

## 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**

| <b>Categoría</b>   | <b>Subcategoría</b>   |
|--|---|
| 5.1 Enfoque en la enseñanza de la lecto-escritura en este contexto         | 5.1.1 Objetivos<br>5.1.2 Tipo de prácticas de lecto-escritura promovidas<br>5.1.2.1 Características de las composiciones<br>5.1.3 Método de enseñanza<br>5.1.3.1 Manera de corregir<br>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<br>5.2.1.1 Relación maestro-alumno<br>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<br>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 identifico 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 complementarí 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.