

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 intertextuales). 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 prácticas 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.