximo una maestría en lingüística en las áreas de sociolingüística o pragmática, ya sea en una universidad nacional o en el extranjero. Actualmente es el responsable del Centro de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (CALE) en la misma universidad. Hasta el semestre de otoño de 2003 era el presidente de la academia de redacción de la UDM, la cual agrupaba alrededor de ocho catedráticos. Dentro de sus funciones como tal estaba convocar, presidir y organizar las reuniones de academia para organizar el trabajo, no obstante las decisiones se toman en conjunto.

A raíz de la primera entrevista pudo apreciarse el enorme esfuerzo económico que ha representado para él y su familia estudiar una licenciatura y lo que vale para él la educación. Su madre tiene una pozolería desde que él estaba en la escuela primaria y en la cual él mismo todavía ayuda los fines de semana. Dice que gracias a este negocio han podido salir adelante. Su padre trabaja en una fábrica y ayuda en el negocio los fines de semana. Tiene tres hermanos, dos hombres y una mujer, que también están estudiando en la Universidad Autónoma de Puebla. Uno de sus hermanos también está estudiando lenguas modernas sólo que se especializa en la enseñanza del idioma francés. Antes de terminar la licenciatura trabajó en varias otras cosas que no tienen nada que ver con la docencia; fue estibador en la central de abastos, y trabajó en una tienda por un par de años, antes de que comenzara como profesor de inglés en una

escuela de inglés en Puebla, después de haber regresado de su estancia en Estados Unidos de América, donde trabajó como asistente del profesor en una clase de español en Dakota del sur.

El tercer profesor se llama Manuel. Tiene veintinueve años de edad, estudió la licenciatura en lenguas modernas en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Estudió y vivió un año en los Estados Unidos de América y actualmente está realizando los trámites para estudiar una maestría en traducción e interpretación en Londres. Además de ser profesor de expresión oral y escrita, también imparte otras materias tales como teorías del bilingüismo, didáctica, inglés para tronco común e inglés de negocios- un curso con propósitos y contenidos específicos. Entre sus *'pasatiempos regulares'* como él los llama, están tocar la batería y el piano, y practicar el físico constructivismo. Es moreno, de complexión fuerte, estatura mediana y tiene bigote al 'estilo Pedro Infante' como dicen sus alumnos. Se le identifica como una persona a quien le interesa y sabe mucho sobre físico constructivismo; además le gusta ayudar a los demás, se ofreció como voluntario para apoyar como instructor en el gimnasio.

Es una persona muy ocupada, trabaja en tiempo completo en la universidad y también enseña inglés en clases particulares en y fuera de la ciudad; inclusive en sábados y domingos. En este año abrió un negocio (bar), el cual atiende principalmente su padre y en él que él apoya los fines de semana. Estudió música durante un tiempo en el conservatorio, ahí es donde aprendió a tocar varios instrumentos musicales. Al parecer su papá quien fue maestro de música, - ahora retirado-, le heredó el gusto por ella. Manuel es ambidiestro, dice que desde pequeño era zurdo pero que su papá le enseñó y le exigía, ser también diestro, así es que ahora emplea ambas manos para tocar o para escribir en el pizarrón, como pudo apreciarse en una ocasión en que se hizo una observación de clase.

Como se puede apreciar, los participantes tienen características diferentes, sus edades, su historia personal y en general sus experiencias varían en menor o mayor grado. Sin embargo, es necesario considerarlas para comprender sus expectativas y su manera de actuar con respecto a la lecto-escritura, ya sea en su papel como instructores o como estudiantes. La importancia de su descripción radica en que la información presentada nos permite conocerlos un poco, como personas y como profesionistas.

A continuación se detallan el tipo y el número de instrumentos formales empleados para la recolección de la información, parte de la cual ha sido presentada en la descripción de los participantes.

3.6 Los instrumentos de medición: Documentos personales y la entrevista

Los instrumentos de medición en esta investigación fueron documentos (personales y uno oficial), y la entrevista (inicial y final). Se consideran documentos personales los textos que una persona escribe acerca de sí misma, de sus experiencias, sus ideas y sus creencias (Bodgan & Biklen, 1998). Este tipo de documentos tiene el potencial de revelar información de diferente índole acerca del autor, además son la evidencia más indicada sobre lo que el autor del texto sabe con respecto a un hecho y cómo lo interpreta. Los documentos personales incluyen también la información recabada mediante las entrevistas en las transcripciones, puesto que son la propia voz del participante en forma escrita. Generalmente este tipo de material es descubierto por el investigador y no solicitado; sin embargo en varias ocasiones el investigador se auxilia de otras personas (Bodgan & Biklen, Pág. 134), como por ejemplo de un maestro, el cual pide a sus alumnos escribir una composición acerca de ciertos aspectos de su vida como, *‘Lo que generalmente hago en un día’* o *‘mi recámara’*. Una de las ventajas de esto es que el investigador puede concentrarse en un tipo específico de

documento producido por el participante bajo la guía del maestro para obtener información en torno a un tema específico. Bajo este criterio se recolectaron y se analizaron las composiciones que los alumnos de la UDM elaboraron para su clase de expresión oral y escrita en el periodo que duró esta investigación.

Básicamente se identificaron tres tipos de documentos: el resumen, el ensayo y un documento para hacer presentaciones orales. La extensión de los resúmenes que se hicieron varió de media página hasta una cuartilla, dependiendo del tipo de texto que trabajaron. Éste último también se escogió de acuerdo al criterio del profesor; sin embargo por academia se acordó trabajar uno o dos libros, seleccionándolos de un total de seis sugeridos por ellos mismos, entre los cuales se encontraban novelas y cuentos cortos como *Aura* de Carlos Fuentes, *El gato negro* de Edgar Allan Poe y *Los de Abajo* de Mariano Azuela.

3.6.1 Un documento oficial: El programa de expresión oral y escrita

Por último un tercer involucrado directamente en este proceso era el programa y su contenido el cual ya se expuso con anterioridad en este capítulo, era importante saber cual era la opinión de los maestros y de los alumnos acerca de él. Se les preguntó acerca de los contenidos y sobre su utilidad práctica en relación con las tareas que los alumnos tendrán que realizar con las habilidades de lecto-escritura en la universidad en un futuro próximo.

3.6.2 Las entrevistas

Para las entrevistas se elaboró un cuestionario piloto (ver apéndice A, Pág. 177) y se aplicó a los alumnos que estaban tomando la clase de expresión oral y escrita en ese momento (otoño de 2003), con la idea de asegurarse de que las preguntas estaban

bien formuladas. Este cuestionario piloto se reestructuró básicamente de dos maneras y por dos razones: primero porque se necesitaban más preguntas que cubrieran el aspecto relacionado con la actitud de los participantes y segundo, preguntas que proporcionaran datos sobre la experiencia de los mismos participantes con la lecto-escritura, aspectos importantes para comprender la manera de actuar hacia ella. Asimismo, una segunda manera y razón para la modificación del cuestionario fue que el cuestionario piloto se aplicó cuando el curso ya estaba muy avanzado, y las respuestas de los alumnos tan sólo se concretaban a lo que habían aprendido en la clase hasta ese momento, así que algunas preguntas se parafrasearon o se especificaron más (ver apéndice B, Pág. 178). También se elaboró un cuestionario piloto para las entrevistas con los maestros (ver apéndice C, Pág. 179) y se modificó por razones similares cuando se llevo a cabo la primera entrevista (ver apéndice D, Pág. 180). De estos cuestionarios pilotos se crearon los cuestionarios que se emplearon para las entrevistas con los alumnos de nuevo ingreso en el semestre de primavera de 2004. Con la intención de profundizar en la información que proporcionaron los entrevistados, se estructuró un segundo cuestionario (apéndices E y F, Págs. 181- 182), el cual se aplicó al final del periodo establecido para esta investigación. Debido a la naturaleza relativamente corta de la misma y de sus objetivos, se decidió realizar las dos entrevistas en dos momentos diferentes (inicial y posterior). El espacio entre las entrevistas fue de cuatro semanas, el cual es un intervalo suficiente para poder apreciar cambios en las perspectivas y la experiencia de los participantes respecto a la lecto-escritura. De acuerdo con Seidman (1998), esto es posible ya que los intervalos sugeridos por el mismo autor entre una entrevista y otra van desde los tres días hasta varias semanas, dependiendo del propósito de la misma. La duración de cada entrevista fue de cincuenta minutos a una hora y quince con los alumnos y de cuarenta y cinco minutos a una hora con los profesores.

Con la primera entrevista se identificaron las experiencias remotas y recientes de los participantes con la lecto-escritura. Algunos de ellos recordaron con mayor detalle cómo y cuándo aprendieron a leer, quién les enseñó y hasta cuáles fueron sus primeras palabras. Asimismo se buscó que de alguna manera reconstruyeran sus experiencias en etapas escolares anteriores, que expresaran su sentir hacia esta nueva etapa y sus expectativas hacia la materia de expresión oral y escrita. En la segunda entrevista se buscó profundizar en lo que estaban haciendo en la clase en ese momento y porqué o para qué. Para esta entrevista se retomaron algunos de los aspectos más sobresalientes que los entrevistados mencionaron en la entrevista inicial con el propósito de conocer más a detalle su manera de pensar y sentir hacia las habilidades de lectura y escritura y las experiencias que habían tenido con ellas. También se les preguntó acerca de lo que hacían en sus otras clases con lo que leían; si tomaban notas, si les pedían ensayos o si tenían que elaborar resúmenes, todo esto para comprender si lo que les enseñó el curso de expresión oral y escrita fue suficiente para cubrir algunas de las necesidades básicas de los estudiantes para realizar los trabajos propios del nivel en otras materias. Para ambas entrevistas se preparó un cuestionario con dieciocho preguntas, la gran mayoría fueron preguntas abiertas, sólo un par de ellas fueron preguntas cerradas. De acuerdo con Seidman (1998), este tipo de preguntas es las más indicadas cuando se pretende conocer el sentir y pensar de las personas, toda vez que su estructura permite al entrevistado explayarse en detalles en los que se podrá encontrar riqueza de información. Éste respondía de manera libre en función de su percepción, de acuerdo con su experiencia personal y académica.

Al analizar las respuestas se encontró que algunas de ellas coincidían con las teorías y enfoques sobre la enseñanza, las prácticas de lecto-escritura que se mencionaron en el marco teórico y en función del mismo se evaluaron. La validez y la

confiabilidad de las mismas residen en las semejanzas encontradas entre las respuestas de los entrevistados y en las coincidencias de la información encontrada en los documentos elaborados por los participantes; en la investigación cualitativa la experiencia humana es generadora de conocimiento. A continuación se presentan algunas de las preguntas que se les hicieron a los participantes.

Para los alumnos

- ¿Te gusta leer y escribir? ¿Por qué?
- ¿Qué piensas de la escritura?
- ¿Qué piensas de la lectura?
- ¿Qué crees que significa saber escribir?
- ¿Qué crees que significa saber leer?
- ¿Cómo aprendiste a escribir?

Para los maestros:

- Cuéntame un poco acerca de ti mismo ¿cómo llegaste a ser profesor de expresión oral y escrita?
- ¿Cuál es el objetivo de la materia de la materia de expresión oral y escrita?
- ¿Cómo piensas alcanzar ese /esos objetivos?
- ¿Qué tienen que hacer tus alumnos para aprender lo que indica el programa?

3.7 Procedimiento

La recolección de los datos se realizó durante ocho semanas. Se obtuvieron un total de ochenta composiciones de los alumnos que formaron parte de la muestra y que entregaron a los maestros cada semana, una vez que éstos las habían corregido las entregaban a la responsable de esta investigación para su consideración, o ella misma las pedía. De ese total se seleccionaron treinta documentos, quince calificados como

buenas composiciones y quince consideradas como malas composiciones, de acuerdo con el criterio de selección de la muestra. Después de sacarles copia se les regresaron a los maestros para que éstos a su vez las regresaran a los alumnos. Como es natural, hubo ocasiones en que los alumnos no hacían la tarea, lo que representó una disminución en el número de composiciones obtenidas. En cuanto a las entrevistas, primeramente se hizo contacto con los profesores titulares de los grupos, se pidió su apoyo y se fijó una fecha para la primera y segunda entrevista, tanto con sus alumnos como con ellos mismos. Se realizaron en la universidad misma en áreas donde no pudieran ser interrumpidas (tales como los cubículos en la biblioteca y la sala de maestros). Se grabaron y posteriormente se hizo la transcripción de las mismas, intentando describir al detalle lo sucedido para lograr plasmar con mayor fidelidad el sentir y pensar de los entrevistados respecto al tema. La entrevistas primera y segunda variaron en tiempo; mientras que la primera duró aproximadamente una hora, la segunda entrevista se prolongó el doble en algunos casos.

En general, las composiciones no se editaron. Sólo en el caso de la clase del profesor Rafael. Desafortunadamente no se tuvo acceso a los borradores que los alumnos elaboraron (dos y la versión final), los trabajaron en su libreta o en hojas que posteriormente desechaban. Además otro de los profesores postergó durante dos semanas la parte de composición porque consideraba que sólo después de saber las funciones del lenguaje, cómo analizarlo, conocer su estructura morfológica y sintáctica los alumnos estarían listos para escribir. Por este motivo se decidió pedir a los alumnos

lo que escribieran para su clase como tareas, ejercicios y exámenes, con el propósito de tener documentos que sirvieran de referencia para comprender lo que él comentó en entrevista.

Los maestros hicieron la selección de los alumnos que se entrevistaron en base con el criterio de selección antes mencionado (muestra de intensidad, Pág. 64). Una vez realizadas las entrevistas y habiéndolas grabado bajo el consentimiento de los participantes, se transcribieron, se analizaron y se organizó la información empleando los criterios de la investigación cualitativa, mediante la creación de variables. Posteriormente se interpretaron los resultados basándose en las teorías de expertos en la adquisición y enseñanza de lecto-escritura como Emilia Ferreiro y David Cassany. Es importante remarcar que el cuestionario para la segunda entrevista varió tanto en el tipo y número de preguntas toda vez que los entrevistados respondieron de manera diferente; algunos eran más generosos en sus contribuciones, hablando sobre sus puntos de vista y su experiencia, mientras que en otros casos fue necesario preguntar más para ahondar en el tema abordado. Para lograr que los alumnos se abrieran y tuvieran más confianza para compartir sus puntos de vista, se mantuvo contacto con ellos buscando oportunidades para interactuar en diferentes ocasiones. La principal ocasión que se tomó para conocerlos fue durante las entrevistas. La primera se realizó en un cubículo de la biblioteca, otra en un salón de clases que estaba libre y donde los muchachos habían tomado la última clase del día. En ella se presentó la responsable de la investigación, dando datos personales y profesionales, procurando crear un ambiente confiable mediante una actitud tranquila y amigable con los estudiantes. Se les invitó a llamar a la investigadora por su nombre, no por su grado o por el título de profesora o maestra. Asimismo, se les explicó de qué se trataba y cómo ayudaría su participación; también

se les dio la opción de negarse a participar. Los alumnos se mostraron participativos, estuvieron de buen humor y hasta bromearon durante las entrevistas.

La segunda entrevista se realizó en la sala de maestros donde hay sillones cómodos, café, galletas y el ambiente es más relajado. En esa ocasión, los alumnos del primer grupo de la clase del profesor Antonio (los más exitosos), hablaron sobre diferentes cosas, tanto que costó trabajo no salirse de la entrevista programada, la cual se prolongó por casi dos horas. También sucedió algo parecido con los otros alumnos del profesor Manuel. Sus respuestas fueron más amplias y sus comentarios se expandieron. Se habló de otros temas como las creencias religiosas y las experiencias con los padres, y lo que sucede con sus profesores en otras clases. El simple hecho de saludarlos en los pasillos resultó favorable para ganar su confianza. En una ocasión una de ellas se desmayó (Elisa) en la clase del profesor Antonio y la investigadora por casualidad pudo auxiliarle. Después de eso la alumna se acercó a la investigadora un par de veces para comentarle situaciones personales con sus profesores y sus otras clases, lo cual se interpreta como la existencia de un grado de confianza significativo. Al final, cuando se les reunió para tomarles una foto, se tenía la sensación de que en verdad esperan ver sus fotos publicadas, por el entusiasmo que mostraron. Se les prometió que verían este trabajo y que se les obsequiaría una de esas fotografías (lamentablemente no fue posible reunir a todos los participantes de la investigación porque sus horarios no coincidieron).

3.8 Análisis de la información

Las composiciones seleccionadas se analizaron en función de los siguientes criterios:

- a. Tipo de texto: resumen, ensayo, reseña, síntesis.
- b. Temas que se consideraron para realizar las composiciones

- c. Tipo de composición: libre o académico (basado en lecturas que asignó el profesor).
- d. Tipo y grado de corrección que hizo el profesor en las composiciones

Después de este análisis general se realizó un análisis más profundo con el que se obtuvo una riqueza de datos mayor de los cuales se desprendieron otros aspectos tales como extensión de los documentos, componente que recibió mayor atención y forma del documento, por mencionar algunos (ver tabla 4, Pág. 86). Para determinar el enfoque de la enseñanza de la lecto-escritura se observó cuál de los componentes de la teoría de Bradley-Johnson y Lesiak (1989) recibía más atención y cual no se tomó en cuenta. Por último, la información obtenida de los documentos personales y oficiales se confrontó mediante la propia versión de los participantes por medio de las dos entrevistas.

La información obtenida mediante la transcripción de las entrevistas se analizó y se organizó en categorías. Éstas se crearon al leer cada documento, identificando semejanzas y diferencias en la información, en los patrones de conducta y la manera de pensar de los participantes, y se les da un código o categoría para su identificación posterior (Bodgan & Biklen, 1998). Para esta investigación se creó una lista total de cinco categorías mayores en las que se incluyeron nueve sub-categorías; enfoque de la enseñanza, actitud hacia la lecto-escritura, prácticas de lecto-escritura personales, el papel de los padres en la adquisición de la lecto-escritura y la manera en que los estudiantes aprendieron a escribir en la escuela. Se descartaron otras tres porque se consideró que no se tenía información suficiente para su sustentación y porque no tenían relación directa con los objetivos de esta investigación (tales categorías fueron: género y habilidad para la composición, lo que los estudiantes hacen con la lectura en otras clases y actitud hegemónica del maestro). Las categorías creadas se presentaron y analizaron en el capítulo cinco de este documento.

De esta manera pudieron contestarse las preguntas que se habían fijado para la investigación mientras se profundizó en las prácticas de lecto-escritura de este grupo en particular inmerso en un contexto académico concreto. En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos, tanto por el análisis de las composiciones de los estudiantes como de las entrevistas realizadas.

4.0 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación. En ellos se puede apreciar el valor que la lecto-escritura tiene en la vida escolar y personal de los participantes; se puede conocer lo que ha sido su experiencia con ella, la manera en que la conciben y el enfoque que se da en la enseñanza en el contexto de la educación superior. Se incluyó su manera de sentir de los participantes, así como la forma en que han aprendido y los usos personales que hacen de la misma. Para esto, es conveniente recordar las preguntas motivaron la investigación puesto que son el punto de partida para comprender dichos resultados:

- a. ¿Cuál es el propósito y cuál el enfoque de la lecto-escritura y qué tan versátil es?
- b. ¿Qué componente recibe mayor atención por parte de los maestros y los alumnos y por qué?
- c. ¿Qué sentido toma el concepto de alfabetización académica en este contexto y qué competencias tienen prioridad en este curso en particular?
- d. ¿Qué actitud tienen los alumnos y los maestros hacia la clase y cómo afecta dicha actitud para alcanzar los objetivos del curso?

En primer lugar se presentarán los resultados obtenidos del análisis de las composiciones, sus características, tipo, grado y forma de corrección. Posteriormente se presentarán los resultados que se obtuvieron por medio de las entrevistas tanto a alumnos como a maestros, con el propósito de conocer su actitud, sentir y percibir la lecto-escritura.

4.1 Los documentos analizados: las composiciones realizadas para la clase

En primer lugar se describirá lo observado en los documentos analizados. En estos resultados se puede observar una relación directa entre el enfoque que cada profesor dio

a su clase y las características propias de los documentos tales como el tipo de texto, los aspectos más sobresalientes, la forma de corrección y los aspectos corregidos por el profesor, por mencionar algunos. Como se mencionó en el capítulo de metodología, los criterios para el análisis de las composiciones se determinaron en función de cuatro variables:

- a) El tipo de texto y sus características
- b) Los temas que se consideraron para las composiciones
- c) El tipo de composición (libre o académica)
- d) Tipo y grado de corrección que hizo el profesor en las composiciones.

La tabla 4 presenta las variables y los aspectos más representativos observados en los documentos que los alumnos elaboraron para la clase de expresión oral y escrita. Algunos de aspectos se refieren a cuestiones metodológicas, al enfoque y al tipo de composición.

Tabla 4. Las características generales de los documentos analizados

Tipo de documento	Resumen	Ensayo	Presentación
Organización	De acuerdo con la secuencia de la novela	En función de tres elementos: introducción, desarrollo y conclusión	Tema, Objetivos, propósito y contenido
Legibilidad (en el caso de Manuel)	Claridad y limpieza de la letra	Claridad y limpieza de la letra	No se aplica
Grado de corrección	Dependiendo del maestro	Dependiendo del maestro	Ninguna
Marcadores textuales más empleados	Coma Punto	Coma, punto, signos de interrogación y exclamación, paréntesis	Coma, punto dos puntos
Tipo de corrección	Ortografía Puntuación	Edición, Ortografía Puntuación, retroalimentación	Ninguna
Presentación	Impreso; escrito a mano	Impreso, escrito a mano	Impreso
Tema(s)	Novela corta: Aura	Varios	Varios
Tipo de composición	Académica	Libre	Académica

De acuerdo con las variables identificadas, primero se hizo una distinción entre el tipo de composición académica y la composición libre. La primera se refiere al tipo de composición que toma como base las lecturas asignadas en clase por el profesor, en este caso sería leer para elaborar un resumen, un ensayo o para hacer una presentación. La composición libre se refiere a aquellas composiciones donde el alumno tiene la opción de seleccionar los temas a desarrollar, respetando los mismos lineamientos de organización de texto y de presentación que para la composición académica. De esta manera, los documentos de tipo académico identificados son: el resumen, el ensayo descriptivo, y un documento especial para realizar una presentación académica. A continuación se explicará brevemente lo que los alumnos comentaron acerca de cómo pudieron realizar este tipo de documentos, con la intención de conocer y comprender la manera en que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y su efecto en los alumnos.

De acuerdo con alumnos, los profesores les informaban sobre cómo elaborar un resumen, ya sea empleando textos en los que se explicaba como elaborarlo o empleando documentos modelo (ejemplos de resúmenes). Posteriormente les encargaban la tarea de resumir los textos que ellos mismos les proporcionaron. Por otra parte, de acuerdo con los maestros, estos textos fueron seleccionados por ellos mismos en reunión de academia. Algunos de esos libros pertenecían a la bibliografía básica de la cual el profesor escogió uno o dos, el resto de ellos se escogió de acuerdo con el criterio del profesor o al gusto de los alumnos. Se observó que dos de los grupos leyeron la misma obra, *Aura* de Carlos Fuentes. Algunos emplearon el título de *informe* en lugar de *resumen* o *reporte* y la extensión de estos documentos fue desde media página hasta una página y media.

Al parecer se consideraba un buen resumen cuando el alumno presentaba los datos más sobresalientes de un texto de manera breve y concreta; una especie de síntesis

de cada capítulo sin entrar en los detalles de la obra. Por el contrario se consideraba un mal resumen cuando el alumno se excedía en detalles, al grado de volver a contar la obra. Los resúmenes de los alumnos de los profesores Rafael y Antonio fueron elaborados en computadora, mientras que los resúmenes elaborados por los estudiantes del profesor Manuel, fueron elaborados a mano. La secuencia lógica de los textos se determinó en función de la secuencia de los capítulos de la obra, y la descripción fue muy breve. Estos aspectos pueden apreciarse en la figura 2 que a continuación se presenta, en ella se aprecia que el alumno incluyó su opinión acerca de algunos aspectos de la novela.

Expresión oral y escrita. Informe de Aura.

Este libro consta de 5 capítulos e intervienen 3 personajes que son los únicos que aparecen en gran parte de todo el libro.

En el primer capítulo, Felipe Montero narra como es él, y como llega a la residencia de Doña Consuelo, su sentir acerca de ella y cuando conoce a Aura.

En el capítulo dos, Felipe Montero, narra como se siente con respecto a Aura. En el capítulo tres Felipe se da cuenta de que sucede algo raro con respecto a Doña Consuelo y Aura, pero aún así tiene los mismos sentimientos hacia ella.

En el cuarto capítulo, Felipe ya percibe la unión que existe entre Consuelo y Aura. En el último capítulo conoce la verdad que no quería aceptar, pero aún así llega a aceptarla.

Esta narración no es muy extensa, pero lo mejor de ella es que hace que el lector sienta como si estuviera viviendo la historia de Felipe Montero.

Además yo llegué a concluir que Doña Consuelo , había logrado hacer un hechizo para poder estar joven ,pero solo en la oscuridad y cuando la luz de la luna la tocaba , cambiaba su aspecto de un cuerpo joven a uno viejo y antiguo.

Figura 2. Ejemplo de un resumen, reporte o informe sobre la novela Aura.

Por otro lado, los resúmenes que recibieron la calificación más baja, eran abundantes en la descripción del contenido en cada capítulo, lo que sucedía en cada uno y lo que decía o hacía cada personaje. En éstos se encontraron observaciones que los profesores hicieron con relación a la extensión y al detalle en la información presentada en el documento; también sobre cuestiones de formato. En la figura siguiente se ilustra esto con un extracto de un resumen cuya extensión fue de dos páginas y media sobre un sólo capítulo de la novela. En él se lee lo siguiente en las primeras ocho líneas: “... Después Aura le había dicho que su tía no iba a estar en la noche y que lo esperaba en el cuarto de su tía.

Montero estuvo esperando a que la Señora Consuelo saliera, Al escuchar que la señora no salía, fue a su cuarto donde buscó otros papeles ya que quería saber más acerca de la Señora Consuelo, llegó a su cuarto y encontró otros papeles, ya que quería saber más sobre la señora Consuelo...”

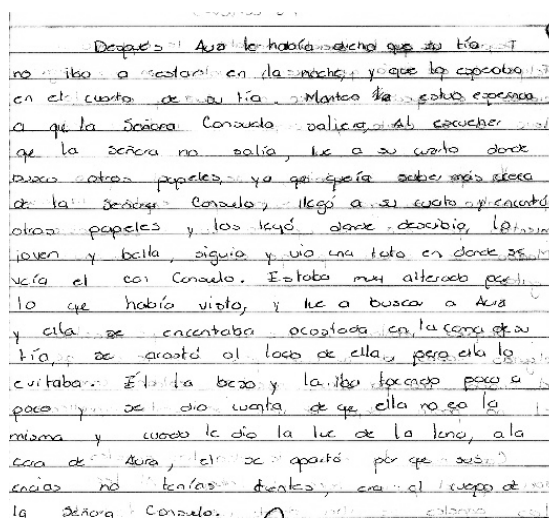


Figura 3. Extracto de un resumen mal elaborado.

Además, también pueden apreciarse la organización y la estructura del texto, que consiste básicamente en un solo párrafo y con un uso mínimo de puntuación; otros dos factores que los profesores valoraron en las composiciones, la estructura del texto y el uso de marcadores textuales. Con relación al uso de la puntuación se apreciaron casos extremos: documentos en los que no se encontró un sólo marcador textual, hasta casos donde se empleó un excesivo número ellos, principalmente la coma y el punto. En los ensayos pudo apreciarse una mayor diversificación en cuanto al tipo de marcadores textuales empleados por los alumnos, al parecer este hecho tenía relación con el tipo de composición (académica o libre) y con el tema.

Otra variable importante fue el tipo y grado de corrección. La manera en que se realizó y con qué frecuencia denotaba la metodología que cada profesor empleó y qué aspectos consideró más importantes. En las composiciones de los alumnos del profesor Rafael se observaron prácticamente cero correcciones, sólo algunas notas; en otras se encontraron comentarios breves que alentaban al estudiante a reestructurar sus ideas e

inclusive reconocían su esfuerzo (“*mejor, o intenta expresarlo otra vez, y formato*”). En algunas de ellas no se encontró ningún comentario, sólo la calificación otorgada. Esto no quiere decir que no existieran errores en ellas, sino que la prioridad del maestro fue lograr que el alumno presentara sus ideas de manera clara y completa, y que se diera cuenta de la importancia de esto. En la figura cuatro se presenta uno de los pocos casos en los que el profesor Rafael hizo una anotación con la cual le hace una sugerencia al alumno para que revise cómo citar de manera correcta.

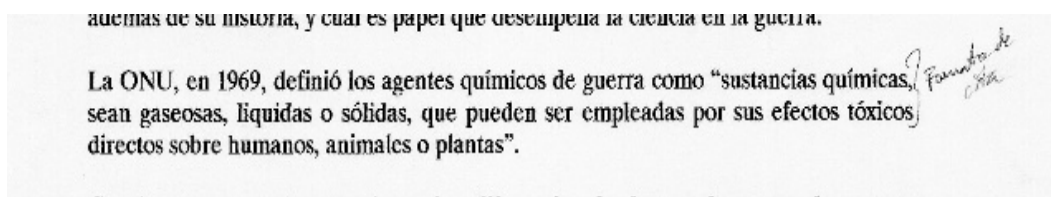


Figura 4. Extracto de ilustra el tipo y grado mínimo de corrección que Rafael realizó

Por otra parte, en las composiciones de los otros dos profesores, una constante fue ver que ellos mismos corrigieron los errores de los alumnos; acentos, puntuación, y uso de mayúsculas; el profesor Antonio empleó marcas para llamar la atención del alumno sobre el error (círculos). La manera en que el profesor evalúa o califica puede afectar la actitud de los estudiantes de forma positiva o negativa, sin embargo este aspecto no se revisó porque no formó parte de los objetivos de esta investigación; no obstante, podría considerarse para una investigación posterior donde se estudiaría cómo afecta a la actitud del estudiante el método de evaluación que el maestro emplea. En la siguiente figura se muestra un extracto de una composición que pertenece a uno de los alumnos del profesor Antonio, en ella se aprecia la manera en que realizó la corrección y el tipo de retroalimentación que proporcionó en el plano ortográfico y también en torno a las ideas expresadas.

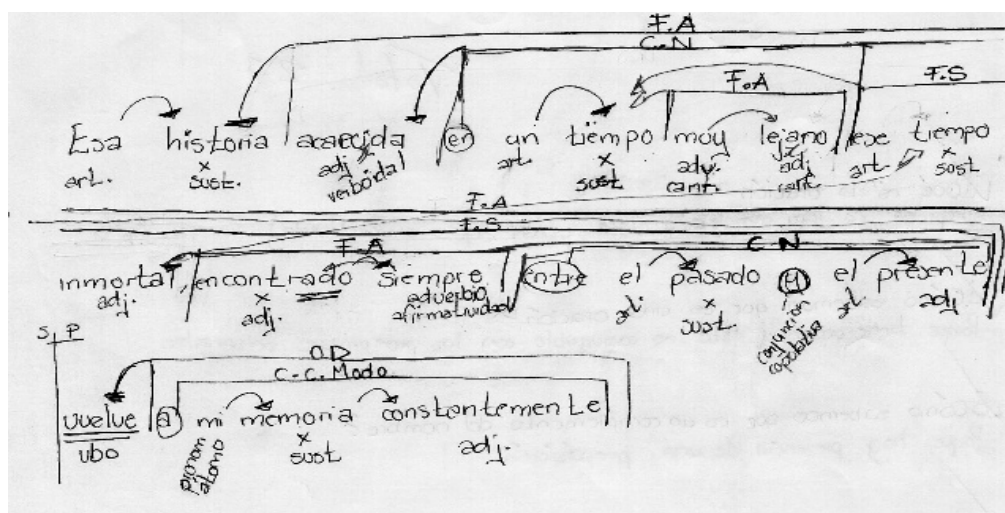


Figura 6. Ejemplo de un ejercicio de análisis morfosintáctico realizado en una de las clases de expresión oral y escrita.

En cuanto a las composiciones de los alumnos del profesor Manuel las correcciones se centraron básicamente sobre la acentuación, la puntuación y esporádicamente en la ortografía. También se encontraron comentarios como el que muestra la figura 7, mediante los cuales él exhortaba a sus alumnos a escribir con ‘buena letra’ de manera que el texto fuera legible.

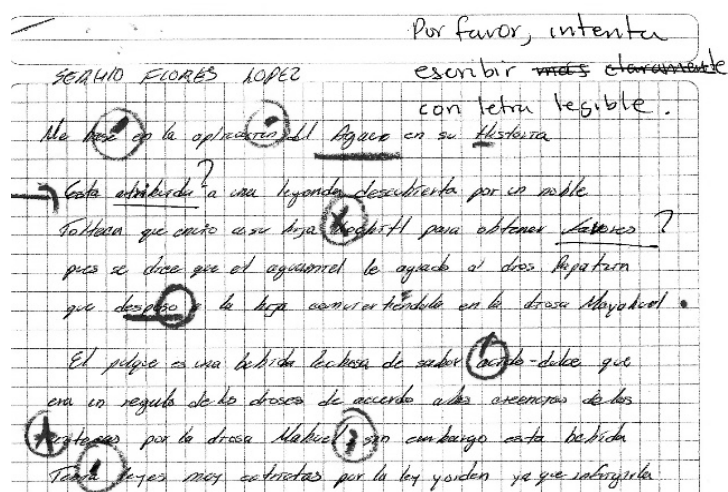


Figura 7. La legibilidad de un texto puede dificultar descifrar el mensaje.

En cuanto al ensayo, básicamente se trabajó el de tipo descriptivo. Estos textos tenían una extensión de una a tres cuartillas. En todos los documentos se apreció un énfasis en las partes constituyentes del texto: *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*, en varias ocasiones a veces de manera explícita se indicaban a manera de título. En algunas

de esas composiciones también observa que los alumnos jamás comprendieron a lo que se refería cada parte del texto y simplemente escribían los términos *‘introducción, desarrollo, conclusión’* sin cuidar que el contenido de cada sección correspondiera con la información de incluían en ella; los títulos parecían estar ahí por el simple hecho de ser un requisito que el maestro indicaba, pero en realidad no se comprendió su significado y su función.

En la mayoría de estos ensayos se apreció una descripción detallada de lugares tales como la casa y la recámara de los estudiantes, además de la descripción de un día de escuela. El profesor Rafael explicó en entrevista que los alumnos tenían que describir o prácticamente *‘dibujar con palabras’* su recámara, empleando el mayor número de detalles posibles. El mismo grado de detalle se pidió en el caso de la descripción del día. La secuencia lógica de los eventos con el mayor detalle posible, en ocasiones tanto que se describían aspectos como superficies, colores, aromas, y materiales. La figura 8, es un ejemplo del tipo y grado de detalle en la información que los alumnos incluían en sus ensayos, información que nos habla de ellos como personas, y del valor que dichas área tienen en sus vidas. Se puede conocer su círculo familiar y sobre sus sentimientos, de cómo viven, lo que usan y lo que disfrutan. En palabras de los profesores, el propósito central de actividades como éstas fue sensibilizarlos respecto a la importancia de presentar la información en una secuencia lógica, lo cual es muy importante en el momento de elaborar documentos de investigación tales como su tesis profesional. Aunque para la elaboración de tesis tendrá que pasar un promedio de tres años y medio después de haber tomado la materia de expresión oral y escrita.

Mi cama se localiza enfrente del mueble donde esta la tele, es de tamaño matrimonial y duermo sola; este lugar es mi preferido por que cuando me acuesto en ella descanso, analizo situaciones, medito, y de ahí puedo observar todos mis recuerdos como mis fotos que están en el librero, mis posters, y si miro al techo veo mis estrellas y lunas que brillan en la oscuridad. Además de que es mi refugio por que es donde e llorado por regaños de mis papas, peleas con amigos, y el mas feo el llorar por amor. Al estar en mi cama lo disfruto tanto por que me relajo, abrazo a mis peluches y almohadas, y a veces me pongo melancólica por que aquí es donde me dedico a recordar cosas tanto con amigos y mi familia.

Del lado derecho de mi cama esta mi tocador donde está el espejo y todos mis accesorios como cremas, pomadas, cosméticos, perfumes, cepillos, etc.

Solo me hace falta mencionar mi closet, este se ubica en el lado izquierdo junto a la puerta, siempre trato de tenerlo ordenado aunque, hay veces que no lo logro. La ropa es una de mis pasiones me encanta y lo que más me gusta son los pantalones y tenis.

Figura 8. Extracto de un ensayo realizado para la clase del profesor Rafael.

En los otros ensayos donde se trabajó un poco más la *composición libre*, se observó el mismo cuidado por el formato y la estructura del texto. No obstante, los temas fueron diversos dado que fueron escogidos por los propios alumnos, de acuerdo con su interés (el aborto, las personas de capacidades diferenciadas, la contaminación, la clonación, la eutanasia, etc.); la información incluía su opinión y perspectiva sobre los temas desarrollados.

En suma, aquellos textos que se consideraron buenas composiciones tenían pocas o cero correcciones, eran textos limpios y organizados en párrafos bien delimitados. A nivel de párrafo se podía apreciar la constitución interna de los mismos en elementos menores (enunciados), además del uso de marcadores ortográficos como acentos, puntuación y coherencia. En las composiciones de los alumnos cuyo profesor se enfocó más en la estructuración de las ideas, se observó menos corrección pero también se aprecia la existencia de errores ortográficos y de acentuación que se pasaron por alto en el momento de hacer la corrección. Por el contrario, en las composiciones que se calificaron como *malas o pobres*, fueron textos que algunas veces consistían en un solo párrafo (de comienzo a fin de página); sólo se identificaron marcadores textuales como *comas*, y no tenían una apariencia ordenada (márgenes, separación de párrafos, puntuación). En estos textos fue donde más se encontró corrección sobre la acentuación y ortografía; esta última prácticamente se reducía a corregir el uso de

algunas letras en concreto como la s, c, z, y, ll, v y b, quizá porque fonéticamente no son contrastantes cuando cambian en su distribución en la palabra (ejemplo en las palabras hace, saco y zanahoria; c, s y z no son segmentos contrastantes, se pronuncian igual). En la figura 9, aparecen dos textos redactados en dos clases diferentes, en los cuales se aprecian algunos aspectos en común tales como la ausencia de un formato claro y definido; el uso mínimo de los signos de puntuación además de algunos errores de acentuación.

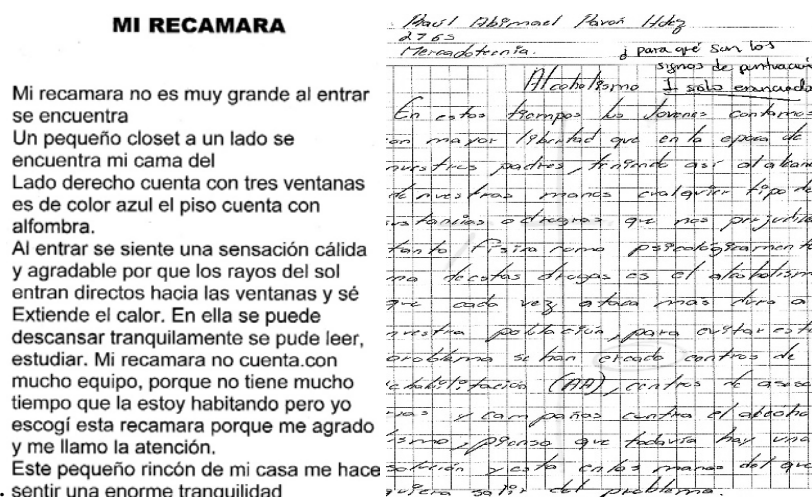


Figura 9. Dos textos realizados en dos diferentes clases pero con características semejantes.

El último tipo de documento que se identificó tenía el propósito de ayudar al estudiante a planear una presentación académica, pero sólo los alumnos de la clase del profesor Rafael lo escribieron. En este documento se aprecia un formato un tanto diferente. En él se indica el objetivo general los objetivos específicos de la presentación y las definiciones de los conceptos básicos a tratarse. En la introducción se marcan los antecedentes del tema y la importancia del mismo, seguido por el desarrollo, y termina como los otros documentos, con una conclusión. Este documento es una especie de *transcripción* de lo que el alumno diría en la presentación y lo que quería lograr con ella. El profesor Rafael fue el único que puso un mayor énfasis en la expresión oral, a tal grado que intentó crear una audiencia casi real y diferente a la del

contexto del salón de clases de manera que el alumno experimentara lo que sería enfrentarse a ese tipo de reto, en el cual como él decía, no es tan solo importante los apoyos tecnológicos con que se cuente sino la misma persona, la seguridad y la elocuencia; para lo cual la preparación es esencial y es donde radica la importancia de este documento. En la figura 10 puede verse la parte introductoria que caracterizó estos documentos. Cabe mencionar que en ellos no se encontró ninguna corrección y ninguna calificación porque el profesor mencionó que lo que en realidad calificaba era la realización, la presentación misma; en la cual se califican aspectos totalmente diferentes a los que se pueden calificar en un texto.

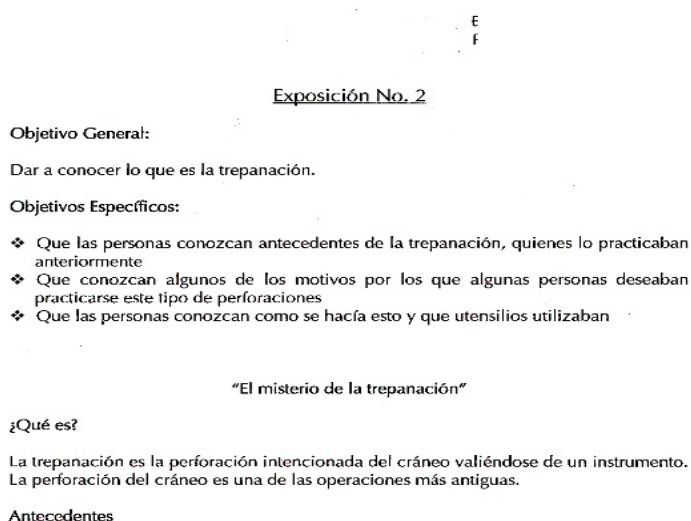


Figura 10. Extracto del formato del documento empleado para una presentación oral.

Los demás profesores abordaron el tema de la expresión oral de manera distinta. El profesor Manuel comentó en entrevista que debido al tamaño de su grupo apenas tuvieron tiempo para una presentación y en el salón de clases. Mientras tanto, el profesor Antonio comentó que no había tenido tiempo de llevarlos a la práctica en ese aspecto, esperaba hacerlo antes de que concluyera el semestre, pero creía que si los alumnos habían aprendido a analizar el significado de las palabras y a emplear su lengua correctamente, con toda certeza podrían expresar mejor sus ideas de manera verbal. Sin embargo después se le encontró en los pasillos con algunos de sus alumnos, y comentó

que estaban esperando a una de las coordinadoras porque que sus alumnos la iban a entrevistar. Los muchachos, entre ellos varios de los alumnos de esta muestra como Rosa, Elisa y David, se veían nerviosos, especialmente las chicas. Todos llevaban una libreta en la cual habían preparado un cuestionario para efectos de la entrevista. Esto significa que después de todo, también trabajó la expresión oral y de una manera un tanto novedosa, propiciando la autenticidad en esta actividad dentro del contexto de la propia universidad. Desafortunadamente, por los tiempos de esta investigación, quedó el pendiente de buscar más información al respecto, surgiendo varias interrogantes tales como el propósito, el tema y los resultados.

Además de esta información también se presentan a continuación la obtenida por medio de las entrevistas, con las cuales se buscó profundizar en los aspectos que ayudaron a comprender el enfoque de la enseñanza, la actitud de los participantes y su experiencia con ella.

4.2 La actitud, experiencia y concepción de los participantes sobre la lecto-escritura

4.2.1 Los alumnos

En el capítulo tercero se explicó que se organizó a los participantes en grupos de tres para realizar las entrevistas. No obstante, para comentar los resultados obtenidos se empleó el criterio de selección de la muestra, es decir, los más exitosos y que al parecer tienen facilidad para la lecto-escritura y los que no, puesto que se trata de una muestra de intensidad la cual reúne situaciones extremas u opuestas. A manera de avance, se presenta una tabla que reúne los resultados más sobresalientes obtenidos a raíz de las entrevistas. Los datos son generales a todos los alumnos que participaron en la investigación.

Tabla 5. Lo que los alumnos piensan de la lecto-escritura

Característica	Más exitosos	Menos exitosos	Total/12
Recuerdan que aprendieron sus primeras letras en casa	6	5	11
Mencionan que aprendieron a escribir haciendo planas de letras y palabras	6	4	10
Reporta una actitud positiva por la lectura y la escritura	6	2	8
Piensan que tienen facilidad para escribir	4	4	6
Le dan prioridad a la ortografía y a una 'buena letra'	3	3	6
Reportan prácticas de lecto-escritura extra escolares	3	3	6
Piensan que la clase es útil y tiene relación con su licenciatura	3	2	5
Prefieren no escribir por que tiene problemas con la ortografía	1	4	5
Consideran que saben escribir documentos específicos como cartas, resúmenes y ensayos	3	2	5
Consideran que la lectura ha sido trascendente en su vida personal	3	2	5
Reporta que no le gusta leer o escribir	2	2	4
Piensan que cuando se escribe lo más importante es saber expresar lo que quieren decir	2	2	4
Cambiaron de actitud en el transcurso de esta investigación	2	0	2
Consideran que no es necesario dominar la ortografía porque existen herramientas que les pueden resolver este aspecto (computadora)	1	0	1

4.2.1.1 Los alumnos más exitosos

El primer grupo reunió a los alumnos que los profesores consideraron los más participativos, los que parecían más interesados en la clase y que al parecer tenían mayor habilidad con la lectura y la escritura. Dentro de este grupo estaban Elisa, David, Carlos G., Andrea, Jaime y Miguel. Los tres primeros se caracterizaron por su personalidad abierta y entusiasta, mientras que los otros tres fue un tanto más reservados y hablaron menos, con la única excepción de Miguel, cuyas respuestas fueron muy amplias.

La primera en hablar fue Elisa. Comentó que le gusta más escribir y que además tiene talento para hacerlo... *“Yo para escribir, por ejemplo cuando dicta el maestro, yo*

siento que sí soy muy ordenada por ejemplo los títulos los subrayo, mi letra, de hecho por eso me gusta escribir a mí, porque casi no tengo faltas de ortografía por lo mismo de que mis papás, mi mamá es maestra...me fue así como que enseñando y... iba a la secundaria cuando me ponía a leer las lecturas me revisaba la ortografía y ya pues después me los sabía". Elisa recuerda que aprendió a hacer sus primeras letras en cuadernos de doble raya y a leer con los libros de la 'abejita' que sus papás le compraban. Su mamá acostumbraba a leerle cuentos pero en realidad aprendió a leer en la escuela después de los cuatro años.

En su opinión la clase de expresión oral y escrita es importante pero bastante complicada, porque su maestro Antonio emplea términos muy elevados que él da por hecho que todos entienden. Tiene que tomar muchas notas, escribir definiciones además de hacer las composiciones que les encargaron por semana. Elisa piensa que el contenido es adecuado. Cree que es necesario conocer bien su lengua materna antes que aprender otros idiomas. Acepta que no le gusta leer y cuando lo hace es por obligación o porque realmente le interesa el tema. Sin embargo, considera que la lectura puede proporcionar conocimiento e información sobre otros lugares y sobre lo que otras personas piensan. Dice que la lectura es algo que ayuda en el ámbito personal y en general a un país, cree que a los mexicanos nos hace falta desarrollar una cultura por la lectura. Le gusta subrayar con marca textos lo que considera más importante; hecho que aprendió en la primaria y en la secundaria. También comentó que siempre le ha gustado la oratoria y que es algo que se le facilita, que declamaba en la escuela primaria y secundaria en ocasiones especiales como ceremonias cívicas.

Elisa dice que siempre ha estudiado en escuelas privadas, en la escuela secundaria asistía a la misma escuela donde su mamá trabajaba. Se presiona mucho por obtener buenas calificaciones porque sus padres, especialmente su papá, así se lo

exigen. Dice que su papá es casi treinta años mayor que su mamá y que le causa un poco de miedo cuando se enoja. La presión escolar para ella es tan fuerte que en una ocasión se puso mal en la clase de expresión oral y escrita; inclusive se desmayó en la clase a causa de su nerviosismo. Uno de sus compañeros le criticó por tomar las cosas demasiado en serio y hacer todo lo que le dictan los profesores para sacar diez en todo, *“tú siempre haces lo que dicen los profesores, ¿verdad?”*. También opina que algunos maestros entre los que se encuentra el maestro de expresión oral y escrita la presionan más que a los demás y eso la desconcierta porque hace todo lo mejor que puede para salir bien en sus exámenes.

El segundo de ellos, David era tan inquieto que prácticamente permaneció de pie durante toda la primera entrevista. En la segunda entrevista mostró un poco de desconfianza y cuestionó a la investigadora por andar divulgando la información con su profesor y con los otros alumnos. Al final quedó satisfecho cuando se le ofreció leer las transcripciones de las entrevistas para corroborar que en realidad eso no había sucedido. A él le gusta leer y escribir, la ortografía no le representa ningún problema porque se puede solucionar fácilmente empleando el programa de Word; en la sección de herramientas siempre busca el corrector de gramática y ortografía, *“A mí me gusta leer y escribir también porque... pero de faltas de ortografía y todo eso pues si las tengo pero ¡WORD soluciona todo!... (Todos ríen).*

Para él una cosa es escribir y otra muy distinta redactar, la primera es muy general mientras que la segunda tiene que ver con darle sentido a las ideas y emplear las palabras adecuadas para que se entiendan al momento de ser leídas. Recuerda que su mamá le leía cuentos sobre animales salvajes que disfrutaba más cuando él mismo los leía; le disgusta que otros le lean porque sus voces interrumpen la imaginación. Ha estudiado en más de once diferentes escuelas, públicas y privadas por razones de trabajo

de su papá y considera que existe mejor nivel académico en la escuela pública básica que en la media superior. En este último nivel considera que la escuela privada es mejor ya que en la pública el ambiente es demasiado relajado y “*todo el mundo hace lo que quiere*”. Mencionó que casi en todas sus materias tiene que escribir ensayos y resúmenes, sólo en una materia le pide hacer reseñas de los libros que leen pero ningún profesor le ha marcado que tenga faltas de ortografía. David afirmó que siempre ha leído mucho, alguien que siempre lo ha motivado a leer ha sido su padre quien le ha recomendado leer mucho y sobre varias temas. Piensa que platicar con él y leer mucho le han ayudado a ser más crítico, a poder analizar sus opciones y darse cuenta de cómo son las cosas; por ejemplo, se ha dado cuenta que la información que manejan los medios de comunicación muchas veces no es objetiva y por el contrario “... *se distorsiona o se vuelve tendenciosa*” y cree que esto no sucedería si la gente leyera y estuviera más informada sobre diversos temas del dominio público.

También comentó que en la universidad tiene que leer más de lo normal porque así lo requiere su carrera, pero que todavía se daba tiempo para leer ‘por gusto’; estaba leyendo ‘La orilla de cristal’ de Robert Stevenson, que es una novela. Él fue quien criticó a Elisa por preocuparse demasiado por las calificaciones argumentando que su padre le enseñó que la calificación no era en realidad tan importante sino lo que en realidad pudiera aprender.

Carlos G., quien confesara su nombre verdadero en la segunda entrevista (al final se logró un acercamiento mayor empleando el pseudónimo), comentó lo siguiente “*no, de hecho no me gusta leer se me hace muy aburrido y escribir pues escribo muy feo*”... Explica que escribe feo porque nunca aprendió como coger el lápiz, que hizo muchos ejercicios de caligrafía cuando iba en la escuela primaria para corregir su letra pero nada funcionó.

Él pensaba que una de los objetivos del maestro era iniciarlos en la poesía porque a él le gustaba mucho. También creía que el profesor Antonio empleaba muchas palabras poco comunes y que en ocasiones no aceptaba la opinión de los estudiantes *“...quería que nosotros tomáramos el significado que él le daba a pesar de que nosotros le dábamos otro significado que estaba correcto, pero quería que tomáramos éste en sí... que a lo mejor el que estaba oculto atrás de todo es lo que él dice, que las palabras son la mejor arma y es que muchos lo entendemos de diferente forma, ¿ese es el detalle!”*

Lo importante para Carlos G. es escribir con buena letra y sin faltas de ortografía, y cuando lee dice que se concentra en comprender la idea central del texto. Uno de los libros que mayor trascendencia ha tenido en su vida es la Biblia; es cristiano y dice que al igual que su familia tiene la costumbre de leerla. Hay ocasiones en las que la lee con alguien de su familia, entonces reflexionan juntos acerca de lo que leen y otras veces hacen lo mismo en su iglesia dominical. Ha estudiado tanto en escuelas públicas como privadas, y su experiencia le indica que la escuela pública básica tiene un buen nivel académico.

El cuarto de ellos fue Jaime quien es un tanto lento en sus ademanes y en su manera de hablar. Él comentó que no podía decir que le gustara leer y escribir sino que tenía que hacerlo; sin embargo, intentaba escribir lo menos posible... *“pues leer, igual temas que me interesan a mí sí los leo, pero también textos con muchas letras y que no me interesan, no le encuentro chiste leerlas. La escritura, pues de hecho nada más la practico aquí en la escuela pero así que llegue a mi casa y haga, pues así como Andrea ponerme a escribir, no... De hecho solo trato de escribir lo indispensable”*. Sólo sabe redactar cartas para sus amigos y nada más. No recuerda en que momento aprendió a escribir ni a leer pero sí recuerda que las maestras en primaria le decían que tenía que

poner una letra en cada cuadrado para que su letra fuera visible, porque la hacía y todavía sigue haciéndola muy pequeña y alargada; bromeó agregando que ahora escribe tres letras en un cuadrado. Por otro lado, cree que su letra no es muy 'bonita' y que no sabe mucho sobre ortografía. Jaime reflexionó que cuando escribe no piensa quien va a leer sus escritos, generalmente escribe para él mismo y eventualmente para sus maestros, cuando se trata de tareas de la escuela. No hace ningún cambio en su letra a menos que el maestro se lo requiera, lo cual no sucede a menudo. Como puede apreciarse en la cita anterior, a Jaime le gusta leer pero sólo los temas que a él le interesan, y además tiene preferencia por textos que no sean densos o que tengan ilustraciones. Por otra parte, cree que lo más importante para leer es aprender a captar la idea y la actitud del autor de un texto, para él saber leer no tiene nada que ver con la habilidad de leer de manera fluida y de pronunciar las palabras correctamente, como a veces lo hacían en la primaria sino con poder comprender de lo que se trata un texto. La lectura es significativa para él si ésta ha contribuido a su enriquecimiento personal, ya sea en conocimientos o en su manera de sentir. Después de pensar un instante concluye que no tiene ningún libro que sea muy significativo en su vida. Considera que con la clase de expresión oral y escrita no ha aprendido nada diferente o importante para él o para su desarrollo profesional, y que igual pudo no haberla tomado. No se le hace una clase complicada y tampoco necesaria. Agregó que no le encontraba mucha importancia o relación con su carrera como otras materias, las cuales cree que en el plano personal sí le han ayudado un poco más, como es el caso de teoría del hombre, donde tiene que reflexionar y pensar en torno a las diferentes teorías sobre el hombre y su desarrollo

La quinta estudiante de este grupo fue Andrea, quien comentó con gran entusiasmo que le gusta tanto leer como escribir... “ *Si, a mí me gusta mucho leer, bueno por lo regular de entre los libros que he leído, me gusta mucho un libro que se llama*

Maquiavelo Para Mujeres, es un libro muy padre de una autora que se llama... no recuerdo muy bien su nombre. También me gusta escribir, tengo una... no es un diario, es una libreta en donde pues a veces cuando me siento mal, ahí desahogo mis alegrías, mis penas...". Andrea manifestó que en su experiencia como hija de padres divorciados, se aficionó tanto a la lectura como a la escritura desde que pequeña, y fue gracias a la lectura y a su 'casi diario' que pudo sobreponerse al divorcio de sus padres más fácilmente. También el apoyo de sus amigos y primos le ayudaron a salir adelante. Dijo que desde ese instante y hasta ahora, comenzó a ver la lectura como algo necesario en su vida. De los primeros libros que leyó se acuerda cuando su mamá le compraba algunos que hablaban sobre porqué algunos padres se separan, recuerda que se sentía identificaba con lo que los personajes, en ese caso los hijos, sentían y al comprenderlo pudo después aceptarlo al final pudo resignarse. También recuerda que estaba tan mal que sentía la necesidad de ver sufrir a sus padres y encontró su 'venganza' al decirles que cuando creciera quería ser prostituta, con lo cual logró en varia ocasiones que su madre llorara y ella se sentía "aliviada" y satisfecha de su venganza. En sus palabras se puede comprender que la lectura y sus amigos fueron fundamentales para aceptar su realidad... "mi mamá siempre me compraba libros y sí, me ayudaron a madurar...no me acuerdo bien del nombre pero uno era un libro como, no sé, como para un niño de diez años... era una historia donde narraba los divorcios de los padres, pero así como para niños, entonces ahí le explicaban que a veces los padres no se entienden y pues fue así como empecé a comprender el divorcio de ellos y ya después me acostumbré a leer y así cree ese hábito". Actualmente lee todas las noches antes irse a dormir y escribe para expresar sus sentimientos acerca de sí misma y de su relación con su novio; quien también escribe en la misma libreta al respecto. De sus recuerdos recupera que también su mamá le proporcionó las primeras experiencias en cuanto a la escritura, le ponía

ejemplos de letras que ella tenía que repetir. Lo primero que aprendió a escribir fue su nombre, el que llegó a dominar más tarde escribiéndolo de manera completa.

Andrea expresó que hizo su servicio social en la presidencia municipal de Tetela y eso le dio la oportunidad de aprender a redactar cartas y otros documentos relacionados con el área administrativa, “...*Pues yo, llevé mecanografía en la escuela, bueno, sé escribir poco en taquigrafía y redactar documentos, es hacer algo así como un oficio. Como estuve haciendo el servicio social en la presidencia municipal de Tetela y fue ahí donde aprendí a hacer escritos de varios tipos, como hacía de todo ahí: archivaba, capturaba, de todo, entonces luego me pedían que hiciera algún escrito, y ya tenían los formatos... fue así como aprendí a hacerlos*”. Por esta misma experiencia, considera que tiene buena ortografía lo cual cree es importante, además de saber escribir de manera legible. Sin embargo cree que lo más importante es “*saber expresar lo que se quiere decir*”, para lo cual tiene mucha facilidad. Al platicar sobre su novio y sobre el hecho de que ambos escribían en la misma libreta reveló que algo que admira de él, es la manera en que escribe, el estilo de letra cursiva que emplea y el estilo poético en sus composiciones.

Respecto a su clase de expresión oral y escrita manifestó que ella entendía el propósito de las actividades que el profesor Manuel empleaba pero que la dinámica de la clase no ayudaba a la motivación de sus compañeros y a la propia, sobretodo porque él llegaba tarde a clase y cuando quería comenzar ya todos estaban desesperados y aburridos. Sin embargo, durante la segunda entrevista comentó que cree que en esta ocasión sí aprendió a elaborar resúmenes, aunque ya sabía hacerlos aprendió que es importante revisar que no haya información repetida. Por último comentó que en los otros niveles escolares estuvo en la escuela pública, mientras que los otros si emitieron su opinión al respecto, ella no lo hizo. Se infiere que quizás por haber estado en ella no

quiso hacer comentarios negativos al respecto; porque de ser positivos los habría exteriorizado.

El último en este grupo fue Miguel quien dijo gustar de leer y también de escribir. Sus padres son maestros en el nivel escolar primaria y fue su mamá quien le enseñó a leer y a escribir. Él recuerda que junto con sus dos hermanos hacían ejercicios en libretas de cuadros grandes, su mamá les ponía la muestra y ellos la repetían de manera que cuando entraron a la escuela primaria ya conocían el abecedario. La primera palabra que aprendió a escribir fue 'mamá'. En reiteradas ocasiones mencionó que para él lo más importante al escribir es tener una excelente ortografía, que aprender a escribir correctamente es muy importante para su profesión y para sí mismo como persona. Demostró un entusiasmo menor por la lectura aunque afirmó tener el hábito de leer. En este año comenzó a leer 'El Caballo de Troya' y que le surgieron muchas dudas respecto al tema de la creación, entonces decidió suspenderlo momentáneamente. Argumentó que quería saber acerca de la creación humana por eso quiso leerlo, pero comenzó a confundirse y su madre le sugirió que primero leyera la Biblia para que tuviera bien arraigadas sus creencias *"...si porque ahí si trae verídico como fue crucificado Dios nuestro Señor, trae cosas explicadas de manera muy científica, creo que el autor no es muy católico ni nada solo busca la explicación de nuestro origen. Lo que dice te pone a dudar, más si eres católico, dudas si fuiste creado, si hay un Dios o si las imágenes son reales o lo Santos..."*

Su cambio de actitud respecto a la materia y al profesor dio un giro de 180 grados de una posición inicial de indiferencia e intrascendencia en su vida, a la de alguien que llegó a creer que la clase de expresión oral y escrita en verdad le había enseñado algo; *"...yo no hacía mucho resumen, si, sí tenía la idea de cómo era y ahora como explicó el profesor dices...pues no, el resumen que yo hacía es que por ejemplo*

cuando tomas las ideas de alguien mas tienes que ponerle comillas y antes no, igual y nada más lo traspasaba tal cual...”.

Para él la lectura también ha jugado un papel trascendental en su vida, ayudándolo en su madurez personal. Cuenta cómo ésta le ayudó a resolver las dudas que tenía en su adolescencia respecto a su sexualidad, “...no tenía mucha confianza con mis papás para hablar de eso y entonces veía libros de eso, por ejemplo en mi casa hay muchos libros hasta parece biblioteca (riendo), pero por ejemplo era tan ignorante que no sabía de eso y entonces comencé a buscar libros y luego llegaban mis compañeros y llevaban sus revistas pornográficas y yo me quedaba así como que no sabía ni qué y me sentía grande de verlas, ya después agarré un libro y empecé a leer y por eso digo que fue bueno más que nada para madurar, para conocer...”. Él estudió la primaria, secundaria y preparatoria en escuelas públicas y privadas, una diferencia que encuentra es el interés que los maestros ponen en los alumnos en la escuela privada, piensa que es más personalizado.

En estos seis alumnos pueden apreciarse varios aspectos en común, tales como el tipo de escuelas en las que estudiaron, sus preferencias con la lecto-escritura, la manera en que comenzaron a leer y a escribir y su opinión de la clase. La tabla 6 sintetiza varios de estos aspectos.

Tabla 6. Aspectos que comparten los alumnos más sobresalientes de la clase de expresión oral y escrita.

Aspecto	Número / 6
Sus padres les leían historias	6
Atribuyen una gran importancia la lectura	6
Recuerdan que aprendieron a escribir mediante la copia y la repetición	4
Muestran una actitud crítica y de cuestionamiento	4
Poseen una personalidad extrovertida	4
Les gusta leer y escribir	3
Prefieren leer a escribir	3
Realizan prácticas de lecto-escritura en el plano personal	3
Consideran que la clase de expresión oral y escrita es importante para ellos por una razón u otra	3
Son hijos de padres maestros	2

También se puede ver la motivación que tienen hacia la lecto-escritura, donde la lectura juega un papel predominante. Se observa el papel que sus padres han desempeñado al promover en ellos el gusto por la lectura desde su infancia y la manera en que aprendieron a escribir. Un dato sobresaliente es que dos de los tres alumnos hijos de maestros, se encuentran precisamente dentro de este grupo, los más exitosos.



Figura 11. Tres de las cuatro estudiantes que participaron en la investigación con otras compañeras de la clase

4.2.1.2 Los alumnos menos exitosos

En el segundo grupo se encontraban Jorge, Daniel, José, Mario, Rosa, y Sara alumnos seleccionados porque su actitud ante la clase parecía menos positiva al decir de su participación, interés y desempeño general. Contrariamente a los estudiantes del grupo anterior, estos estudiantes eran más serios, callados y no hablaban mucho entre sí.

Toda esa seriedad se transformó en una sonrisa en el rostro de Jorge quien manifestó tener un enorme afecto por la lectura, la composición y la importancia que ellas tienen en su vida en el ámbito personal. Jorge dijo que generalmente lee y escribe para sus tareas escolares; sin embargo en el ámbito personal escribe poemas en su tiempo de ocio, lo cual disfruta de manera plena puesto que esto le ayuda a expresar sus sentimientos y su manera de pensar. Tiene una colección de poemas que guarda en su computadora o en discos para leerse en la computadora. Antes que su papá muriera él leía sus poemas, actualmente sólo los leen él, su mamá y una amiga muy especial; tiene un hermano mayor pero dice que a él no se los enseña porque se burlaría. Afirma que tiene facilidad para escribir, que al principio era complicado desarrollar una idea o tener ideas para escribir, pero ahora ya no. En las noches se sienta y si tiene una idea simplemente comienza a escribir sobre ella. No recuerda cuándo aprendió a escribir ni cuál fue su primera palabra pero si recordaba claramente cómo aprendió a escribir en la escuela... *“exactamente la edad no me acuerdo, pero sí me acuerdo como aprendí a escribir y fue de planas consecutivas de las letras del abecedario, y en caso de que no me llegara a acordar de esa letra me dejaban más planas, entonces fue así...”*

Respecto al curso de expresión oral y escrita, pensaba que era *“un tanto general y subjetivo”*, lo contrastaba con cursos similares en el nivel medio superior donde simplemente le decían éste es el tema, le explicaban como emplearlo y ya. Mientras que en esta clase había mucha explicación teórica que le confundía y le hacía

perder el objetivo. Decía que era un curso interesante pero sin ninguna utilidad para su área (ingeniería en sistemas computacionales), tan sólo podría ser útil para su pasatiempo“... *en mi caso, yo siento que es una materia que no tiene utilidad básicamente, pues dependiendo del área en la que se vaya uno, a lo se vaya a dedicar... tal vez en mis ratos libres le encuentre mas utilidad, pero así muy útil para mi carrera no creo*”.

En cuanto a la lectura afirmó que principalmente lee cuando tiene que hacer algo en la escuela, un reporte, una investigación; aunque también disfruta leer en su tiempo libre. En ese momento estaba leyendo una novela que le regalaron que se llama “La Reina del Sur”. Jorge desertó del curso al parecer al poco tiempo de haberse realizado esta entrevista. Se tuvo la oportunidad de preguntarle acerca de los motivos de su deserción y comentó que había cargado muchas materias y que no podía con toda la carga; además las otras sí eran materias relacionadas con su área.

El segundo de este grupo fue Daniel quien expresó que le gustaba mucho escribir historias y cuentos porque le permiten dejar volar la imaginación; escribe cuentos de suspenso y terror. Platicó que sus hermanos, su mamá y sus primos leen sus historias, lo cual le gusta y le motiva a seguir escribiendo. Él recuerda claramente el momento en que aprendió a leer porque sintió un gran asombro al ver que podía juntar las letras; la primera palabra que leyó por sí mismo estaba en una botella en el botiquín de primeros auxilios de su casa: alcohol. Su padre fue quien le enseñó a leer sus primeras palabras en casa, pero fue en la escuela donde aprendió a leer y a escribir. También recuerda que tenía que hacer muchas planas porque tenía y dice que todavía tiene muy mala letra, particularmente se acuerda que empleaba cuadernos de doble raya donde tenía que respetar el tamaño de las letras mayúsculas que ocupaban dos renglones, mientras que las minúsculas sólo tenían que llegar a la mitad, “*a la segunda*

raya”, como dijo él. También recuerda que tuvo que hacer varias planas de caligrafía para mejorarla, pero considera que no lo logró. A veces intenta modificarla o escribir con más cuidado para que los profesores entiendan sus tareas; no obstante, confiesa que en realidad no cuida los aspectos de la ortografía y la puntuación. La ortografía siempre se le ha dificultado y tiene problemas especialmente con la ‘s’. Escribe cuentos de terror desde que estaba en la escuela primaria y tiene ya más de treinta cuentos hasta ahora, más otros que perdió hace años cuando se cambió de casa. Explicó que siempre le ha gustado escribir cuentos porque le permiten emplear su imaginación mientras divierte a sus hermanos menores y a sus padres, que se divorciaron hace más de cinco años.

A Daniel al igual que otros alumnos de la muestra le gusta leer cosas relacionadas con su área y de vez en cuando una que otra revista que le enseñe cosas interesantes; como la que compraba uno de sus tíos, ‘Men’s Health’. Considera que no tiene nada de malo leer revistas, que también se puede aprender en ellas; ésta última le ha enseñado cosas sobre sexualidad, además algunas pueden ser más interesantes que otras. En cuanto a su clase de expresión oral y escrita afirmó que aunque apreciaba los conocimientos del profesor, en realidad no entendía el propósito de los ejercicios y las actividades que les ponía, como en el caso del análisis de los enunciados ‘*¿Qué utilidad práctica le veo a analizar las oraciones? ... buena pregunta... no, no sabría decirle*’.

En una ocasión asistieron con el profesor a una conferencia relacionada con la clase sobre la importancia de ser crítico, y el comportamiento de su maestro (Antonio) le pareció un tanto exagerado. En su opinión si es importante ser crítico, pero siempre que se trate de una crítica constructiva, de manera que con ella se pueda ayudar a mejorar a los demás. En la conferencia su profesor se ‘*había pasado de crítico*’, toda vez que al parecer acaparó toda la sesión de preguntas e inclusive intentó debatir con el conferencista. Eso a su parecer era crítica destructiva e inapropiada.

Por otro lado, en la opinión de José, el acto de escribir es más que un gusto una necesidad; escribir es importante para comunicarse con los demás. Para la escuela hace sus tareas y toma notas. Pero lo que en realidad le agrada es escribir canciones; dice que leer y componer la música de sus canciones tiene un gran significado en su vida desde hace más de cinco años. De acuerdo con su experiencia una de las cosas más complicadas en el momento en que escribe una canción es poder organizar sus ideas y encontrar las palabras que rimen en cada línea. Escribe sobre su vida, acerca de sus sentimientos, sus amigos, su familia y su novia; precisamente es ésta última quien lo motiva e impulsa a seguir componiendo. Escribe sus canciones a pulso, no emplea la computadora y hasta presumió que de acuerdo con su mamá su letra es buena, limpia y legible; su mamá siempre la comparaba con la de su hermano, poniéndolo de ejemplo, algo que por supuesto le molestaba al hermano. En cuanto a la lectura, no le gusta mucho leer, y acepta que en realidad no lee mucho, sólo lo que tiene que leer en algunas ocasiones para la escuela. No recuerda exactamente cuando aprendió a leer pero dice que tiene en su mente el recuerdo de un viaje que hizo con sus padres en sus primeros años de cuando estaba aprendiendo a leer... *“en el trayecto iba leyendo todos los letreros que encontraba en el camino y así fue como mejoré”*.

Al igual que Daniel, José también lee revistas entre las que se encuentran ‘Men’s Health,’ ‘Muy interesante’ y ‘National Geographic’; sin embargo, piensa que la mayoría de la gente lee otras cosas que no son culturales sino más bien lee *‘literatura barata’*; que son todas esas revistas como *‘tele guía, historietas y tiras cómicas’*, etc. Piensa que no estaría tan mal si leyeran otras cosas, *“...una persona no va a aprender nada, por eso es importante leer todo tipo de textos y de todos los temas, política, economía”*. Su opinión respecto al curso de expresión oral y escrita fue muy positiva. Para él la clase estaba bien porque en ella estaba aprendiendo otras cosas. Sin embargo

consideraba que a veces era un tanto confuso seguir todos los conceptos abordados por el profesor Antonio. Para él la materia sí era importante para su licenciatura y en general para su desarrollo profesional, “...*si tengo que estudiar otra lengua pues tengo que aprender la mía*”. Consideraba que la materia era relativamente fácil debido a que la manera en que el profesor Antonio trabajaba era similar a la forma en que le enseñaron redacción en la preparatoria.

Otro de los estudiantes de este grupo fue Mario, quien afirmó que le gusta leer todo tipo de cosas relacionadas con su área (comercio exterior), aunque por diversión le gusta leer revistas sobre autos. También le gusta escribir, sólo que en menor grado. Considera que no tiene problemas con la ortografía porque siempre ha tenido habilidad para ello.

Realmente no recuerda cuando aprendió a leer, pero sí recuerda un poco de cómo fueron sus primeras letras en casa de sus abuelos, quienes lo cuidaron durante un buen tiempo mientras sus padres trabajaban. Después fue su madre la que le ayudaba en sus tareas revisando que estuvieran bien escritas.

Para él la clase de expresión oral y escrita no es complicada pero sí laboriosa por todas las composiciones que tienen que entregar cada semana, aunque considera que practicar es importante para escribir mejor. Una de las cosas que él cree que ha mejorado con la clase es aprender a organizar mejor lo que escribe, a separar sus composiciones en párrafos; que al parecer es una de las cosas que aprendieron en la clase, y que se infiere de comentarios como este “*el maestro nos dice un párrafo o dos para la introducción otro para el desarrollo y otro aparte para la conclusión, y yo antes no lo hacía...*”.

Por otra parte, Rosa comentó que le gusta y prefiere leer a escribir ya que siente cuando escribe que comete muchos errores al hacerlo. “...*no tengo buena ortografía y*

aparte sufro mucho con los acentos y esas cosas entonces no... o luego estoy hablando en presente y empiezo a hablar lo paso a pasado y así...” En la escuela preparatoria aprendió a hacer ensayos, resúmenes y a emplear los conectores de manera correcta; los cuales considera muy importantes porque sirven para pasar de tema a otro. Ella tomaba muchas notas en la clase de expresión oral y escrita además de las composiciones que el profesor les asignaba. En el curso escribió cosas que fueron de su inspiración y otras basándose en los textos que le asignaron. Una de las cosas que más le gustó fue que el profesor Rafael les explicaba la razón para hacer las actividades; le gustó en especial que el maestro trabajara con borradores en las composiciones porque así podía corregirlas y sacar buenas notas en ellas al final. Por otra parte algo que en realidad le resultaba difícil fue escribir basándose en lo que dicen los diferentes, en su opinión es más fácil escribir cuando le asignan una composición libre y puede expresar sus propias ideas.

La siguiente estudiante fue Sara quien comentó que sí le gusta leer, especialmente cuando el texto tiene alguna relación con su área (lenguas extranjeras). Una de las limitaciones personales que cree que tiene, es la falta de un amplio vocabulario ya que cuando lee literatura frecuentemente se encuentra con palabras que desconoce y que le complican la comprensión del texto.

Su mamá le enseñó en casa los números y las letras. Recuerda que en promedio dedicaban una hora diaria para aprender a escribir en casa, de manera que cuando entró a preescolar ya sabía bastante. Sin embargo, no le gusta escribir porque la ortografía se le hace algo complicado aún cuando su mamá la ha apoyado siempre en ese aspecto.

En cuanto a la clase pensaba que estaba bien, sólo que en ocasiones el profesor Rafael pedía demasiados detalles en las composiciones lo cual le parecía un poco

tedioso. No le gusta escribir tanto, aunque considera que para mejorar lo mejor es la práctica.

En la tabla 7 a continuación se resumen los aspectos generales más sobresalientes de los alumnos de este grupo. En ella se aprecia la importancia que particularmente la lectura tiene en su vida personal y el gusto que tienen por la escritura, además de la importancia que le atribuyen a la clase de expresión oral y escrita, entre otras cosas.

Tabla 7. Aspectos que comparten los alumnos menos exitosos de la clase de expresión oral y escrita

Aspecto	Total/6
Atribuyen una enorme importancia a la lectura	6
Consideran que la materia de expresión oral y escrita es importante	3
Les gusta leer y escribir	3
Muestran una actitud crítica y de cuestionamiento	3
Realizan prácticas de lectura en el ámbito personal	3
Recuerdan que aprendieron a escribir mediante la copia y la repetición	3
Sus padres les leían historias	3
Prefieren la escritura sobre la lectura	2
Sus padres se separaron por alguna razón (divorcio, muerte)	2
Son hijos de padres maestros	1

Finalmente después de esta descripción podemos ver el interés personal que cada uno de estos alumnos tiene en aprender a leer y escribir, y el valor real que tanto la lectura como la escritura tienen en los planos personal y académico; donde al parecer la lecto-escritura tiene mayor sentido y significado en sus vidas en la medida en que les ha sido útil para encontrar soluciones a sus problemas personales. Se puede percibir lo que los motiva y porqué, además del nivel de introspección que cada uno hace respecto a la importancia de tales destrezas

4.2.2 Los maestros

Se preguntó a los maestros acerca de los objetivos, el contenido y el propósito del programa, así como de la importancia de este curso para los alumnos en su quehacer universitario. De igual manera se les preguntó acerca de las fortalezas, debilidades y actitudes de sus alumnos en la clase. Asimismo se les pidió que explicaran cuales fueron sus prioridades en el contenido del programa y cuál era su opinión sobre la trascendencia de la lectura para una persona y la importancia de la misma con el propósito de comprender el enfoque que emplearon al impartir la clase de expresión oral y escrita.

El primero de ellos fue Antonio quien, considera que la enseñanza de la lecto-escritura en la materia de expresión oral y escrita se fundamenta en la naturaleza misma de su relación con el lenguaje y las funciones que éste desempeña en una comunidad; es decir el propósito esencial de la lecto-escritura, al igual que la función del lenguaje es la comunicación, ya sea de manera oral o escrita. Algunos de los conceptos que él retomó de la Lingüística para fundamentar lo que enseña a sus alumnos en la clase son, la definición de lengua, habla y signo lingüístico “... *de la lingüística estructuralista con Ferdinand Saussure ‘el padre de la lingüística moderna’-*’ como él lo expresa; y las funciones de lenguaje...”*de Roman Jakobson fundador del círculo de Praga*”. Para él los dos aspectos más importantes que debe cubrir la enseñanza de la lecto-escritura se relacionan con las funciones referencial y poética del lenguaje. Explicó que la primera tiene que ver con el uso correcto de la lengua a nivel sintáctico, pragmático y fonológico; indica la importancia de la ordenación de las palabras en la oración gramatical, no desde el punto de vista estilístico, sino marcando cómo se va introduciendo cada nueva información significativa. También explicó que este sistema de análisis se puede llevar a unidades lingüísticas superiores ya sea un texto amplio, una

conversación, una obra. La segunda función se relaciona más con el uso adecuado del lenguaje a nivel semántico. Así para él la enseñanza de la escritura debe enfocarse a desarrollar la habilidad de transmitir nuestras ideas de manera clara, concreta y lógica, para lo cual el alumno requiere primero conocer a detalle el lenguaje en el plano morfológico y sintáctico, y en segundo término conocer la función más subjetiva del lenguaje, hurgando más allá de la literalidad de las palabras, con el propósito de encontrar el verdadero sentido de la lectura y la intención del autor. Un aspecto sobresaliente es que en su concepción la ortografía y la puntuación son necesarias e importantes pero lo esencial es lograr la transmisión eficiente de nuestras ideas.

Este maestro fue el único que empleó la poesía en su clase con la intención sensibilizar a sus alumnos y motivarlos a que analizaran el lenguaje, *“fueran más allá de la literalidad de las palabras”*; o como decían sus alumnos que *“buscaran más allá”*... él justificó el empleo de extractos de literatura, tanto prosa como verso argumentando que el lenguaje que se emplea en la literatura se caracteriza por ser más subjetivo y por lo tanto más proclive a múltiples interpretaciones. Como él lo expresa en una de las entrevistas *“No quiero que aprendan poesía, ni que les guste la poesía”*, tan solo pretendía inculcarles la actitud de analizar el lenguaje, reflexionar en torno al verdadero significado de las palabras. Por esta razón postergó un poco más las actividades de redacción. Los alumnos empezaron a hacer composiciones sólo después de haber hecho ejercicios de análisis morfosintáctico de la lengua. Cuando se le preguntó a los estudiantes acerca de la utilidad práctica de tales ejercicios la mayoría no supo con claridad cual fue el propósito de los mismos.

En la opinión del profesor Antonio la actitud que los alumnos mostraron hacia la clase de expresión oral y escrita fue muy buena, *‘todos estaban muy interesados en ella, son muy participativos’*; le preguntaban acerca de dudas que surgían y

participaban con sus comentarios, ante lo cual no se atrevió a calificar a un grupo como de ‘baja participación y actitud negativa’. Señaló que esa participación era una señal positiva de manera mucho más significativa que lo que uno cree, era un indicio del potencial de los alumnos para desarrollar su ‘*curiosidad intelectual*’, que personalmente considera “*uno de los deberes de la educación*” y algo que todo maestro debe considerar en desarrollar proporcionándoles información reciente y profunda; hacer que nazca su interés y que les ayude a reflexionar en torno a ella. Explicó que tal curiosidad intelectual se demuestra cuando ve que los alumnos preguntan no sólo porque no entienden sino porque quieren saber más acerca de algo. Encuentra una relación entre la curiosidad intelectual y la capacidad de análisis y de crítica que tiene o debe poseer un estudiante universitario. Cree que esta capacidad es el motor que le ayudará al alumno a apreciar el saber y que le llevará a tomar la decisión entre buscar más o quedarse con lo que se le ha dado en clase. Afirmó que esto se logra en parte, sensibilizando al estudiante mediante la expresión artística del lenguaje, exponiéndolo a leer pero también a participar en la discusión del contenido de los textos y en la interpretación. Justifica la importancia de la lectura para el ser humano como un medio para conocer acerca de otros lugares y otras ideologías, que lo lleva a reflexionar y le enseña a ser incluyente sobre lo que son y piensan otros a diferencia de uno mismo.

Antonio cree que la lectura ha trascendido enormemente en su vida en el plano personal y profesional ‘*salvándolo*’ en varias ocasiones; una de ellas fue en su último divorcio que se aceleró precisamente a raíz de haber leído un texto filosófico en el cual se hablaba del dominio de la mujer sobre el hombre en la pareja y al percatarse que su relación era de esa naturaleza decidió hablar con su ‘*compañera*’, como él le dice, dando como resultado el término de la relación...” *a mí me ha salvado muchas veces de veras. Una vez, uno de mis divorcios se debió a eso, no?... al leer un ensayo sobre un*

filósofo sobre... el nombre es Casquijano, como narraba por ejemplo que la mujer le dice al hombre ¡conmigo pero si te portas bien!... puedes tener acceso a mi cuerpo, y a mi ser si te portas bien... y cuando me di cuenta de que ése era mi tipo de relación, que era una cuestión de castigar, entonces hablé con mi compañera ¿no?... y eso fue pues, algo determinante para cambiar la vida... por eso pienso que es algo trascendental”.

Por otra parte, también se le preguntó su opinión sobre el tipo de libros y textos que leen los jóvenes universitarios tales como revistas, cuentos, novelas, historietas, periódicos, etc. y respondió que no tenían nada de malo pero, no eran totalmente adecuados si no leían algo más que eso. En su opinión no se puede calificar a un texto como ‘buena o mala literatura’ ‘adecuada o inadecuada’ sin antes hacer un análisis de lo que estos términos significan y de lo ofrece un tipo de literatura a diferencia de lo que ofrece otro. Dice que por ejemplo, la historieta de La Familia Burrón, es un retrato de la idiosincrasia del mexicano reflejada en el seno de la familia, y que sirve para comprender, apreciar y divertirse con las diferentes facetas que ésta tiene. En su opinión a la gente, en concreto a los mexicanos les gusta leer, y ver a alguien que lee una revista de ‘monitos’ o historietas demuestra que en realidad existe una avidez por la lectura y cree que la gente que no lee es principalmente porque no tienen educación para la lectura o porque su situación económica nos les permite tener acceso a ella.

En cuanto al profesor Rafael la enseñanza de la lecto-escritura debe enfocarse en lograr que los estudiantes aprendan a expresar correctamente de manera escrita y oral sus ideas empleando un registro formal, académico y sustentarlos con argumentos lógicos y concretos. En su concepción el estudiante universitario necesita aprender a realizar presentaciones orales, a vencer el pánico escénico y a moderar su comportamiento frente a una audiencia; la voz y el lenguaje son las herramientas más

importantes de un buen orador, no sólo los medios audiovisuales en que se puede apoyar una presentación.

En su opinión la lectura es trascendental para todo ser humano. Considera que los estudiantes tienen más experiencia en la lectura con propósitos recreativos y sólo unos cuantos leen con propósitos más constructivos. Una de las desventajas que él encuentra en este hecho es que el tipo de textos que leen aportan poco culturalmente, ante lo cual cree que es necesario enseñarlos a explorar en todos los géneros de la literatura para que puedan diversificar el tipo de textos que leen. Pensaba que lo que más necesitaban sus alumnos era conocer técnicas de lectura para leer textos académicos con propósitos específicos; es decir, aprender a leer para elaborar un resumen, para elaborar un ensayo o una síntesis. Una de sus técnicas en la clase fue exponer a sus alumnos a la lectura de textos científicos, académicos y periodísticos que son los tipos de documentos más estrechamente relacionados con la tarea académica de los universitarios. Aunque no le resta mérito a los enfoques literarios que otros de sus colegas emplean en la clase de expresión oral y escrita, él discrepa de tal enfoque toda vez que no les encuentra '*practicidad académica*'.

Proporcionó ejemplos de libros que han sido muy significativos en su vida en el plano personal y explicó que en general la lectura lo ha ayudado a ser más feliz, a conocer y valorar más sus raíces y a obtener lo que quiere, "*... el poder de Aladino, ese libro trascendió bastante en mí porque me abrió muchas puertas, ... me ayudó a dejar de ser conformista y a hacer un poquito más feliz, me hizo ver las cosas de otra manera... a eso me refiero al decir que la lectura es fundamental... debe estar presente pero hay que saber leer no solo es leer pro leer y ya*".

Respecto a la enseñanza de la escritura, piensa que esta debe lograr que los alumnos tomen mayor conciencia de la importancia de estructurar adecuadamente sus

ideas de manera lógica y coherente. Explicó que los enunciados pueden estar gramaticalmente correctos pero al nivel de ideas pueden ser todo lo contrario, ilógicos, contradictorios y confusos. Por otro lado, él cree que existe una relación directa entre la capacidad de los alumnos para expresarse de manera escrita y su capacidad para expresarse de manera verbal. En su apreciación los alumnos más elocuentes son los que mejores composiciones hicieron, escribían con más detalle y con mayor claridad en sus ideas. Asimismo encuentra una relación lógica entre la capacidad de expresarse clara y correctamente con la capacidad de razonamiento de un individuo. Si el estudiante se expresa de manera coherente, piensa de manera coherente también; muchas veces las ideas expresadas son vagas y confusas, no tienen lógica o no están lo suficientemente sustentadas y eso es un reflejo de la manera en que se razona.

Una de sus críticas hacia el programa de expresión oral y escrita es que el contenido presupone que los alumnos ya han alcanzado un nivel de destreza para la lecto-escritura suficiente como para introducirlos a la enseñanza de los tipos de documentos específicos que marca el programa. Sin embargo, la realidad es otra, muchos de esos alumnos traen carencias radicales en cuanto a la redacción, mala ortografía, mal uso de la puntuación y lo que es más grave, tienen problemas precisamente con la estructuración de ideas. De esta manera, antes que iniciar directamente con el contenido del programa tuvo que revisar con ellos cuestiones básicas como la estructuración de un enunciado, el uso correcto de la ortografía y de la puntuación. Señaló que uno de sus objetivos para el curso fue proporcionar a sus alumnos toda la práctica posible en cuanto a las dos formas de comunicación, oral y escrita por lo que en reunión de academia decidieron que sería conveniente para los alumnos entregar una composición corta por semana, y una más larga cada mes; sin embargo comentó que en cuanto a la lectura no tuvo suficiente tiempo.

Rafael encontró una manera para cerciorarse de que sus alumnos realmente estaban escribiendo revisándoles los borradores antes de recibir la versión final. En cada borrador él les indicó los aspectos a corregir, generalmente se limitaba a resaltar situaciones que le resultaban confusas como lector. Les indicaba el tipo de error mediante el uso de preguntas y escribiendo aspectos específicos (formato cita, ortografía, etc.) para que el alumno tuviera la oportunidad de replantear sus ideas y esclarecer el punto. Él fue el único que aceptó trabajos a computadora o a máquina, al preguntarle al respecto comentó que en realidad no afectaba a lo que perseguía puesto que él se centraba más en la calidad de las ideas y su secuencia lógica que en cuestiones puramente ortográficas, para las cuales el alumno podía asistirse del corrector ortográfico de la computadora. Se lamenta que pese a eso, varios alumnos ni siquiera eso pudieron hacer, y sus trabajos impresos aún así tenían muchos errores de ortografía y acentuación, además de los de puntuación.

En ambas entrevistas mencionó que la habilidad con la lecto-escritura de los alumnos tiene que ver en cómo aprendieron en los niveles escolares anteriores, los cuales desde su punto de vista no hicieron una buena labor. Como él comenta, piensa que la manera en que se les enseñó a leer y a escribir es muy limitante “...*cuando aprendieron a leer y a escribir aprendieron mal porque les enseñaron mal..., la escuela tradicional que todavía trabaja con un enfoque tradicionalista, conservador, hace hincapié en la memorización de reglas ortográficas, que el alumno a final de cuentas el alumno no internaliza y comprende en su totalidad por falta de práctica*”. Basándose en su experiencia propia y en las limitaciones que encontró en sus alumnos, cree que la composición en niveles educativos anteriores es muy controlada y que se da poca libertad para realizar composición libre y creativa; la cual en su experiencia es mucho más edificante y significativa para los alumnos. Argumentó que había observado

en sus alumnos, semejanzas que le hacían decir que tanto en la escuela pública como en la escuela privada se da más una práctica de memorización que una práctica real. Por último habló de la motivación que creía que sus alumnos tenían hacia la clase. Aseveró que la mayoría de ellos tenía una motivación de tipo instrumental, lo que les interesaba en realidad era pasar la materia, y sólo algunos de ellos tenían la actitud necesaria para sacar provecho de la misma. En otras palabras, pensaba que los alumnos no tenían conciencia de la utilidad práctica de la clase como algo que les ayudará a mejorar su habilidad con la lecto-escritura para garantizar su desempeño escolar, o como una habilidad que podría brindarles un enriquecimiento en el plano personal.

Manuel, el tercer maestro, enunció el objetivo del programa de la materia de expresión oral y escrita en una forma muy concreta... *“que el alumno desarrolle técnicas de la lectura y también técnicas de escritura, que el alumno aprenda a leer y que aprenda a escribir”*. Naturalmente se le pidió que explicara a que se referían los conceptos de aprender a leer y a escribir, y su respuesta fue que para él implicaba tener una buena ortografía, una presentación adecuada de las ideas; estas deberán ser claras, concretas, y con un uso de un vocabulario amplio, variado y no repetitivo. En su respuesta aclaró tanto el significado de la escritura como de la lectura: *“para aprender a escribir es que, básicamente buena ortografía y también que sepa transmitir lo que quiere en palabras fáciles de entender; que sea claro, que sea directo, que no caiga en cuestiones de redundancias o incoherencia o falta de cohesión de ideas al momento de escribir. Y al momento de leer, pues que realmente sepa obtener la idea principal, lo que el autor de ese texto está queriendo dar a entender”*.

Él cree que parte de la motivación de los alumnos hacia la clase, se veía afectada por el simple hecho de mencionarles la palabra ‘ortografía’, un aspecto que generalmente es difícil para ellos, e inclusive algunos alumnos prefieren no escribir

porque dicen que precisamente tienen mala ortografía. En su experiencia la ortografía es un aspecto realmente importante para comunicar eficientemente lo que se quiere; no obstante la ortografía sirve más que nada al lector, para poder comprender el texto. Concluyó que es importante que los alumnos se dieran cuenta que ya sea por una razón u otra, la ortografía definitivamente tiene una enorme importancia.

Para lograr los objetivos que mencionó al principio se propuso enseñarles a sus alumnos dos técnicas de lectura, una para realizar una lectura rápida y general, y otra para realizar una lectura detallada en la cual se trata de buscar información específica – él aclaró que se sabe los nombres de dichas técnicas en inglés como ‘*skimming* y *scanning*’¹. Como se aprecia en la cita previa, para él saber leer significa que el alumno pueda obtener la idea central en el texto, captar la verdadera intención de un autor o su posición respecto a lo que escribe en el texto. Explicó que el tipo de textos que leyeron sus alumnos fueron de su interés, en una ocasión se dio cuenta que la literatura y la poesía no les gustaba y se esmeró en buscar textos que les fueran interesantes tales como artículos sobre avances tecnológicos publicidad y periodismo; los cuales en su opinión tienen mayor utilidad porque se pueden tomar como textos modelo, analizar el lenguaje que emplean y entender los diferentes propósitos para los que fueron escritos. Sus alumnos tan sólo leyeron una novela corta, porque así lo acordaron en las reuniones de academia pero él no está a favor del uso de obras literarias mayores porque pueden ser muy complejas y subjetivas. Por otro lado afirmó que sería algo contradictorio, porque la literatura generalmente rompe reglas gramaticales y también reglas de expresión (especialmente la poesía), por tanto no servirían como textos modelo.

Manuel observó que la motivación que sus alumnos tenían hacia la clase al principio del semestre era muy baja y en algunos casos un tanto agresiva; en una

¹ Skimming significa hojear y scanning escanear. Dos estrategias para realizar una lectura de manera rápida.

ocasión un alumno le dijo abiertamente *‘yo ya sé hablar y ya sé escribir’*, así es que tuvo que buscar opciones que atrajeran el interés de los alumnos, así fue como se dio cuenta que la poesía no les agradaba a la mayoría. Gracias a ello la motivación de los estudiantes cambió de manera positiva en el transcurso del semestre. No obstante, este cambio de actitud no fue generalizado. Los estudiantes que mantuvieron una actitud más negativa hacia la clase generalmente sacaban calificaciones muy bajas o reprobatorias; por el contrario, los más ‘estudiosos’ los más interesados, fueron los que mejores notas obtuvieron.

Al igual que en la clase del profesor Rafael el problema principal que sus alumnos presentaban fue respecto a la ilación y la coherencia de las ideas en ambas formas, oral y escrita. Si bien la ortografía no representó un problema, tuvo que centrar su esfuerzo en el segundo aspecto. Consideró que cuando los alumnos no pueden conectar sus ideas de manera coherente se debe a que tienen problemas de razonamiento, no saben procesar la información; en sus propias palabras cree que *“...los alumnos no saben pensar de manera adecuada o no procesan la información de manera adecuada”*.

Sus alumnos también entregaron una composición corta (una cuartilla) por semana y una más grande para el examen mensual. El maestro les marcó todo, desde *‘un pequeño acento’* como él lo dice, hasta escribirles ideas completas. En ocasiones les pedía que parafrasearan sus sugerencias al momento de rescribir el párrafo para hacer la corrección y posteriormente le entregaban la versión final con las correcciones hechas. En su clase básicamente trabajaron el resumen y el ensayo descriptivo, cuya utilidad- explicó, tenía relación con la capacidad para describir los procesos con el mayor detalle posible; algo que él considera les será útil en el momento de escribir su tesis. Aunque para eso deberán pasar al menos dos a tres años. Por último, Manuel

también hizo énfasis en cuanto a la importancia que tiene para el alumno saber redactar bien. Considera que especialmente para el alumno universitario que se convertirá en un profesional, es necesario tener buena letra y buena ortografía; es por eso él no permitió que entregaran trabajos impresos, sólo a mano, con la intención de forzar a sus alumnos a escribir de manera más limpia e inteligible y de emplear correctamente la gramática y la ortografía.

La tabla 8 que se presenta a en la siguiente página resume los aspectos más generales y sobresalientes de la información antes descrita, en los datos que contiene se pueden comparar las diferentes perspectivas que tienen los maestros participantes sobre los varios aspectos que se relacionan con la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en este contexto educativo del nivel superior.

Tabla 8. El enfoque, la metodología y las prácticas de escritura empleadas por cada profesor en la clase de expresión oral y escrita.

Profesor	Antonio	Rafael	Manuel
Objetivo del curso	Comunicación, análisis de la lengua escrita	Comunicación, Uso de la lengua oral y escrita	Comunicación, Uso de la lengua escrita
Prácticas de lecto-escritura promovidas	Lectura de análisis y comprensión. Análisis morfosintáctico	Resumen Ensayo Presentación	Resumen Ensayo Presentación
Uso de la computadora	A favor	A favor	En contra
Enfoque	Lingüístico y literario Académico	La composición como proceso Lectura académica	Académico Pragmático
Influencia de su formación académica/ experiencia	Elevada	Media	Media
Grado de corrección	Elevado	Mínimo	Elevado
Manera de corrección	Él mismo corregía Retroalimentación a nivel de ideas	Borradores Edición Cuestionamiento	El mismo corregía Edición
Componente al que puso mayor énfasis	Cognitivo Lingüístico Producción Convencionalismos	Lingüístico Cognitivo	Convencionalismos Mecánico
Bloque que recibió mayor énfasis	Lectura Escritura	Escritura Expresión oral	Escritura
Tipo de relación con sus alumnos	Formal	Informal	Semi-formal
Importancia de la lectura en el ámbito personal	Elevada	Elevada	Ninguna

En el siguiente capítulo se hará un análisis de los resultados aquí incluidos.

5.0 **Discusión y conclusiones**

En el presente capítulo se hará la discusión de la información obtenida del análisis de las composiciones que los alumnos realizaron para la clase de expresión oral y escrita así como de los datos obtenidos por medio de las entrevistas a maestros y alumnos. Ésta se hará en el orden en que la información se organizó mediante la creación de categorías o códigos (Bodgan & Biklen, 1998), dando prioridad a los resultados con los que se daría respuesta a las preguntas de investigación y a las hipótesis formuladas, que fueron:

- ¿Cuál es el propósito y cuál el enfoque de la lecto-escritura y qué tan versátil es?
- ¿Qué componente recibe mayor atención por parte de los maestros y los alumnos y por qué?
- ¿Qué sentido toma el concepto de alfabetización académica en este contexto y qué competencias tienen prioridad en este curso en particular?
- ¿Qué actitud tienen los alumnos y los maestros hacia la clase y cómo afecta dicha actitud en el logro de los objetivos del curso?

Hipótesis centrales

1. El éxito en la composición dependerá en gran medida en que los alumnos manejen a un nivel suficiente los componentes básicos de la escritura enunciados en la teoría de Bradley-Johnson y Lesiak; los componentes de convencionalismos, el lingüístico y el cognitivo recibirán mayor importancia.
2. Saber escribir en este contexto particular significa saber redactar documentos específicos (ensayo, resumen, reseña, síntesis) cuidando principalmente lo que se conoce como forma.

Hipótesis secundarias

3. El enfoque para la enseñanza de la lecto-escritura se determinará en función del criterio, creencias, experiencia y actitud del profesor.
4. La actitud de los estudiantes hacia la lecto-escritura se verá influenciada por la actitud misma del profesor.

5.1 Organización de la información

Las categorías identificadas (ver tabla 9) se reagruparon en categorías mayores o más generales (Bodgan & Biklen, 1998; Gay & Airasian, 2000), toda vez que se encontraban relacionadas entre sí y con las preguntas de la misma investigación, retomando al final un total de cinco categorías mayores y nueve subcategorías, para su discusión en este capítulo. A continuación se presenta cómo se reagruparon tales categorías, cuáles son y cómo se consideraron para la discusión.

Tabla 9. Categorías y subcategorías para el análisis de la información

Categoría	Subcategoría
5.1 Enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura en este contexto	5.1.1 Objetivos 5.1.2 Tipo de prácticas de lecto-escritura promovidas 5.1.2.1 Características de las composiciones 5.1.3 Método de enseñanza 5.1.3.1 Manera de corregir 5.1.3.2 Bloque del programa que tuvo mayor prioridad
5.2 Actitud de los participantes hacia la lecto-escritura	5.2.1 Maestros 5.2.1.1 Relación maestro-alumno 5.2.2 Estudiantes
5.3 Prácticas de lecto-escritura extra escolares	5.3.1 Estudiantes
5.4 El papel de los padres en la adquisición de la lecto-escritura	5.4.1 Alfabetización familiar 5.4.2 Padres que también son maestros
5.5 Los alumnos recuerdan la manera en que aprendieron a leer y a escribir	5.5.1 Prácticas de lecto-escritura en el nivel de educación básica

Las tres primeras categorías ayudan a identificar el enfoque, la actitud y las prácticas promovidas para la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto de la UDM. Con ellas

prácticamente se puede dar respuesta tanto a las preguntas de investigación como a las hipótesis formuladas, mientras que las otras tres variables proporcionan información adicional sobre la experiencia personal y prácticas extraescolares de los involucrados (alumnos y maestros) con la lecto-escritura. Dicha información permite relacionarla con la obtenida mediante las preguntas de investigación para así poder comprender la actitud y desempeño de los estudiantes hacia la clase de expresión oral y escrita. Una de los mecanismos en la investigación cualitativa es partir de los datos obtenidos para formular la teoría (Bodgan & Biklen, 1999), en este caso los datos ayudan a comprobar la teoría existente en torno al proceso de adquisición de la lecto-escritura y a tener un panorama más amplio de las funciones que la lecto-escritura cumple dentro de este contexto educativo.

5.2 Discusión : El enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura

5.2.1 Objetivos

Pregunta de investigación: *¿Cuál es el propósito y cuál el enfoque de la lecto-escritura y qué tan versátil es?*

Primeramente, los profesores argumentaron que el objetivo de la materia en cuestión es la comunicación oral y escrita, aunque en realidad se le da un énfasis mayor a la comunicación escrita y se delegan tanto la lectura como la expresión oral a un segundo plano. Si como dice Rodino (1998), una de las razones por las cuales el alumno no sabe transmitir sus ideas de manera escrita es, primero, porque no ha comprendido en su totalidad la relación que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, entonces una etapa importante dentro del proceso de la enseñanza de la lecto-escritura debería ser promover más la expresión oral antes que la expresión escrita. Sería muy significativo para el alumno escucharse a sí mismo, que escuchar a otros y que otros lo escuchen expresar sus

ideas; que pueda escuchar las diferentes maneras en que los demás argumentan; que aprecie cómo otros organizan las ideas y cómo las presentan para poder comparar su propia competencia comunicativa. Ésta sería una práctica indicada con propósitos comunicativos cuya naturaleza permitiría la posibilidad de una retroalimentación en el mismo plano, en el de las ideas, en cuanto al contenido, no sobre la forma (lo que se dice, no el cómo se dice). Asimismo, y ante la propia retroalimentación o la respuesta de la audiencia, el locutor se vería obligado a revisar, completar o aclarar la información para lograr que la comunicación fuera efectiva. Aparte, dada la naturaleza de la problemática en la expresión escrita, la experiencia oral daría pauta para que el maestro enfatizara el papel que la entonación desempeña para darle sentido al discurso (Olson, 1998), papel que será reemplazado por la puntuación, la acentuación y la ortografía en la composición.

El enfoque comunicativo enunciado en el objetivo del programa y el diagnóstico de los profesores en cuanto a los problemas identificados en sus estudiantes justificaron la preocupación de los tres catedráticos por ayudar a sus alumnos a superar sus limitantes en cuanto a la estructuración y la transmisión de sus ideas; contrario a lo que ellos mismos esperaban, la ortografía era en realidad un problema menor. Sin embargo, se aprecia que existe una situación desigual y un tanto contradictoria entre lo que los maestros piensan y dicen y lo que se observó por medio de las composiciones. Por un lado, el hecho de que una de las fortalezas de los alumnos fuera precisamente un buen manejo de la ortografía, significa que en realidad el trabajo que ha hecho la escuela en los niveles escolares anteriores en cuanto a la enseñanza de la forma (Cassany, 1999; Ferreiro, 1998) ha tenido éxito en mayor o menor grado. Este hecho implica primeramente, que en tal vez se exagera cuando se afirma que los alumnos que llegan al nivel profesional tienen muchas limitaciones con la forma y que no la dominan. Quizá en realidad tan sólo se confunden los

conceptos de ortografía con puntuación y acentuación, y en un momento dado se generaliza en torno a ellos refiriéndose a los tres bajo el único concepto de *ortografía*, cuando en realidad son tres cosas diferentes (Ferreiro, 1998). Además, la información obtenida acerca de cómo se enseña o revisa el uso de cada una de ellas indica que su enseñanza aún se lleva a cabo de manera ortodoxa y prescriptiva; es decir, todavía se dictan y leen ‘recetas’ de reglas para la buena ortografía y el uso correcto de la puntuación. De tal manera que, bajo este enfoque, todavía no es posible que los usuarios de la lengua escrita se percaten del papel real que juegan tanto la ortografía como la puntuación o que logren traducir e interpretar la función que los marcadores textuales cumplen (Olson, 1998; Ferreiro, 1998). Para lograr ese despertar y esa conciencia en los alumnos es necesario- además de dedicar más tiempo a la expresión oral, revisar el modo en que se enseña a comprender el discurso escrito, es decir, revisar y analizar el modo en que se aprende a leer (Olson, 1998), puesto que en la medida en que se aprenda a leer podrán tenerse mejores herramientas cognitivas para procesar la información y para poder expresar las ideas de manera escrita haciendo un uso adecuado del discurso y de sus convencionalismos (Bradley- Jonson & Lesiak, 1989). Asimismo, es importante considerar la manera en que se enseña el uso de los marcadores textuales; no es conveniente seguirlos considerando como si fuera una lista de elementos para los cuales hay una receta que indica los pasos a seguir (cuándo usar punto, cuándo usar coma, cuándo usar paréntesis, etc.), tampoco algo que se deba normar, sino más bien considerarlo como un elemento con que cuenta un escritor para transmitir su mensaje de manera eficaz.

Por otra parte, lo que también parece determinar el enfoque que los profesores emplean en la enseñanza de la lecto-escritura es, de una forma u otra, su formación profesional y su experiencia personal con ella. El enfoque que el profesor Antonio empleó

en la enseñanza, al parecer es un resultado de su formación profesional y su experiencia con la lecto-escritura. Los estudios de maestría en literatura y lingüística aplicada – aunque todavía no tiene el grado de maestro, aunado a la experiencia académica que ello representa, ayuda a comprender el enfoque que él empleó, el cual es más literario, lingüístico y analítico. Este caso tiene eco en lo que Peredo-Merlo (2001) concluía en su estudio sobre las habilidades de lectura y su relación con el nivel de escolaridad, en el sentido de que, a mayor nivel escolar mayor complejidad de las estrategias de lectura. Aunque no es una generalidad, puesto que el nivel escolar no necesariamente garantiza el nivel de alfabetización de un individuo, Antonio posee habilidades para las lecto-escritura un tanto más complejas y esto le permite tener una visión más amplia y más profunda sobre el lenguaje y su enseñanza. Empero, los textos de sus alumnos también muestran un apego inevitable por corregir la forma de manera sistemática, en ellas se ve mucho de corrección, sobretodo en los errores de acentuación. Mientras que los otros dos maestros cuya formación se relaciona con el lenguaje en función de la enseñanza de una lengua extranjera, se puede apreciar cierta transferencia de las estrategias de lectura que enseñan y que afirman son las mismas que promueven en sus clases de lengua extranjera (skimming y scanning); su enfoque se basa principalmente en su reflexión personal en torno a la manera en que ellos aprendieron a leer y a escribir y de lo que observan en sus alumnos.

5.2.2 Prácticas de lecto- escritura promovidas

De la gran variación de prácticas de lecto-escritura académicas sugeridas por el programa (ver apéndice G), tan sólo se identificó un par de ellas, el resumen y el ensayo descriptivo; por lo que se resume que la hipótesis central dos resultó parcialmente cierta (Pág. 129). En cuanto al resumen, varias investigaciones actuales (Peredo Merlo, 2001;

Ballesteros Pinto, 2003; Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Ceballos Esqueda, 2003; Kimbrough, 2004; Teague, 2004) indican que éste es la herramienta principal de aprendizaje en los niveles educativos anteriores y a decir por la manera en que se trabaja, es una práctica de lecto-escritura que no promueve el desarrollo de las habilidades de razonamiento superiores (análisis y síntesis) sino que tan sólo promueve las habilidades básicas para procesar la información (localización y descripción; (De Sánchez, 1991)). Puede concluirse que una práctica tan común en la vida académica de los estudiantes debe presentar poco reto y quizá poca motivación por ella y por la clase que lo promueve. Quizás a eso se debieron comentarios como el que dijeron un par de alumnos de que no habría habido ninguna diferencia en su vida académica de tomar o no la clase de expresión oral y escrita. Los resúmenes que se analizaron son un indicador del dominio de la forma que el estudiante tiene, prácticamente no se encontraron comentarios respecto al contenido, lo cual nuevamente contradice lo que los profesores expresaron en cuanto a ayudar al alumno a comunicar mejor sus ideas. Por otra parte, aunque en realidad no se sabe con certeza cuánto emplearán esta vieja herramienta en sus clases en el nivel educativo superior, se infiere que precisamente por ser este el nivel en cuestión se espera que el estudiante requerirá de una gama más amplia de prácticas de lecto-escritura además del resumen; prácticas para las cuales no estará preparado.

El segundo instrumento de aprendizaje, el ensayo, es mucho más novedoso y puede ser por tanto más interesante; además de más útil para desarrollar otras habilidades del estudiante. Aunque el término ensayo les era familiar, más para unos que para otros, aprender a redactar un ensayo fue una tarea nueva para los estudiantes, la cual requería de una exposición intensiva y extensiva para poder dominarlo en sus diversos tipos y propósitos, y así apropiarse de esta práctica social y académica, en el sentido que le da

Kalman (2003). Sin embargo, a pesar de haber dedicado la mayor parte del curso a la composición (dos de los tres profesores) los esfuerzos se limitaron a promover el dominio del ensayo descriptivo, dejando a un lado otros tipos de ensayos que requieren un esfuerzo cognitivo mayor y que traerían mayores consecuencias en el plano intelectual para el alumno, como lo son el ensayo comparativo, el de análisis y el de crítica.

5.2.2.1 Características de las composiciones.

En cuanto a las características de las composiciones los aspectos identificados se observaron cuestiones de formato, los temas desarrollados, el tipo de texto, la forma de corrección, y por la manera en que el maestro reportó la manera de trabajo se pudo inferir el enfoque que el maestro empleó en la enseñanza de la escritura. En la sección primera cuando se discutió el enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto de la UDM se revisaron otros aspectos relacionados con la metodología tales como la forma de hacer la corrección y el componente de la escritura (Bradley Jonson & Lesiak, 1989) que recibió mayor atención. En esta sección la reflexión gira en torno al énfasis que se observó sobre el aspecto del formato de los textos y de la forma del lenguaje escrito.

Si bien es cierto que dos de los maestros expresaron su preocupación más por la estructuración de las ideas y de la cohesión interna de los textos, todos ellos, en menor o mayor grado hicieron comentarios y correcciones principalmente hacia el formato y a la forma. En cuanto al formato de las composiciones el énfasis mayor fue en lograr que el alumno presentara un texto limpio, jerárquicamente organizado y constituido por las secciones de, *introducción, desarrollo y conclusión*. También se apreciaron algunos textos con marcas que indicaban respetar el espacio de sangría; cuidar la manera en que se cita un autor y el uso apropiado de mayúsculas y minúsculas.

El problema del manejo de la forma es mucho más complejo que el del formato. De acuerdo con las composiciones analizadas existen situaciones extremas que hacen pensar que los alumnos aprendieron a escribir sin realmente percatarse de cómo lo deberían hacer; que nunca tuvieron enseñanza alguna sobre los aspectos de formato de un texto, que nunca les dijeron como redactar un párrafo, cuando dejar sangría o porqué emplear un punto o una coma. Aunado a lo anterior, pareciera que para algunos fue la primera vez que escribían algunas palabras que no sabían o no cuya ortografía correcta no recuerdan (por ejemplo, uno de ellos escribió en un mismo documento la palabra *nube* con *b* y *v*). La pregunta es ¿qué pasa con estos alumnos que todavía no distinguen este tipo de cuestiones ortográficas elementales? ¿Es acaso que el hecho de que los mexicanos no hacemos ninguna diferenciación fonética entre estas y otras letras lo que nos lleva a cometer errores ortográficos con mayor facilidad? (Por ejemplo: los españoles, si marcan la diferencia entre los términos *casa* vs. *caza*, y los angloparlantes marcan la diferencia entre *very* vs. *berry*; pero los mexicanos no). Cualquiera que fuese la respuesta, el hecho es que los alumnos de esta muestra en particular aún tienen problemas en diferentes grados con la forma; cometen faltas de ortografía y principalmente tienen problemas con la acentuación y con la puntuación. No obstante, ninguno de esos problemas fue tan grave como para afectar la comprensión del texto. Con relación al aspecto de la puntuación, se apreció una situación parecida a lo observado por Ferreiro et al. (1998) en textos que fueron escritos por niños aprendiendo a leer y a escribir en la etapa inicial. Su estudio se realizó con niños de tres países diferentes cuyas lenguas son similares (español, portugués e italiano). Al igual que en este estudio, entre las composiciones de los estudiantes universitarios se observó una polarización en el uso de la puntuación; es decir, hubo textos como los que se presentaron en el capítulo cuarto que tenían prácticamente un solo punto entre el principio y fin de la

composición, y hubo otros que por el contrario, se empleó la puntuación en exceso (especialmente de algunos marcadores textuales como la coma). Este hecho puede interpretarse como que el estudiante universitario se encuentra igual que al principio de la etapa inicial en la adquisición de la lecto-escritura: sabe tanto como un niño en la etapa básica de formación. No ha aprendido a observar y a valorar la existencia de esas marcas ‘silenciosas’ que le ayudan a interpretar un texto, por lo que tampoco ha aprendido a emplearlas él mismo en sus textos para ayudar al lector a comprender mejor lo que ha escrito. Sabe que le han pedido que emplee los marcadores textuales y sabe que son importantes, pero todavía no sabe bien cómo emplearlos y cuándo.

Por otra parte, el efecto que tiene el énfasis que los maestros ponen en la forma, ha influenciado la perspectiva que los estudiantes tienen acerca de lo que significa saber escribir. Casi de manera sistemática todos los alumnos participantes y las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas, mencionaron como indicadores del saber escribir, el uso correcto de la ortografía; aunque en ella incluían la puntuación y la acentuación también. De sus respuestas y de las composiciones también pueden inferirse dos cosas con relación a su actitud hacia la escritura. Primeramente, que el gusto por ella está en función de la habilidad que el alumno posee o cree poseer para el manejo de la ortografía; generalmente les gusta escribir si tienen facilidad para la ortografía. Y segundo, les gusta escribir si saben mucho sobre el tema que escriben y este es relevante en el plano personal; las composiciones más extensas fueron la que abordaron los temas más estrechamente relacionados con la vida personal de los estudiantes tales como la religión, su carrera o sus amigos. De tal forma que una alternativa para incrementar la motivación de los estudiantes por la escritura y disminuir los efectos inhibitorios del énfasis en la ortografía, podría ser precisamente promover más la composición libre además de re

enfocar los medios que se emplean para su enseñanza tales como el uso de la computadora. Esta sería una herramienta ideal para incentivarlos y hacerles sentir que escribir es importante. Su uso les llevaría a ser más independientes y autodidactas puesto que los podría auxiliar en las cuestiones básicas de ortografía, acentuación y puntuación; además de ayudarles también con cuestiones del formato y la presentación, de manera que se puedan concentrar en el contenido, que es en realidad lo más importante. Es un hecho que de pronto todo evoluciona, todo se moderniza, vivimos y empleamos la computadora como un medio y hasta un estilo de vida, y sin embargo, las prácticas docentes para la enseñanza de la lecto-escritura parecen no evolucionar. Se sigue trabajando con papel y lápiz y aún no se ve al uso de la computadora como una herramienta didáctica que debería ser obligatoria en la escuela; el uso de tecnología en y para la universidad es una de las habilidades que todo estudiante debe desarrollar para ser académicamente alfabetizado (De la Fuente, 2003; ICAS, 2002; Ferreiro, 1996). En realidad también se necesitan habilidades y conocimiento para poder hacer un buen uso de la computadora. En la clase del Profesor Rafael, algunos de sus alumnos demostraron que no poseían tales destrezas, lo cual era de lamentarse porque no pudieron aprovechar las ventajas que les proporcionó su uso. Muchas personas que son aparentemente letradas resultarían no serlo en relación esta nueva herramienta y al uso de lo que la nueva tecnología les proporciona (Ferreiro, 1996). Con la extensión del uso de la computadora y la especialización del conocimiento, existe la posibilidad de que surjan nuevos analfabetas y que la brecha entre el analfabetismo total y los que poseen otros tipos de alfabetismo se profundice más (Ferreiro, 1996; Bhola, 1994). Los términos en que se habla de una persona analfabeta en el ámbito escolar se han modificado a raíz de fenómenos históricos, económicos, y sociales como la globalización y sus consecuencias. La computadora ha cambiado la manera de aprender a leer y hasta de escribir (Galina

Russell, 2002; Ferreiro, 1996; Veiras, 2004), incluso ha transformado el estilo de vida de algunas personas, cuya situación económica privilegiada les permite tener acceso a este tipo de herramientas. Con la computadora y la red virtual (Internet) se tiene un sin fin de información a la mano del estudiante (Ferreiro en Veiras, 2004). Podríamos decir que en el nivel educativo superior inclusive ahora se lee y se escribe más en la red virtual que de manera tradicional, y el lector debe conocer cuestiones básicas desde cómo emplear la computadora para buscar la información que requiere, hasta cómo seleccionar la información más confiable de toda la que puede encontrar en la biblioteca virtual. Es importante recordar que los alumnos generalmente emplean la computadora para los trabajos escolares más importantes puesto que ofrece ventajas en cuanto a presentación, legibilidad, y variación tipográfica, por lo tanto la computadora debería ser considerada más como la percibe el profesor Rafael, como una herramienta que facilita las tareas de lecto-escritura, pero que requiere del intelecto humano para funcionar. Ferreiro (Veiras, 2004) dice que la escuela debe preguntarse si está educando para este presente y para el futuro, y a esto puede agregarse que la universidad tiene una obligación mayor de actualizar sus métodos y herramientas didácticas, toda vez que el nivel superior puede ser la última ocasión en que el estudiante tenga la oportunidad de profundizar en torno al conocimiento, uso de la tecnología y apropiación de prácticas de lecto-escritura más complejas y conocimiento de su lengua materna (en los niveles de postgrado generalmente no se imparten cursos de redacción).

5.2.3 Método de enseñanza: la manera en que se trabajo la composición

5.2.3.1 Manera de corregir

Uno de los aspectos más positivos que se observaron mediante esta investigación fue precisamente la manera en que los maestros trabajaron la composición, lo cual se apreció

al identificar el uso de borradores así como de analizar la forma en que realizaron la corrección de las composiciones. En estos dos aspectos se siente la intención, en mayor o menor grado, de enseñar la escritura como un proceso (Cassany, 1999), en el que se identifican una serie de etapas necesarias tales como la revisión y la edición, las cuales garantizan un éxito mayor en un acto de composición. Mediante el sistema de borradores y la edición de las composiciones, es más factible que el alumno centre su atención en lo que escribe porque implica re leerlo y revisarlo, también es más fácil que comprenda que es importante revisarlo en función de lo que pretende comunicar. Como Ferreiro indica (1998), al revisar ellos mismos sus composiciones les da la oportunidad de tomar responsabilidad para defender, aclarar y presentar sus ideas de la mejor manera, y les brinda la oportunidad de aprender a juzgar por sí mismos su significado y su alcance. De esta forma existe mayor posibilidad de que los estudiantes se den cuenta que necesitan hacer uso de los marcadores textuales para delimitar y presentar sus ideas con precisión. Desafortunadamente no se conoce con certeza el grado de conciencia que los alumnos de la muestra tienen respecto a la importancia de cuidar la forma, en parte porque de acuerdo a sus respuestas parece que todavía no entienden la verdadera función de la ortografía y de la puntuación, sólo aceptan que es importante por sí misma o porque altera el significado de las palabras. Sin embargo, un aspecto motivador es que algunos de los estudiantes de la muestra, especialmente los que llevan a cabo prácticas de lecto-escritura en el plano personal, parecen tener un grado mayor de conciencia al respecto; no sólo le atribuyen al hecho de saber escribir el legendario prestigio del uso de una buena ortografía, sino que consideran que es más importante el mensaje, el contenido mismo y *'lo que se quiere decir'*.

Por otro lado, un punto que no se tuvo la oportunidad de aclarar es porqué si los maestros coincidían en que el problema que los estudiantes tenían era comunicar sus ideas de manera escrita, la retroalimentación que daban en las composiciones, especialmente uno de ellos (Manuel), fue más en función de la ortografía y la puntuación que de las ideas mismas. Si tomamos en cuenta lo que Cassany (1999) afirma en torno a que los usuarios en realidad no pretenden crear textos coherentes y gramaticales sino comunicar sus intenciones e ideas a otros, se puede concluir que en realidad sería más conveniente que en vez de corregir la ortografía, el maestro se situara en el mismo plano que los alumnos, a nivel de las ideas transmitidas en el texto, como es el caso del profesor Rafael. Este último, argumentaba que aprendió por experiencia y por los comentarios de una colega que era más importante resaltar los errores para que el alumno los corrigiera por sí mismo, pero después se dio cuenta que tendría que ser específico en cuanto al tipo de error identificado y decidió puntualizar si era de estructura, vocabulario, ortografía, etc. Este hecho demuestra que tanto la propia experiencia del maestro como la interacción con otros profesores en ocasiones lleva al docente a reflexionar en torno a cómo mejorar la enseñanza y a encontrar nuevas alternativas; también significa que existe la posibilidad de que los otros catedráticos que imparten la misma clase tengan un enfoque y una metodología parecida a la empleada por el profesor Rafael, lo cual puede ser resultado del trabajo que realizan en manera conjunta en la academia de expresión oral y escrita.

En el caso de los profesores que personalmente corrigieron los errores del alumno puede resumirse que el hecho resulta ser más práctico para el estudiante pero menos fructífero puesto que no le permite reflexionar, revisar y tomar conciencia de la verdadera importancia de cuidar la forma. El hecho de que el maestro revise las composiciones y corrija en lugar de que el estudiante lo haga significa restarle autoría y responsabilidad al

alumno escritor. Ferreiro (Veiras, 2004) afirma que el maestro se toma atribuciones que le competen directamente a los autores de un texto, que la revisión y la puntuación son precisamente dos de las responsabilidades del autor, pero que el rol de correctores que los maestros toman impide que el estudiante crezca en este sentido, que se haga consciente y responsable de lo que escribe (Cassany, 1999). Sin embargo, es un hecho que el contexto es por demás determinante, y el contexto educativo mexicano, donde al parecer la enseñanza de la lectura (Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Peredo Merlo, 2001) y la composición es limitada y controlada (Ballesteros Pinto, 2003; Kimbrough, 2004; Teague, 2004) a veces de manera implícita, requerirá de hacer cambios pedagógicos y metodológicos sustanciales antes de generalizar el uso de este enfoque. La manera de actuar de los profesores quizá también es el resultado de la forma en que el propio maestro aprendió a escribir, enseña de la misma manera en que a él le enseñaron. Las condiciones en que se adquiere la lecto-escritura marcan de una manera contundente el desarrollo cognitivo de una persona e influyen en su concepción de lo que significa saber leer y escribir; afectando también las prácticas pedagógicas metodológicas empleadas en su enseñanza. De no cambiar el enfoque en la etapa inicial de la adquisición de la lecto-escritura, se requerirá de muchos esfuerzos para obtener resultados diferentes en los estudiantes en niveles posteriores; es decir, para crear autores creativos, responsables, analíticos y eficaces, además de mucha fuerza de voluntad se requiere de prácticas pedagógico-metodológicas más versátiles, amplias y críticas.

Por otra parte, el papel que durante tanto tiempo se ha otorgado al profesor, en el sentido de ser él quien dicta las reglas y quien hace las correcciones porque es él quien tiene autoridad para hacerlo, es tomado muy en serio por algunos maestros, quizá de manera inconsciente. De tal forma que es natural que cada vez que un maestro ve algo mal

escrito, intente corregirlo por el simple hecho de que está mal escrito, y que a él como maestro le confiere la responsabilidad de hacer resaltar los errores del alumno; inclusive cuando dichos errores no afectan el significado. Como indica Ferreiro (Veiras, 2004), acerca de que el hecho de encontrar errores ortográficos no es una situación de vida o muerte, muchas veces dichos errores en realidad no interfieren con el contenido del mensaje, darles demasiada atención ocasiona que se olvide cual es el verdadero objetivo del uso y enseñanza de la lecto-escritura que es la comunicación. Además, es importante recordar lo que un alumno decía sobre Word, y reflexionar en torno a las ventajas que el uso de la computadora y software trae para los alumnos en el momento de realizar sus trabajos escolares. Es importante considerar el tiempo y el contexto para el que se alfabetiza (Ferreiro en Veiras, 2004), donde el uso de la tecnología es otro tipo de conocimiento indispensable para todo universitario.

5.2.3.2 Bloque del programa que recibió mayor prioridad

Preguntas de investigación: *¿Qué componente recibe mayor atención por parte de los maestros y los alumnos y por qué? ; ¿Qué sentido toma el concepto de alfabetización académica en este contexto y qué competencias tienen prioridad en este curso en particular?*

Un elemento central en los datos obtenidos, es el hecho de que cada uno de los maestros centró su atención diferentes bloques del programa y en aspectos diferentes en cuanto a la composición. En los términos de la teoría de los componentes de la escritura, de Bradley-Johnson y Lesiak (1989), los componentes que recibieron mayor atención fueron, tal como se había previsto en las hipótesis (hipótesis central 1, Pág. 128), el lingüístico (sintaxis gramaticalmente correcta además de un vocabulario adecuado), el cognitivo

(cohesión y coherencia), y todavía aunque en menor grado, el de convencionalismos (ortografía, acentuación y puntuación). Esto es alentador puesto que si no existe mucha diversificación en los propósitos de la escritura, su enseñanza se enfoca un tanto diferente de la enseñanza ortodoxa, afortunadamente no existieron indicios del uso de la copia textual o del dictado, tan sólo el uso del resumen pero de manera muy breve. Existe la intención de promover más en el estudiante la actitud de crítica y análisis brindando mayor libertad en la lecto-escritura mediante la práctica de la composición libre.

Por último en el caso de la lectura, de la que ya se comentó un poco al principio de esta sección, el énfasis que se pone en ella apenas es el necesario, toda vez que su principal propósito, de acuerdo al programa de la materia, es tomarla como un punto de partida para la composición; es decir, los alumnos leen básicamente para redactar resúmenes y ensayos. En realidad se encontró muy poca evidencia de la manera en que los profesores trabajaron la lectura, no obstante por sus respuestas y las de los estudiantes se trabajó de manera muy superficial. El profesor Antonio fue el único que puso un énfasis mayor en ella, motivando al estudiante a tomar una actitud más analítica y crítica ante ella. Varios estudios concluyen y sugieren la necesidad de inculcar y diversificar el número y tipo de las estrategias para la lectura (Ferreriro, 1998; Kalman, 2003; Peredo Merlo, 2001), tales como el muestreo, la predicción, formulación de inferencias y el auto monitoreo (Carrasco Altamirano, 2003); no obstante ninguno de los profesores entrevistados mencionó haber fomentado estos tipos de estrategias de lectura, lo cual puede interpretarse como una falta de conocimiento respecto al tema o como una actitud en la cual se valora más la escritura que la enseñanza de la lectura. Por una razón u otra se le da mayor prioridad a la escritura cuando en realidad los efectos cognitivos más importante se deben a la manera en que se enseña y aprende a leer (Olson, 1998). El modo en que se aprende y enseña a leer es en realidad lo que puede

promover cambios significativos a nivel intelectual y social en los estudiantes; de ello surgen los diferentes modos de actuar, pensar y de concebir la realidad.

Por otra parte, un aspecto que también afectó el enfoque de la enseñanza de la lecto-escritura en el entorno de la UDM fue la actitud de los maestros hacia la materia, sus objetivos y su contenido; actitud que al compararse con la de los alumnos puede coincidir o contrastar y de la que se hablará a continuación.

5.3 La actitud hacia la lecto-escritura

Maestros

Pregunta de investigación: *¿Qué actitud tienen los alumnos y los maestros hacia la clase y cómo afecta dicha actitud en el logro de los objetivos del curso?*

La actitud que los maestros muestran hacia la enseñanza de la lecto-escritura en este escenario se determina en parte por la prioridad que tiene para cada uno de ellos cada bloque del contenido del programa y por lo que diagnostican sobre sus alumnos. Es decir, actúan de acuerdo con lo que el programa indica y de acuerdo con lo que ellos piensan que es lo más importante de aprender para el alumno; esto en función de los problemas que identificaron y de lo que en su propia experiencia es importante conocer. Así los tres profesores creen en la función comunicativa de la lecto-escritura y en la necesidad de transmitir las ideas de manera eficiente. Sin embargo, un aspecto que sobresale de sus comentarios es la importancia que la materia de expresión oral y escrita tiene dentro del currículo y la que los alumnos le otorgan en realidad. Su importancia dentro del currículo radica en el hecho de que es una materia del tronco común, es decir la redacción y las habilidades para la lectura y la expresión oral son aspectos que les competen a todos los estudiantes de la universidad independientemente de la carrera que estudien. Ésta

directamente relacionada con el quehacer académico cotidiano universitario y con el requisito de escribir un documento de tesis en la etapa final de sus carreras. Empero, los estudiantes la valoran más en función de la relación que esta tenga con su licenciatura, por lo tanto el profesor se enfrenta a una situación en la cual debe primero incrementar el interés y la motivación de los estudiantes hacia ella en función de la utilidad y los beneficios que puede traerles. En sus comentarios se siente la necesidad de hacer valer frente al alumno tanto la materia como su misma presencia como instructores, como si se tratara de recobrar la importancia y el prestigio necesarios para que el alumno se interesara más en la materia, y por consiguiente respetaran más su labor como maestro. Todos ellos denotan su preocupación por hacer de la materia algo *interesante* y útil para el alumno, lo cual puede interpretarse como si el hecho de enseñar lecto-escritura en el nivel educativo superior no fuera interesante por sí mismo y que lo interesante se encuentra en los medios y los materiales que se empleen. Tal vez la lengua escrita es algo tan cotidiano que los alumnos dejan de interesarse en ella, en su uso y en su forma; aunque coinciden en cuanto a su importancia. Esto explica la actitud del maestro con relación a varios aspectos mencionados como la tolerancia o intolerancia a los errores; al bloque del programa que consideran más importante y la manera en que resuelven la falta de motivación del estudiante, incluyendo la forma en que manejan su relación con los alumnos. Esta última puede afectar tanto la motivación como el desempeño del estudiante en la materia, y de ella se hablará en el siguiente apartado.

5.3.1.1 Relación maestro - alumno

La relación maestro - alumno puede ser un factor que afecte de manera positiva o negativa el aprendizaje, dado que el proceso de la educación principalmente gira en torno a

la interacción humana y en las relaciones interpersonales que se construyen día con día. De la manera en que los alumnos se expresaron de sus profesores, de la propia personalidad del profesor percibida a raíz de la entrevista, y del enfoque que el maestro dio a la clase, pudo concluirse que el estilo personal para dirigirse a los alumnos, la manera de interactuar con ellos, son factores que coadyuvan a establecer una relación de mayor familiaridad entre los alumnos y el maestro para lograr una mejor respuesta por parte de los estudiantes hacia las tareas que les imponía la clase. La experiencia docente de la investigadora y de algunos profesores como Rafael indica que construir una relación armoniosa entre los participantes de un mismo evento, una relación que funcione, tiene varios aspectos favorables. Uno de ellos es que dicha relación promueve el aprendizaje significativo y puede servir de base para involucrar a los participantes en actividades culturalmente relevantes en las cuales el profesor se ubica como un mediador. Dos de las variables necesarias para lograr que la educación sea efectiva, la participación y la mediación (Jiménez & Gersten, 1999) mediante las cuales se puede proporcionar el *acceso* (Kalman, 2003) real a un evento de lecto-escritura, donde alguien con más conocimientos sobre una práctica de lecto-escritura específica funciona como maestro con su respectivo aprendiz o aprendices. En otras palabras, una relación de familiaridad y confianza entre los estudiantes y el maestro puede fructificar más incrementando la disposición y apertura hacia el aprendizaje. Rafael, el más joven de los tres maestros se caracterizó por ser el único que expresó tener conciencia de la importancia de construir, mantener una buena relación y de buscarla de manera intencional. Su estilo para interactuar con sus alumnos, más informal y menos serio, poniéndose en igualdad con sus alumnos quienes le hablan de *tú* en lugar de *usted* como a los otros dos profesores (algunos de ellos inclusive empleaban formas más familiares de su nombre como *Rafa*), construye lazos más fuertes para garantizar una buena actitud y una respuesta

más comprometida de parte de los alumnos, propiciando en la clase un ambiente armonioso y relajado. Al parecer es el grado y el tipo de interacción que tenía con sus alumnos lo que le permitía conocerlos un poco más a detalle en el ámbito personal, más que en el plano académico.

A diferencia de él, Antonio, el mayor de ellos, se expresaba acerca de sus alumnos de manera más impersonal, y construía una barrera cronológica y de estatus social al dirigirse a ellos con términos como *jóvenes* o *muchachos*. En sus comentarios, se percibía un estilo un tanto protector y paternalista cuando se expresaba con relación a ellos y explícitamente afirmó que en realidad nunca se había interesado por descubrir qué cosas les gustaba leer a sus alumnos. Esto último es un indicador de que el nivel y grado de interacción que pudo darse entre ellos concernía simplemente al plano académico, no en el personal; una relación más personalizada entre maestros y alumnos y la creación de vínculos más estrechos entre ellos puede incrementar el rendimiento escolar.

En cuanto a Manuel, él parecía tener una posición intermedia entre Rafael y Antonio. Es como si prefiriera mantener una relación un tanto neutral frente a sus alumnos. Por la manera en que se expresa de ellos se puede inferir que en su experiencia, ha habido ocasiones en que los alumnos han intentado aprovechar el grado de familiaridad que sienten a raíz de su estilo bromista, pero que él no ha permitido. Entonces puede resumirse que la actitud del maestro influencia la propia actitud de los estudiantes hacia la materia y hacia el propio profesor y esto afecta la disposición de los estudiantes, el grado de participación y el rendimiento escolar.

5.3.2 Estudiantes

La actitud de los alumnos se determina en función de la percepción misma que estos tienen con respecto a su habilidad con la lecto-escritura y a la trascendencia de la misma

para su carrera y su vida personal. El alumno generalmente actuaba de manera positiva y le otorgaba cierta importancia a la clase cuando creía que tenía relación con su licenciatura, de lo contrario la encontraba irrelevante y aburrida. De ser por algunos de ellos, esta materia bien podría desaparecer del currículo. La experiencia con la lecto-escritura de algunos de ellos les ha dejado cierta inhibición y falta de auto-estima; piensan que escriben feo y prefieren no hacerlo porque serán castigados por sus errores ortográficos. La manera en que aprendieron a leer también les ha dejado la impresión de ser una actividad útil pero muchas veces aburrida; sólo algunos de ellos parecen disfrutar del aspecto lúdico de la lectura. Este hecho es un tanto lamentable dado que la verdadera alfabetización es considerada como un estado mental (Williams & Snipper, 1990; Pelegrini, 2003), o un cambio de conducta, en el cual los usuarios de la lengua escrita adquieren el hábito y el gusto por la lectura, además de considerarla como algo necesario. Pero este objetivo no puede cristalizarse en gran medida por la metodología empleada para promover su enseñanza, como por delegar toda la responsabilidad en una sola clase cuando la alfabetización es tarea de cada profesor independientemente de la materia que enseñe y de todos los niveles escolares. Otro aspecto que determinó la actitud de los estudiantes hacia la clase fue el hecho de valorarla por su contenido como una posibilidad de aprender más sobre la lengua materna, hecho que también parece ser muy relevante para un hablante. Todos estos factores determinaron el grado de interés y disposición que los alumnos ponían a las tareas asignadas por el profesor de la materia, lo cual afectaba en última instancia no tanto al desempeño escolar, sino a la nota que el alumno recibía. Además de esto, parece que la actitud hacia la lecto-escritura es también el resultado de una herencia familiar y social que inculcan los maestros, los padres de familia y la sociedad en los

estudiantes y en cada persona, todos aceptan y pregonan que saber leer y escribir es algo importante y valioso.

En esta muestra en particular, parece que para los alumnos la lectura tiene mayor prestigio que la escritura. Dicha importancia radica en la concepción misma de la lectura como portadora del saber, como un medio para conocer acerca de otros lugares y otros puntos de vista, como un medio de enriquecer el acervo cultural y la vida personal de un individuo; por lo tanto se sobreentiende su importancia en el ámbito escolar, antro del saber. Esto también concuerda con la relevancia que varios autores dan a la adquisición de la lectura (Freire, 1987; D'Angelo, 1987; Ferreiro, 1989; Olson, 1998; Carrasco Altamirano, 2003), debido a que se le considera una herramienta que transforma la mente del individuo toda vez que incita a la reflexión sobre el lenguaje y su significado, y a que el contenido de un texto puede ser tomado como modelo verbal y conceptual que influencia la manera de hablar, y de concebir la realidad (Olson et al. , 1988). Así es que resulta un tanto contradictorio que los participantes coincidan en este punto y hasta hablen de la relevancia de la lectura en el ámbito personal, y sin embargo no le den la importancia adecuada en la clase de expresión oral y escrita. Tal vez sea por falta de tiempo o en realidad porque creen que la escritura es la base sustancial que requieren los alumnos para su tarea escolar.

Resumiendo, se puede afirmar que el enfoque que toma la alfabetización académica en este contexto de educación superior se determina por todos los factores antes mencionados, el tipo de prácticas que se promueven, la actitud de los participantes, la manera en que enseñan la escritura y sobre los temas que se escribe. No obstante, existe otro tipo de prácticas de lecto-escritura que son realizadas por los usuarios de la lengua escrita y que

van más allá del ámbito escolar, las cuales tienen una singular importancia en sus vidas. A continuación se explicará lo que parece motivar tal tipo de prácticas.

5.4 Prácticas de lecto-escritura extra escolares

5.4.1 Estudiantes

Otro de los aspectos más positivos identificado con relación a las prácticas de lecto-escritura que los participantes de la investigación realizan de manera cotidiana son aquellas que llevan a cabo en el plano personal. En los alumnos de la muestra se identificaron un número igual de estudiantes exitosos y no exitosos que realizan prácticas de lectura extraescolares (ver tabla 5, Pág. 98). Estas prácticas de lecto-escritura son un indicio del verdadero grado de alfabetización de los estudiantes puesto que se realizan de manera voluntaria explotando el aspecto lúdico de la lectura y la escritura. La motivación y la trascendencia de ellas son mayores cuando se les ubica en una etapa crítica en la vida personal de los estudiantes, y tienen sentido en la medida en que han contribuido de manera sustancial a su crecimiento personal. Conocer de los usos personales que hacen de la lectura y la escritura fue como vivir con ellos nuevamente sus experiencias y etapas por las que han atravesado, la manera en que la lectura o la escritura les ha servido de apoyo y de guía para salir adelante y para reflexionar en torno a sí mismos. Estas prácticas nos hablan en primera instancia, de un aspecto que puede pasar totalmente desapercibido por los maestros: el hecho de que la autenticidad de las prácticas de lectura y escritura como una experiencia significativa esta directamente relacionada con etapas específicas en la vida de una persona donde la lectura y en ocasiones la escritura satisfacen necesidades reales y específicas. Desde esta perspectiva, no importa que tan realistas seamos con las actividades que se implementan dentro del salón de clases, nunca será suficiente si tales actividades no

salen de las necesidades reales de los estudiantes. Por lo tanto se infiere que las prácticas de lecto-escritura que se promueven en la escuela deberían planearse mas bien en el sentido que Kalman emplea, como *eventos de lecto-escritura*, que surgen de la vida cotidiana y en los que los usuarios tienen la oportunidad de participar en ellos con otros usuarios de manera intensiva y extensiva para poder apropiarse de ellas en su totalidad. La realidad inmediata de la cual pueden surgir dichos eventos, es el contexto académico que en un momento dado demanda a los estudiantes tareas académicas concretas. Entonces, en lugar de escribir sobre temas que resultan un tanto irrelevantes al contexto escolar, sería más significativo si el alumno empleara la clase de expresión oral y escrita para aprender a redactar el tipo de documento que le haya sido requerido en una de sus clases que toma de manera paralela a la de expresión oral y escrita (por ejemplo como preparar una presentación oral para la clase de economía). Aparte de esto, comprender que la lectura trasciende en la vida de las personas cuando se realiza con un propósito, ayuda a reflexionar en torno a la necesidad de contextualizar su enseñanza para lograr que también sea significativa en la vida académica y hasta personal de los estudiantes (Moje, 1996). Aprender algo sin tener un propósito específico y real (que no tiene un sentido claro para los alumnos) sólo asegura que sea fácilmente relegado en el olvido y en la incomprensión.

Finalmente, este hecho también nos ayuda a ver a los usuarios de la lengua escrita como personas antes que como estudiantes o como maestros. Es importante concebirllos como individuos que tienen necesidades concretas y reales en cuanto a las prácticas de lectura y escritura; inmersos en un contexto específico, con propósitos establecidos y que quizás requieren soluciones inmediatas. También es útil para revalorar las condiciones en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se da en gran medida a raíz de la interacción social (Bodgan & Biklen, 1998), donde existen personas que tienen

sentimientos y que requieren de vínculos afectivos para incrementar su motivación personal hacia las tareas escolares.

Las prácticas personales de lecto-escritura se desarrollan en el contexto familiar. El papel que los padres desempeñan en la adquisición inicial de la lecto-escritura se hace evidente en las voces de los entrevistados y las diferentes situaciones familiares que han experimentado las cuales establecen el propósito y dan significado a la lecto-escritura en el plano personal. En el siguiente bloque se discutirá acerca del papel que los progenitores juegan en torno a la adquisición y promoción de la lectura y escritura.

5.5 El papel de los padres en la adquisición de la lectura y la escritura

5.5.1 Alfabetización familiar

La teoría de Ferreiro & Teberosky (1987), que indica que la adquisición de la lecto-escritura comienza en el seno familiar, mucho antes de la etapa de escolarización, se confirma con la experiencia de prácticamente todos los alumnos de la muestra y al menos uno de los profesores. De las experiencias tempranas que estos alumnos reportaron, se entiende que es un hecho que los padres son los primeros en proporcionar a sus hijos el primer contacto con la lectura, en algunos casos desde el seno materno, exponiendo al bebé a la lectura oral y posteriormente al niño o niña a la lectura y visualización de imágenes en los cuentos infantiles. De manera que la familiaridad con la lectura y la escritura es tal, que cuando se llegan a la escuela los estudiantes ya tienen conocimiento de lo que es leer y escribir, además de poseer información más específica acerca de lo que es una historia o un cuento (Ferreiro et al., 1998).

Un aspecto importante de los alumnos de este contexto educativo en particular es la clase social a la que pertenecen (media y media alta), toda vez que esto les ha permitido

tener ciertas ventajas con respecto a la adquisición temprana de la lecto-escritura y con respecto al acceso a varias prácticas (cuentos, libros, revistas, Internet, etc.).

El papel que desempeñan los padres como iniciadores y como los primeros responsables del fomento de la lectura es básico e insustituible. Sin embargo, también hace falta conocer más sobre el tipo de prácticas de lecto-escritura que los padres promueven en casa y a la manera en que las llevan a cabo. Generalmente exponen a los hijos a la lectura oral, a la narración, pero ¿cómo trabajan el aspecto de la comprensión, cómo desarrollan la actitud de crítica en el niño o a qué aspecto le otorgan mayor importancia?, porque los niños comienzan con estas primeras experiencias y desde este momento, a formar lo que serán sus hábitos para realizar la lectura en etapas de alfabetización posteriores (Jiménez, Smith & Martínez León, 2003).

Por otro lado, un aspecto más relacionado con la alfabetización que los padres llevan a cabo en el seno familiar, es el hecho de que al parecer es la mujer quien generalmente la propicia. De los comentarios y de los recuerdos de los alumnos, se sabe que fueron sus madres quienes les comenzaron a leer cuentos, a poner la muestra de sus primeras letras y a enseñarles los números básicos. La razón de esto podría ser el rol principal que la mujer juega en el contexto mexicano respecto a la crianza de los hijos, tarea delegada histórica, social y antropológicamente al género femenino; al cual también se le ha relacionado de manera natural con la docencia. Por último, cuando se habla de alfabetización familiar, debe reconsiderarse el concepto mismo de lo que es una familia, y entenderse más en el sentido de que esta es una institución social que engloba no sólo a los progenitores directos, sino a los demás miembros de la familia, ya que algunas veces estos otros miembros son los que inician a sus familiares directos (sobrinos, nietos) en la adquisición de la lectura por diferentes razones, como por el hecho de tener un estatus económico mejor, o por

ayudar en la crianza de los hijos; como en el caso del profesor Rafael, quien recuerda que sus primeras experiencias con la lectura se debieron al periodo en que su mamá lo llevaba con su tía para que lo cuidara mientras ella trabajaba.

5.5.2 Padres que también son maestros

Otro hecho significativo entre los alumnos de esta muestra fue encontrar en los estudiantes seleccionados como sobresalientes, a dos de ellos cuyos padres (solo la mamá en el caso de Elisa y Sara; los dos en el caso de Miguel) son maestros de nivel primaria y secundaria. Habría que preguntarse hasta qué punto y de qué manera, estos padres han extendido su papel de maestros de sus propios hijos y por qué razón. Sin tener datos sólidos que expliquen este aspecto, se puede teorizar argumentado que la experiencia docente de estos padres les hace brindar apoyo extra escolar a sus hijos sobre lo que saben que es importante para garantizar el éxito escolar; la lectura, la escritura y las matemáticas. Quizá también por cuestiones de orgullo y el prestigio que su profesión conlleva, no es posible concebir al hijo de un maestro como un estudiante fracasado, porque eso representaría el éxito en su papel de maestro más que de su papel de padre; se infiere que de alguna forma los padres que son a su vez maestros se enfrentan a un compromiso doble y ante el cual es posible que los mismos hijos se sienten también comprometidos.

5.6 Los alumnos recuerdan la manera en que aprendieron a leer y a escribir

5.6.1 Prácticas de lecto-escritura en la escuela primaria

De lo que los alumnos mencionan que recuerdan acerca de la manera en que aprendieron a leer y a escribir se recuperan cuatro aspectos en común: copia y repetición de las letras del alfabeto; prácticas de caligrafía en cuadernos especiales; uso sistemático de dos colores de tinta, uno para la acentuación y las mayúsculas y otro para las minúsculas;

empleando inclusive el mismo libro. Prácticamente de la misma manera como lo hacen ahora sus primos y familiares cercanos, igual que hace mas de quince años. Este hecho puede interpretarse de distintas maneras. Primero, estas prácticas de lecto-escritura coinciden con lo que Peredo Merlo (2001) identificó en su estudio respecto al tipo de practicas de lecto-escritura que se promueven en el nivel primaria (locación, reproducción textual y resumen); corroboran los resultados que Ballesteros Pinto (2003), Teague, (2004) y Kimbrough, (2004) indican en cuanto al énfasis y el control en la forma y con lo que Jiménez, Smith y Martínez León, (2003) concluyen acerca de que existe menos libertad en cuanto a la enseñanza de la escritura, al grado de indicar los colores de tinta a emplear y cuando emplearlos. Sin embargo, esta coincidencia representa algo aún más importante. Tales coincidencias hablan de la existencia de un plan educativo estratégico mayor, a nivel nacional, del cual se pueden identificar ciertas características y regularidades. Un plan educativo cuyas prácticas pedagógicas no propician el verdadero acceso a la lengua escrita y que por ende no proporcionan la cura para el mal del cual se quejan los mismos maestros en la actualidad acerca de la incapacidad de los estudiantes universitarios para comprender lo que leen y para poder redactar documentos lógicos y coherentes.

Por otro lado, lo que los alumnos reportaron acerca de la manera en que aprendieron a leer y escribir (hace ya más de diez años considerando que son estudiantes en la universidad) y los resultados de las otras investigaciones realizadas en el contexto local demuestra lo estáticas y hasta cierto punto lo obsoletas que son las prácticas docentes en el contexto mexicano, a pesar de que las autoridades educativas pregonan lo contrario en sus discursos y los discursos gubernamentales siempre dicen que la educación se ha modernizado y que ahora es de mejor calidad.

5.7 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones del estudio es que en este caso la muestra pertenece tan sólo a una sola universidad y aunque para efectos del mismo fue suficiente, sería conveniente ampliar el estudio abarcando otros contextos universitarios, tanto públicos como privados que han implementado programas de lecto-escritura similares, para así poder comparar y tener una perspectiva más amplia respecto a la enseñanza de la misma en el ámbito local.

Otra condicionante tiene que ver con el tiempo, el cual no permitió hacer observaciones al interior del salón de clases para complementar lo que los participantes dijeron en entrevista y lo que escribieron para la materia. Asimismo es un tanto limitante el no haber podido comparar los textos que los alumnos escribieron para la materia de expresión oral y escrita con otros textos que también ellos mismos produjeron fuera del curso, de tal manera que se pudiera constatar que efectivamente lo que aprendieron en la clase de expresión oral y escrita sería de total utilidad para los estudiantes en su nueva etapa escolar.

5.8 Implicaciones para la enseñanza de la lecto-escritura en el nivel educativo superior

Después de conocer la manera en que se lleva acabo la enseñanza de la lectura y escritura en este contexto en particular, se observa que una de las implicaciones más importantes que esta tiene es, que el contenido del programa es ideal pero demasiado ambicioso para el tiempo real con el que se cuenta para cubrirlo. Los maestros tienen que hacer una selección de los temas y dan mayor prioridad a algunos de ellos ignorando el resto del programa.

Por otro lado sería importante esclarecer sobre la base de qué se hace tal selección. Si bien todo el contenido del programa es importante, las necesidades de los alumnos no son iguales, de tal manera que algunos pueden requerir más apoyo en cuanto a la redacción de documentos específicos o en cuanto a estrategias para la lectura. Así es que sería más motivador para los alumnos inscribirse en un curso que ellos mismos seleccionan porque así lo consideran pertinente, y porque sienten que les va a ayudar en algún aspecto que necesitan reforzar. Tal y como lo comenta Cassany (1999), sería conveniente implementar curso de lecto-escritura especializados para los alumnos de las diversas áreas (técnica, jurídica, administrativa, académica, periodística, etc.). La generalidad del curso de expresión oral y escrita hace que algunos de los alumnos de la muestra sientan que la materia no tiene importancia para su desarrollo profesional, lo cual puede ser falso. Sin embargo, si tuvieran varias opciones, el contenido del programa podría servir como punto de partida para la creación de varios cursos especializados de entre los cuales los alumnos podrían escoger el que les interesara más, ya fuera por gusto personal o por interés académico y profesional. Con esto, además de incrementar la motivación del estudiante, se lograrían mejores resultados toda vez el contenido sería menor y más específico, y también se lograría extender la enseñanza de la lecto-escritura en la universidad (Cassany, 1999), donde al parecer por este contexto, resulta un tanto limitada en varios aspectos (metodológicos, recursos, tiempo, contenido).

Un aspecto relacionado con el contenido de los cursos sugeridos y de las prácticas de lectura o escritura que se promovieran, es que deberían planearse más como eventos de lecto-escritura, en el sentido que Kalman (2003) indica; es decir, buscando o creando las condiciones y las oportunidades para que el alumno pueda participar con usuarios expertos en una práctica social determinada (por ejemplo, artículo periodístico) que puedan

enseñarle todas las facetas múltiples de tal evento, de forma tal que, en función de esta participación, conocimiento y práctica real, el alumno pueda efectivamente apropiarse de ella; quien mejor que alguien que escribe reportajes o que continuamente realiza una entrevista para enseñarle a otros como realizar este tipo de actividades. Así, además de una reestructuración en la manera en que se presenta el contenido, es preciso pensar en las condiciones y los requisitos mismos de la materia. Primeramente, el aspecto obligatorio de la materia resulta poco conveniente y poco motivador para algunos alumnos, dado que algunos de ellos llegan al nivel educativo superior con diferente grado de habilidad para la lecto-escritura, así es que sería importante elaborar e implementar un instrumento de valoración que indique con toda anticipación (antes de ingresar a la universidad), la competencia que el alumno tiene para la lectura y para la escritura, para que en función de los resultados que dicha evaluación arroje, se le exente del curso o se le canalice al tipo de curso correspondiente. Algunas universidades de México y de Estados Unidos, ya han realizado estudios para el diagnóstico de las habilidades de lecto-escritura con propósitos de investigación (Fernández Lomelín & Carvajal Ciprés, 1999) o como un examen de diagnóstico (ver ICAS, 2002), para así saber a ciencia cierta en cuál área el alumno requiere mayor apoyo.

Aparte, al parecer debido al contenido y al tiempo con que se cuenta, no se presta igual atención a los tres bloques que forman el programa (lectura, escritura y expresión oral), en este caso la enseñanza de la escritura tiene mayor prioridad sobre la lectura y la expresión oral. Considerando la relación natural que existe entre la oralidad y la escritura (Cassany, 1999; Rodino, 1998), y dado que en orden de adquisición la lengua oral precede a la lengua escrita, resultaría conveniente promover más la expresión oral antes que la expresión escrita, para tener evidencia y práctica discursiva que permita al maestro apuntar

las diferencias y las semejanzas entre lenguaje oral y escrito; comparándolas y contrastándolas con el propósito de lograr que el alumno comprenda el papel que juega la entonación para dar significado al discurso, la cual será reemplazada posteriormente por la puntuación y la acentuación en la lengua escrita. Asimismo, se observa que la universidad tiene una obligación mayor de actualizar sus métodos de enseñanza y las herramientas didácticas empleadas para la enseñanza de la lecto-escritura, toda vez que el nivel superior puede ser la última oportunidad para profundizar en torno al conocimiento y uso de la lengua escrita, puesto que es poco probable que el alumno reciba cursos de este tipo en niveles posteriores (maestría o doctorado), que apoyen de esta manera su desempeño académico. Por tanto, también es esencial reconsiderar las herramientas didácticas que emplean los maestros y se recomienda incorporar el uso de la computadora como una herramienta que pueda asistir tanto al maestro como al alumno en la resolución de los problemas que este último pudiera tener sobre el uso de la forma. Su uso y las ventajas que esta representa permitirían desviar la atención de los usuarios de la lengua escrita (maestros y alumnos) de la forma para concentrarse más en el contenido. El uso de la red virtual, ha transformado la manera en que se escribe y la importancia que se da a cada aspecto de la escritura. De acuerdo con Ferreiro (Veiras, 2004), la comunicación por Internet está instalando una tolerancia ortográfica enorme, en parte por limitaciones en el sistema o por desconocimiento en el manejo de los programas, lo importante es que al parecer los usuarios pasan por alto los aspectos de la forma y se centran más en el contenido, lo cual también es motivo de discusión.

Por último, tal y como lo sugiere Cassany (1999), es imprescindible formar a los profesionales en redacción. Es conveniente que se instruya a los docentes acerca de los métodos en la enseñanza de la lecto-escritura, de los objetivos que se persiguen con cada

uno y las ventajas que representan. Es también importante informarles acerca de las implicaciones que tales métodos de enseñanza tienen para los alumnos, en el aspecto cognitivo y en otros aspectos. De esta manera, bajo conocimiento y con un mayor entendimiento de los efectos y ventajas de un enfoque u otro, el docente podría discernir el que resulte más apropiado de acuerdo a las necesidades y al grado de habilidad de sus alumnos.

5.9 Implicaciones para la investigación

Los resultados de esta investigación, se suman a los resultados de muchas otras investigaciones que se han realizado en torno al tema de la lecto-escritura en México (Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Kalman, 2003; Peredo Merlo, 2001; Ferreiro, 1998; Argudín & Luna, 1996; Ceballos, 2003) asentando las bases, cada vez más sólidas y contundentes, de lo que podrá ser el marco teórico mediante el cual puedan explicarse tanto la adquisición como la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto mexicano. Una vez que se tenga este marco teórico, podrá emplearse como un punto de partida y de referencia para proyectar los cambios que fuesen necesarios, tanto en la implementación prácticas pedagógicas diferentes, más críticas, como en los contenidos mismos de los programas de enseñanza.

Igualmente, los resultados obtenidos en esta investigación pueden servir como un punto de partida para investigaciones futuras. Esta investigación puede ser el punto de partida para profundizar en algunos temas, tales como poner en claro que es lo que los alumnos hacen con las habilidades de lectura en sus clases de contenido, de tal manera que el contenido de un curso de lectura o de composición incluya los temas y el tipo de prácticas que el alumno verdaderamente requiere, de acuerdo a su área y a sus habilidades.

También podría profundizarse, en un segundo estudio acerca del cómo perciben la puntuación tanto el alumno como el maestro, lo que saben acerca de su uso y qué tan concientes están de la existencia y la utilidad de la misma. De acuerdo con Ferreiro, (1998), la puntuación es uno de los temas relacionados con la enseñanza de la lengua escrita que menos se ha estudiado. Hasta ahora los marcadores textuales parecen ser marcas invisibles ante los ojos de varios investigadores, entre ellos los propios psicólogos y los lingüistas. Es un tema de enorme importancia, toda vez que su uso es un indicio del grado de maduración que un usuario de la lengua escrita ha alcanzado; el uso de la puntuación es el resultado de la revisión y de la corrección del propio autor, el cual está conciente de la utilidad de dichos marcadores para guiar al lector hacia la interpretación de un texto.

Otro estudio posible, tendría como objetivo descubrir la razón por la cual los profesores se contradicen, cuando mencionaron que su intención era enfocarse en la enseñanza de la escritura en torno al contenido y a la manera como se transmitían las ideas, porque en la práctica se aprecia un enorme apego y cuidado de la forma delegando a un segundo plano el contenido e inclusive ignorándolo.

De igual manera, aunque con mayor discreción, podría documentarse la propia alfabetización académica de los catedráticos encargados de la enseñanza en las diferentes asignaturas y áreas. Debe intentarse aproximar a las habilidades que ellos mismos tienen para la lectura y para la composición, su capacidad de crítica y su conocimiento sobre el uso de herramientas didácticas no tradicionales como la computadora y la red virtual. Este interés surge del hecho de que algunos de los maestros que participaron en esta investigación confesaron el no poseer muchas habilidades o que ni siquiera cuentan con las habilidades básicas para emplear un procesador de textos (Antonio y Manuel), o para el uso del correo electrónico. Ferreiro (1996) y Galina Russell (2002), indican que en las aulas

escolares están los ciudadanos del siglo XXI, ante lo cual habría que preguntarse si la educación que reciben es la necesaria para este siglo y para el futuro o para el siglo anterior. La actualización y la capacitación de los docentes son y siempre ha sido un tema muy comentado, en algunas ocasiones se culpa a la falta de recursos o a la ignorancia, e inclusive a la edad del maestro (que fue educado en una época diferente), el caso de estos dos maestros no necesariamente tiene que ver ni con el nivel escolar, con la edad o con el estrato económico. Sería importante también indagar las razones por las cuales el maestro se limita a no buscar por cuenta propia la actualización de sus conocimientos, de su metodología y de sus habilidades como profesor.

Por otro lado, un tema que también resultaría interesante es tratar de explicar la relación que existe entre el hecho de que algunos de los alumnos pertenecientes a la muestra, seleccionados como los más exitosos, son hijos de maestros. Se podría, mediante entrevistas más profundas indagar más acerca de cómo sus padres les ayudaron a sobresalir en la escuela, el tipo y grado de ayuda que recibieron en casa o qué cualidades tienen que los ha llevado a sobresalir en el ámbito escolar. Quizá podría compararse con el perfil de los alumnos que también son sobresalientes pero que no son hijos de padres-maestros y a través de esta comparación llegar a una conclusión que ayudara a explicar este hecho singular. Por otro lado, si bien existen varios estudios en el ámbito local, regional y nacional sobre la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel básico (Jiménez, Smith & Martínez León, 2003; Ballesteros Pinto, 2003; Ferreiro, 1998) un aspecto que complementaría y ayudaría a explicar el tipo de prácticas pedagógico-metodológicas que se reportan en estos estudios, sería investigar lo que sucede en las escuelas normalistas donde se forman los futuros maestros que enseñarán a leer y a

escribir. Sería importante conocer cómo y qué se les enseña sobre la enseñanza de la lecto-escritura y en que se basa la metodología que aprenden la cual emplearán posteriormente.

Finalmente, un aspecto que resulta nuevo y que representa un verdadero reto para todos los involucrados e interesados en el tema de la adquisición y la enseñanza de la lengua escrita, es la noción de *acceso* (Kalman, 2003), junto con el de evento de lecto-escritura, es preciso conocer y discernir la manera de lograr el verdadero acceso y participación del alumno en los llamados eventos de lecto-escritura, y además encontrar mecanismos que permitan crear tales eventos, de tal manera que se logre la apropiación y que realmente pueda avanzarse en la transición hacia la verdadera alfabetización escolar.

5.10 Conclusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar los procesos y las actitudes de un curso de alfabetización académica (lectura, escritura y expresión oral) en una institución de nivel educativo superior, tomando como punto de partida la importancia que las habilidades de lectura y de escritura tienen para garantizar el éxito académico de los universitarios. Además, toda vez que el nivel de habilidad en estas competencias parece ser la razón principal de la problemática relacionada con el fracaso escolar, la deserción y el bajo rendimiento del alumno, se analizó la manera en que se lleva a cabo su enseñanza en tres grupos diferentes, para lo cual se estudiaron los documentos que los alumnos produjeron para la clase denominada expresión oral y escrita. Asimismo, se buscaba conocer la actitud de los participantes hacia la lecto-escritura, tanto de los alumnos como de los maestros, debido a que esta puede ser un factor que determina el grado de aprendizaje.

Entre los resultados que arrojó el estudio está el hecho de que el enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura se determina en función de los objetivos del programa y de

la experiencia personal y profesional de los profesores encargados de su enseñanza. Aunado a lo anterior, también se concluye que el tipo y la manera de enseñanza de las prácticas de lecto-escritura que se promueven mediante la clase de expresión oral y escrita son insuficientes para que el alumno logre su apropiación, por lo que se sugiere reconsiderar tanto las prácticas como el contenido mismo del programa, que aunque parece ideal resulta un tanto ambicioso si se considera el tiempo con el que se dispone para cubrirlo. Por último, otro hallazgo importante, es que aún en este nivel la forma de la lengua escrita tiene prioridad sobre el contenido e inclusive sobre la enseñanza de la lectura. Todo lo anterior hace evidente la necesidad de reestructurar, actualizar y optimizar los recursos humanos y materiales para lograr que la materia trascienda en la vida de los estudiantes.

Para la conclusión se retomarán principalmente los resultados que darán respuesta a las hipótesis formuladas y a las preguntas que guiaron la investigación, seguidas por otros resultados que no se esperaban con la intención de proyectarlos como posibles temas de investigación en un futuro.

Hipótesis 1. El éxito en la composición dependerá en gran medida en que los alumnos manejen a un nivel suficiente los componentes básicos de la escritura enunciados en la teoría de Bradley-Johnson y Lesiak; los componentes de convencionalismos, el lingüístico y el cognitivo recibirán mayor importancia.

Se concluye primeramente que el éxito de los alumnos en la redacción se relaciona directamente con el dominio de tres de los componentes de la teoría de la escritura enunciada por Bradley-Johnson & Lesiak (1989) que son: el componente de convencionalismos, el lingüístico y el cognitivo. En otras palabras, se puede afirmar que los alumnos saben escribir en la medida en que puedan expresar sus ideas y sustentarlas de

manera lógica, coherente, con argumentos suficientes y con una ortografía correcta, empleando una puntuación y una sintaxis gramaticalmente correctas. En este contexto en particular saber escribir significa poder redactar dos tipos de documentos específicos (el resumen y el ensayo) atendiendo a las recomendaciones enunciadas en el párrafo anterior.

Igualmente se concluye que el enfoque de la enseñanza para la lecto-escritura se lleva a cabo bajo el enfoque de *proceso*, el cual consta de varias etapas donde la revisión y la edición juegan un papel clave. Además, dicho enfoque también se determina en función del contenido y del objetivo del programa, así como de la formación profesional del maestro y su experiencia personal con la lecto-escritura.

Hipótesis 2. Saber escribir en este contexto particular significa saber redactar documentos específicos (ensayo, resumen, reseña, síntesis) cuidando principalmente lo que se conoce como forma.

Esta hipótesis resultó parcialmente cierta dado que las prácticas de lecto-escritura promovidas mediante la clase, no son tan versátiles como debieran ser, y que resta hacer otra investigación para complementar cuánta versatilidad se requeriría para el contexto de la universidad, en función del tipo de actividades que los alumnos realizan con la lectura y la escritura dentro de las clases de contenido. Por otro lado, la limitación en el número y la manera en que se promueven dichas prácticas, no permiten lo que Kalman (2003) sugiere en el sentido de proporcionar una participación efectiva y el verdadero acceso a ellas.

Hipótesis 3(secundaria). El enfoque para la enseñanza de la lecto-escritura se determinará en función del criterio, creencias, experiencia y actitud del profesor.

Aún cuando el enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura lo determina el objetivo mismo del programa, la actitud, experiencia y formación profesional del profesor determinan la manera en que ejecuta el programa; los aspectos que reciben mayor

prioridad, la manera en que realiza la corrección y los mismos medios que emplea para la enseñanza. Por lo que se puede concluir que esta predicción resultó verdadera para el caso específico de estos tres profesores.

Hipótesis 4 (Secundaria). *La actitud de los estudiantes hacia la lecto-escritura se verá influenciada por la actitud misma del profesor.*

La actitud del maestro en cuanto a cómo presentar la materia a los alumnos en términos de complejidad o de facilidad, la forma de interrelacionarse y la manera en que promueve la interacción con ellos, son indicadores de que realmente la actitud del maestro puede influenciar la actitud de los estudiantes hacia la lecto-escritura. Sin embargo, no se tiene información más detallada de otros aspectos que también podrían afectar la actitud de los estudiantes y de los cuales el profesor es responsable; por ejemplo cómo afecta a la actitud del estudiante la forma de evaluación y la manera de corregir que el maestro empleó, o si los factores actitudinales antes mencionados realmente promueven y afectan el aprendizaje. De tal manera que se necesita profundizar en estos aspectos para poder determinar hasta que punto la actitud del maestro influencia la actitud del estudiante hacia la lecto-escritura; en realidad los estudiantes ya tienen una actitud frente a ella, la cual es resultado de su experiencia y la utilidad que tiene para ellos.

Por último, independientemente de las hipótesis o las preguntas de investigación formuladas y a raíz de lo observado en este contexto, también se concluye que es imperante crear las condiciones para la actualización y entrenamiento especial de los profesores encargados de la enseñanza de la lecto-escritura. De manera que la profundidad en el conocimiento del tema de la adquisición y desarrollo de la lecto-escritura en etapas posteriores a la adquisición temprana, les permita discernir los enfoques pertinentes para el contexto y para los participantes (Cunningham & Fitzgerald, 1996) de acuerdo a sus

necesidades, optimizando tiempo, métodos y técnicas de enseñanza. Considerando que las necesidades del contexto del nivel educativo superior se han transformado a raíz del avance y mayor acceso a la tecnología hace falta actualizar y optimizar los recursos y los métodos de enseñanza. Además y precisamente por ser una responsabilidad compartida por muchos, es justo especificar que cualquier tipo de alfabetización, no es responsabilidad única de los maestros que enseñan lecto-escritura y que sólo puede completarse en combinación con el trabajo colegiado de todos los involucrados en la educación en el plano escolar y extra escolar, alumnos, maestros, autoridades, familia y gobierno.

Referencias

- Altbach, P. (2002). *Educación superior privada*. México. Editorial Porrúa.
- Argudín, Y. (1994). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México. Universidad Iberoamericana
- Argudín, Y. & Luna, M. (1996). *Las habilidades de lectura en la docencia universitaria*. México. Universidad Iberoamericana.
- Ballesteros Pinto, R. M. (2003). *Prácticas de lenguaje y lecto-escritura en una escuela pública mexicana*. Tesis de maestría, sin publicar. Universidad de las Américas, Puebla.
http://www.udlap.mx/~tesis/mla/ballesteros_p_rm/index.html, (2004-10-04)
- Baker, C. (2001). Literacy in minority languages and multicultural societies. In C.B. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (pp. 318-340). Multilingual Matters Ltd.
- Barton, D. (1994). *An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishers, Ltd. Oxford, UK
- Bhola, H.S. (1994). *A source book for literacy work: Perspective from the grassroots*. Jessica Kingley Publishers, Ltd.
- Bodgan, R. & Biklen S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to the theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon
- Bordieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge University Press.
- Bradley Johnson, S. & Lesiak, J. L. (1989). *Problems in written expression. Assessment and remediation*. The Guilford School Practitioner Series. The Guilford Press, New York.
- Carrasco Altamirano, A. C. (2003a). Lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 7-11.
<http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice17.htm> , (2004-10-04)
- Carrasco Altamirano, A. C. (2003b). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
<http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice17.htm> , (2004-10-04)
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Editorial Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós Comunicación.

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Primera edición. México, Secretaría de Educación Pública, 2002. Biblioteca para la Actualización del maestro.
- Ceballos Esqueda, G. M. (2003). *Un análisis de producciones escritas de estudiantes del nivel medio superior de una escuela pública (el resumen y el texto argumentativo)*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de las Américas Puebla.
http://www.udlap.mx/~tesis/mla/ceballos_e_gm/index.html, (2004-10-04)
- Cifuentes, B. (1998). *Historia sobre los pueblos indígenas de México. Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. Instituto Nacional Indigenista.
- Cole, M.; Scribner, S., John-Steiner, V. & Souberman, E. (Eds.). (1987). *L.S. Vygotsky. Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Massachusetts, USA.
- Corbett, E. P. (1987). A literal view of literacy. En James C. Raymond. *Literacy as a human problem* (pp.138-153). The University of Alabama Press.
- Cunningham, J. & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), 36-60.
- D'Angelo, F.J. (1987). Luria on literacy: The cognitive consequences of reading and writing. En James C. Raymond: *Literacy as a human problem* (pp.154-169) The University of Alabama Press.
- De la Fuente, J. R. (Diciembre de 2003). Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Transmisión televisiva). *La universidad del siglo XXI*. Conferencia con los rectores de otras universidades de Latinoamérica e investigadores del Instituto de Tecnología de Massachussets.
- De la Garza, Y. & Ruiz Ávila, D. (1992). La enseñanza del lenguaje. *Colección Pedagógica Universitaria*. México, 20 (21), 209-218
- De Quirós, S. (Ed.). (2001). *El Lenguaje Lectoescrito y sus problemas*. México, Editorial Panamericana.
- De Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos básicos del pensamiento*. México. Editorial Trillas.
- Díaz Cossio, R.; Matamoros, L. M. & Cerón R., A. (2001). *Eficiencia terminal de las instituciones Mexicanas de educación superior (EIMES)*.
http://sesic.sep.gob.mx/sesic/doc_varios/doctos_estadisticas/eimes2001/intro.htm. (2004-10-04)

- Eguinoa, A. E. & Partido C., M. (1989). *La lectura y la redacción universitarias*. México, Universidad Veracruzana.
- Fernández Lomelín, M. T. & Carvajal Ciprés, M. (1999). Niveles de alfabetización en la UAA. *Calidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. México, 3 (5), 143-159
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Avance y perspectiva*. México, 15, 260-267.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México, Editorial Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Ponte Corvo, C.; Riveiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. (1998). *Caperucita Roja Aprende a escribir. Estudios Psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Editorial Gedisa. Colección LEA
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gage, John T. (1986) .Why write? En A. Petrovsky & D. Bartholomae (Eds.) *The teaching of writing* (pp.8-29). Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.
- Galina Russell, I. (2002). La lectura en la era digital. *Biblioteca universitaria*. México, 5(1), 11-15
- Gay, L.R. & Airasian. (2000). *Educational research. Competencies for analysis and application*. Sixth edition. Merrill Prentice Hall
- González, M^a Del Pilar. (1981). *La educación de la creatividad (técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado)*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
http://www.biopsychology.org/tesis_pilar/index.html
- González Casanova, P. (2001). *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. México Editorial Era.
- Gómez Palacios, M. (1999). El programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. *Educación: Revista de educación. Nueva época*, 8
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8entre.html>.
(2004-10-04)

- Green, P. & Fehring, H., (2001). Critical literacy revisited. From *Critical Literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*.
<http://www.reading.org/store/content/286c.html>, (2004-10-04).
- Greybeck Daniels, B. (1999). La meta cognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior. *Educación. Nueva época*, 8
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8barbara.html>
 (2004-10-04).
- Ibarra Colado, E. (2002). La nueva Universidad en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (14), 75-105.
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumenes/Numero14/14resTem3.htm>
 (2004-10-04).
- Intersegmental Committee of Academic Senates, (ICAS). (2002). *Academic Literacy: A statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities*.
<http://www.academicssenate.cc.ca.us/icas.html>, (2004-10-04).
- Jimenez, R.T. & Gersten, R. (1999). Lessons and dilemmas derived from the literacy instruction of two Latino teachers. *American Research Journal*, 36 (2), 265-301.
<http://www.aera.net/pubs/aerj/abs/aerj3625.htm> , (2004-10-04).
- Jimenez, R. T., Smith, Patrick. H., & Martínez León, N. (2003). Freedom and form: The language and literacy practices of two Mexican schools. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 488-508
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004a). *Glosario. XII Censo General de población y vivienda*.
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/glogen.asp?t=CP&c=4894> , (2004-10-07).
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2004b). *Indicadores sobre nivel de instrucción, promedio de escolaridad y aptitud para leer y escribir y alfabetización 1960-2000*.
<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/tematicos/mediano/glosario.asp?t=medu09> , (2004-10-07).

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumen/Numero17/17resTem2htm> , (2004-10-09).
- Kimbrough, J. (2004). Literacy learning and instruction in a Mexican bilingual school. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de las Américas, Puebla.
http://www.udlap.mx/~tesis/mla/kimbrough_n_jz/index.html
- López Bonilla, G. & Rodríguez Linares, M. (2003). La evaluación alternativa: Oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17)
<http://www.comie.org.mx/revista/Resumen/Numero/17resTem3htm> (2004-10-04).
- Moje, E.B. (1996). I teach students, not subjects: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly*, 31 (2), 172-195.
- Muñoz Izquierdo, C. (2001). Educación y desarrollo económico social. Políticas publicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX. *Revista Perfiles Educativos*, 23 (91), 7-36.
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles91/contenido.gif> (2004-10-09).
- Muñoz Izquierdo, C. & Márquez Jiménez, A. (2000). Indicadores del desarrollo educativo en América Latina y de su impacto en los niveles de vida de la población. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 2(2)
<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-munoz.html> , (2004-10-09).
- Núñez Carraher, T. (1987). Illiteracy in a literate society: Understanding reading failure in Brazil. En Daniel Wagner. (Ed.). *The Future of literacy in a changing world*. Universidad de Pennsylvania, Phi. USA
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Editorial Gedisa. Colección LEA
- Olson, D.R. & Torrance, N. (2001). *The Making of literate societies*. Blackwell Publishers, Ltd.
- Olson, D. R., Torrance, N. & Hildyard, A. (Eds.). (1988). *Literacy, language and learning*. Cambridge University Press.

- Pelegri, Denise. (2003). Emilia Ferreiro. Alfabetização e cultura escrita (Alfabetización y cultura escrita). *Nova Escola On line. Edição* ,162, 1- 4
http://novaescola.abril.com.br/ed/162_mai03/html/falamestre.htm
 (2004-10-07).
- Peredo Merlo, M. A. (2001).Las Habilidades de lectura y la escolaridad. *Revista Perfiles Educativos*, 23(94), 57-69.
<http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles94/contenido.gif>
 (2004-10-09).
- Ramírez Castillo, A. E. (2003). Prácticas deshonestas en la redacción académica en lengua extranjera: un estudio replica en una universidad pública mexicana. Tesis de maestría, sin publicar. Universidad de la Américas, Puebla.
http://www.udlap.mx/~tesis/navegacion/autor_R.html , (2004-10-07).
- Real Academia Española. (2000). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Editorial Espasa, Calpe. Madrid, España.
- Reyes, M^a De la Luz. (1992). Challenging venerable assumptions: Literacy instruction for linguistically different students. *Harvard Educational Review*, 62 (4), 427-445
- Rockwell, E. (1996). Cursos comunitarios. Una primaria alternativa para el medio rural. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 8 (22), 11-135.
- Rodino, A. M. (1998). Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense. Un estudio de lingüística aplicada. *La Educación*, 32 (103)
- Rogers, A. (1994). Using Literacy. A new approach to post-literacy materials. *Education Research Paper*, 10, 1-57
- Rueda Pineda, E. & Sánchez Encalada, L. (1997). El ordenamiento de oraciones como una forma de fomentar la comprensión de lectura y mejorar la redacción. *Educación: Revista de educación. Nueva época*, 8(21)
<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8elenaru.html>
 , (2004-10-09).
- Ruiz, A. (1996). Fundamentos teóricos del enfoque post- racionalista. *Instituto de terapia cognitiva INTECO*. Santiago de Chile
<http://www.inteco.cl/articulos/001/index.htm> , (2004-10-07).

- Ruiz Rodríguez, J. (2002). Los pasos de la redacción. *Revista Desarrollo Académico*, 10 (26), 27-31
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Subdirección de Educación Superior e Investigación Científica.
[Http://sesic.sep.gob.mx/imgn/logosesict.gif](http://sesic.sep.gob.mx/imgn/logosesict.gif), (2004-10-09).
- Seda-Santana, I. (2000). Literacy research in Latin America: Context, characteristics, and applications / Investigación sobre alfabetización en América Latina: Contexto, características y aplicaciones. *Reading Online*. 4(4).
<http://www.readingonline.org/articles/handbook/seda/ndex.html>, (2004-10-09).
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press, Columbia University
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
- Teague, B. (2004). A comparative study of attitudes towards literacy: parents, students, and teachers in a Mexican elementary school. Tesis de maestría sin publicar. Universidad de las Américas, Puebla.
http://www.udlap.mx/~tesis/mla/teague_bl/index.html
- Terryn, B. (2003). *Programa de evaluación y monitoreo de la alfabetización*. Literacy Acquisition Monitoring Program (LAMP). Instituto de Estadística de la UNESCO.
<http://www.uis.unesco.org> , (2004-10-07)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1998). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad.
http://portal.unesco.org/education/en/TEMPLATE/c_118/images/focus_line.gif (2004-10-07).
- Van Dijk, T., (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, Editorial Paidós Comunicación
- Vázquez Morales, M. A. & Gómez Fuentes, D. (1989). *Factores que inciden en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Universidad Veracruzana. Departamento de Psicología y Medicina de Rehabilitación.

- Veiras, N. (2004). Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lecto-escritura. “No es un pecado capital cometer un error de ortografía”. 2000-2002 Página 12/WEB República Argentina
<http://www.pagina12web.com.ar/diario/imprimir/26092.html> , (2004-10-07).
- Williams, J. D. & Snipper, G. C. (1990). *Literacy and bilingualism*. Oxford University Press.
- Woods, P., (1992). Symbolic interactionism: Theory and method. *The Handbook of Quarterly Research in Education*, 337-494.

Apéndice A

Cuestionario Piloto: alumnos

1. ¿Te gusta escribir?
2. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando escribes?
3. ¿En tu opinión cómo se debe aprender a escribir?
4. ¿Para ti que significa escribir bien?
5. ¿Qué aspectos son necesarios para escribir un texto?
6. ¿Qué tipo de documentos has redactado en tu clase y con que propósito?
7. ¿Qué aspectos te han sugerido mejorar en tus composiciones?
8. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
9. ¿Qué has leído hasta ahora en tu clase?
10. ¿Qué es lo mas difícil / importante para ti cuando lees?

Apéndice B

Cuestionario para la primera entrevista: alumnos

1. ¿Te gusta leer y escribir? ¿Por qué?
2. ¿Qué piensas de la escritura?
3. ¿Qué piensas de la lectura?
4. ¿Qué crees que significa saber escribir?
5. ¿Qué crees que significa saber leer?
6. ¿Cómo aprendiste a escribir?
7. ¿Cómo aprendiste a leer?
8. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando escribes?
9. ¿Qué es lo más difícil para ti cuando lees?
10. ¿Por qué y para quién escribes?
11. ¿Para qué o porqué lees?
12. ¿Qué piensas de tu clase de expresión oral y escrita?
13. ¿Qué piensas de tu maestro de expresión oral y escrita?
14. Cuéntame alguna anécdota de tu clase de expresión oral y escrita
15. ¿Hasta ahora qué has leído para su clase de expresión oral y escrita?
16. ¿Qué es lo que más te gusta de tu clase?
17. ¿Estudiaste la preparatoria en una escuela pública o privada? ¿Qué piensas de ellas?
18. ¿Crees que la lectura es realmente importante? ¿Para quién?

Apéndice C

Cuestionario piloto: maestros

1. ¿Para usted qué significa el saber leer y escribir?
2. ¿Qué piensa usted de las habilidades que tienen sus estudiantes para leer y para escribir?
3. ¿Qué necesitan aprender respecto a las habilidades de lectura /escritura y con qué propósito?
4. ¿Cómo enseña usted a los alumnos a escribir bien?
5. ¿Qué problemas ha usted identificado hasta ahora respecto a las habilidades de lectura y escritura de sus alumnos?
6. ¿Cómo califica/ evalúa usted las composiciones de sus alumnos? ¿Qué aspectos considera importantes?
7. ¿Cómo se beneficiaría el alumno de ser competente en la redacción /lectura de documentos?
8. ¿Qué han leído sus alumnos en la clase de expresión oral y escrita y porqué?

Apéndice D

Cuestionario para la primera entrevista: maestros

1. Cuéntame un poco acerca de ti mismo ¿cómo llegaste a ser profesor de expresión oral y escrita?
2. ¿Cuál es tu experiencia profesional y académica?
3. ¿Cuál es el objetivo de la materia de la materia de expresión oral y escrita?
4. ¿Cómo piensas alcanzar ese /esos objetivos?
5. ¿Qué tienen que hacer tus alumnos para aprender lo que indica el programa?
6. ¿Qué piensas acerca del programa de la materia?
7. ¿Qué piensas de tus alumnos con respecto a su habilidad con la lecto-escritura?
8. ¿Qué tipo de documentos escriben tus alumnos en la clase y con qué propósito?
9. ¿Qué aspectos valoras en las composiciones de tus alumnos?
10. ¿Cómo haces que se den cuenta de sus errores?
11. ¿Para ti, que significa saber escribir?
12. ¿Para ti, qué significa saber leer?
13. ¿Cuál es el propósito de la lectura en la universidad?
14. ¿Qué han leído los alumnos en tu clase? ¿Por qué?
15. ¿Crees que es necesario que el alumno sea crítico? ¿Por qué, para qué?
16. ¿En tu clase el uso de la computadora es prohibido, sugerido, permitido u obligatorio?
17. ¿Cómo es tu relación con tus alumnos de la clase de expresión oral y escrita?
18. ¿Qué otras habilidades crees que necesitan los alumnos para poder tener éxito en la universidad?

Apéndice E

Cuestionario para la segunda entrevista: alumnos

1. ¿Qué cosas nuevas has aprendido hasta ahora en tu clase de expresión oral y escrita?
2. ¿Qué utilidad práctica le encuentras a las actividades que hasta ahora has hecho en la clase?
3. ¿Qué tipo de documentos has escrito para tu clase y con qué propósito?
4. ¿Qué es lo que crees que te hace falta mejorar en tus composiciones?
5. ¿Qué sugerencias te ha hecho el profesor para mejorar tus composiciones?
6. ¿Para ti que es la ortografía?
7. Varios de tus compañeros me cuentan que tiene problemas con la ortografía ¿Por qué crees que cuesta tanto tener buena ortografía?
8. ¿Qué has leído para tu clase hasta este momento?
9. ¿Qué tienes que hacer con las lecturas que te asigna el profesor?
10. ¿Tienes la opción de leer lo que quieras para la clase?
11. ¿Qué piensas de tu profesor?
12. ¿En tu clase de EOE la computadora es prohibida, obligada o sugerida?
13. ¿Cómo definirías tu clase?
14. ¿Qué piensan tus otros compañeros de la clase y del profesor?
15. ¿En tu clase, frecuentemente te piden que opines acerca de los temas?
16. ¿En tu clase se dan momentos de discusión entre los alumnos y el maestro?
17. Dime un poco más acerca de tu pasatiempo.... (lectura, diario, componer canciones, escribir cuentos)
18. Algunos compañeros me dicen que les gusta mucho leer revistas y tiras cómicas ¿tú que piensas de eso?
19. ¿Crees que la lectura es realmente trascendental en la vida de una persona? ¿Por qué?
20. ¿Consideras que la lectura ha sido o es realmente importante en tu vida personal?
21. Los profesores generalmente nos quejamos de que los alumnos no leen lo que se les asigna ¿Por qué crees que no lo hacen?

Apéndice F

Cuestionario para la segunda entrevista: maestros

1. Dime a que te referías cuando decías que los alumnos no pueden emplear vocabulario difícil.
2. ¿A que te refieres con el uso de palabras dudosas?
3. ¿Por qué consideras que es necesario explicarles a los alumnos el propósito de las actividades?
4. ¿A que te refieres cuando mencionas que hablar es una habilidad mucho más sencilla?
5. Cuando identificaste que el problema de tus alumnos era la estructuración de ideas, ¿qué hiciste para ayudarlos a resolver ese problema?
6. ¿Por qué crees que tus alumnos tienen problemas para estructurar sus ideas?
7. ¿Qué importancia tiene que el alumno pueda escribir con el mayor detalle posible?
8. ¿A que te refieres con escritura libre y escritura controlada?
9. ¿Qué ventajas representa para el alumno la composición libre a diferencia de la controlada?
10. Dices que tus alumnos sí leen pero básicamente por esparcimiento, ¿qué desventajas ves en eso?
11. ¿En que te basas para decir que a los alumnos les enseñaron a leer y a escribir de la manera tradicional?
12. ¿A que te refieres al decir educación tradicional?
13. ¿Por qué crees que a algunos alumnos les cuesta mucho la ortografía y la puntuación?
14. ¿Crees que es realmente importante la ortografía?
15. ¿A quién crees que le sirve la ortografía y la puntuación?
16. ¿Qué es más importante la ortografía o la puntuación? ¿por qué?
17. ¿Qué han aprendido tus alumnos hasta ahora?
18. ¿Crees que la lectura es realmente trascendental para cualquier persona?
19. ¿Consideras que la lectura ha sido o es importante en tu vida?

20. ¿Crees que realmente haga falta ser crítico para el tipo de tareas que le asignas a tus alumnos?
21. ¿Qué otras destrezas crees que el alumno necesita para convertirse en un lector-escritor eficiente?
22. ¿Consideras que la universidad cuenta con las condiciones necesarias para fomentar la lectura y la escritura?
23. Si volvieras a dar la materia de expresión oral y escrita, ¿qué cosas cambiarías?

Apéndice G

PROGRAMA DE EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Objetivo general:

El alumno utilizará correctamente la lengua española en la comunicación oral y escrita.

Temas y subtemas:

(Total 48 horas)

1. Comunicación humana (3 horas).
 - 1.1 Concepto, naturaleza (mediata o indirecta).
 - 1.2 Elementos del proceso de comunicación.
Pensamiento, encodificación, código o lenguaje, mensaje, canal, ruidos, recepción, decodificación, comprensión, análisis, interpretación, pensamiento, decisión, respuesta. Descodificación.
 - 1.3 Tipos de comunicación.
Según el código o lenguaje usado en la emisión, según el medio utilizado por el emisor, según los sentidos empleados por el receptor, según el nivel (micro, meso, macro nivel).
2. Comunicación oral (12 horas).
 - 2.1 El buen orador.
La credibilidad, el nerviosismo, el análisis del público, la selección del tema, ejercicios y discusión.
 - 2.2 El discurso informativo.
El propósito general, el propósito específico. Ejercicios.
 - 2.3 Elaboración y organización del bosquejo.
El pensamiento creativo, ejercicios, la estructura del bosquejo, el paralelismo, los tipos de bosquejo, el balance.
 - 2.4 Los apoyos verbales.
Tipos de apoyos verbales, ejercicios.
 - 2.5 Introducciones y conclusiones.
La introducción, conclusión. Ejercicios.
 - 2.6 Los discursos informativos básicos.
Discurso de definición, ejercicios, el discurso de descripción, ejercicios, el discurso de explicación, combinación de los discursos básicos.
 - 2.7 La comunicación verbal.
Concepto, importancia, modalidad (oral y escrita).
 - 2.8 La comunicación oral.
Concepto (hablar /escuchar), la elocución en la vida académica y profesional, la comunicación oral fundamento de la comunicación escrita, influencia de los códigos paralingüísticos (prosódicos –entonación, timbre, intensidad-, kinésicos –mímica, ademanes, posición-, proxémicos –cercanía, lejanía-, de presentación).
 - 2.9 Competencia y actuación elocutiva.
Invención, disposición, elocución, evaluación, corrección (ortológica, gramatical y estilística).
3. Comunicación escrita (3 horas).
 - 3.1. La comunicación verbal escrita (redacción)
Concepto (escribir / leer), la redacción en la vida académica y profesional, niveles de redacción (de enunciados o cláusulas, de párrafos, de textos).
 - 3.2. Tipología de textos.
Académicos (memoranda, solicitudes, oficios, informes, exámenes, exposiciones, ensayos, monografías, proyectos, ponencias, tesis, currículum...), profesionales (periodísticos, administrativos, comerciales, didácticos, políticos...) literarios (descripción, narración, poesía, guiones, diario...)
 - 3.3. Competencia y actuación redactora.
Invención, disposición, redacción 1, corrección, fe de erratas, redacción 2 (ortográfica, gramatical y estilísticamente correcta).

4. La lectura como fundamento para la redacción (6 horas).
 - 4.1 El proceso de lectura.
Leer (percibir), decodificar, comprender, interpretar (análisis, inducción, síntesis, deducción, inferencia), evaluar o criticar, decidir, encodificar, actuar, hablar, escribir, realizar.
 - 4.2 Tipos de lectura
En voz alta o silenciosa, informativa o formativa, correcta o artística, recreativa o de estudio, comprensiva o crítica.
 - 4.3 Técnica eficaz de lectura comprensiva / crítica.
 - 4.4 Lectura preliminar (LP), prelectura (PL), preguntarse (P), lectura completa (L), reflexionar-lectura crítica (RC), resumir (RE), oralizar lo leído (O), repasar o releer (RL), evaluación (EV).
5. Redacción universitaria (12 horas).
 - 5.1 Conceptos fundamentales.
Lenguaje, lengua, norma, registro, habla, signo, dialecto, sociolecto, idiolecto.
 - 5.2 Relaciones lingüísticas.
Discursivas o sintagmáticas. Sintagma. Paradigmáticas. Paradigma.
 - 5.3 Expresión de ideas.
 - 5.4 Expresión de juicios.
 - 5.5 Expresión de raciocinios.
 - 5.6 El párrafo.
El tema, la actitud del que escribe, la tesis, enunciados de soporte, unidad, coherencia, cohesión.
 - 5.6.1 El párrafo narrativo.
 - 5.6.2 El párrafo descriptivo.
 - 5.6.3 El párrafo expositivo.
 - 5.7 El ensayo.
La introducción, el cuerpo, la conclusión, la revisión.
 - 5.7.1 De ejemplificación.
 - 5.7.2 De comparación y contraste.
 - 5.7.3 De clasificación.
 - 5.7.4 De análisis de proceso.
 - 5.7.5 De causa y efecto.
 - 5.7.6 Argumentativo.
6. Gramática y redacción (6 horas.)
 - 6.1. El enunciado o cláusula y oración.
 - 6.2. El enunciado bimembre u oración simple
Sujeto, sustantivo, modificadores del sustantivo. Predicado, verbo, modificadores del verbo
 - 6.3. Periodo compuesto u oración compuesta.
Coordinación yuxtapuesta o no yuxtapuesta, nexos coordinantes o conjunciones, oraciones coordinadas (copulativas, disyuntivas, adversativas, distributivas, ilativas...)
 - 6.4. Periodo complejo u oración compleja.
Subordinación yuxtapuesta o no yuxtapuesta, nexos subordinantes oracionales, oraciones subordinadas (sustantivas, adjetivas y adverbiales).
7. Ortografía (6 horas.).
 - 7.1. Letras, diptongos, triptongos y sílabas.
 - 7.2. Acentuación (Ver Godínez: Curso programado de ortografía)
Prosódica (palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas), gráfica (acento de intensidad, diacrítico, de ruptura, enclítico),
 - 7.3. Uso de letras de escritura dudosa (Ver Godínez).
 - 7.4. Uso de mayúsculas, escritura de los números y abreviaturas.
 - 7.5. Uso de los signos de puntuación.