

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO**

**LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN
EDUCATIVA**

TESIS

UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA,
ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

PRESENTAN:

ALEXIA LIZBETH AGUIRRE HERNANDEZ
MARIA FERNANDA MENDOZA BONILLA

ASESORA:

DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2024



Ciudad de México, a 26 de noviembre de 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **AGUIRRE HERNANDEZ ALEXIA LIZBETH** con matrícula **180920870**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. JUAN MARIO RAMOS MORALES
Secretario	DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES
Vocal	DRA. LETICIA ROCHA HERRERA
Suplente 1	LIC. KAREN JOCELYN ZAMORA LEON
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 11 de diciembre de 2024 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN CARLOS PÉREZ LÓPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Cadena Original:
[[494]2024-11-26 11:25:23]092180920870[AGUIRRE HERNANDEZ ALEXIA LIZBETH][LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA][F3]3[UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL][DR.]JUAN MARIO RAMOS MORALES[DRA.]BLANCA FLOR TRUJILLO REYES[DRA.]LETICIA ROCHA HERRERA[LIC.]KAREN JOCELYN ZAMORA LEON[[2024-12-11]13:00]1254[0]GdUausTYS[[
Firma Electrónica:
cEkHAm9OavEX2KhDuGfCixWTEzcm+HFgKGAXcIosuYy383z8s9eKh0FdX0P6Ac9vWZIMEAIG4103beT74agZi0YwH90HkRm7syTQU
Gm19yDfrSumT0ttgZz2PqnA7p6Ua85sOxbXoBAHF7uqSaAPVa3vQO6dv/PLUKJy9Mrb2v3Jz+Zfab/tpLccAGpGD7amwK29d8W36U
oC065IC3H7yb+AoptLKznZPIRgoQh53co9YUprDjlbbs3ukKcEYFA3vl.YsPSLK3JlltxGMxqDUoUoH+4IQpyXZEnKIGBoebMw8XSkRDI
eE9eOCABe8s7PPWXjPBbmo+mkaMisWdk0vIWSWd2iULTq9epm4ym64CkbyR+ZJooJofCdcPeEEmgNuvXR2gJ4MhvuY/MBxdg3B4
JJUrwNwQyQk4QBYZeT4QydZB4d4Kb7hLgbXhau+Cic8UdmlautWW6vT0scG+KbTqbzaoPrD4NIUIF6718vYQLFSnZ9AhOraVxw
uh2uHltgCniO5wI8myy4TXidnpbIAUBIutgNTAPJel3tY5JjZsHaoUTYx6lIM+69mv+mQIKNU0Cst8WeaFaw+PHNlibGWBLX3oDfWt
w7BjW1928UwKsrJaaTQqVrQUGrRoTEId6amDS8zPdmPeQllzzTKDRMIQdvlZB=
Fecha Sello:
2024-11-26 11:25:24





Ciudad de México, a 26 de noviembre de 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **MENDOZA BONILLA MARIA FERNANDA** con matrícula **180920359**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. JUAN MARIO RAMOS MORALES
Secretario	DRA. BLANCA FLOR TRUJILLO REYES
Vocal	DRA. LETICIA ROCHA HERRERA
Suplente 1	LIC. KAREN JOCELYN ZAMORA LEON
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el miércoles 11 de diciembre de 2024 a las 4:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

JUAN CARLOS PÉREZ LÓPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Cadena Original:
[[495]2024-11-26 11:32:22][092][180920359]MENDOZA BONILLA MARIA FERNANDA|LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA|[[F3]13]UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DESDE LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL|DR.|JUAN MARIO RAMOS MORALES|DRA.|BLANCA FLOR TRUJILLO REYES|DRA.|LETICIA ROCHA HERRERA|LIC.|KAREN JOCELYN ZAMORA LEON||2024-12-11|16:00|1254|0|6fKRaS5nmp|
Firma Electrónica:
O2Mc/9y0F69IMq8ZQ38+n9CI4HmBKn9Hc/4LFxoKqcQsvGJe8eoAHJbzcGYQRZhbaxabuv/XbbA8XPZY6oLPV6jqwgTWKarRqV n79vV4HBvUj7UrhnlkP3z2p]Tx8WgHNuP10a0oGjm/9xbsuW/LmSbrmmMPbHSRZR0lfs9urcy2C/xPhDfCz+wgK0Z060907/waaVXDgV7 4+/2+JXlk+vkiSf9MThVznfJCs8oDj7IFixFQRu884VDXmFa3ILOVom58VRtnLktnJxzc9ogcS0cl6r+w2j9+uskn89vGDT/PQ+r1shc3F3a drTxE7wffhLvi6Z6fL3N6mWus/KrJsb+ISFJAzyXpu58M6oP/vh4klI+JMnveBuC05AYuOMIDFQ7wUmsGUJX9wrR9ebe4KCB5U7rwoK HidXbKaPKyDvmSmwSqPWE7NbXR8E36dwDgmxQKJ/pj0pFh4FDY18f3POq3e9QxC5JLRNK55HHRBpDdqE34QQfE7KekWu0zekd hAqHTDQsWY6Ya4aHB/LT0goQefau5pIOLm9R2OmGsk8e7g]1IXzIVFsO4dc0a1WxO80C4EU0IDG9/r6ke7bVcCq248M+D7ALYbH7 IhRr0H6s3ucKkgZuK2wJPweox+FYIMqCVHs5KZI25nrITJLBytZREXXGUKcy=
Fecha Sello:
2024-11-26 11:32:22



Dedicatorias

Alexia Lizbeth Aguirre Hernandez

A las dos personas más importantes de mi vida, a mi madre Jacqueline Hernández, por demostrarme a través su fortaleza, bondad y sus valores que todo es posible, por guiarme asertivamente por medio de la comprensión, la paciencia y la perseverancia para llegar hasta donde hoy me encuentro. A mi padre Alejandro Aguirre por siempre confiar en mí, por darme la seguridad para llenarme de entusiasmo y coraje, mediante su apoyo y consejos he logrado convertirme en una mujer llena sueños y ambiciones, en él no solo tengo a un padre sino a mi mejor amigo.

Gracias a mi hermano Luis Ángel Aguirre que me ha mostrado lo importante y alegre que debe ser la vida. Gracias a mi tía Zuliana Hernández por acompañarme y motivarme en este proyecto., a Maximiliano Becerril mi compañero de aventuras que con amor incondicional ha compartido conmigo éxitos y fracasos.

Y finalmente a mi amiga, confidente y colega Fernanda Mendoza quien estuvo conmigo en todo momento, se convirtió en parte esencial no solo del proyecto académico sino de mi vida. A todo ellos no me queda más que expresarles mi infinita gratitud por ser mi pilar más fuerte y la razón del que hoy me encuentre aquí, cumpliendo uno de mis grandes sueños.

Maria Fernanda Mendoza Bonilla

A la vida y a dios por permitirme culminar esta etapa tan anhelada.

A mis padres Leonor Bonilla y Pablo Mendoza que han sido la principal fuente de estímulos para lograr mi superación académica. Su apoyo incondicional es una caricia a mi corazón, los amo. A mis hermanos, Alma, Pablo y Leonel por su aliento, soporte y confianza en cada etapa de mi vida.

Dedico este proyecto a mi mejor amiga y compañera de esta aventura Alexia Aguirre por su tiempo, comprensión y sobre todo su compromiso académico.

Finalmente, a una persona especial, que siempre estuvo presente desde el inicio de mi etapa universitaria, con mucho cariño para Manuel González.

Ambas autoras de este trabajo agradecemos el apoyo incondicional de la Doctora Blanca Flor Trujillo Reyes, se encargó de guiarnos de principio a fin, sin ella este proyecto no hubiese sido posible.

ÍNDICE

Introducción	8
Capítulo 1. Lectura, escritura y expresión verbal: medios de configuración de una sociedad alfabetizada.....	11
1.1 Una mirada a la evolución de las prácticas de lectura y escritura en las sociedades antiguas	12
1.2 La masificación de la lectura	16
1.3 Prácticas alfabetizadoras durante los siglos XX y XXI	23
1.4 El contexto mexicano en relación con las prácticas alfabetizadoras en la escuela	25
Conclusión	34
Capítulo 2. Orientaciones teórico metodológicas.....	37
2.1 Alfabetización Académica. Un término por reconocer en UPN.....	37
2.2 Propuestas de intervención entorno a la AA: prácticas, diagnósticos, propuestas curriculares y estrategias.....	40
2.4 Objetivo General y Específico	45
2.5 Aspectos metodológicos	46
2.6 El trabajo de campo: una ruta de experiencia	48
2.6.1 Un escenario de dificultades y nuevas perspectivas.....	50
Conclusión	51
Capítulo 3. Trayectos escolares en relación con las prácticas de escritura lectura y oralidad.....	54
3.1 La trayectoria en Educación Básica.....	54
3.1.1 El alumno y sus primeros acercamientos con la lectura.....	55
3.1.2 Conociendo la escritura.....	58
3.1.3 La expresión verbal. Una ruta de comunicación como parte de la integración escolar.....	60
3.2 Educación media superior. Una nueva exigencia educativa.....	61
3.2.1 El sentido de la lectura en el nivel Medio Superior	61
3.2.2 La construcción de ideas y su expresión	63
3.3 La universidad. Las carencias y la exigencia disciplinar	65

3.4 El panorama de las prácticas en la UPN	66
4. Prácticas específicas de lectura, escritura y oralidad en la UPN	72
4.1 Espacio de lectura: una realidad universitaria	72
4.2 Modos de preparación para elaborar proyectos académicos.....	78
4.3 La comunicación verbal. Un reto desafiante en las aulas	80
4.4 Elementos característicos de la UPN en relación con las prácticas	86
Conclusión	90
Reflexiones finales	95
Referencias	101
Anexos.....	105
Cuestionario	105
Guía de entrevista	106
Esquema de las prácticas	108

Introducción

Introducción

Esta tesis tiene como propósito comprender el reconocimiento y comportamiento de la Alfabetización Académica en Educación Superior (AAES) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad Ajusco. Está integrada por tres capítulos que constituyen un recorrido a través del cual se puede entender la configuración de prácticas de escritura, lectura y oralidad, que son la base fundamental de la comunicación del ser humano y que, a lo largo de la trayectoria escolar de los sujetos, se les ha otorgado un valor social, cultural y educativo.

Para el desarrollo de la investigación en un inicio fue necesario analizar la composición de la AAES en sus tres prácticas: lectura, escritura y expresión verbal. Para los propósitos de este trabajo, hemos hecho el recorrido partiendo de la particularidad de cada práctica, la manera en cómo se constituyeron sus modos de apropiación, cambios sociales y educativos significativos, con la finalidad de comprender su configuración como prácticas culturales y desde ahí analizar cómo se han configurado en las trayectorias y prácticas de estudiantes universitarios pertenecientes a la UPN.

En el Capítulo 1 abordamos cómo se configuró la lectura en Occidente como parte de un proceso comunicativo, social y cultural, que desde las sociedades antiguas se ha constituido como una tarea que tiene por objetivo instruir a la sociedad a través de la institucionalización de habilidades lingüísticas que pasaron a formar parte de un acto educativo. Este recorrido permite ubicar las tres prácticas como un conjunto que cimienta las bases de una estructura académica de adscripción y preparación a lo largo de la vida escolar, y nos da elementos para el análisis de la complejidad que implica en el caso que analizamos, el desarrollo de la lectura, pero también de la escritura y la oralidad, en el entorno disciplinar-universitario.

En el Capítulo 2 mostramos las orientaciones metodológicas que orientaron las líneas de acción para la presente investigación. El trabajo es de carácter cualitativo con un enfoque de estudio de caso; usamos la narración y la descripción de situaciones. Además de plantear nuestro interés por el objeto de estudio, nos referimos a las experiencias y complejidades del trabajo de campo, donde pudimos vislumbrar múltiples factores que inciden y consolidan problemáticas propias de la AAES. De manera análoga se revela una compilación específica acerca de las propuestas e intervenciones en torno a procesos de Alfabetización Académica (AA) en la UPN.

En el Capítulo 3 exponemos un análisis elaborado a partir de los trayectos escolares de seis estudiantes que permiten mirar la composición de las prácticas en relación con el comportamiento de la apropiación de los métodos, instrumentos, espacios y herramientas empleadas en la labor académica los cuales, históricamente se han consolidado como modos de actuar frente a las necesidades escolares y que a su vez en la etapa universitaria responden como medios de inserción en las disciplinas académicas.

Finalmente presentamos las conclusiones, en las que señalamos, entre otras cuestiones, que la AAES se debe reconocer dentro de la UPN como una práctica que requiere de una potencialización de las habilidades de lectura, escritura y oralidad, pues es una labor conjunta entre alumnos, docentes e institución. A través del reconocimiento y fomento de la AAES, es posible que los estudiantes sean capaces de adentrarse en una concepción académica que les permita concebirse como parte transformadora de un proceso crítico, reflexivo y analítico.

Capítulo 1. Lectura, escritura y expresión verbal: medios de configuración de una sociedad alfabetizada.

En pleno siglo XXI la crisis alfabetizadora abre el debate sobre la influencia que genera la lectura, la escritura y la expresión verbal en la constitución sociocultural de los individuos; nos enfrentamos a interrogantes que ponen en tela de juicio el valor de estos tres pilares de comunicación, los cuales le han permitido al sujeto descubrir, desarrollar y aprender habilidades de carácter cognoscitivo propias de los seres humanos. Comunicarse implica sentimientos, emociones, vivencias, aspiraciones que, a través del tiempo, forman hábitos que se despliegan en la vida social y cotidiana, consolidándose posteriormente como un acto procesual que supone un grado de instrucción y tecnicismo que lo convierten en un tema educativo: abordar la lectura y sus prácticas como una tarea escolar, es comprender el trasfondo de cómo, dónde y con ayuda de qué y quiénes se aprende a leer, escribir y expresar ideas que sirven al individuo no sólo en su formación académica, sino es un medio de comunicación que le permite interactuar en sociedad.

Con los procesos de globalización, a las sociedades modernas se les ha exigido pertenecer a una cultura letrada donde se promuevan modos de adscripción críticos y reflexivos que faciliten la producción de un juicio propio para el desarrollo de una sociedad del conocimiento, no obstante, las prácticas lectoras se han desviado del principal objetivo: ilustrar el intelecto individual y en conjunto. Actualmente la población ha encaminado los esfuerzos a leer por necesidad y obligación dejando de lado un proceso que implica adentrarse a una lectura desde la intuición, el descubrimiento y la motivación por lo desconocido.

Por su parte, las instituciones educativas juegan un rol básico en la configuración de la *praxis* disciplinar, pues los sujetos adquieren y refuerzan una manera particular de adquisición del conocimiento al momento de leer, escribir y expresarse. Para comprender la relevancia de la lectura (así como de la escritura y la oralidad) cobra sentido identificar, desde un recorrido histórico general, cómo en Occidente, se fueron construyendo las bases para el desarrollo de la instrucción en la lectura y la escritura, y que permiten vislumbrarlas como prácticas que, en las instituciones de educación superior hoy en día, conforman una problemática fundamental en la formación de los estudiantes.

1.1 Una mirada a la evolución de las prácticas de lectura y escritura en las sociedades antiguas

El ser humano a lo largo de los años ha encontrado la manera de introducirse al mundo de las letras como un medio de interacción entre lo íntimo y lo exterior; esto le ha permitido al hombre identificar, interpretar y compartir hechos que le son propios de su contexto, a través de una configuración histórica, cultural y social de los procesos y prácticas que se han llevado a cabo en las diferentes sociedades y con distintos objetivos de acuerdo con la época.

Para comprender el trasfondo de lo que hoy en día conocemos como lectura, escritura y expresión verbal, en este apartado se mostrarán aquellas prácticas que le han dado una constitución y reconocimiento desde culturas occidentales. Cabe destacar que para fines explicativos se tomará como base las investigaciones de Roger Chartier (2001), Cavallo (2001), Anne Marie Chartier (1994), Goldin (2023), Svenbro (2001), Hamesse (2001), Grafton (2001), Lyons (2001), Saenger (2001), Gilmont (2001), Witmann (2001), Lyons (1997), Staples (1997), Bermúdez (1997), Loyo (1997), Torres (1997), Greaves (1997).

Los primeros indicios registrados aparecieron en las antiguas Grecia y Roma, donde la tradición oral era la vía de contacto entre sus pobladores a través de los testimonios, la epopeya, los cánticos y la narrativa de los héroes de la época; los poderes sociales imponían los saberes relacionados con las necesidades colectivas. Así, los individuos recurrieron al sonido (vocalizar las palabras), se buscaba que por conducto de la acústica de su voz el pueblo reconociera, aprobara y renombrara sus hechos en el tiempo sin la exigencia de plasmar sus constructos con papel y grafito “[p]orque en una cultura que valoraba la palabra hablada...la escritura no tenía interés más que en la medida en que apuntaba a una lectura oralizada” (Svenbro, 2001, p. 70).

A continuación, revisaremos dos momentos en Grecia y Roma que ayudarán a comprender la emergencia de las prácticas lectoras y vislumbrar algunos elementos propios del tipo de escritura que practicaban.

De acuerdo con Svenbro (2001), en Grecia hacia el siglo IV, la lectura en voz alta cobró relevancia debido a la capacidad memorística del ser humano; ésta era considerada como un poder valioso que requería instrucción. Con el paso del tiempo, las sociedades griega y

romana se dieron cuenta de que no todo podía ser retenido, entonces, buscaron recabar el relato personal con el objetivo de mostrarle al mundo sus vivencias. Surgió así, el imperativo de preservar los acontecimientos con ayuda de la escritura, dando paso a que los actores involucrados formaran parte de una cultura. Esta práctica resultaba factible como el medio vital para consolidar la interacción de la persona misma y su entorno complejo y dinámico.

Si bien el objetivo de enunciar la palabra se lograba, el problema se situaba en que la mayor parte de la población sólo se concentraba en escuchar el diálogo y no les permitía conectar de forma directa con el autor de lo escrito. El término *ler* pasó por una reestructuración donde estuvo explícita una connotación que visibilizó el inconcluso significado de la lectura.

A principios del siglo IV en Grecia, se identificó que el portavoz, quien no tenía un papel de escritor, emitía el contenido conforme a su entendimiento, esto es, el mensaje no llegaba a los receptores con la intención precisa de los autores, por lo que esta práctica visibilizó que la escritura y la lectura, dependían una de la otra, pues al ser un lector ajeno a lo escrito, entorpecía su sentido; en palabras de Svenbro (2001), “[s]i es verdad que la lectura era necesaria para que el texto se convirtiera en completo, de ello resulta lógicamente que la lectura formaba parte del texto” (p. 80).

El cambio se dio principalmente para los oyentes (entidad que estaba acostumbrada a una manera específica de constreñir la lectura en voz alta), estos acuñaban las palabras del orador y las consideraban como leídas, pero sólo era una interpretación de lo hablado. De manera análoga, en las élites se percibió que los voceros tenían la capacidad de entender el contenido escrito sin la necesidad de vocalizarlo. El supuesto era que, al mirar las letras, el lector interiorizaba y memorizaba el argumento que debía ser expuesto, configurando así un proceso cognoscitivo que trajo como consecuencia la reestructuración de la lectura tradicional, porque el lector era, al mismo tiempo, un intérprete.

Se trataba entonces de un proceso “[f]ruto de todo un contexto mental, nuevo y poderoso, capaz de reestructurar la categoría de lectura tradicional” (Svenbro, 2001, pp. 92-93). Esta situación causó revuelo al notar que existía otro tipo de apreciación al leer, sin embargo, la lectura silenciosa era un proceso limitado, porque solo incluía a los expertos de la palabra, pues ellos eran los únicos que tenían la capacidad y el dominio del alfabeto.

Para que la práctica de la lectura llegara a su máximo auge fue sustancial la intervención del pensamiento teológico y filosófico, que promovió una lectura donde se situara la claridad y entendimiento de la misma. A pesar de que en Grecia la lectura silenciosa prosperó, no cautivó a la población en general debido a la segmentación social y cultural, por tanto, la lectura en voz alta continuaba liderando la práctica lectora.¹

Más tarde, dentro de la civilización romana a finales del siglo IV, apareció una nueva práctica lectora debido al auge del poder eclesiástico; el libro, que para ese entonces era nombrado como *lintei*, cobró existencia y se percibió como un medio físico de distribución de la lectura. Dada la necesidad de conservar la literatura romana, se apoyaron de herramientas como el lino y los rollos de papiro. En palabras de Cavallo (2001):

En la Roma de los primeros siglos, el uso de la escritura debe considerarse circunscrito al cuerpo sacerdotal y a los grupos gentilicios, depositarios de los saberes fundamentales de la ciudad, el sacramental y el jurídico, de la medida del tiempo, del orden analítico de los acontecimientos: conocimientos que se encontraban recogidos en los libros *lintei* (de tela de lino, en los cuales se conservaba fundamentalmente el saber sacramental) o en *tabulae* lignarias. (p.111, cursivas en el original)

De acuerdo con Cavallo (2001) los romanos se apropiaron de la influencia griega en la lectura a través de la recopilación de los despojos provenientes de la guerra, esto significó una recolección de ejemplares que se tomaron como base para componer y adecuar el contenido, formando así las primeras bibliotecas romanas [con acceso restringido para la aristocracia], con la finalidad de darle un nuevo entendimiento cronológico a las narrativas. La apropiación de los relatos hacía formar parte de un clima cultural donde no solo se leía, sino que por conducto de la lectura se fomentaba una convivencia entre las clases privilegiadas, quienes leían una literatura avanzada y poseían un nivel de alfabetización que incluía la lectura, el acceso a los ejemplares “cultos” y a las formas de representación de las obras griegas, como el teatro.

¹ En este trabajo no abordaremos las formas concretas del aprendizaje de las letras. El foco se situará en las prácticas y en los procesos alfabetizadores. Sin embargo, es importante mencionar que las letras de aquella época, se difundieron a través de representaciones visuales fundadas en el teatro, donde eran mostradas al público en general con ayuda femenina, sin embargo, solo figuraban y eran entendidas por los sectores dominantes de la palabra escrita.

Es relevante destacar que la lectura en las clases dominantes no simbolizaba una vía de proceso civilizatorio, ya que, por muy sabios o ilustrados que fuesen los sujetos, no garantizaba que generaran una conciencia de derechos y obligaciones, respetar al otro y encaminar las fuerzas hacia la mejora de la vida en común. Por otra parte, se encontraban grupos pertenecientes a una estratificación social inferior interesados por acceder a las lecturas, quienes, a diferencia de los anteriores, sólo llevaban a cabo la práctica por placer y no para instruirse, lo que era conocido como género erótico. Como afirma Cavallo (2001), “[l]as divisiones culturales entre los lectores no siempre implicaban una elección diferenciada de lecturas; éstas con frecuencia eran las mismas, mientras que eran diferentes los modos de leer, de comprender, de apreciar el escrito” (p. 135).

Las bibliotecas fueron el eje central para dar comienzo a la estructuración de una comunidad lectora, sin importar qué o quién leía, por otro lado, los escritores poseían un acervo bibliográfico, si bien no muy grande, suponía una buena cantidad para dar comienzo a la distribución cerrada, es decir, sólo para las clases dominantes, de material físico.

Para la época republicana, además de las clases cultas y medias-bajas, las mujeres surgieron como un nuevo grupo de interés por la lectura. Su participación no era validada en los géneros cultos, no obstante, existía una distinción societal femenina entre las que estaban instruidas y las pertenecientes a la multitud. Para el primer sector se destinaban “...género de literatura sentimental y fantástica con sus historias de mujeres incluidas en la trama, quizá, justamente para atraerlas” (Cavallo, 2001, p. 137). Para la multitud, en cambio, se dirigía un contenido específico y limitado; este tipo de lectoras consumían temas referentes al cuidado femenino (por ejemplo, maquillaje, cocina) con la finalidad de enaltecer la propia experiencia (Cavallo, 2001). Cabe destacar que la mujer lectora, a pesar de la diversificación de clases, se caracterizaba por llevar a cabo una misma práctica: individual e interiorizada, esto es, su participación vislumbró de nueva cuenta el potencial de la lectura silenciosa dentro de las comunidades lectoras.

El acto de la lectura resultó ser un medio que llevó a las personas a pensar en su transformación, se logró una integración de todas las clases sociales sin importar sus aspiraciones personales, políticas, religiosas, educativas, etc., para ampliar el campo de la comunicación y el conocimiento.

1.2 La masificación de la lectura

Otra de las atribuciones en el siglo V que se le debe reconocer al predominio romano es la creación del códex, dejando atrás el rollo. “El códice se muestra en su definición como libro de contenido literario...” (Cavallo, 2001, p.142), paginado y seccionado, figuraba una novedad que permitió adecuar un orden de los contenidos. En sus primeras apariciones el códex se remonta al uso por parte del cristianismo para profesar la palabra, “ejercía un estímulo sobre los grupos alfabetizados de distintos niveles sociales y culturales” (Cavallo, 2001, p.144). Por su caracterización como cuaderno de tipo escolar facilitaba su uso y a su vez era una guía cuya función radicaba en auxiliar a la escuela técnica romana.

Sin embargo, la llegada del códex no trazó un cambio radical en las prácticas lectoras, pues el cristianismo seguía apuntando hacia las formas tradicionales: la lectura vocal e interiorizada permanecía como una vía de comunicación grupal. La iglesia arribó a una transformación sociocultural imponiendo al códex como el libro que toda la comunidad debía poseer, ocasionando, de acuerdo con Cavallo (2001) que mediante el contenido espiritual se alejara buena parte de la congregación lectora, detonando así un grave analfabetismo, principalmente entre las mujeres, a quienes sólo se les consideraba para los cánticos celestiales.

De acuerdo con el mismo autor, la lectura oral retomó solidez: tanto los paganos como los cristianos recurrieron de nueva cuenta al portavoz de la palabra. Con el transcurrir del tiempo, el códex se consolidó como una herramienta de lectura, el lector aprendió a leer mientras escribía: anotaba dentro del margen ideas para una mejor comprensión. Cabe destacar que este tipo de lectura era practicada por un grupo minoritario.

El códex transformó el modo en el que se leían los escritos a través de la invención y apoyo de una estructura textual conformada por: secuencia de columnas, uso de signos de puntuación, mayúsculas, títulos, etc. Se constituyó en la representación escrita de la autoridad y permitió al sujeto evolucionar a una lectura que abrió la interpretación de los contenidos, es decir, “[d]e una lectura libre y recreativa se pasaba a una lectura orientada y normativa” (Cavallo, 2001, p. 151).

Con la estructuración del códex la época escolástica dio lugar a que la lectura se situara como una actividad escolar y universitaria; dentro de las aulas se efectuaban explicaciones referentes a los textos, por primera vez la palabra lectura fue entendida “...dentro del contexto de la enseñanza, para designar un procedimiento totalmente específico de exposición del texto” (Hamesse, 2001, p. 186). Esta forma de lectura surgió tras la creación de las universidades, se requería un cierto dominio de tecnicismos alfabéticos: la explicación, el comentario, la discusión y la espiritualidad. El lector debía dirigir la mirada hacia un razonamiento emancipador, los textos pasaban por un filtro donde su contenido era examinado y seleccionado (por los llamados florilegios). Para su divulgación, los profesores optaron por utilizar aquellos ejemplares previamente avalados para sus cátedras.

Más tarde en Europa, alrededor del siglo XII, se consolidó una forma y un hábito de escritura denominada *continua*, apoyada de un formato lingüístico donde se empleaba una estructura gramática. Saenger (2001) menciona que se colocaban espacios, signos de puntuación, coherencia entre párrafos, orden al plasmar las ideas y separación de las mismas, lo que permitía una comprensión al momento de escribir y leer; uno de los grupos más favorecidos con este nuevo modelo fueron los universitarios, para quienes la lectura silenciosa se auxiliaba del medio impreso para guiar la cátedra oral por parte de los profesores. Entonces surgió como medio didáctico para el aprendizaje, solicitar a los alumnos el uso de las copias para clases, con el fin de que sirvieran como medio de reforzamiento visual; por su parte, en términos de escritura, el dictado se utilizaba como una herramienta para practicar la ortografía y la caligrafía.

Sin embargo, la práctica del dictado sesgaba la comprensión de la clase por parte del estudiante, pues enfocaba todos los esfuerzos en la transcripción, dejando a un lado el análisis de la cátedra impartida por el docente. Ante dicho problema, el papel de los copistas se retomó como medio para facilitar la copia de los textos correspondientes al currículo universitario. Dada su facilidad para reproducir en un corto tiempo los materiales, los profesores recurrían en múltiples ocasiones a su servicio, ya que a través de su trabajo se lograba obtener recopilaciones de diversos temas que posteriormente se difundían en las bibliotecas para que la lectura y la escritura se concibieran como el medio universal de aprendizaje.

La enseñanza de la lectura de los textos obligatorios se modificó hacia una nueva práctica donde prevalecieron aspectos como la gramática, la paráfrasis y la explicación profunda. De acuerdo con Hamesse (2001), “[e]sa técnica le permitía normalmente a cualquier estudiante llegar a un entendimiento en profundidad de la obra en cuestión” (p.197). Para el alumno no resultaba un proceso sencillo debido a la complejidad de los textos y se reducía a la simple traducción de los docentes, y no todos utilizaban las obras originales dada la dificultad de entendimiento y monetaria.

Dicha práctica desembocó en un método de apropiación equívoca que entorpecía el significado original del contenido. Esto alarmó a los principales actores universitarios y los obligó a distribuir los materiales inéditos para cuidar la información que llegaba a la comunidad estudiantil, sin embargo, la demanda sobrepasó la capacidad de disposición de las bibliotecas universitarias dejando sin alternativa a las autoridades educativas, pues para el alumno resultó factible recurrir a las copias y síntesis de dudosa procedencia. En palabras de Hamesse (2001), “[p]ese a esos esfuerzos, siguió triunfando la facilidad, y muchos estudiantes se contentaron con florilegios y resúmenes para adquirir el conocimiento de un texto, dispensándose así de una lectura personal del original” (p. 199).

Con la llegada de la peste negra, el nivel de mortalidad afectó la matriculación con la baja de los estudiantes e intelectuales. Tras el hecho catastrófico se integró un grupo proveniente de las clases rurales, dando paso a que la universidad abriera y cubriera la accesibilidad al material original. Para este sector estudiantil los temas le eran ajenos y de difícil dominio: era más sencillo comprender los sustratos reelaborados que los inéditos [acto culturalmente aprendido por los escolásticos]. Ante dicho panorama los profesores aceptaron la realidad inmediata.

De acuerdo con Hamesse (2001), el método escolástico coadyuvó a que se incorporara una nueva forma de leer, se tomó en cuenta principalmente a la comunidad erudita, se caracterizó por la utilización de las antiguas obras originales –códex–, predominaron los tecnicismos y el dialecto especializado, se impuso el saber sobre el aspecto espiritual. Ello tuvo una doble vertiente que apuntaló, por un lado, a su instauración y por otro, a su declive. “Ese lenguaje dotado de gran tecnicismo fue en parte el origen de la inevitable decadencia del método escolástico” (Hamesse, 2001, p. 208).

En palabras de Grafton (2001) con la aparición de los humanistas existió una reconfiguración física y profunda en el contenido del texto. Es importante detenernos a pensar que la construcción del conocimiento implica una serie de elementos que van más allá del aspecto físico; supone adentrarse en las profundidades teóricas para adoptar saberes que permitan enriquecer un bagaje cultural. La concepción humanista rechazó el dominio de la escritura gótica que se utilizaba en la época medieval por considerarlo aberrante: las letras y los comentarios en los márgenes figuraban un aspecto grotesco, por tanto, afectaban el entendimiento de las anotaciones. En términos de Grafton (2001):

Sus discípulos y sucesores [de los humanistas] se propusieron reemplazar las formas tradicionales de escritura por otras más apropiadas...diseñaron una nueva minúscula –elegante y redondeada– que les parecía más clásica que la gótica de aquella época... inventaron una elegante cursiva que podía utilizarse con fines menos formales, como la compilación de notas, y permitía colocar más texto en menos espacio que la tradicional escritura humanística. (p. 326)

A su vez, en el período de los humanistas el libro impreso fue el remplazo de los manuscritos, traía consigo toda una experiencia para el lector, desde la reestructuración de las bibliotecas hasta otro tipo de espacios que modificaron el estilo tradicional de enseñar a leer: concibiendo una cultura que cobró relevancia en toda Europa. Para su comercialización fue crucial escuchar las exigencias del mercado (empresarios, comerciantes y pueblo en general) para crear un producto personalizado: los copistas adecuaban el contenido y material de las lecturas (ilustraciones, empastado, tipo de letra) para aumentar sus ventas. Con la llegada de la reproducción mecánica, el libro impreso desplazó el formato artesanal de fabricación, dando lugar a lo que hoy se conoce como el fenómeno imprenta (siglo XV). En palabras de Grafton (2001), “La venta al por mayor sustituye a la venta al por menor, la producción uniforme en masa reemplaza a la técnica artesanal de los copistas” (p. 334).

A pesar del suministro masivo que tuvo la imprenta, no equivalió a un cambio alfabetizador en la población, sino que se derivó un progreso en la sociedad, las transformaciones lectoras siguieron su curso, lo cual evocó la independización del libro (dejando de lado la copia), la adopción de otro tipo de contenido y autores, que suscitaban inéditos requerimientos comerciales. En relación con Gilmont (2001):

La difusión de la imprenta acaeció en una época en que el recurso a las lenguas nacionales se estaba incrementando en la mayoría de los terrenos de la vida social. Con toda evidencia, la imprenta favoreció esa evolución, puesto que el funcionamiento económico de la nueva técnica entrañaba la búsqueda de nuevos mercados y, por tanto, un incremento del público lector. (p. 377)

De acuerdo con Gilmont (2001) la sociedad y la iglesia se apoyaron de la instauración de la imprenta para darle visibilidad a los acontecimientos importantes de la época. Por un lado, los hechos sociales y políticos se difundían a través del uso de compuestos breves – panfletos– y por otro, una propagación de diversas traducciones de las sagradas escrituras: la biblia era el libro de mayor consumo entre los grupos de la colectividad (lo escrito era considerado lo verdadero), la publicación estaba influenciada por los géneros y textos tradicionales. La extenuante impresión de materiales textuales entorpecía el consumo de contenido de valor, es decir, ya no había una inspección reglamentaria de publicaciones. El control del mercado del libro estuvo sujeto bajo las condiciones y peticiones (beneficio económico) de los vendedores, quienes manipulaban el reparto de los contenidos, sin importar si eran considerados buenos o malos.

Con el descubrimiento del uso del vapor las imprentas sustituyeron sus máquinas papeleras, incrementando las impresiones; tras dicha innovación surgió el periódico y se convirtió en el material más codiciado, pero poco accesible para toda la sociedad, no obstante, el requerimiento por parte del pueblo fomentaba una alta demanda que obligó a bajar su costo, “gracias a su amplia difusión asegurada por el ferrocarril y la posta, gracias a la venta por número, la más popular de las lecturas” (Chartier R., 1993, p.29). De tal suerte, la comunidad lectora de lo impreso integraba a aquellos que leían por diversión o por deber educativo.

Es importante detenernos a analizar que existía un discernimiento entre la lectura de ocio (periódico, revistas, compilados de entretenimiento) y la lectura instructiva (libros, obras literarias, narrativas históricas). En la primera se estimulaban los deseos de distracción inmediata sin obtener algún tipo de conocimiento de valor que fomentara el desarrollo de las capacidades comunicativas, por otro lado, en el segundo tipo de lectura se pretende

comprender el trasfondo de los contenidos para desarrollar una independencia crítica y reflexiva que le permita al humano modificar su realidad.

Ahora bien, a pesar de los diferentes tipos de lectura que efectuaba la sociedad, surgía el imperativo de cuestionarse el verdadero sentido de la práctica lectora. Roger Chartier (2001) señala que el sentido de la lectura puede ser entendido con base en la época; la interpretación de la persona adquiere un valor sustancial al momento de leer porque involucra la subjetividad para adoptar un conocimiento y criterio propio, utilizando diferentes formas aprendidas dentro y fuera del espacio educativo (lectura en voz alta o silenciosa).

Lo antes mencionado dio lugar al fenómeno de la ilustración del siglo XVIII, que principalmente se caracterizó por fomentar una sociedad donde predominara la intelectualidad para diferenciar a las clases sociales, por medio de nuevos valores inclinados hacia la eficiencia del ser humano, es entonces que el libro se instauró como una herramienta disciplinar que permitía abrir las mentes y generar una lectura de valor cultural “[p]ero para ello se requería un premisa sustancial: la alfabetización” (Wittmann, 2001, p. 502).

De acuerdo con Wittmann (2001) para comienzos del siglo XIX, aún en la era de la ilustración, occidente alcanzó grandes índices de alfabetización, gracias al fomento de una comunidad de nuevos lectores conformada por niños y mujeres; la novela, los periódicos y la ficción barata se convirtieron en el medio de lectura por excelencia, aunque también se debió a la extensión de la educación primaria. Cabe destacar que la educación se tornó como obligatoria, lo cual enfatizó la necesidad de una escolarización integradora.

Para la década de 1880, los ejemplares impresos estaban dirigidos a funcionar como un apoyo pedagógico para las familias que querían acceder a la educación. El grado de relevancia que le otorgaba la sociedad a la escuela era mínimo pues los espacios carecían de formalidad, falta de pagos, materiales, de mantenimiento, de personal capacitado, docentes, y de exclusividad educativa (los entornos estaban destinados a efectuar diferentes actividades que no se ligaban a la educación: talleres de oficio).

Para 1883 aumentó la matrícula, lo cual ocasionó que los docentes cedieran su responsabilidad a los alumnos de una edad que no superaba los trece años, pues los consideraban con un mayor grado de preparación, y les encargaban mantener el orden y la

disciplina de los demás estudiantes. Era entonces una educación mutua que consistía en una práctica escrita; se fundamentó en que los niños copiaban conceptos y palabras con el objetivo de mejorar su letra. En el rubro de la escritura el maestro poseía un dominio de redacción; la *praxis* de la lectura estaba situada en leer textos antiguos y fábulas. De acuerdo con Lyons (2001):

La técnica pedagógica empleada en los abecedarios ilustrados era casi siempre lineal. En otras palabras, el niño empezaba con la letra A y seguía trabajando en una serie de ejemplos hasta llegar a la Z. Él, o ella, debía, como en la escuela, aprender primero la forma de cada letra, luego las sílabas, hasta llegar por fin a reconocer palabras enteras. Las profusas ilustraciones podían usarse para recapitular el contenido de cada lección y examinar lo que el alumno había aprendido. La ilustración, en suma, desempeñaba un papel capital en el proceso de memorización. En ocasiones, la imagen acompañaba a un texto, aunque permaneciera separada de él. En otros casos se empleaban técnicas visuales más originales: se sobreponía el texto a la ilustración, por ejemplo, o bien el propio texto se transformaba en imagen. Para delicia del infante, se le confería forma humana a las letras, que se presentaban bailando, inclinadas, o cayendo, formando un alfabeto antropomórfico animado. (pp. 567-568)

La repetición de múltiples ejercicios y la ilustración servían para reforzar la memoria, aspecto que era considerado al momento de valorar las habilidades de los alumnos. Para esta etapa de aprendizaje (primaria) surgió un problema sustancial: el porcentaje de deserción era alarmante, la comunidad estudiantil al ser conformada por la clase obrera se veía obligada a que los infantes abandonaran sus estudios por falta de oportunidades económicas, optaba por insertarse al mundo laboral. Los sujetos buscaron formas propias para apoderarse del conocimiento, por ejemplo: la escritura de sus autobiografías, recurrir a las bibliotecas y en el caso de poseer materiales se apropiaban de espacios como los bosques o el campo para efectuar una lectura intensiva y adentrarse en los contenidos a través de la repetición, convirtiéndose así en una persona autodidacta.

De acuerdo con Goldin (2023) las acciones socioculturales por las que pasó la constitución del libro permitieron que la lectura se convirtiera en un acto compartido donde intervinieron las bibliotecas, instituciones, gremio lector, etc., desplazando la exclusividad

de las élites y dando lugar a las comunidades rurales, quienes de no tener acceso a lo impreso –en un momento dado– se hicieron visibles para acentuar un nuevo campo que requirió la atención de una producción acorde con su contexto. Como afirma Goldin (2023):

La lectura [como la escritura] es siempre un hecho social, y por tanto históricamente determinado, que se inscribe en los más recónditos rincones de la biografía emocional de un sujeto. Como tal, es una faceta más de complejos procesos de construcción de sujetos y comunidades. No se puede comprender separada de ellos. (p. 144)

1.3 Prácticas alfabetizadoras durante los siglos XX y XXI

Entre los siglos XX y XXI las prácticas alfabetizadoras cobraron relevancia en el mundo con la escolarización masiva. El análisis que hacen Anne Marie Chartier y Hébrard (1994) muestra algunas de las dificultades por las que hoy atravesamos en relación con estas prácticas. Si bien estos autores se refieren al caso europeo, el análisis que hacen nos da algunas pistas para comprender el estado de las prácticas alfabetizadoras también en nuestro contexto.

De acuerdo con los autores la lectura, la escritura y el habla fomentaron un sentido propio en la enseñanza literaria en los liceos y en las universidades, adquiriendo así un valor esencial. El alumno (en su etapa universitaria) debía poseer un bagaje lingüístico, cultural y académico que le permitiera en primera instancia, obtener un conocimiento individual para posteriormente convertirlo en un saber transmitido a una comunidad estudiantil a través del papel del docente. Aunque con el paso del tiempo la preparación de la enseñanza universitaria requirió de una reconfiguración y actualización de los contenidos, los textos y las prácticas comenzaron a vislumbrar deficiencias dada su antigüedad y se empezó a direccionar la práctica alfabetizadora (lectura, escritura y expresión verbal) hacia una literatura viva, es decir, la incorporación de nuevas obras y herramientas de aprendizaje.

El docente necesitaba de una preparación que requería la modernización de las letras para abrir un lenguaje literario que secundara un método de enseñanza-aprendizaje ,y que así los alumnos provenientes de los liceos se capacitaran en la formación de la cátedra docente. Pero

fue hasta 1970 que la práctica alfabetizadora tuvo una reestructuración de su significado, y se convirtió en un saber técnico que exigía una instrucción objetiva de los contenidos. La subjetividad del individuo pasó a segundo término pues éste debía enfocar los esfuerzos en aspectos como la gramática, la sintaxis, la coherencia, etc. De tal suerte, los libros de texto se concibieron como un material de apoyo y no como la base esencial para el aprendizaje. Los estudiantes se hicieron cargo de los medios que tuvieron a su disposición para fortalecer sus cimientos en las prácticas alfabetizadoras y adecuarlos a sus necesidades, el contenido siempre fue guiado por el docente y de ser necesario por los padres de familia.

De esta forma, se identificaron las primeras carencias lingüísticas de los alumnos. En cada grado escolar se requería una mayor preparación por parte del docente: actualización de la cátedra y de los contenidos, la oralización y el vocabulario se convirtieron en el eje principal dentro del nivel primaria para fortalecer la dicción, la pronunciación, identificación y corrección de acentos con la finalidad de entender, reconocer y validar el aprendizaje para transformarlo en una realidad que conllevaba toda una formación académica. En cuanto a la lectura se incorporaron herramientas como: resúmenes, análisis, síntesis, etc., eran considerados por su utilidad para el desarrollo de una lectura eficaz.

Para la docencia no fue una propuesta viable porque dichos recursos implicaban el manejo de una profunda crítica reflexiva y su preparación al momento de impartir la cátedra, presentaba deficiencias para hacerle frente a las necesidades que exigía la época. Para la comunidad estudiantil era el conducto más rápido de acceso a la lectura moderna, debido a que el dominio y el aprendizaje de la práctica les proporcionaba beneficios de valor utilitario para incorporarse al mundo moderno bajo la concepción de una democratización alfabetizadora. Esto trajo consigo cambios radicales y profundos en la práctica de la lectura, la escritura y la oralidad con la finalidad de legitimar las exigencias de su enseñanza y aprendizaje, y convertirlas en un medio de acceso universal a la cultura.

De tal manera que las prácticas formativas de lectura, escritura y oralidad en la escuela, se configuraron como el proceso por excelencia para aprender a desarrollar habilidades lingüísticas que propiciaran en los sujetos una homogeneización del aprendizaje a través de distintos medios y herramientas. No obstante, la sociedad, como hemos visto anteriormente, ha buscado la manera a través de diferentes medios y de distintas formas para aprender a leer,

escribir y expresarse, adaptando los recursos de los cuales ha dispuesto para hacer frente a las necesidades sociales, culturales, económicas y educativas que requiere cada contexto.

La cobertura educativa no ha alcanzado a permear los lugares más recónditos del mundo, provocando de este modo que buena parte de la sociedad quede segregada y solo una parte de la población ha encontrado alternativas alfabetizadoras. Por otro lado, la escuela como figura universal de enseñanza y aprendizaje ha perdido dominio y se ve en la necesidad de retomar y adaptar prácticas aprendidas por los estudiantes fuera del entorno escolar.

Los intentos de democratización social, al agrupar en la escuela y trabajar en la emancipación de diferentes sectores por medio de las prácticas alfabetizadoras se constituyó como un derecho que ha requerido la participación gestionada por parte de la élite política que ordena un medio universal de acceso a la alfabetización (lectura, escritura y oralidad) para garantizar el derecho a la construcción del conocimiento de saberes iguales, pero también abre la reflexión acerca de la participación que tienen los distintos sectores y actores de la educación.

1.4 El contexto mexicano en relación con las prácticas alfabetizadoras en la escuela

Para el cumplimiento de los propósitos de este capítulo, conviene advertir algunos de los acontecimientos más relevantes respecto a la alfabetización para destacar los tipos de prácticas efectuados, así como la intervención que tuvieron los diferentes actores educativos (profesores, alumnos, sociedad en general, Estado, Gobierno, etc.).

Durante la época colonial el aprendizaje de la lectura se llevaba a cabo a través de las “cartillas”, material didáctico (adoptado de la cultura española y traído a territorio mexicano), compuesto por alrededor de dieciséis páginas. Su contenido se dividía en tres apartados: alfabeto minúsculo y mayúsculo, la composición integral de dos y tres sílabas y la incorporación de oraciones religiosas. Todo ello era apoyado por un método denominado “deletreo” que consistía, en palabras de Tanck (1997), “...[en] asociar lo escrito con lo que ya tenía en su mente por memorización” (p. 54).

En 1790 se propusieron un sinnúmero de modificaciones a las cartillas utilizadas; a pesar de la reconfiguración que se pretendía efectuar a su contenido, fueron rechazadas. El método de las cartillas era eficaz para pronunciar las letras individuales y para enseñar de este modo a leer. Ahora bien, el individuo demandaba una serie de materiales que coadyuvaran a una formación integral.

De acuerdo con Tanck (1997) en el siglo XIX en México con la Constitución de Cádiz de 1812, por primera vez emergió el derecho a votar y con ello la primera inspiración para impulsar a la sociedad a adentrarse al proceso lector, con la finalidad de informarse y participar en los temas políticos, sociales y culturales que les concernían. Un ejemplo de la época fue la exigencia de participar en la elección de los gobernantes; se requería poner en juego habilidades lectoras para que no solo se involucrara a la comunidad lectora de élite y dejar a grupos relegados.

De primera instancia, como ya se mencionó, se empleaba la cartilla, después, cuando el aprendiz dominaba el deletreo, recurría a un ejemplar más completo conocido como “catón” que contenía diversos compilados silábicos y religiosos. De manera consecutiva los profesores proporcionaban “libros” específicos que requerían un dominio más amplio del alfabeto. Como último método de reforzamiento se agregaba el uso de “cartas” para la escritura manuscrita: “[c]artilla-catón-libro-carta” era el orden más común del aprendizaje de la lectura” (Tanck, 1997, p. 54).

Los contenidos tuvieron sus contraposiciones, los docentes dieron cuenta de que las adaptaciones europeas no eran adecuadas para la enseñanza dentro de las aulas mexicanas dado el contexto sociocultural, es decir, los alumnos no se identificaban con el vocabulario de las narrativas españolas; por su parte, los pedagogos adaptaron el lenguaje y crearon materiales que despertaron el interés de los alumnos para adentrarse en las lecturas y en un mundo conocido que les daba cierto sentido de pertenencia.

En cuanto a la escritura, fue una actividad que se disoció de la lectura en virtud de que la economía jugaba un papel determinante para el acceso a los materiales. Fue con la llegada de la independencia mexicana que la escritura tomó solidez. Por un lado, los instrumentos pasaron de ser rudimentarios (papel de trapo, cartones movibles y pluma de ave) a más sofisticados, como: lápiz de grafito, plumas de acero y pizarras. Dichos factores privaron a

los sectores menos favorecidos en la continuidad de su aprendizaje: podían aprender a leer, pero no a escribir.

De acuerdo con Staples (1997) la independencia trajo consigo la intervención de material extranjero, el cual ocupó un buen porcentaje del acervo bibliográfico en México, consolidando de este modo el auge de la lectura dentro de la sociedad, sin embargo, el número de ejemplares era insuficiente para llegar al total de la población. Por su parte, las escuelas destinaron esfuerzos para resarcir los problemas relacionados con la lectura en los estudiantes. Para 1850 Bermúdez (1997), asegura que:

...había varios sistemas para el aprendizaje de la lectura. Uno de los más comunes era el individual, que consistía en que el maestro se dedicara por espacio de tres minutos a que un niño leyera un texto elegido de antemano; lógicamente este sistema adolecía de graves deficiencias en cuanto el preceptor tenía a su cargo un grupo numeroso. (p.127)

Para dar una pronta solución se optó por dividir en secciones la clase incorporando grupos de alrededor de quince alumnos, quienes efectuaban diferentes actividades como leer, escribir y compartir ideas siempre monitoreados por el docente a cargo. La población se acostumbró a una práctica lectora que consistió en leer para repetir y memorizar; la reflexión y la comprensión no fueron el eje primordiales del aprendizaje. Para 1861 la historia de la educación en México se reconoció como laica, gratuita y obligatoria, significó una separación entre la iglesia y el Estado, de tal suerte que se hizo una reformulación del contenido en la educación primaria que integró temas concernientes a la moral, leyes, geografía, escritura, lectura, entre otros. Para ese tiempo la ley amparó a los más desfavorecidos (campesinos) obligándolos a formar parte de una comunidad estudiantil, se decretó que las prácticas de lectura y escritura conservaran las lenguas, impartiendo en las zonas campesinas el español y la lengua de la región.

Bazant (1997) plantea que tras la llegada del porfiriato (1877 a 1910), el auge de la lectura en la sociedad mexicana se expandió en gran parte del territorio nacional. Por una parte, el periodismo (se enfocaba en la comunicación de temas políticos, culturales y sociales) y las revistas literarias, científicas de variedad, útiles y prácticas, donde estas últimas destinaban su contenido hacia los saberes educativos que eran considerados necesarios para

la formación especializada de la comunidad intelectual, para la cual se destinaron esfuerzos con la finalidad de promover el uso de las bibliotecas.

En lo concerniente al ámbito educativo la lectura formal, ésta emergió dentro de las aulas escolares de primaria. El libro como método de apoyo fue considerado por los profesores como "...el abuso en el empleo de los textos [pues] reducía el trabajo intelectual a ejercicios de memoria." (Bazant, 1997, p. 233). Por ello, los métodos del docente frente al aula predominaron dada la relevancia que le otorgó al aprendizaje práctico y no al uso exclusivo del libro como medio de conocimiento.

Todas las asignaturas necesitaban de un libro de texto específico, entre las que destacó el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entre 1890 y 1900 se usó en México el método Rébsamen para aprender a leer y escribir, se trabajó como una prueba piloto en una escuela de Veracruz (diurna y nocturna), para después extenderse por toda la república. La práctica del método consistió en una enseñanza analítica-sintética, enseñar a partir de un todo y desagregar sus partes; posteriormente, a la inversa, sustituyendo el deletreo por el fonetismo, mecanismo de aprendizaje a través del sonido.

Gregorio Torres Quintero dio cuenta de que el anterior método Rébsamen era pausado y sensato, por lo que se dio a la tarea de ajustar la práctica a una situada: se enfocó en el dinamismo del sonido ejercido por las letras del ser humano, los animales, el entorno, etc., denominado *fonetismo onomatopéyico*, que sin lugar a dudas tuvo un éxito rotundo en el país. Es importante señalar que, además de las diferentes *praxis* concretas de lecto-escritura, se le reconoció el valor cívico, moral y ético a los textos enfocados en la historia de México que impulsaron el hábito lector en los estudiantes de educación primaria.

En relación con el nivel preparatoria y educación especializada (universidad), el enfoque se centró en el contenido de los libros que tenían una influencia francesa y estadounidense de acuerdo con la disciplina que se practicaba (ciencias, agricultura, ingeniería, etc.). En un momento dado, los contextos, al no coincidir, entorpecían la comprensión y el aprendizaje de los alumnos. A los profesores se les encargó escribir y modificar los ejemplares para adecuarlos al contexto mexicano. Cabe destacar que para estas etapas educativas la lectura y la escritura eran consideradas prácticas aprendidas, por lo que sólo había que organizar materias y contenidos de acuerdo con las especificaciones concretas que exigía cada área formativa.

De acuerdo con Loyo (1997), para 1911 con el movimiento revolucionario, se promovió un programa con el objetivo de resarcir el porcentaje de población analfabeta para integrarla a la cultura. Se hizo presente en los habitantes el limitado aprendizaje de la lectura y la escritura, que tenía consecuencias en la vida cotidiana una mejora en su condición económica.

La alfabetización se extendió por todo el país y se inauguró una etapa que favoreció a las editoriales mexicanas. Figura importante que marcó dicho suceso fue José Vasconcelos (rector de la Universidad Nacional, y director de escuelas preparatorias, normales y primarias), quien tenía una idea de educación universal basada en la unidad e identidad nacional. La práctica que promovió tuvo inspiración de modelos rusos y chinos, sin embargo, en un inicio la campaña alfabetizadora no contaba con un plan estructurado ni recursos: maestros, espacios, materiales, etc. (condiciones que desmoralizaban a los alumnos para seguir). Como lo infiere Loyo (1997):

Las limitaciones fueron muchas: no había locales ni material didáctico; los profesores enseñaban donde podían: en sus casas, en patios de vecindad, plazas públicas, carpas improvisadas, escuelas ... Se aconsejó al maestro no esperar a tener aulas listas o a que el alumno viniera a él sino salir en su búsqueda y usar el material que tuviera a mano y los textos en uso en las primarias: los libros de Mantilla, Rébsamen, Torres Quintero, entre otros. (p.260)

Dicha campaña se percibió por parte la población con cierto recelo, se consideraba como un reclutamiento militar. A los docentes encargados de la campaña solo se les solicitó saber leer y escribir. En el gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) se le dio mayor reconocimiento a la tarea de alfabetizar a la población, es así que se le encomendó la dirección y creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a Vasconcelos, con esto se le brindó atención puntual a las comunidades más recónditas ubicadas en los diferentes estados de la república a donde llegó un vasto repertorio de lectura. A pesar de la exhaustiva tarea de alfabetización, los resultados no fueron favorables, pues el porcentaje de personas alfabetizadas no resultó representativo.

El objetivo del proyecto Vasconcelista cimentó sus bases en prácticas que consistían en enseñar al alumno las letras (leer y escribir), y posteriormente se le proporcionaba un material

adecuado, libros de textos acordes con su aprendizaje y su lenguaje. Se necesitó de Talleres Gráficos de la Nación para conformar un Departamento Editorial que promoviera en la sociedad la práctica lectora gratuita y universal. En 1924, Jaime Torres Bodet propuso y llevó a cabo la primera feria del libro, donde la exposición y la venta contribuyeron a la incorporación lectora de una cultura popular.

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), la campaña alfabetizadora tuvo una reestructuración, se incorporó como a la práctica educativa, el propósito de formar mexicanos autosuficientes a través del uso de folletos y manuales, dejando de lado el uso exhaustivo del libro de texto; éste sólo se publicaba cuando ocurría “un problema determinado, nunca cuando otros libros, producto de la iniciativa privada, pudieran llenar esta necesidad” (Loyo, 1997, pp. 268-269).

En 1936, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1936-1940), la alfabetización volvió a cobrar relevancia por medio de una educación social que tuvo mayor foco en las comunidades obreras y campesinas, la lectura y la escritura se concibieron como la vía emancipadora de la ignorancia del individuo para integrarse a una sociedad en progreso. El papel del maestro fue parte esencial del aprendizaje, se encargaba de enseñar en todas partes: mercados, fábricas, centros de trabajo, etc.

A pesar de la propaganda extendida al público el analfabetismo prosperó a toda costa y el modelo no fue tan atractivo como el vasconcelista, no obstante, uno de los esfuerzos que se le debe reconocer al gobierno cardenista es la focalización hacia la alfabetización de las comunidades indígenas; se creó una forma especial para que aprendieran a leer y a escribir por medio de la creación de dos cartillas: la náhuatl y la tarasca, herramientas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Primero, se les enseñaba en su lengua para posteriormente hacerlo en el castellano.

De acuerdo con Torres (1997) Manuel Ávila Camacho (1940-1946) continuó con las iniciativas alfabetizadoras; en aquella ocasión se apoyó de medios audiovisuales (televisión, radio, cine, teatro, pizarrones) para difundir su proyecto de nación, con el objetivo de preparar e integrar a la sociedad a un mundo intelectual con bases morales. En el año 1960, en términos de Greaves (1997) a diferencia de los años anteriores, el país se enfrentaba a un problema de analfabetismo, pero no fue atendido debido a que, por un lado, aumentó la demanda de

alumnos que requerían una educación escolarizada, por otro lado, el material que mayor circulación tenía eran las historietas y las fotonovelas en lugar de los textos académicos aunado a un escaso hábito de lectura en la sociedad.

Más tarde, con la llegada de Adolfo López Mateos (1958-1964), la educación figuró un panorama desalentador, pues los esfuerzos anteriores no alcanzaron a permear un cambio significativo en la formación de los educandos, por ello, se incentivó una propuesta pedagógica por medio del Plan de los once años, cuyo objetivo fue brindar libros gratuitos en todo el nivel primaria. En palabras de Greaves (1997):

El método de enseñanza de la lectura y la escritura se dejó a la elección de los autores del libro para el primer grado, aunque se hacía hincapié en que el tipo de letra manuscrito debería ser el muscular y a partir del 5° año se introduciría la letra *script*. En cuanto al contenido, los guiones para los dos primeros grados establecían que las lecciones deberían incluir asuntos relacionados con el hogar, la escuela y el ambiente natural y social del niño, poniendo énfasis en los aspectos cívicos y patrióticos. (p. 340, cursivas en el texto original)

El contenido de los materiales de lecto-escritura (cuadernillos y libros) se basó en una enseñanza simultánea de lectura y escritura, se iniciaba aprendiendo las vocales, la visualización y análisis de palabras para posteriormente formar nuevas oraciones. Esta estrategia se llevó a cabo en todo tipo de escuelas (públicas, privadas, nocturnas, normales, rurales, etc.). Ahora bien, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) transformó la condición del sistema por conducto de una reforma educativa en donde la alfabetización no les correspondía sólo a los niños ni a la juventud, sino a toda la vida del ser humano: no existían los limitantes (condición social, edad, género, etc.). De acuerdo con Greaves (1997):

La reforma educativa se reflejó en el libro de español para primer grado a través de dos cambios esenciales: primero, la elección del método global de análisis estructural para la enseñanza de la lecto-escritura y segundo, la sustitución de la enseñanza de la escritura muscular simple por la letra *script*. (p.347, cursivas en el texto original)

Otra de las importantes aportaciones de la reforma se dio en la modificación de los libros de texto a los cuales se le agregaron ilustraciones que ejemplificaban el contenido para que

los alumnos adquirieran una mejor interpretación a través del lenguaje propio. De manera análoga se instauró el método global de análisis, el cual consistió en que el alumno no aprendiera de forma disociada las letras, los símbolos y los signos, sino que formaban parte de un conjunto, esto es, toda oración debía poseer un significado y, por ende, pasar por un previo análisis: comprender lo que se lee y se escribe.

Ahora bien, durante el mandato de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se creó el Programa Nacional de Rincones de Lectura donde el objetivo fue que dentro de las aulas educativas los profesores fomentaran la lectura en los niños, por ello la SEP se encargó de seleccionar, producir y distribuir materiales bibliográficos que facilitaran la labor docente. En palabras de Luna (2015), “En dicho programa se renovó la concepción sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y, con ello, acerca del libro como un objeto y la lectura como una práctica, ambos de orden cultural, respecto a los cuales los niños desarrollan nociones previas sobre el significado del acto de leer” (p.11).

Para el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se hizo una modificación al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, dentro de los que destacó la obligatoriedad de la educación secundaria y la promoción de la lectura y el libro gratuito en la educación básica. De acuerdo a la ley general de Educación (1993), en el artículo XIV Bis: “Promover y fomentar la lectura y el libro”.

Con la llegada a la presidencia el entonces presidente Vicente Fox Quesada (2000-2006) tras los bajos índices de lectura en la sociedad mexicana se impulsó el Programa Nacional de Lectura, el cual tenía como objetivo promover la lectura dentro del espacio educativo y fuera de este como una práctica cultural; se enfocó principalmente en atender la formación básica: preescolar (poca probabilidad de aprendizaje de lecto-escritura), primaria (adquisición del hábito de lectura permanente capacidad de reflexión y crítica), secundaria (generalización de la lectura y escritura todas las asignaturas no sólo en la materia de Español).

De forma paralela, el programa incitó la instauración de bibliotecas en cada escuela, con la finalidad de recopilar un acervo bibliográfico que hiciera frente a las necesidades de la comunidad estudiantil, sin embargo, dicho acto no resarcía el problema latente de lectura y escritura, pues sólo se concibieron como una parte del aprendizaje, es decir, “[e]n la

educación básica se tiene la idea de que una biblioteca es la colección y no los servicios que se deben ofrecer” (Del Ángel y Rodríguez, 2007, p.16).

En el sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), en torno a la lectura se propuso la Estrategia Nacional de Lectura con el objetivo de formar mexicanos cada vez más interesados por adentrarse en el proceso lector como parte de una cultura por medio del contexto familiar, social y educativo. Si bien hasta el momento (2023) no se pueden deducir los alcances de dicha propuesta, este gobierno lo ha visto como un problema a resolver.

A partir de las modificaciones, transformaciones y cambios en relación con la lectura y la escritura en México, se puede afirmar que una parte de la población se interesó por integrarse a los procesos alfabetizadores que se han promovido por parte de cada gobierno en turno, sin embargo, la tarea alfabetizadora continúa representando un parteaguas para el Sistema Educativo Nacional mexicano, puesto que, los esfuerzos se han encaminado a resolver el problema no de manera profunda sino dando soluciones a través de planes y programas educativos que no han asegurado un aprendizaje y una continuidad que permanezca y permee en los hábitos de los alumnos para que lo incorporen no sólo en su formación académica sino como parte de su cultura y su vida cotidiana.

Este problema no es menor, pues como se verá en el siguiente capítulo, a partir de la formulación de la problemática que abordamos en esta tesis, los límites en la alfabetización de la población, tienen efectos negativos en la educación superior, de tal manera que en la última década, la práctica de la alfabetización académica y su configuración como problema de estudio en educación superior ha cobrado relevancia como forma de atender a la enseñanza de la escritura, lectura y oralidad en el ámbito académico, de la población que llega a las universidades. Si bien los estudiosos señalan que no es una condición que la educación escolar previa a la universidad eduque en estas habilidades previamente a la entrada en la educación superior, lo cierto es que la alfabetización en la educación básica repercute en la manera en que las universidades se enfrentan a esta problemática. Este es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, a la que pertenecen los estudiantes cuyos casos analizamos más adelante.

Conclusión

El proceso alfabetizador (entendido para fines de este texto como la formación de habilidades de lectura, escritura y expresión verbal), a lo largo de los siglos ha modificado su significado de acuerdo con las necesidades sociales. Desde la época antigua las comunidades buscaron las vías de comunicación a través de la lectura, la escritura y la expresión de ideas, y estas prácticas siguen siendo excluyentes por condición de género, económicas, etc., favoreciendo a las clases privilegiadas económica y culturalmente.

Cabe destacar que tener acceso a los textos representó en primera instancia, un interés por adentrarse a lo desconocido (sucesos históricos, noticias, novedades, cambios, etc.), lo que más tarde fue entendido como la adopción del conocimiento que no era de libre acceso. Esto generó una amenaza porque implicaba que los individuos se adentraran, expandieran y compartieran sus ideas liberándose del yugo que les impedía ejercer su derecho a la participación, la expresión y la integración que son características de un mundo democrático.

Con el tiempo la alfabetización se expandió como una necesidad social, por lo tanto, para el progreso de las comunidades resultó esencial que se difundiera el aprendizaje de la lectura, la escritura y el habla. Para el caso mexicano el analfabetismo desde el siglo de XIX, ha sido un problema político y social que ha configurado una preocupación por parte de las autoridades educativas, abriendo paso a un sinnúmero de estrategias, planes y programas que marcaron una evolución histórica, dado que el pueblo mexicano ha adoptado y adaptado soluciones en beneficio de su desarrollo lingüístico. Aún con todos los esfuerzos no se han logrado cambios profundos ante la problemática, ya que es importante que las estrategias no funcionen sólo a manera de promoción de las prácticas de lectura, pensando que a través de ésta se potenciarán de forma automática las habilidades de escritura y expresión verbal.

Es entonces que leer, escribir y compartir ideas oralmente, se han integrado como una práctica necesaria para la formación educativa y social, y han permitido que el individuo fomente su participación de manera democrática, que le sirva como un medio de aprendizaje elemental y de por vida, que no sólo se fomente para remediar y cumplir con las encomiendas académicas, es decir, que la persona encuentre en las prácticas alfabetizadoras un hábito para

después convertirlo en gusto formativo. Estos tres pilares son la clave para coexistir de forma activa en la sociedad.

En el siguiente capítulo abordaremos un marco conceptual y metodológico sobre la problemática de la alfabetización académica en educación superior (en adelante AAES) y el interés de estudio del que partimos para el argumento de esta tesis.

“La lectura nunca deben relacionarla con la obligación y el deber, sino con el placer.”

José Emilio Pacheco.

Capítulo 2. Orientaciones teórico metodológicas

Capítulo 2. Orientaciones teórico metodológicas

2.1 Alfabetización Académica. Un término por reconocer en UPN

¿Qué significa hablar de la AAES? La revisión teórica lleva a ubicar diferentes escenarios que muestran el constructo de lo que en pleno siglo XXI se conoce como AAES en prácticas, diagnósticos, propuestas curriculares, etc. Para contextualizar la emergencia de este término en educación superior y con el fin de acercarnos a la comprensión de la AAES dentro de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), tomaremos como guía, artículos que la ponen de manifiesto en el escenario latinoamericano.

Desde el siglo XX ha existido una preocupación por las carencias lingüísticas de los universitarios. Autores como Lea y Street dieron inicio a las investigaciones por conducto del Sistema Educativo Británico, quienes en palabras de Alexander y Jetton: “abordaron la alfabetización académica como un hecho plural y heterogéneo que dependía tanto de los requerimientos de la institución universitaria como de las distintas disciplinas académicas” (como se citó en Guzmán y García, 2015, p. 2).

La alfabetización académica (AA) se basa en la lectura y la escritura, que son los dos pilares fundamentales del proceso cognitivo de los estudiantes. “Estas disciplinas son prácticas esencialmente sociales y comunicativas que se han convertido en una batalla ideológica preocupada por cómo enseñarlas adecuadamente durante las últimas décadas” (Ramos, 2021, p. 69).

Para Fregoso, Aguilar y Pérez (2021):

La categoría AA reviste tres características distintivas: (a) Ha sido construida para la educación superior y no para los niveles preuniversitarios; (b) marca un énfasis disciplinar y no interdisciplinario o por lo menos multidisciplinario como sustrato cognitivo de las carreras; (c) dicho enfoque no repara en la necesidad de desarrollar el lenguaje académico desde el inicio de la educación formal, a manera de infraestructura para acceder al conocimiento especializado propio de las licenciaturas diversas. (p. 91)

Por lo tanto, la AA se ha caracterizado desde múltiples perspectivas, una de ellas la aborda como un proceso de pertenencia dentro de las diversas disciplinas, es decir, apropiarse de un lenguaje exclusivo. Navarro (2021) entiende la AA como:

una enculturación disciplinar que no se restringe a aspectos lingüísticos, aunque tampoco puede prescindir de ellos: entender y asimilar las formas de pensar y actuar en los distintos ámbitos académicos ayuda a escribir de ciertas formas esperadas en esos entornos, de la misma manera que entender y asimilar los géneros discursivos de los distintos ámbitos académicos ayuda a pensar y actuar de ciertas formas esperadas en esos espacios. (p. 46)

En el caso de Radloff y De la Harpe, (como se citó en Fregoso, Aguilar y Pérez, 2021, p. 96) definen AA como:

el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de ciertas convenciones precisas del discurso”. Dicho de otra forma, se comprende como la conjunción de quehaceres y procedimientos lectoescriturales característicos de la manera como cada disciplina elabora, discursivamente, el conocimiento. (Caldera y Bermúdez, como se citó en Fregoso, Agilar y Pérez, 2021, p. 94).

El entorno educativo se ha visto en la necesidad de adaptarse a una era que exige nuevas competencias comunicativas como es el caso de las informacionales y tecnológicas. Fontaines y Veintimilla (como se citó en Pardo y Pirela, 2020, p. 173) señalan que “...se requiere desarrollar competencias para apropiarse de las diferentes literacidades”. Según Sánchez (2016), “se trata de una competencia determinante en la actual sociedad de la información y del conocimiento para la adecuada realización de diversas actividades relacionadas con la construcción y la apropiación del saber, es decir, la comprensión y la producción de diversos géneros discursivos (orales/escritos) que cumplen propósitos sociales específicos” (p. 201).

Por consiguiente, la AA para los diversos investigadores opera como una herramienta específica de lectura y escritura para acceder al discurso de las disciplinas en la educación superior, fincada en tres enfoques: la lingüística discursiva, la divulgación y difusión de la

ciencia, así como las investigaciones sobre el lenguaje de las ciencias. Silva (como se citó en Fregoso, Aguilar y Pérez, 2021, p. 92).

Los anteriores escritores denominan a la AA desde múltiples enfoques, uno de los más recurrentes es que actúa como mecanismo plausible por medio de procesos discursivos: lectura y escritura, propician el análisis, la reflexión y la crítica propias de la educación superior, las cuales permiten integrar a los universitarios al mundo globalizado. A pesar de las divergencias, coinciden que es un aspecto perteneciente a la educación superior, debido a la especificidad de cada disciplina; conlleva a la adjudicación de un lenguaje particular: permite a los educandos desenvolverse dentro de un ambiente profesional.

Ahora bien, después de un arduo recorrido por las concepciones generales es conveniente situarnos en el panorama de habla en español. A lo largo de los últimos ocho años, en las universidades mexicanas se ha evidenciado un rezago ligado a las destrezas lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral) de los discentes. El término AA se introduce por vez primera en el año 2002. Paula Carlino, lo definió como: “la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales” (como se citó en Navarro, 2021, p. 46).

En México desde la creación de la SEP, se han sistematizado esfuerzos a favor de la alfabetización de niños, jóvenes y adultos. A pesar de que cada reforma educativa presenta un distinto enfoque de enseñanza se puede observar que el aprendizaje de la lectoescritura conserva siempre su carácter prioritario (Margarito, 2021).

Dentro del Sistema Educativo Mexicano (SEM) es obligatorio que el alumno curse un promedio de doce a quince años de preparación académica (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria) antes de ingresar a la universidad. Según Fregoso, Aguilar y Pérez (2021), “en los que se da por hecho un dominio académico de la lengua materna equivalente a la exigencia de cada etapa educativa” (p. 43). Sin embargo, la realidad universitaria apunta a lo contrario, esto es, las destrezas, habilidades de lectura, escritura y expresión verbal con las que cuentan los estudiantes no son suficientes para hacer frente a la apropiación, comprensión e interpretación que requiere cada disciplina. Por ello, de acuerdo con Peralta, Aguilar y Pérez (2021), “urge diseñar estrategias para que el alumnado comprenda y

produzca textos al nivel de complejidad exigido para cursar una carrera profesional, mediante la aptitud de alfabetización correspondiente” (p. 90).

2.2 Propuestas de intervención entorno a la AA: prácticas, diagnósticos, propuestas curriculares y estrategias.

Ante el constante desafío que enfrentan los estudiantes de nivel superior para apoderarse del conocimiento y reconstruirlo, se ha requerido orientar la formación con base en procesos que inciten no sólo las habilidades de lectoescritura, sino las de pensamiento, reflexión y análisis tal como lo circunscribe la AA.

Durante los últimos años, de acuerdo con Martínez y Astudillo (2021), “la universidad debe generar políticas, escenarios y modelos que permitan y aseguren el trabajo sobre la lectura y escritura como herramientas emancipadoras, generadoras de pensamiento propio y de conocimiento crítico” (p. 8).

Desde una perspectiva general dentro de las aulas, la AA se ha planteado como una práctica situada a través de la lectura y escritura. Autores como Guzmán y García (2015) mencionan que las prácticas de lectura y escritura en la universidad se deben convertir en un instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual. No obstante, es preciso destacar que las habilidades mencionadas con anterioridad, requieren de un acompañamiento crítico, reflexivo, analítico y tecnológico, lo cual, cimienta el contenido académico.

Por su parte, Pérez, Galván y Zalapa (2021) realizaron un diagnóstico respecto a la lectura y escritura en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), ubicada en la ciudad de Morelia, Michoacán. Las intervenciones respecto a dichas prácticas se enfocaron en los aspectos remediales y extracurriculares: “identificar las prácticas de enseñanza que se integran en las acciones institucionales para acompañar al estudiante a aprender a escribir y escribir para aprender en una universidad pública” (p.8).

El escenario se dividió en dos categorías: 1) los centros de escritura: hacen referencia al acompañamiento brindado a los estudiantes, “su enfoque se encuentra en el escritor y su proceso, y tienden a funcionar a manera de tutorías” (Molina, como se citó en Pérez, Galván y Zalapa, 2021, p. 8). 2) los cursos curriculares entendidos como “la vinculación entre las necesidades de formación de profesionistas y la propuesta institucional educativa para

responder tales necesidades, presentada en una secuencia de elementos considerados así esenciales para el aprendizaje” (Pérez, como se citó en Pérez, Galván y Zalapa, 2021, p. 8).

Los autores hacen hincapié en las acciones emprendidas por parte de la universidad, con el fin de conocer el posicionamiento de la AA en la educación superior, empero, existe un interés por promover iniciativas que se enfoquen en agrupar y revisar los procesos de lectura y escritura en las instituciones en general.

Otras investigaciones destacan la preocupación por integrar a través del curriculum la lectura y escritura académicas como ejes de formación para los universitarios, apropiados de acuerdo con las disciplinas y a sus géneros discursivos particulares. Se ha propuesto atender las necesidades lingüísticas de cada comunidad estudiantil, por vía de la transversalidad curricular. En palabras de Pardo y Pirela (2020):

Una apuesta metodológica que se distancia de la concepción del currículo como estructura monolítica y vertical para dar paso a una visión integradora e interdisciplinar de la formación, que reconoce la complejidad y dinamismo del conocimiento científico y el desarrollo de competencias para interactuar efectivamente en contextos... La idea es pensar en la transversalidad como una opción curricular que garantice la gestión de los espacios académicos más allá de las esferas disciplinares. (p.174)

Un prototipo de la transversalidad curricular lo muestran Pardo y Pirela (2020), “la lectura, la comprensión e interpretación de textos permiten que estudiantes y profesores reconozcan fuentes y recursos de información en diversas áreas del conocimiento y materialicen sus posturas a través de escritos académicos que den cuenta de la transversalidad como fuente de enriquecimiento intelectual” (p. 174).

Por su parte, Martínez y Astudillo (2021), afirman que “la lectura y la escritura son actividades indisociables en la formación superior y que necesitan de programas que las integren como un eje transversal en todos los niveles y áreas de las diferentes carreras y disciplinas” (p. 9). Por tanto, presentaron un artículo denominado “Alfabetización académica en pregrado a través de una secuencia didáctica basada en el Esquema Numérico de Contenidos”. Los resultados, obtenidos por medio de encuestas, arrojaron que las prácticas

discursivas predominan como una intervención propia de los docentes y no como el deber propio de la disciplina. De acuerdo con Martínez y Astudillo (2021):

Las acciones más frecuentes se dan por fuera de las asignaturas, en forma de talleres, cursos de ingreso y tutorías, entre otras, seguidas de intervenciones en la periferia de sus materias y, en menor medida, de actividades que se realizan durante las clases y entrelazan el trabajo de lectura y escritura con los temas propios de las asignaturas. Son pocos los docentes que declaran que promueven el intercambio entre ellos y los alumnos u otros pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. (p.29)

Como propuesta estos investigadores emplearon el Esquema Numérico de Contenidos (ENC) como una herramienta didáctica. En palabras de Martínez y Astudillo (2021), “comprende procedimientos para ayudar al lector a aproximarse a un texto” (p. 10). Dicho instrumento aportó una nueva construcción del perfil educativo de los universitarios, el cual demanda estudiantes analíticos, autónomos, reflexivos y críticos.

Otra perspectiva interesante es la del Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas que, a través de “Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las Materias” (GICEOLEM), propuso un estudio donde se categorizó de la siguiente forma a la lectura y escritura: 1) como herramientas para abordar conceptos disciplinares, y 2) consideradas sobre todo como objetos de enseñanza propias de cada disciplina (Martínez y Astudillo, 2021). Con base en los anteriores ejemplos es evidente que en las instituciones de nivel superior requieren de una reorganización que implique la integración de la AA a través de la labor conjunta entre: institución, docentes y alumnos.

Como afirmamos antes, se requiere de un trabajo grupal entre las diversas figuras educativas para que la AA se contemple como un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de los universitarios.

En este sentido, para esclarecer el modo de operar de las prácticas entre profesores y alumnos, el estudio de Guzmán y García (2015) reveló la multiplicidad entre éstas. Con ayuda de cuestionarios aplicados a ambos sujetos, si bien “no permiten identificar con claridad un modelo de enseñanza y aprendizaje que apueste claramente por la alfabetización académica de los estudiantes” (p. 7). No obstante, se definieron algunas estrategias

entendidas como parte integradora de la AA empleadas por los docentes y seguidas por los educandos. A modo de ejemplos, Guzmán y García (2015) enuncian las siguientes:

[P]roporcionar una bibliografía comentada, analizar en clase las lecturas recomendadas, proponer a los estudiantes que hagan reflexiones personales orales o escritas a partir de dichas lecturas, elaborar un texto que recoja sus opiniones críticas argumentadas, realizar una síntesis de un texto y la reelaboración de sus contenidos más relevantes y plantear una evaluación que incluya trabajos o proyectos de investigación grupales o individuales. (p.12)

Dichas prácticas acercan al aprendiz a una AA propia que exige la educación superior. Cabe mencionar que su éxito está ligado a la aplicación-apropiación durante la carrera universitaria. Por ello, es necesario repensar una nueva *praxis* donde el docente intervenga en los hábitos lingüísticos acordes a los requerimientos de cada disciplina. Como señala Cernusco (2021):

Implica asumir un *rol* activo en el diseño de diversas y variadas experiencias de aprendizaje para los estudiantes, haciéndoles participar en situaciones en las cuales no sólo se apropien de los contenidos específicos de la asignatura, sino que además incorporen los modos de leer y escribir del ámbito universitario. (p.6)

En síntesis, el objetivo sería que las instituciones de nivel superior promuevan planes y programas que inciten a los maestros a adquirir el valor de la responsabilidad y el compromiso con el fin de contribuir en los procesos de AA de los alumnos por medio de prácticas acordes con su respectivo contexto académico.

En las formas generalizadas de las prácticas docente-discente es notoria la necesidad de intervenir por medio de estrategias emancipadoras que guíen el proceso de AA a través de hábitos lecto-escriturales. En términos de Guzmán y García (2015), “la lectura de artículos de revistas científicas, la elaboración de mapas conceptuales o esquemas a partir de lo que leen, la realización de comentarios críticos sobre las lecturas académicas y la lectura de textos académicos para completar su formación en un ámbito de conocimiento dado” (p.12).

Estos referentes permite analizar a la AA como un medio que conjunta los procesos de lectura y escritura con el fin de coadyuvar a la integración de saberes lingüísticos propios de cada

campo disciplinar, de esta forma se logra la comprensión, transformación y comunicación del conocimiento.

2.3 Interés por el objeto de estudio

En la actualidad la AA juega un *rol* fundamental dentro del espacio universitario, sin embargo, es un tema poco tratado por las mismas instituciones de nivel superior. El interés del tema para nosotras surgió a partir de nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura en Administración Educativa (LAE) en la UPN Unidad Ajusco, y como cursantes del Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior (DAAAES), por conducto del programa interno *Entre Pares*.

El diplomado se dividió en dos etapas, la primera constó en adquirir los conocimientos y habilidades para que en la segunda participáramos como un tutoras acompañantes de otros estudiantes: transmitir lo aprendido.

Durante la etapa de tutoría nos encargamos de brindar apoyo a las prácticas discursivas y textuales de dos grupos focales, uno de la Licenciatura en Administración Educativa y otro de la Licenciatura en Educación Indígena, pertenecientes al tercer y quinto semestre, respectivamente. En esta etapa, observamos un rezago preocupante en el desarrollo lingüístico de los universitarios.

Durante el desarrollo de las primeras sesiones dimos cuenta de que las actividades requerían de un conocimiento integral, esto es, la lectura, la escritura y el habla, habilidades supuestamente aprendidas a lo largo no sólo de la etapa universitaria, sino de toda una trayectoria académica. Descubrimos que siendo egresadas teníamos dificultades relacionadas con un uso limitado de herramientas lingüísticas (signos de puntuación, gramaticales, de sintaxis, comprensión, extensión, coherencia, cohesión, seguridad al expresar ideas, crítica, reflexión, entre otros). Esto nos llevó a reflexionar acerca de todos los trabajos que habíamos elaborado, los cuales, posiblemente, no incluían una práctica y un proceso acorde a los lineamientos de un trabajo académico universitario. En su momento nos guiábamos por los conocimientos arraigados, no nos cuestionábamos si eran los apropiados o no, con que se cumpliera con lo solicitado era “suficiente”.

Por otro lado, inferimos que las retroalimentaciones docentes carecían de una atención puntual de estos aspectos. En su mayoría se debía a que los profesores daban por hecho lo aprendido en los niveles educativos previos al universitario, aunado a que el objetivo principal era abordar el contenido de las materias y el aprendizaje de sus asignaturas.

En la segunda etapa del diplomado vislumbramos que ésta no era una problemática que nos aquejara sólo a ambas, sino que era un problema de la comunidad estudiantil en su conjunto. Tener contacto con dos grupos distintos de las licenciaturas antes indicadas, facilitó que detectáramos las debilidades lingüísticas a través de actividades académicas cotidianas, por ejemplo: revisábamos las narrativas, los mapas conceptuales, resúmenes, planes de proyectos finales, reportes de lecturas, planeación de bitácoras que realizaban los estudiantes.

Constatamos que sus textos expresaban mínimas, a veces nulas, las habilidades lectoras, escritas y habladas. De este modo surgieron los cuestionamientos ¿Qué se hace y qué no se hace dentro la universidad para atender la problemática estudiantil en alfabetización académica? ¿Cómo se le reconoce a la AAES dentro de la universidad? ¿Cuál es la importancia que tienen las tres prácticas (lectura, escritura, oralidad) para entender la AAES?

Este fue nuestro punto de partida. Sin embargo, al constatar que las acciones institucionales en este ámbito son mínimas, nos dimos a la tarea de realizar un análisis exploratorio de cómo han tenido presencia, entre un grupo de seis estudiantes, las prácticas alfabetizadoras de lectura, escritura y oralidad a lo largo de su escolaridad, y en la etapa universitaria, cómo han desplegado herramientas, espacios, modos de preparación en relación con las mismas.

2.4 Objetivo General y Específico

Reconocer y analizar las prácticas de lectura, escritura y oralidad realizadas por un grupo de seis estudiantes de la UPN, a través de la recuperación de sus trayectos escolares.

Analizar las prácticas de lectura, escritura y oralidad de un grupo de seis estudiantes en el marco del trabajo escolar que desarrollan en la UPN.

2.5 Aspectos metodológicos

Nuestra indagación comenzó desde el momento en que concluimos el Diplomado antes citado. Buscamos alternativas que nos permitieran acercarnos a fuentes de información para recopilar datos e identificar las generalidades del problema dentro de la UPN. En un primer momento, el supuesto era averiguar qué tanto reconocimiento había por parte de la institución acerca de la AAES. Nos acercamos a las autoridades competentes: Centro de Atención a Estudiantes (CAE), pues son los encargados de dirigir los cursos extracurriculares que brinda la UPN, con la intención de encontrar vías relacionadas al tema de interés. Sin embargo, la institución no reconoce el término AAES (fuera del diplomado que cursamos) por lo tanto, sólo se desagrega en sus tres componentes: lectura, escritura y expresión verbal, a través de distintos cursos y talleres extracurriculares.

Ante esto, buscamos otras maneras de indagar acerca de cómo se estaban acercando los estudiantes a las prácticas de AA. Así, ubicamos dos grupos que podían ser referentes como grupos focales. El primero correspondió a un grupo de un curso intersemestral: “Escritura Académica: Bases para la Elaboración de Trabajos Académicos” (EABETA). Nos pareció una excelente opción para adentrarnos en las estrategias que se emplean y de este modo tener un contacto más amplio para explorar la problemática, dada la diversidad de los participantes, pues provenían de diferentes semestres, licenciaturas, incluso distintos grados académicos (maestría, titulados y en proceso de titulación). El objetivo del curso era reforzar las habilidades de escritura y verbales. Sin embargo, ante la mínima recepción de este grupo, nos acercamos a un grupo de los cursos curriculares regulares, quienes aceptaron participar. Se trató de un grupo de primer semestre pertenecientes a la LAE. Más adelante profundizamos sobre estas decisiones, que consideramos relevantes como un ejercicio de reflexión metodológica.

Para el desarrollo de la investigación nos posicionamos desde una metodología cualitativa con el fin de examinar e introducirnos en las experiencias académicas para comprender la configuración de la AAES dentro de la UPN, para ello fue esencial partir desde la trayectoria escolar de los alumnos enfocada en las prácticas de lectura, escritura y verbales.

Empleamos el enfoque de estudio de caso en conjunto con la narración y la descripción, son herramientas clave que permitieron ubicar las experiencias recuperando los métodos, habilidades, materiales, espacios que consolidan las prácticas de tal modo que, parafraseando a Neiman y Quaranta (2006), nos permitieran construir explicaciones que vinculan prácticas en contextos específicos y expresados de forma narrativa.

Para la obtención de datos elaboramos tres instrumentos. Uno de ellos fue el cuestionario, el cual contribuyó para hacer un recorrido inicial, conocer cómo los alumnos reconocían sus prácticas habituales de lectura, escritura y verbales en la universidad, es decir, el desenvolvimiento que generaban en cuanto a las actividades académicas. Como lo exhibe Garza (2002), “El cuestionario es uno de los instrumentos más importantes para perfeccionar el poder de observación. Tiene por objeto definir los puntos pertinentes de la encuesta, procurar la respuesta a dichos puntos, y uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada” (p. 222).

El segundo instrumento que aplicamos fue la entrevista semiestructurada; el motivo primordial se relacionó con la falta de puntualización expresada por los estudiantes a través del cuestionario, además de que requeríamos adentrarnos en las experiencias de los niveles anteriores a la etapa universitaria (básica y media superior) con el propósito de distinguir la conformación de las prácticas a lo largo del tiempo. Como lo menciona Lahire (2006), “[e]n materia de comprensión del mundo social, la descripción fina de las prácticas es el único medio de acceder a las maneras de hacer, es decir, a las modalidades de las prácticas” (p.37).

Se seleccionó este tipo de entrevista debido a su versatilidad, pues nos permitió hacer nuevos cuestionamientos dependiendo de la fluidez en la interacción que se generó con cada participante, de tal suerte que logramos obtener indicios que contribuyeron a comprender de forma objetiva las prácticas por medio de los relatos. “Es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a las que se está dirigida” (Gordo y Serrano, 2008, p. 257).

Como tercer y último instrumento decidimos solicitar a los participantes elaborar un esquema tipo mapeo (Esquema de las Prácticas) en relación con el proceso que efectúan para la realización de sus prácticas escritas, verbales y de lectura. El cometido fue descubrir sus espacios, modos, técnicas, pasos, tiempos, materiales, herramientas, etc., para el desarrollo

de tales prácticas. El enfoque estuvo situado en que el alumno plasmara con representaciones gráficas (dibujos, imágenes o fotografías), la organización del espacio y sus acciones al momento de leer, escribir y hablar en el contexto de su actividad universitaria. En palabras de Decuypere y Simons (2016):

Los mapas resultantes... pueden estar orientados visual o textualmente (o una combinación de ambos), pero su intención central es presentar al lector una descripción adecuada de algún entorno educativo que apunta a llegar a una comprensión de la especificidad de este entorno y de los mecanismos y operaciones en estos entornos. (p.36)

La diversidad de datos obtenidos permitió generar un análisis donde se recuperaron los trayectos escolares enfocadas en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, que reflejaron un énfasis en la construcción de las mismas. Los estudiantes mostraron distintos modos de aprendizaje situados en las prácticas. Si bien cada testimonio tuvo sus particularidades², distinguimos una similitud ligada a las carencias lingüísticas que se hacen notorias y traen consigo hasta nivel superior generando una problemática que le concierne a toda la comunidad educativa universitaria.

2.6 El trabajo de campo: una ruta de experiencia

Como primera alternativa para iniciar con el trabajo de campo nos apoyamos de la propuesta de la tutora: incorporarnos al curso intersemestral EABETA antes señalado. El motivo radicó en que dicho curso extracurricular configuraba parte de los elementos a analizar en nuestro proyecto de investigación. Después de lograr un mutuo acuerdo entre la profesora a cargo y nosotras, se nos permitió acudir, ser parte activa del programa y realizar las actividades que previamente habíamos preparado con la finalidad de recabar datos e identificar las prácticas escritas, leídas y orales, para realizar un análisis que diera cuenta de las dificultades, habilidades, herramientas, necesidades, hábitos que se ajustan a las prácticas alfabetizadoras dentro del aula en el nivel superior. La duración constó de una semana que correspondió del lunes 19 al viernes 23 de junio del 2023 en un horario de 10:00 a 14:00 horas.

² Para efectos del trabajo, en el apartado siguiente se expondrán las narrativas textuales de los estudiantes, respetando la expresión verbal, oral y escrita, con la intención de mostrar al lector la veracidad de los testimonios.

Una vez en el curso, observamos las necesidades con las cuales los estudiantes se incorporaron al curso intersemestral. Efectivamente, notamos que hay una necesidad por eliminar las carencias ligadas a las habilidades de una práctica escrita, leída y oral. La mayoría de los estudiantes, a través de la participación grupal expresaron una preocupación por mejorar el entendimiento de los contenidos académicos. A partir de lo observado decidimos elaborar un cuestionario que desglosara el papel que juegan estos tres elementos en la trayectoria universitaria: influencias, dificultades, tipo de prácticas, herramientas, producciones escritas y verbales.

Cabe señalar que, al momento de construir las preguntas llegamos a la conclusión de que podría resultar confuso usar el término de la AAES con los participantes, debido a que incluso para las propias autoridades aún resulta complejo adaptarse al concepto. Por ello decidimos disociarlo en sus tres componentes: lectura, escritura y habla. Descubrimos que la herramienta (cuestionario) sólo nos proporcionaría las generalidades de cada práctica en el nivel superior y no nos permitiría conocer el trasfondo de sus modos y el porqué de las dificultades y carencias que se tienen hasta dicha etapa.

Optamos por apoyarnos de la entrevista; decidimos adentrarnos en los niveles escolares previos (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior), con la intención de hacer un recorrido por el trayecto educativo y así ubicar el qué, cómo, cuándo, dónde, con ayuda de quién, configuraron sus prácticas de lectura, escritura y oralidad. Una vez obtenida dicha información incorporamos un tercer elemento: esquema de las prácticas, que consolidara y ejemplificara por medio de imágenes los modos, recursos y pasos de preparación que efectúan los estudiantes en su vida cotidiana y que, a su vez, son determinantes para llevar a cabo los trabajos escolares en la UPN.

Durante el segundo día en el curso intersemestral, pedimos al grupo cooperar de manera voluntaria con nuestro proyecto. La respuesta en un principio fue positiva, sin embargo, al solicitar las encomiendas, la participación se redujo a un grupo más limitado, por lo que decidimos trabajar sólo con diez de ellos. Las dificultades se vislumbraron con el transcurrir de los días, dada la ausencia de compromiso con las fechas estipuladas, las entregas de los trabajos acordados se aplazaban. Al finalizar el curso sólo una persona cumplió con los tres

requerimientos. Por lo tanto, el proceso de análisis se complicó. Dada la ausencia de la cooperación, no nos era posible analizar las experiencias, prácticas, herramientas, etc., con un solo participante, ya que lo interesante del proyecto era reunir divergencias y similitudes que constituyen las prácticas de los estudiantes para configurar los casos.

Derivado de lo anterior, dialogamos con la tutora la viabilidad de buscar otra opción, y llegamos a la conclusión de intervenir en otro grupo de los cursos curriculares regulares. Para crear un primer acercamiento asistimos de manera presencial (solo una vez) con el grupo, nos presentamos, dimos a conocer nuestro proyecto y la manera en que ellos nos apoyarían con su participación. Durante aquella visita la clase continuó como cualquier día habitual; nuestro trabajo fue identificar el comportamiento y la disposición de los alumnos, pues de ello dependería la selección que haríamos para conformar un nuevo grupo focal.

El acompañamiento de la tutora fue primordial, nos brindó una recomendación para elegir a los participantes. Elegimos a seis de ellos (cinco alumnas y un alumno), no obstante, una participante, al cumplirse el tiempo límite que le otorgamos para entregar sus actividades (cuestionario, entrevista y esquema), decidió abandonar el proyecto. La cooperación de todos los demás fue un eje esencial, pues facilitó la recuperación de datos para construir la etapa del análisis.

2.6.1 Un escenario de dificultades y nuevas perspectivas

La recuperación de datos representó un reto constante; los escenarios y los participantes, como se mencionó anteriormente se fueron modificando. Por un lado, en algún punto de la investigación idealizamos que el primer panorama bastaría para obtener y trabajar a placer nuestro, empero, no contábamos con que dependíamos de los otros. Sin duda, fue un problema que después se convirtió en un área de oportunidad a analizar para futuras indagaciones.

En el grupo focal del curso intersemestral notamos una mayor renuencia a participar. En contraste, el grupo focal de primer semestre, cooperaron con mayor facilidad, la profesora a cargo fungió de alguna manera como intermediaria facilitándonos la comunicación con los estudiantes, ellos percibieron que tenían un compromiso no solo con el proyecto sino con la profesora. Dicha situación dio cuenta de los modos de aprendizaje relacionados a la participación institucional y la colaboración entre compañeros: el alumno actúa bajo el

supuesto de un sistema evaluativo que se reduce a trabajar si alguien de quien suponen autoridad, o que los evaluará, se los solicita. Consideramos que los trayectos escolares influyen de forma contundente en el actuar universitario de los estudiantes.

La recuperación de datos representó un parteaguas para comenzar el análisis. La escritura reveló a través del cuestionario múltiples problemas ortográficos, lo cual, complicó el entendimiento e interpretación de lo plasmado. La entrevista fue una herramienta que esclareció una dificultad ligada a dos factores: la capacidad de comprensión y expresión; los participantes se mostraron nerviosos y se limitaban a contestar de manera muy concreta, a veces casi telegráfica, lo cuestionado; no había un esfuerzo por detallar sus respuestas, además de que el manejo del vocabulario era limitado. Es importante resaltar que no efectuamos un ejercicio puntual para valorar las habilidades lectora, escrita y hablada, pero con los datos obtenidos a partir de los instrumentos que diseñamos, conjeturamos que la capacidad crítica y reflexiva se encuentra acotada dentro de la UPN. Este también es un asunto por profundizar en otras indagaciones.

Por su parte, los esquemas mostraron la falta de comprensión hacia lo solicitado. Las instrucciones en el ejercicio eran claras y precisas, sin embargo, en varios casos no fueron atendidas. Lo anterior permitió descubrir las problemáticas a las que se enfrentan los alumnos en el dominio de la lectura, la escritura y la oralidad, lo cual impide que se desenvuelvan de forma crítica y reflexiva dentro y fuera del aula, y sin duda incide en el reconocimiento de la importancia de la AAES.

Conclusión

En este capítulo mostramos los aspectos conceptuales en los que nos apoyamos para nuestra investigación, en relación con la AAES. Asimismo, dimos cuenta del camino que recorrimos a lo largo del desarrollo de la investigación, es decir, la metodología, herramientas, instrumentos, propuestas que consolidaron el panorama actual de la AA dentro de la UPN. Como señalamos, no hay un reconocimiento sustancial que permita atender dicha problemática de la educación, pues se conciben como prácticas no articuladas, en lectura, escritura y expresión verbal, lo que complica tanto el reconocimiento como la intervención no sólo por parte del docente sino por las instituciones. Por ello, cobra relevancia incidir en el problema, es precisamente en el nivel superior donde al alumno recupera y muestra todo

un bagaje académico aprendido durante su trayectoria escolar. Se pueden entender como prácticas institucionalmente aprendidas, sin embargo, es la etapa donde más se hacen presentes las debilidades y carencias lingüísticas, como lo dejarán ver los casos de seis estudiantes analizados en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Trayectoria escolar en relación con las prácticas de escritura lectura y oralidad

Capítulo 3. Trayectos escolares en relación con las prácticas de escritura lectura y oralidad

Durante el desarrollo del presente capítulo se describirán los trayectos escolares enfocados en las prácticas de lectura, escritura y verbales, de un grupo de seis estudiantes: de los cuales cinco corresponden al primer semestre de la LAE y uno al sexto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE), pertenecientes a la UPN. La recuperación de datos para el análisis de los casos se efectuó durante el periodo intersemestral y el ciclo escolar 2023-2. El objetivo principal de este capítulo es mostrar y profundizar en la escolaridad de los estudiantes, desde las prácticas referentes a la lectura, escritura y expresión verbal a través de su trayectoria desde el nivel educativo básico hasta el superior, pues es en ese ciclo “final” donde explotan las carencias y necesidades para llevar a cabo el desarrollo de habilidades, conocimientos, herramientas, hábitos adquiridos, entendidos como el dominio de las prácticas de lecto-escritura y verbales, donde además el supuesto es que el alumno es capaz de analizar, reflexionar y fomentar la crítica como parte esencial de su formación profesional.

Tabla 1
Datos generales de los entrevistados, 2023

Entrevistado	Género	Edad	Licenciatura	Semestre
(B)	Femenino	21	Psicología Educativa	Sexto
(D)	Femenino	30	Administración Educativa	Primero
(G)	Femenino	41	Administración Educativa	Primero
(JE)	Masculino	21	Administración Educativa	Primero
(J)	Femenino	20	Administración Educativa	Primero
(L)	Femenino	28	Administración Educativa	Primero

Fuente: Elaboración propia. La tabla presenta datos generales de cada alumno participante. A cada uno le fue asignada una clave de una o dos letras, con la finalidad de proteger su identidad, y de esta forma se citará su testimonio a lo largo del análisis.

3.1 La trayectoria en Educación Básica

Las trayectorias de los seis alumnos mostraron que su escolaridad fue en instituciones públicas dadas las posibilidades de su contexto económico, pues de acuerdo con los datos recabados, todos expresaron que la cursaron de dicho modo debido a factores como la

accesibilidad, el nivel económico de las familias, entre otros. En palabras de G: “Todas fueron públicas, ninguna fue privada, más que nada por la economía de la familia, es obvio que no pueden pagar una privada a pesar de que uno quisiera, pero no, todas fueron públicas desde el kínder hasta la fecha” (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023).

Por otro lado, los aprendizajes, las prácticas y los recursos adquiridos a partir de preescolar, primaria y parte de la secundaria mostraron una limitada remembranza, pues los estudiantes no asociaron prácticas concretas y significativas de lectura, escritura y oralidad en su formación. Es decir, las formas y herramientas de trabajo escolar son reiterativas. En apartados posteriores detallaremos cuáles son las particularidades de cada práctica y por qué las concebimos de tal modo.

Es por medio de la experiencia estudiantil que los estudiantes lograron consolidar y reconocer en su conjunto las prácticas escolares, es decir, desde lo institucionalmente establecido hasta aquellas acciones que se dan dentro de las aulas y que fueron constituyendo rutinas escolares. Como plantea Jackson, para los estudiantes resultan más relevantes “tanto las preguntas como las respuestas [que] se centran en los hitos de la experiencia escolar -sus aspectos infrecuentes- ...que... los hechos vanos y aparentemente triviales que constituyeron el conjunto de sus horas escolares” (Jackson, 1920, p. 43).

3.1.1 El alumno y sus primeros acercamientos con la lectura

La práctica lectora de los estudiantes tiene sus inicios en el nivel preescolar (cinco de los seis entrevistados no asociaron de manera específica actividades concretas para estas prácticas). Como lo menciona Jackson (1920), “También para él [alumno] se ha reducido el día en la memoria a un pequeño número de acontecimientos señalados... A no ser que hubiera ocurrido algo interesante no tiene sentido hablar de nuestra experiencia” (p. 44). Por tanto, para los entrevistados resultó complejo recordar e hilar sus historias académicas de manera concreta a las prácticas de lectura, escritura y expresión verbal. De acuerdo con G “¡Está cañón! Muy vagamente, en preescolar no me acuerdo” (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023).

No obstante, un caso mostró como primer contacto de lecto-escritura actividades como el uso de imágenes para relacionar palabras, sonidos, colores, figuras y letras que con el método del deletreo se entendieron como oraciones particulares. “En el kínder igual eran con

figuras, bueno, salí deletreando del kínder porque nos enseñaban con figuras las letras como mencionar algunas palabras y si pues a juntarlas y pues, salí del kínder deletreando” (Entrevista a D, primer semestre, 28/11/2023).

Para lo correspondiente a la etapa primaria, los alumnos señalaron que el aprendizaje de la lectura fue llevado a cabo a través de un tercero; el profesor leía dentro del aula para que ellos comprendieran, apoyándose de los libros de texto gratuitos. De acuerdo con el testimonio de D: “Bueno, en primero y segundo recuerdo que con la profesora que estaba nos leía y nos ayudaba a tratar de leer mejor, como ya sabíamos deletrear, primero nos leía y después ella nos ponía en práctica a que leyéramos pues, lo que ella nos estaba leyendo”. (Entrevista D, primer semestre, 28/11/2023).

Por otra parte, las madres y padres de familia reforzaban la práctica lectora de los estudiantes como un medio para incentivar el hábito lector, sin embargo, manifestaron que no lograron propiciar un interés por la lectura a temprana edad, dadas las dificultades lectoras que se les presentaban, como la complejidad de los textos, la terciarización de la actividad, pues no contaban con una práctica placentera y recurrente. G señaló al respecto: “Considero que en la primaria ahí sí, fue más obligatorio a que me hayan inducido a leer porque no me gustaba, siempre era una obligación por los papás, me ponían a leer cosas que no comprendía y no me interesaba, quizá no eran los libros adecuados para mi edad, o no sé” (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023).

De tal suerte, los alumnos destacaron que, si hubo una motivación por parte de ambos actores, pues estimularon en ellos el hábito de la lectura a través de textos divertidos: *comics*, historietas, cuentos, etc. En palabras de J:

Más que nada lo que ellos implementaron mucho en nosotros fue el gusto por leer, porque cuando estás chiquito como que te aburren los libros, no te llaman la atención y los maestros lo que hacían eran decirnos: “vamos a empezar con lecturas muy digeribles, cosas que te gusten, no sé, comics, historietas y poco a poco ir pasando a libros de cuentos, libros de investigación de naturaleza hasta ya leer textos académicos, ya más complicados, más densos. (Entrevista a J primer semestre 8/11/2023)

Como una práctica incentivadora los profesores sugerían a los alumnos leer de forma habitual para reforzar el reconocimiento y la pronunciación de palabras y que esto a su vez generara una lectura fluida. “Bueno, en la primaria nos hacían leer diario por lo menos media hora para practicar la lectura y que no tartamudeáramos o sea o no nos equivocáramos en las palabras que teníamos que pronunciar en el texto.” (Entrevista L, primer semestre 30/10/2023).

La etapa primaria se caracterizó por aprender a reconocer y pronunciar vocablos, oraciones, escuchar la entonación de un tercer actor con el propósito de que la lectura les resultara fluida y constante. De acuerdo con lo dicho por los estudiantes, la tarea se centraba en leer sin tener como principal objetivo la comprensión.

Para el período de la secundaria, los estudiantes identificaron por primera vez la lectura como una práctica que implicaba un proceso de comprensión. El objetivo principal era entender los contenidos de la clase. Por otro lado, el acervo bibliográfico de estos actores se amplió, dado que se incorporaron nuevos géneros literarios como las novelas y libros de interés propio. “Solamente hasta tercer año de secundaria, en ese año nos mandó [el/la profesor/a] creo que dos veces a comprar un libro y nos decía que teníamos que hacer un reporte” (Entrevista L, primer semestre, 30/10/2023).

En dicha etapa las retroalimentaciones consistían en reforzar áreas de oportunidad (lectura, escritura y expresión verbal), el profesor detectaba dónde se manifestaban las debilidades de los alumnos para poner un mayor énfasis en el problema. En palabras de J:

Por ejemplo, en la secundaria sí nos daban retroalimentaciones, nos daban inclusive planes de trabajo, por ejemplo: sabes que estás fallando en estas áreas, no sé, en la escritura tienes que mejorar tu redacción, tienes faltas de ortografía, te decía qué es lo que teníamos que hacer. En la lectura, lo que hacía era que cada tres meses nos ponían una lectura y nos escuchaban, ya conforme a ello nos calificaban la velocidad en que leíamos, cómo leíamos, cómo era nuestra dicción y qué aprendíamos de la lectura. (Entrevista a J, primer semestre, 8/11/2023)

Una de las prácticas particulares que destacó entre los estudiantes al momento de leer, fue la mencionada por L, quien aprendió a emplear la técnica de los “misisipis” para dominar

una entonación adecuada en el uso de los signos de puntuación. Se refirió a esto de la siguiente manera:

Una de mis maestras de secundaria, cuando no sabíamos cuánto tiempo dejar pasar entre signos de puntuación nos decía: “si te cuesta mucho separar los espacios pon que una coma es un “misisipi”, un punto final, son tres “misisipi” y un punto y seguido son dos “misisipi” entonces, así como para cuando estás leyendo en voz alta, para no dejar mucho espacio o dejar muy poco espacio entre cada signo de puntuación y otro, cuenta mentalmente los “misisipi”. (Entrevista L primer semestre 30/10/2023)

Algunas de las recomendaciones por parte de los profesores al momento de efectuar una lectura era destinar un tiempo y espacio para comprender y adentrarse en el contenido, sin embargo, el detenerse por unos segundos era elemental para asegurar una adecuada comprensión. En términos de L:

Que si un texto que yo elegía para leer no me estaba llamando tanto la atención no me forzara porque entonces, simplemente se me iban a quitar las ganas, ya no iba a querer leer por mi cuenta, entonces que dejara ese texto por un lado, fuera a hacer otras cosas que sí me interesaran y empezar a leer, si después quería retomar el primer texto y seguía sin interesarme, que no estaba mal dejar una lectura a medias. (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023)

Lo que caracterizó a dicha etapa es el reconocimiento de otra utilidad de la práctica lectora; los alumnos le otorgaron un significado distinto, hicieron conciencia de que se requerían diferentes elementos como los signos de puntuación, la ortografía, la velocidad de la lectura, entre otros, para formar un hábito lector que asegurara la comprensión de los contenidos, además de la adecuación de los signos de puntuación.

3.1.2 Conociendo la escritura

Los estudiantes mencionaron que su relación con la escritura fue a partir de la etapa de la escuela primaria. Se iniciaron en la escritura a través de la hechura del desarrollo de la caligrafía, el manejo de los dictados y las copias de los libros, con el objetivo de aprender la forma correcta de escribir las palabras. En palabras de D:

En algunas ocasiones eran los dictados, en otras ocasiones eran los pequeños resúmenes que podríamos hacer de los libros que estábamos leyendo o de las lecturas que se realizaban en clase. Nos ponían a copiar algunas cosas para poder comprender o más bien para poder saber cómo escribirlo. (Entrevista a D, primer semestre, 28/11/2023)

Para reforzar la redacción se sugería a los alumnos identificar las palabras mal escritas y proceder a repetir las en una secuencia de planas para memorizar su correcta escritura. De acuerdo con L: “En lo escrito a veces nos ponían a hacer planas de lo que no entendíamos de las palabras que tenían faltas de ortografía” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023). Otra de las sugerencias gramaticales para el momento de escribir era apoyarse de la implementación de alternativas como el uso de sinónimos para evitar un discurso repetitivo: “En la escritura, muchas veces si ya repetiste una palabra, intentar buscar un sinónimo para que no sea muy repetitivo lo que quieras escribir” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023).

En la secundaria, la práctica de la escritura se remitía a la transcripción de textos, los estudiantes tomaban un documento base (elegido por el profesor) y lo copiaban en su cuaderno procurando que la escritura respetara el formato original. Se apoyaban primero de un borrador hecho a lápiz, para posteriormente pasarlo a pluma. Como lo mostró L: “En la secundaria en primer año solamente un profesor sí nos decía que hiciéramos los apuntes con lápiz y fuera de eso lo pasáramos a pluma y todos los demás nos decían que directamente con pluma” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023).

A demás de lo anterior, una herramienta de aprendizaje que se incorporó para la práctica de la escritura en esta etapa fueron los ensayos. Los alumnos recuperaban lo comprendido de la lectura previa. De acuerdo con J: “A partir de la secundaria...teníamos que hacer ensayos de lo que habíamos comprendido, ahí fue donde aprendí a leer mucho y escribir mucho” (Entrevista a J primer semestre 08/11/2023).

Como una práctica habitual, los estudiantes durante su proceso de redacción recuerdan que los docentes sugerían subrayar las ideas principales para construir sus propios textos, a través de dicha técnica tenían una base clave para iniciar, desarrollar y concluir un escrito. Además de la creación de mapas conceptuales que facilitaban según los alumnos la

organización de ideas. “En forma de escritura el profesor lo único que nos decía era subrayar lo más importante y ponerse a hacer un mapa mental de las ideas que teníamos” (Entrevista a JE, primer semestre, 31/10/2023).

En relación con la experiencia de los estudiantes, se puede identificar que la práctica de la escritura cimentó sus bases a través de métodos tales como: resúmenes, ensayos, planas, dictados, el uso de sinónimos, etc., con el fin de que en ellos se cuidara la ortografía.

3.1.3 La expresión verbal. Una ruta de comunicación como parte de la integración escolar

En cuanto a la expresión verbal, los estudiantes coincidieron en que, en la primaria y la secundaria, fue una práctica asociada principalmente a las exposiciones y a la lectura en voz alta. Dos de los estudiantes afirmaron que llevaban a cabo una lectura por tiempo, donde se veían implícitos aspectos como la fluidez y el tono de voz al momento de efectuar la práctica. En palabras de L: “Ah, nos hacían leer en voz alta y también pues en las exposiciones se practicaba más” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023). Mientras B afirmó: “...a nosotros nos ponían tiempo en la primaria, o sea, nos ponían a leer como un cierto párrafo y en ese párrafo lo teníamos que leer rápido, bueno, eso yo recuerdo” (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023).

En lo que se refiere a las recomendaciones que les hacían los docentes respecto al habla, señalaron, entre otras: practicar en casa la respiración, la pronunciación, la postura, etc., para tener un dominio del tema a tratar frente al grupo y de esta manera transmitir de la mejor forma el contenido: “el profesor nos dijo que nos pusiéramos a exponer de forma individual obviamente en nuestras casas como si ya estuviéramos exponiendo no que lo leyéramos, lo expusiéramos” (Entrevista a JE, primer semestre, 31/10/2023). Como revelan los testimonios, la práctica del habla en la educación básica se redujo a la implementación de dos actividades primordiales y dominantes: exposiciones frente a grupo y lectura en voz alta, que dejan ver una carencia en el entendimiento de las implicaciones de la oralidad académica, pues a los estudiantes no se les orientó en la comprensión y expresión de ideas en un discurso oral.

3.2 Educación media superior. Una nueva exigencia educativa

El paso de los estudiantes por la Educación Media Superior les implicó un aumento en la exigencia de tareas educativas (que involucraban, por supuesto, escritura, lectura y expresión verbal). Sin embargo, el detalle con el que relataron la experiencia de sus prácticas fue mínimo, y manifestaron que a lo largo de sus etapas formativas traen consigo similitudes: no vislumbraban un cambio ligado a métodos, formas, herramientas, etc., es decir, al llegar a la Educación Media Superior, el avance en las prácticas y habilidades de los estudiantes permanecía estático. En términos de Jackson (1920):

En estas raras ocasiones muchos rasgos del entorno escolar, inmersos en un fondo indiferenciado para sus ocupantes cotidianos, cobran de repente un brusco relieve. Esta experiencia, que obviamente sucede también en otros contextos, sólo puede tener lugar en recintos a los que el observador se ha habituado extraordinariamente. (p.47)

Como se mencionó en el párrafo anterior, el entorno escolar juega un papel fundamental en la mejora de las prácticas, el estudiante al adaptarse a un cambio de nivel educativo requiere de una nueva configuración que comprometa la autonomía para llevar a cabo las actividades relacionadas con la lectura, la escritura y el habla. Es precisamente que, en la transición hacia el nivel Medio Superior, se requiere de una adquisición de nuevas habilidades, con el objetivo de potenciar el desarrollo lingüístico.

3.2.1 El sentido de la lectura en el nivel Medio Superior

Referente a la lectura, en esta etapa algunos de los alumnos experimentaron un acontecimiento relacionado con la autonomía: leían por placer y seleccionaban géneros literarios que mayor interés les generaba: novelas, ciencia ficción, etc. Aunque dentro del aula ocurría algo particular, los estudiantes vinculaban la práctica lectora con una sola asignatura: Literatura. En palabras de J: “En preparatoria lo único que recuerdo nuestra materia de Literatura que ahí solamente nos ponían a leer y hacer resúmenes de libros” (Entrevista a J, primer semestre, 31/10/2023).

De acuerdo con Jackson (1920), “pese a la diversidad de contenido de las materias, las formas identificables de actividad en clase no [eran] muy numerosas” (p. 48). Es decir, a pesar de la diversidad de materias y temas impartidos en el nivel medio superior, el trabajo escolar de los alumnos implicó –en todo momento– actividades de lecto-escritura y expresión

verbal, sin embargo, ellos relacionan estos tres aspectos con aquellas asignaturas que enfocaron su contenido en el abordaje concreto de la lectura, escritura y el habla, donde la práctica lectora se configuraba respecto de la cantidad de textos a leer. Los estudiantes en general, declararon que leían un amplio acervo bibliográfico que no se traducía en la comprensión de los textos, lo cual, destacaron, producía que se sintieran abrumados, y un rechazo por la misma. En palabras de L:

En primer año mi maestra de Literatura Iberoamericana nos dejaba leer un libro a la semana, pero eran libros clásicos entonces, eran muy muy pesados y muchos dijeron como: “¡Ay! Es que ya no quiero leer más de lo que nos está dejando”. Porque nos dejaba el libro, el lunes teníamos que terminarlo para el siguiente lunes y nos hacía examen: qué aprendimos, qué hizo tal personaje y eran libros pues sí de doscientas cincuenta páginas. Entonces, como que a muchos les cansó la lectura ahí, por mi parte pues yo leía novelas de fantasía, pero nada que ver con la escuela. Y luego, en segundo año una maestra ya era un poco más consiente, ella nos dejaba un texto por unidad, eran tres unidades y ya leíamos, trabajábamos ese texto en la unidad, eran textos pequeños y ya al final de unidad nos hacía examen referente a ese texto. (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023)

El testimonio de L da cuenta de que las prácticas relacionadas con la lectura se constituyeron por medio de actividades que funcionaron como un proceso plausible para efectuar trabajos escolares que requerían un mayor grado de apropiación para su entendimiento, no obstante, las labores académicas que servían de apoyo para facilitar la práctica (ensayos, resúmenes, proyectos, etc.), no generaron un cambio sustancial en la comprensión y dominio de éstos, por ejemplo, no detallaron qué elementos clave aportaron una mejora en la práctica, no se muestra un cambio en la manera de realizar las tareas escolares, pareciera que tanto la profesora como el estudiante las comprenden como algo académicamente establecido y aprendido. Dadas las circunstancias, algunas de las aportaciones que hicieron los docentes y que fueron significativas para los estudiantes se basaron en recomendaciones mínimas que se remontan a una práctica donde el hábito lector era incentivado y recompensado a través del otorgamiento de puntos en su evaluación. Así lo afirmó J:

Nos recomendaban leer un libro, si nosotros leíamos ese libro el profesor nos brindaba medio punto y así ibas juntado tus puntos, podías a veces hasta exentar tu examen si juntabas los diez puntos porque eran veinte libros los que nos dejaban, exentabas examen y era como que una forma de motivarnos en el aspecto de la lectura. (Entrevista a J primer semestre 8/11/2023)

La práctica lectora durante esta etapa se situó como un ejercicio “obligatorio”, con el paso del tiempo el alumno lo concibió como una herramienta indispensable para su desarrollo académico, es decir, a través de la lectura amplia y constante se puede entender que el estudiante fue reforzando sus métodos de aprendizaje (resumen, ensayos, proyectos, etc.) que le permitió mejorar posteriormente la comunicación de sus ideas de manera oral y escrita.

3.2.2 La construcción de ideas y su expresión

Durante la etapa que comprende el nivel Medio Superior la escritura y la oralidad mostraron un determinado cambio de las prácticas aprendidas en secundaria. Los seis alumnos destacan que la carga de trabajo requería de un mayor esfuerzo, por ejemplo, tenían que ampliar su redacción cuidando la ortografía y los signos de puntuación. Como L afirmó:

Fue hasta tercer año...mi maestro de Sociología se dio cuenta que escribíamos muy mal y nos mandó un libro de ejercicios de caligrafía, pero antes de eso de escritura ningún profesor se quejó. Nos hacían los exámenes en blanco y pues tal cual nos dictaban las preguntas y hacíamos la respuesta abajo y nadie nos dijo nada solamente nos decía es que van mal en ortografía, les faltan acentos y puntuación, pero no hacían nada por corregirlo. (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023)

De esta forma, el resumen –hasta estas instancias– era la práctica predominante por excelencia, aunque también los estudiantes se encargaban de elaborar textos a partir de lo comprendido en las lecturas. Como una de las principales sugerencias a la hora de escribir, los alumnos reconocían la importancia de la comprensión lectora, pues al momento de redactar recuperaban y destacaban las ideas principales. Además, los borradores funcionaban como una dinámica plausible que facilitaba la organización y coherencia de un ensayo final. De acuerdo con J: “En el aspecto de la escritura, más que nada era haciendo ensayos, o sea, nos dejaban no sé leer algo, un texto en específico y con ese texto hacer un ensayo es lo que

yo recuerdo conforme a la escritura, lo que más he hecho son ensayos” (Entrevista a J, primer semestre, 8/11/2023).

En cuanto a la expresión verbal, las exposiciones fueron la única herramienta para el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes. Éstas consistían en recordar las particularidades de un tema o bien, según fuera el caso, leerlo y compartirlo frente al grupo. Como menciona L: “Pues nos dejaban hacer exposiciones y ahí pues yo estuve en el taller de teatro porque sí como que me faltaba saber cómo pararme frente a personas y el taller de teatro me ayudó a eso” (Entrevista a L primer semestre 30/10/2023). Una de las principales sugerencias para una adecuada expresión oral por parte de los profesores se basaba en el manejo y regulación del tono de voz, la postura, la inseguridad para presentarse frente al grupo y dominio del conocimiento del tema. Según el testimonio de B: “Bueno, mayormente me decían que fuera muy clara en el tema y que también hablara más fuerte” (Entrevista a B, sexto semestre, 29/ 06//2023).

A lo largo de su trayectoria académica (hasta la educación media superior), los alumnos recuerdan que la lectura, la escritura y la expresión verbal son habilidades y aprendizajes indispensables dentro y fuera del espacio educativo para comunicar sus ideas, pues es a través de la práctica concreta de estos tres pilares que los alumnos pueden entender, redactar y expresar los contenidos de cada materia de acuerdo con la apropiación de los saberes adquiridos, como lo muestra L: “Ah pues es muy importante porque de qué otra forma nos podemos comunicar o expresarnos, cómo podemos darle al profesor un referente de qué entendimos en la clase si no sabemos cómo comunicarlo.” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023). Es decir, cada uno de ellos sitúa prácticas distintas que los encaminaron a usar de una forma u otra sus destrezas y herramientas para la transmisión y reforzamiento de los conocimientos. Como lo infirió J:

Ha sido muy útil porque gracias a ello he logrado comprender las ideas que se están plasmando y que me están enseñando, porque por lo regular te dejan lecturas para complementar, o sea, el maestro da su clase pero te da muchas lecturas para complementar para decir: “sabes que te doy esta clase pero además vas a complementar, vas a reforzar lo aprendido leyendo este libro y ya con base en ello pues sacas tus conclusiones, te pones a escribir sobre ello y posteriormente ya que ya

lo aprendiste, lo entendiste y lo racionaste ya lo puedes explicar a alguien más.
(Entrevista a J, primer semestre, 8/11/2023)

Lo que nos hace entender que el cambio en las prácticas habladas y escritas no radicó en las formas de aprendizaje sino en la manera en que los alumnos redireccionaban su empeño al momento de elaborar entregas (cuidar acentos, signos de puntuación, la extensión de los textos, la estructura: inicio, desarrollo y final, entonación y claridad al comunicar pensamientos). La exigencia de rigor académico se presentó por primera vez en la trayectoria del estudiante como un elemento que pudo vislumbrar y que representó un cambio durante dicha etapa.

3.3 La universidad. Las carencias y la exigencia disciplinar

La universidad significa para los alumnos adentrarse a un mundo desconocido; se requiere de un amplio bagaje académico para mejorar y desarrollar nuevas habilidades lingüísticas que reflejen un dominio de la disciplina. Durante la indagación, los estudiantes compartieron y expresaron la dificultad para comprender textos: ampliación del vocabulario, las formas y las estructuras de los trabajos (ensayos, reportes de lecturas, síntesis, análisis, exposiciones, etc.), lo que podría indicar una posible debilidad académica en los alumnos. De acuerdo con lo expresado por ellos, no cuentan con bases sólidas de lectura, escritura y expresión verbal. A partir de lo que los estudiantes relataron en las entrevistas, es admisible interpretar que, su experiencia da cuenta de que

[P]osiblemente una escolaridad deficitaria previa los haya privado del nivel de conocimientos necesarios para articular los nuevos contenidos, pero sin duda es algo más que esto: si la escuela resulta incomprensible no es como corolario de una evaluación pormenorizada de cada una de sus asignaturas, sino por la dificultad de encontrarle un sentido general, de articular de algún modo la experiencia escolar con los restantes aspectos de sus vidas. (Kessler, 2004, p. 185)

Como los estudiantes señalaron, los docentes no redireccionan el contenido de las entregas y ellos continúan aplicando las formas más básicas (que aun efectuándolas carecen de una profundidad y formalidad del aprendizaje) al momento de leer, escribir expresarse. Los estudiantes, al no percibir un apoyo lingüístico por parte del maestro, recurren a alinearse al aprendizaje de otros compañeros supuestamente para enriquecer o mejorar lo que ya saben.

De manera análoga, también hasta esta etapa educativa es cuando valoran los recursos y los espacios de los cuales disponen para lograr una práctica enfocada, más atenta a lo que realizan como trabajos escolares.

Para sustentar lo antes dicho, en este apartado se expondrán los indicios que fomentaron en el estudiantado un interés por ingresar a nivel superior y ello a su vez ayudará a entender cómo las prácticas de lectura, escritura y oralidad, influyeron en su etapa escolar antes y durante su trayectoria universitaria.

3.4 El panorama de las prácticas en la UPN

El primer acercamiento que experimentaron los alumnos referido a las prácticas académicas de lectura y escritura fue a través del examen de admisión, donde destacaron principalmente a la práctica lectora como esencial para el ingreso a la UPN, ya que perciben que la comprensión de los textos y de las preguntas lo lograron con un cierto dominio de la habilidad lectora. En palabras de JE: “Pues yo creo que nada más la lectura, pues hay que aprender a leer para poder contestar bien las preguntas que tenemos que responder en el examen ...” (Entrevista a JE primer semestre 31/10/2023).

Sin embargo, en un caso particular se resaltó el modo de preparación que implicó la práctica de los tres elementos (lectura, escritura y la oralidad) con el objetivo de repasar contenidos específicos que coadyuvaran a garantizar el acceso al nivel superior, como lo afirmó J:

Sí, más que nada porque cuando haces un examen tienes que estudiar mucho, tienes que repasar mucho los temas, entonces, el leer mucho pues te ayuda ¿no? Aparte de todos los conocimientos que te van a preguntar sobre todo en el examen de admisión a la licenciatura. Al igual la escritura para reforzar los conocimientos, por ejemplo, yo hacía mucho los mapas ¿no? Mapas conceptuales de ciertos temas, ponía los temas y los trataba de desglosar en un mapa. Y la oralidad quizás no tanto en el examen de admisión, porque era un examen escrito, pero sí también es importante, lo considero importante. (Entrevista a J, primer semestre, 8/11/2023)

De este modo, los estudiantes –en aquel primer acercamiento en el examen de ingreso–, concibieron a la lectura como la práctica fundamental que facilitó el aprendizaje y la

comprensión de contenidos para el desarrollo de su licenciatura, sin embargo, no dimensionaban la profundidad que se requería para adentrarse en los temas educativos. De acuerdo con D: “De hecho, sí, porque al leer el mapa curricular vi pues las materias y la mayoría eran teóricas. En ese momento yo dije si es lectura no importa lo vamos a hacer para comprender mejor y llegar a lo que queremos ser más adelante” (Entrevista a D, primer semestre, 28/11/2023).

Por otro lado, algunos le asignaron un valor relevante a las tres prácticas: lectura, escritura y expresión verbal, pues en términos de G: “Toda carrera son lecturas, no hay carrera que no te solicite leer y redactar, todo va relacionado con los tres elementos: lectura, escritura y oralidad” (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023).

Al formar parte de la comunidad universitaria como alumnos de primer semestre descubrieron las dificultades que se encontraban implícitas en su disciplina, por ejemplo, se destacó una contrariedad ligada a la lectura, escritura y la oralidad, la cual residió en el uso de un nuevo vocabulario que les exigió una adaptación inmediata. Como lo mencionó B: “Bueno, las primeras fueron cuando entré, que eran las lecturas tenían muchas palabras que yo no conocía y se me dificultaba más” (Entrevista a B, primer semestre, 29/06/2023). Otro desafío enfrentado fue la capacidad de comprender y desarrollar ideas al momento de leer, escribir y hablar, como lo señaló con J: “los maestros ya te exigen tener un lenguaje más propio, tus trabajos igual una escritura más propia, más formal, en ciertos formatos” (Entrevista a J, primer semestre, 08/11/2023).

Sin embargo, la adaptación de los estudiantes –en ciertos casos– indicaron que fue complicada debido a una concepción arraigada a las enseñanzas previas a la universidad (principalmente del nivel medio superior). En palabras de Jackson (1920):

Lo que hace diferente a las escuelas de otros lugares no es solamente la «parafernalia» de la enseñanza y el aprendizaje y el contenido educativo de los diálogos que allí se producen, aunque éstas sean características que habitualmente se destacan. Cuando se trata de representar lo que es realmente la vida en la escuela. Es cierto que en ninguna otra parte hallamos con tanta abundancia pizarras, profesores y libros de texto y que en ningún otro sitio se dedica tanto tiempo a la lectura, la escritura y [oralidad], la aritmética. Pero estas características obvias no constituyen todo lo que

es único en este entorno. Existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a constituir una «realidad vital», por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben. (p.50)

La transición por la que atravesaron los estudiantes dio cuenta de que los cambios académicos en las prácticas de lectura, escritura y expresión verbal representaron un parteaguas en la adaptación del conocimiento disciplinar, pues los entrevistados se vieron en la necesidad de usar un lenguaje universitario que reflejó una variación en las formas de trabajo y en la comunicación con su entorno educativo. Por tanto, dieron cuenta de que las exigencias académicas en la universidad son mayores y en consecuencia, el desarrollo que les permiten. De acuerdo con B: “La verdad yo pienso que son algo parecidas, pero en cuanto a proyectos estos son más ricos, como que se llega a desarrollar un poco más aquí en la universidad” (Entrevista a B, primer semestre, 29/06/2023).

De este modo, se esclareció un cambio radical, pasaron de algo meramente evaluativo a entregas que exigieron un mayor grado de apropiación de los contenidos. Con base en el testimonio de JE:

Sí fue muy diferente la verdad, fue algo muy radical porque a lo que estábamos acostumbrados antes en el bachillerato era nada más ir a clases y presentar trabajos y entregárselos al maestro y ya. Pero, al contrario, por ejemplo, ahorita tú entregas tus trabajos y el profesor lo que hace es checar el trabajo y entregarte conforme a los criterios que pidió. (Entrevista a JE, primer semestre, 31/10/2023)

Otro de los cambios que identificaron los alumnos es que en la escuela media superior el aprendizaje no era reforzado y retroalimentado por parte de los docentes, lo que ocasionó que percibieran esta etapa como un proceso donde se toma clase y se entregan trabajos sin una rigurosidad académica, como lo menciona G:

Muy diferentes, porque no tenía maestros que me guiaran y en la universidad sí. En media superior es tu portada y contenido, si estaba mal la redacción no importaba, se suponía que lo revisaban, pero cuando yo leí mis entregas notaba que si estaba mal ni

se daban cuenta. Yo misma me autoevaluaba. (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023)

En contraste, estos actores mostraron que su práctica lectora marcó un precedente, ellos tenían una forma particular de concebir y trabajar la lectura. Al llegar a la universidad, la dificultad era inminente debido al grado académico, los profesores exigían una comprensión, expresión y dominio de los temas. De acuerdo con B: “¡Uy! Yo digo que fue un poco difícil porque tenía muchas palabras que yo no conocía, como mencioné anteriormente, sí se me complicó, pero fue muy bonito leer el texto [en referencia a una de las primeras lecturas de una clase]” (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023).

Dentro de las dificultades por las que atravesaron los estudiantes predominó el uso de un vocabulario extenso y académico, así como el volumen de páginas. De acuerdo con el testimonio de G: “No es lo mismo un texto de afuera a uno de la universidad. Me cuesta mucho trabajo entender las palabras con que están escritos los textos, porque no sé cómo interpretarlo. Un texto profesional es difícil de comprender” (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023).

De manera paralela, los estudiantes reconocen la lectura, la escritura y la oralidad como habilidades predominantes al momento de efectuar trabajos académicos. De acuerdo con B: “La lectura en los universitarios influye mucho, como en la licenciatura la mayoría de trabajos son lecturas, así como la escritura ya que se requiere estructura y la oralidad para comunicar ideas” (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023). En contraposición es conveniente destacar el caso de JE, quien a pesar de reconocerlos hace hincapié en un disgusto relacionado con la apatía por efectuar estas tres prácticas, pues las percibe como rutinarias y excesivas:

De acuerdo con el ámbito de la lectura, la verdad no me gusta mucho leer, me aburo mucho porque desde que empezamos en la carrera no hemos hecho otra cosa más que leer y leer, a veces no les entiendo a los docentes cómo lo que vamos a ver en clase lo relacionamos con la lectura, porque sus lecturas son muy largas y confusas. En el ámbito de la escritura pues creo que al escribir un trabajo a mano es mucho mejor ya que reforzamos muchas cosas sobre las que no entendimos o sea en otras palabras la coherencia que tiene conforme a la experiencia que le damos a la escritura, por

ejemplo, las comas, los puntos, etc. En el ámbito de la oralidad, resulta que soy muy apenado entonces me gusta practicar lo que voy a decir un día antes de exponer, pero en otra forma, como las participaciones no me gustan mucho, sin embargo, sólo participo si el docente me pide participación. (Entrevista a JE, primer semestre, 14/10/2023)

Algunas de las actividades que los estudiantes asociaron con sus primeros contactos disciplinares respecto a la práctica de la lectura es la búsqueda de materiales bibliográficos como antologías, audiovisuales y textos físicos, a los que consideraron el medio de mayor facilidad en el acceso. En palabras de B:

...ya dentro de la escuela lo que hago con las antologías es, bueno hago yo las compro porque son muy útiles porque en lo digital yo me desespero la verdad, porque luego los PDF se regresan, o luego cuando tú ya habías subrayado y lo descargas aparece como con errores ¿no? Entonces, por eso me es más fácil subrayar las palabras, resaltarlas y ponerlas a un lado porque ahí las puedo consultar. (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023)

Por otro lado, los alumnos destacaron algunas de las complicaciones que presentaron respecto a las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Principalmente se basaron en problemas como la falta de comprensión de los textos extensos, les parecen tediosos, lo que implicó que tuvieran que realizar una o varias lecturas del mismo documento. De igual manera, la distracción con sonidos, lugares, ambientes, etc., son factores que limitan a los alumnos en sus prácticas de lectura. En cuanto a la escritura sobresalen aspectos como la ortografía, la gramática, la coherencia entre lo que se piensa y lo que realmente se escribe, limitando así, la extensión de los textos que escriben.

En lo concerniente a la expresión verbal, los alumnos destacaron que se les complicó la falta de interpretación propia para hablar frente al grupo acerca de un determinado tema, dado que le temen al error y a la crítica de sus pares. Como lo dejó ver L:

Algunas veces me cuesta concentrarme para leer sobre todo si es en un ambiente ruidoso, en cuanto a escritura, nunca he logrado dominar totalmente el uso de acento,

y en oralidad, suelo olvidar palabras, sé lo que quiero decir, pero no recuerdo la palabra. (Cuestionario L, primer semestre, 19/10/2023)

Con el paso del tiempo los alumnos identificaron la adquisición y el reforzamiento de habilidades de lectura, escritura y oralidad. En lo concerniente a la expresión verbal, argumentaron que han mejorado su presencia frente al grupo, era una práctica poco realizada en los niveles previos, lo cual generaba un recelo por llevarlo a cabo: pena, desconocimiento de los contenidos, falta de organización de ideas, vocabulario limitado, etc. En este sentido, B señaló:

...desarrollé más la oralidad que uno se tiene que preparar con cosas y las tiene que comprender, aunque sea de forma sencilla, escribirlo para que sea más fácil comunicarlo al público, ya que también hay que omitir palabras que sean muy técnicas porque muchas veces te preguntan “¿qué es esto?” Y si las vas a adquirir en tu trabajo oral, bueno lo vas a decir de forma verbal, este lo tienes que tener claro que es lo que significa porque te van a preguntar. (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023)

En lo referente a la escritura, los alumnos le proporcionaron un valor sustancial a los cambios y al desarrollo de dicha práctica, pues han encontrado la manera de vincular la lectura y la escritura con el objetivo de mejorar no sólo la comprensión, sino la coherencia, la cohesión, la sintaxis, la gramática al momento de construir proyectos: mapas, resúmenes, controles de lectura y ensayos. En palabras de J:

Muy bien, bueno, en ese sentido, he mejorado mi comprensión lectora porque hay muchos textos que son un poquito densos, más difíciles de digerir, entonces, pues tienes que ponerle mayor atención, tener más concentración en la lectura, pero ese es un aspecto que he mejorado al ingresar aquí, una concentración más grade porque antes no sé, estaba leyendo algo que me gustaba lo leía a la mitad y ya lo dejaba ahí, ya luego regresaba. En cambio, aquí tengo que leer todo el texto completo, desarrollé mucha paciencia para leer todos los textos que nos dejan. Igual en la escritura creo que ya la mejoré bastante porque como te mencionaba tengo un profesor que no nos deja los textos que tiene faltas de ortografía, entonces tengo que estarle ahí viendo si

tiene faltas de ortografía, corrigiendo el texto y pues es algo que sí me ha ayudado bastante la verdad. (Entrevista a J, primer semestre, 08/11/2023)

4. Prácticas específicas de lectura, escritura y oralidad en la UPN

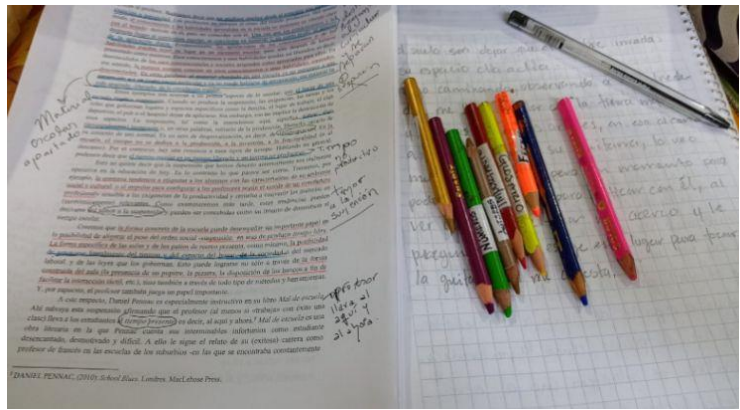
A continuación, se expondrán los modos de preparación que llevan a cabo los estudiantes para leer, escribir y hablar, a través de imágenes y una breve descripción escrita de su propia experiencia, con el fin de ejemplificar su proceso. Para ello se solicitó a los participantes elaborar un Esquema de las Prácticas de Lectura, Escritura y Oralidad (EPLEO), que representara y detallara los recursos, las formas de preparación que efectúan antes, durante y después de una actividad que requiere de las tres prácticas, y para un mayor grado de comprensión describieran el proceso.

4.1 Espacio de lectura: una realidad universitaria

El primer caso para mostrar es el correspondiente a G, donde se puede apreciar que, al momento de leer, es notorio que se apoya de un texto impreso, coloca notas en el margen de la hoja y designa colores para resaltar distintas ideas del contenido, aunado a una transcripción de ideas generales en una libreta base. De acuerdo con G:

Primero realizado una lectura por encima, después comienzo a leer una hoja a veces como voy leyendo ubico palabras que no se su significado y las marco, también voy subrayando en ese momento lo que considero importante, y realizo algunas notas a la horilla del escrito. Tengo colores que están con etiquetas con nombres como; el color dorado es para títulos, el color cobre es para los autores, el color rojo es para lo importante, el color azul marino para definiciones, el color rosa fosforescente para preguntar, el color naranja fosforescente para fechas, el color amarillo fosforescente para el glosario, el color verde para los números. (EPLEO de G, primer semestre, 22/10/2023)

Imagen 1: Materiales de apoyo para efectuar la lectura.

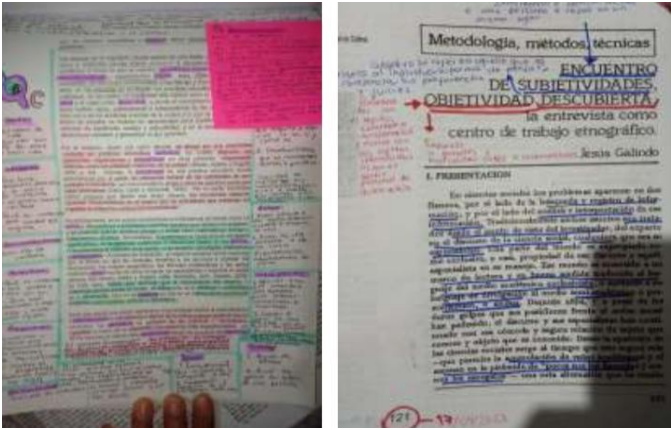


Fuente: Esquema de la práctica lectora. Elaboración de G.

Otro ejemplo es del participante B, quien exhibió un par de lecturas invadidas por un subrayado, compuesto por distintos colores, así como diversas notas y señalamientos indicados por flechas y *post-it* al margen del texto. En palabras de B:

Ambas imágenes muestran el subrayado de muchas palabras que no entendía las cuales se puede observar que están escritas a los lados para ser consultadas primero hago una lectura rápida, pero cuando la empieza más profunda me lleva más tiempo me puede tomar entre 4 horas, un día o dos dependiendo de la extensión de la lectura y su complejidad (si es que utiliza mucho tecnicismos o palabras que no entiendo), también influye mucha la legibilidad de la letra y el tamaño porque eso lo hace más cómodo o más complicado de entender. (EPLEO de B, sexto semestre, 23/06/2023)

Imagen 2: Ejemplo que vislumbra los pasos a seguir al momento de leer.

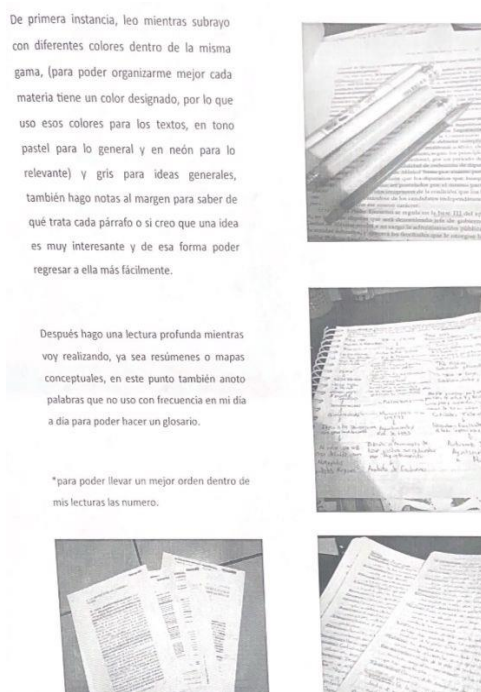


Fuente: Esquema de la práctica lectora. Cortesía del alumno B.

Algo similar ocurrió con el entrevistado L, quien en su esquema muestra un texto impreso con registros al borde y por encima del mismo, marcadores, lápiz y pluma. En la segunda y tercera imágenes se pueden observar anotaciones referentes al texto, plasmadas en un cuaderno y en hojas individuales. Para finalizar exhibe un conjunto de textos donde se destaca un subrayado compuesto por notas. De acuerdo con L:

De primera instancia, leo mientras subrayo con diferentes colores dentro de la misma gama, (para poder organizarme mejor cada materia tiene un color designado, por lo que uso esos colores para los textos, en tono pastel para lo general y en neón para lo relevante) y gris para ideas generales, también hago notas al margen para saber de qué trata cada párrafo o si creo que una idea es muy interesante y de esa forma poder regresar a ella más fácilmente. Después hago una lectura profunda mientras voy realizando, ya sea resúmenes o mapas conceptuales, en este punto también anoto palabras que no uso con frecuencia en mi día a día para poder hacer un glosario para poder llevar un mejor orden dentro de mis lecturas las numero. (EPLEO de L, primer semestre, 19/10/2023)

Imagen 3: Práctica de la lectura de L.

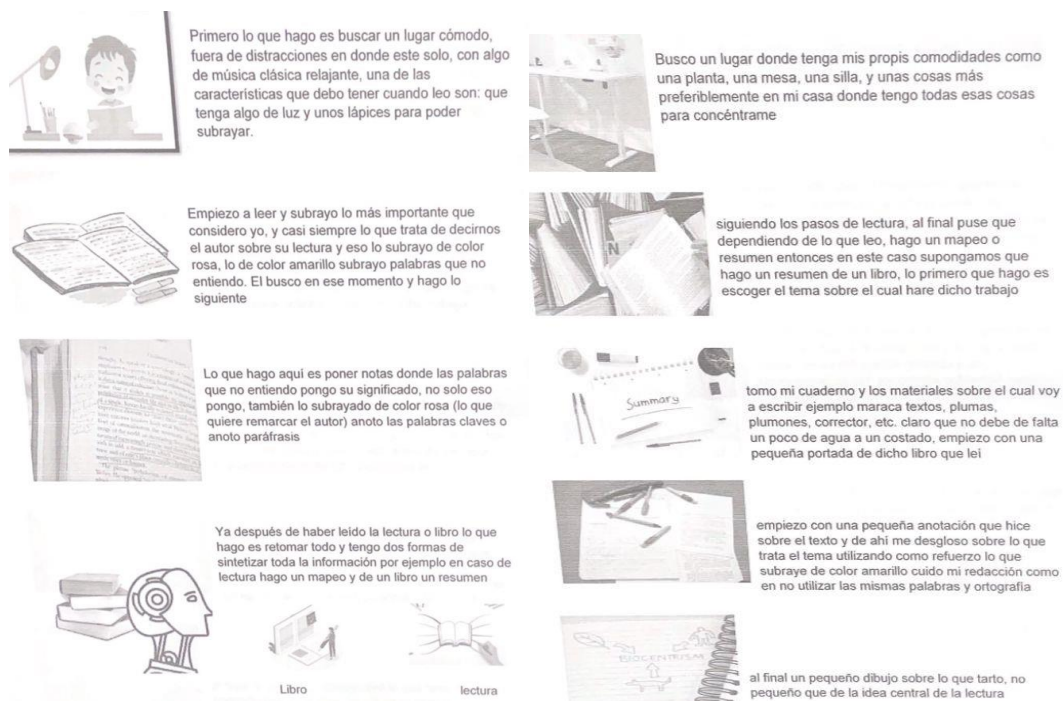


Fuente: Esquema de la práctica lectora. Cortesía de L.

De acuerdo con lo expuesto por JE, para él la práctica lectora conlleva una serie de pasos; cabe destacar que en su ejemplificación no compartió fotografías de un trabajo propio, es decir, se apoyó de dibujos extraídos de *internet*. En relación con su testimonio lo describió de la siguiente forma:

Primero lo que hago es buscar un lugar cómodo, fuera de distracciones en donde este solo, con algo de música clásica relajante, una de las características que debo tener cuando leo son: que tenga algo de luz y unos lápices para poder subrayar. Empiezo a leer y subrayo lo más importante que considero yo, y casi siempre lo que trata de decirnos el autor sobre su lectura y eso lo subrayo de color rosa, lo de color amarillo subrayo palabras que no entiendo. El busco en ese momento y hago lo siguiente: lo que hago aquí es poner notas donde las palabras que no entiendo pongo su significado, no solo eso pongo, también lo subrayado de color rosa (lo que quiere remarcar el autor) anoto las palabras claves o anoto paráfrasis. Ya después de haber leído al lectura o libro lo que hago es retomar todo y tengo dos formas de sintetizar toda la información por ejemplo en caso de lectura hago un mapeo y de un libro un resumen. Busco un lugar donde tenga mis propis comodidades como una planta, una mesa, una silla, y unas cosas más preferiblemente en mi casa donde tengo todas esas cosas para concéntrame siguiendo los pasos de lectura, al final puse que dependiendo de lo que leo, hago un mapeo o resumen entonces en este caso supongamos que hago un resumen de un libro, lo primero que hago es escoger el tema sobre el cual hare dicho trabajo tomo mi cuaderno y los materiales sobre el cual voy a escribir ejemplo maraca textos, plumas, plumones, corrector, etc. claro que no debe de falta un poco de agua a un costado, empiezo con una pequeña portada de dicho libro que leí empiezo con una pequeña anotación que hice sobre el texto y de ahí me desgloso sobre lo que trata el tema utilizando como refuerzo lo que subraye de color amarillo cuidando mi redacción como en no utilizar las mismas palabras y ortografía al final un pequeño dibujo sobre lo que tarto, no pequeño que de la idea central de la lectura”. (EPLEO de JE, 14/10/2023)

Imagen 4: Pasos a seguir durante la lectura



Fuente: Esquema de práctica lectora. Cortesía del entrevistado JE.

Ahora bien, algo similar ocurrió con el entrevistado J, quien realizó el esquema solicitado con imágenes tomadas de internet y una propia. En palabras de J:

Cuando me pongo a leer procuré hacerlo en un lugar cómodo con buena iluminación y ventilación. Subrayé mis textos y con notas a las esquinas del libro procuré poner las ideas principales. Posteriormente hago separadores de colores y voy colocándole conforme el tema cambia para así poder ubicar las cosas de mejor forma. (EPLEO de J 29/10/2023)

Imagen 5: Representación de los elementos que se emplean al momento de leer.

MINISTERIO POPULAR Y DESARROLLO NACIONAL

PROCESOS, PROGRAMAS Y PLANES

CRECIMIENTO MEDIO ANUAL DEL PIB
(porcentajes)

	1980	1981	1982	1983-1982
Plan Global de Desarrollo	—	—	—	8.0
Plan Nacional de Desarrollo	—	—	—	—
Industrial	8.2	9.5	10.6	9.4
Banco Mundial	9.5	9.5	8.2	9.1
Wharton	7.1	8.5	8.1	7.5
Secretaría de Hacienda	8.1	7.6	7.8	7.8

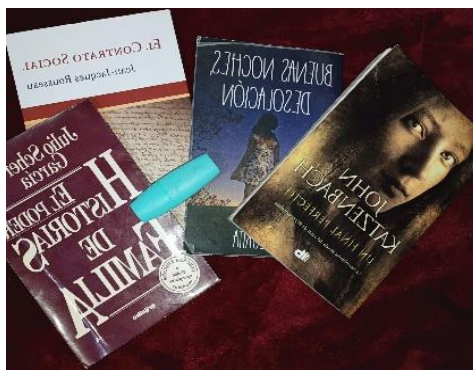
FUENTES: Secretaría de Programación y Presupuesto, Plan Global de Desarrollo, 1980, p. 83.
Secretaría de Patrimonio y Fomento Industrial, Plan Nacional de Desarrollo Industrial, 1980, p. 83.



Fuente: Esquema de la práctica lectora. Cortesía de J.

D compartió la portada de cuatro libros que se encuentran sobre una superficie plana y un marca textos de color azul sobre ellos. Así describió su práctica lectora: “selección del libro deseado a leer, tener un espacio libre de cosas y de ruido para poder comenzar a leer y comprender la lectura, así mismo ir seleccionando palabras que no entienda para buscar el significado para entender mejor la lectura y así hasta concluir con el libro” (EPLEO de D 21/11/2023).

Imagen 6: Selección de libros para ejemplificar la práctica lectora.



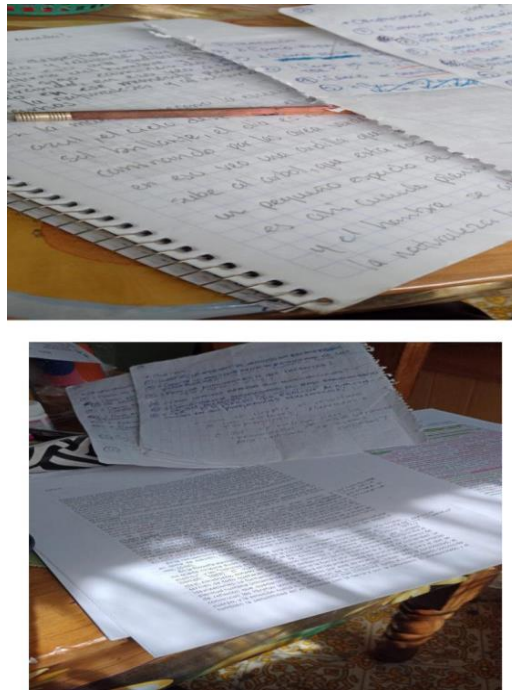
Fuente: Esquema de la práctica lectora. Cortesía de D.

4.2 Modos de preparación para elaborar proyectos académicos

En lo concerniente a la escritura, el entrevistado G reveló una serie de escritos donde agrupa una sucesión de ideas que le permiten posteriormente redactar un texto de manera fluida, se apoya principalmente de lápiz, libreta y de un espacio determinado como la mesa. G lo describió de la siguiente manera:

El cuaderno lo utilizo para hacer algunas notas referentes a la lectura que estoy realizando, anoto algunas ideas y para realizar una lluvia de ideas. Después utilizo la laptop para transcribir lo que he escrito ya de una manera formal. Para estos procesos me gusta escuchar música en especial opera, música chillout lounge, new age u otra principalmente las antes mencionadas, siento que me puedo inspirar mucho más y me puedo concentrar. (EPLEO de G, primer semestre, 22/10/2023)

Imagen 7: Herramientas para elaborar un escrito.

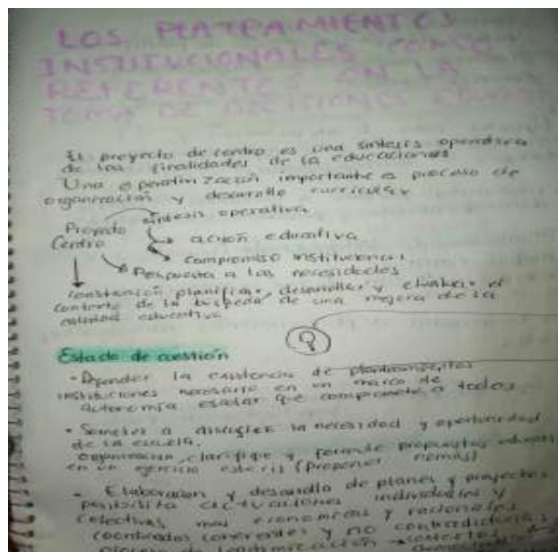


Fuente: Esquema de la práctica escrita. Cortesía del entrevistado G.

En el caso de B presentó un escrito en el cual se aprecian diversas ideas que construye utilizando: colores, flechas, dibujos, puntos y subrayados breves. Con base en B: “Normalmente tiendo a transcribir cosas que se me hacen importantes dentro de la lectura no

siempre escribo de corrido, sino que empleo flecha con palabras para conectar un mismo tema” (EPLEO de B, sexto semestre, 23/06/2023).

Imagen 8: Apunte que ilustra la dinámica escrita.



Fuente: Esquema de la práctica escrita. Cortesía del participante B.

El entrevistado J muestra una posible representación de sus prácticas de escritura, pues algunas imágenes son de *internet* y sólo compartió un breve párrafo de su puño y letra. De acuerdo con J: “Al momento de escribir hago primero un borrador de las ideas que quiero plasmar y poco a poco las voy uniendo hasta formar un texto que sea coherente. Utilizo libretas, hojas, lápices y bolígrafos. (EPLEO de J, 27/10/2023)

Imagen 9: Interpretación de los pasos a seguir para llevar a cabo la redacción.

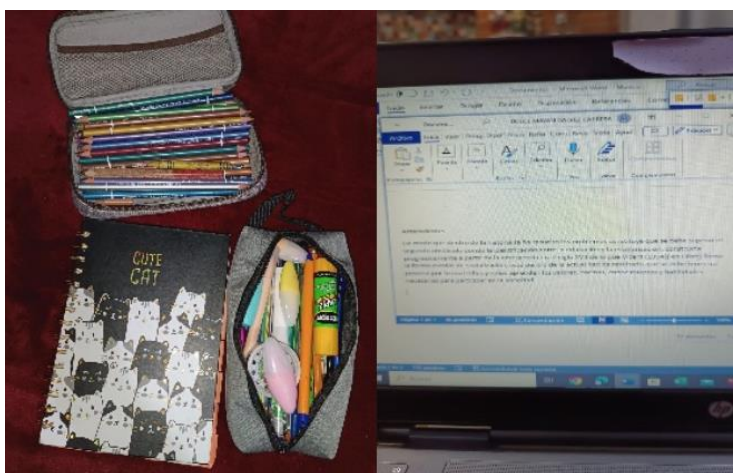


Fuente: Esquema de la práctica escrita. Cortesía de J

El participante D, compartió el proceso de preparación que sigue para redactar. A través de una fotografía propia expone los materiales que utiliza, entre los que destaca una computadora, y en la pantalla se aprecia un párrafo elaborado por él mismo, una libreta y dos estuches con diversos bolígrafos, colores, marca textos e inclusive un adhesivo. De acuerdo con el testimonio de D:

selección de cuaderno y hojas para empezar a escribir utilizando lápiz, plumas, plumones, colores etc., dentro del aula o del lugar donde se pueda tener un espacio para escribir y redactar. Utilizando laptop se realiza un escrito donde las faltas de ortografía son las principales dentro de un borrador antes de entregar un trabajo. (EPLEO de D, 21/11/2023)

Imagen 10: Ilustración que exhibe los recursos empleados para la redacción de un escrito.



Fuente: Esquema de la práctica escrita. Cortesía del D.

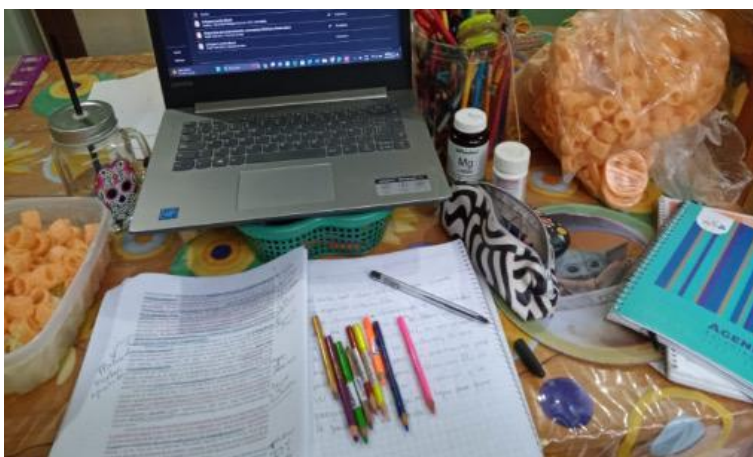
4.3 La comunicación verbal. Un reto desafiante en las aulas

Para ejemplificar la práctica verbal, el alumno G dio a conocer sus elementos y espacio de apoyo para preparar su discurso, lo que puede observarse es un lugar plano que parece ser una mesa con diversos artículos como: computadora, colores, cuaderno, lecturas impresas, al igual que alimentos y bebidas. Como lo describe G:

En esta parte no es tan complicada ya que me ha ayudado con las lecturas que he estado realizando en las diferentes materias en poderme comunicarme de manera correcta en contestar preguntas en las clases y en expresar mis ideas, pero últimamente con los resagos que me quedaron del covid me ha costado en recordar

algunas palabras y en su pronunciación, también en la memoria. Espacio. Este es un pequeño espacio donde estudio, inicio el viernes y hasta el domingo en la noche, en el área del comedor, hay varios elementos, los principales que utilizo son las hojas, los colores, lápices, plumas, regla, cuadernos, laptop. Y los otros elementos son el celular para buscar de manera rápida alguna palabra y su significado, agua, comida para eso del estrés y la ansiedad, la música. (EPLEO de G, 22/10/2023)

Imagen 11: Espacio y materiales para la preparación de la oralidad.

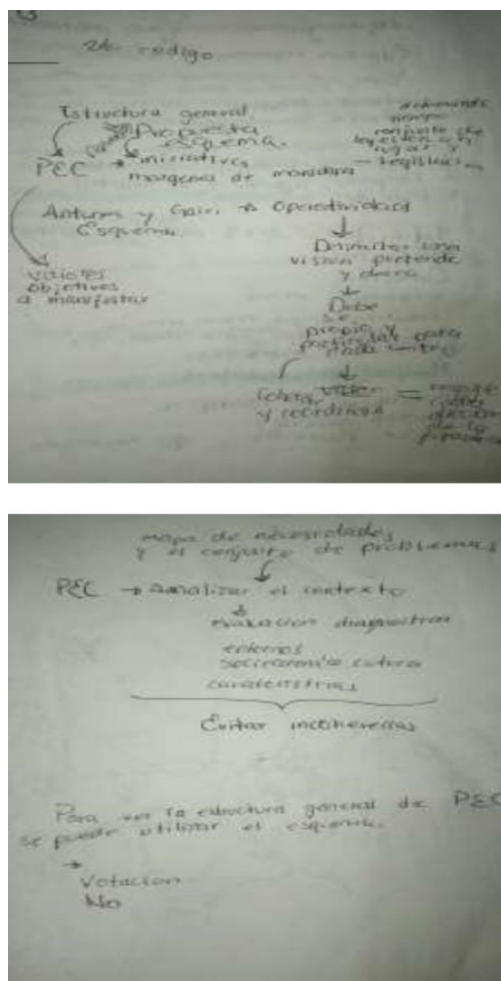


Fuente: Esquema de la práctica de la oralidad. Cortesía de G.

En cuanto a la expresión verbal, otro caso que nos permite identificar la diversidad de procesos que emplean los estudiantes de la UPN, es el caso del estudiante B, quien describe una lluvia de ideas que posiblemente sirve como una guía de preparación y organización para posteriormente exponer su discurso. De acuerdo con B:

Cuando me toca exponer la mayoría de veces hago mapas con las palabras o información que considero importante más importantes o llevo hojas en forma de cuaderno pequeño, también en la exposiciones dependiendo que tanto me preparé explicó las palabras que nos se entienden, trato de no poner tecnicismos para que sea más fácil de entender y siempre trato de memorizarlo este me puede llevar tiempo ya que dependiendo se prepara el tipo de material y tema para exposición. (EPLEO de B, sexto semestre, 23/06/2023)

Imagen 12: Lluvia de ideas para la exposición.



Fuente: Esquema de la práctica hablada. Cortesía de B.

El caso compartido por J referente a la oralidad destaca principalmente los materiales de ayuda que emplea para su preparación. Para la descripción del proceso se apoyó de una imagen seleccionada de internet, así como otras propias. En palabras de J:

Cuando voy a expresarme verbalmente por ejemplo para una exposición, primero estudio detalladamente el tema y posteriormente hago notitas con postigs. Ya que mi conocimiento en el tema es más avanzado la información la consenso es esquemas o matrices. Posteriormente ensayo lo que voy a decir, lo analizo y lo comprendo. (EPLEO de J, 27/10/2023)

Imagen 13: Material de apoyo para realizar una presentación.



Fuente: Esquema de la práctica de la oralidad. Cortesía J.

Finalmente, D compartió una fotografía donde se puede apreciar una exposición grupal dentro de las aulas de la UPN. Los estudiantes se están auxiliando de un cartel que contiene información breve del tema a compartir, al igual emplean fichas de trabajo para presentar la información. Dicho por D:

Aquí muestro una imagen de una exposición, la cual me preparo leyendo el tema las veces que sean necesarias para poder entender el tema y después realizar una ficha técnica donde lleve palabras clave para poder explicar frente al grupo en el aula de clases el tema de selección para darles el conocimiento mismo para un mejor entendimiento. (EPLEO de D, 21/11/2023)

Imagen 14. Exposición grupal



Fuente: Esquema de la práctica hablada. Cortesía D (difuminada por las autoras para mantener el anonimato de los estudiantes).

Los datos presentados permiten identificar qué tipo de espacios, materiales y métodos utilizan los alumnos en su jornada académica para desarrollar sus prácticas de lectura, escritura y orales, las cuales les han permitido formar parte de un grupo disciplinar, aunque con diversas dificultades, como lo dejan ver las imágenes y sus relatos.

Las principales estrategias indicadas fueron el uso del subrayado al momento de leer. Los estudiantes prefieren los materiales impresos por encima de los digitales, pues les permiten hacer de manera inmediata anotaciones al margen de la hoja.

Cada estudiante, le asigna una función distinta al subrayado de acuerdo con sus necesidades, por ejemplo, hay quienes lo emplean para destacar ideas importantes, ubicar palabras desconocidas y claves con la intención de ampliar su vocabulario, así mismo para organizar de manera óptima sus “borradores”. Cabe destacar que las notas, apuntes o borradores tienen distinto significado para cada alumno; hay quienes lo realizan como una lluvia de ideas o bien, quienes lo hacen a manera de párrafos sueltos o como una tentativa para el escrito final.

Además, se observó que todos los participantes se apoyan de materiales como los bolígrafos de colores, la diferencia se sitúa en el uso particular que les otorgan, por ejemplo,

el color amarillo-neón para G representa las palabras desconocidas que posteriormente consultará para integrarlas en un glosario, mientras para L significa destacar dentro del texto las ideas que considera relevantes y las cuales le facilitan la comprensión.

Para la práctica escrita en su mayoría optan por el recurso tradicional del papel y lápiz, también los medios electrónicos como la computadora se hacen presentes para dinamizar y formalizar el trabajo. Como se percibió en el estudiante D, quien se apoya de esta herramienta digital para redactar y corregir errores ortográficos, le “facilita” la presentación de sus trabajos, dado que el formato se presta para efectuar una mejor organización.

Lo anteriormente expuesto da cuenta de que el estudiante se apoya de múltiples elementos para desarrollar sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, no obstante, el alumno ante lo requerido para el ejercicio se limitó a mostrar y detallar con un mayor grado de profundidad los espacios de los cuales dispone para realizar sus actividades escolares.

Es a través de las entrevistas que algunos de los estudiantes otorgan un valor representativo a otros espacios y condiciones que les brindan comodidad: silencio, luz adecuada, limpieza, orden, etc., haciendo hincapié en que la biblioteca escolar es uno de los mejores refugios, ya que genera una mayor concentración para estudiar. De acuerdo con JE: “Me gusta más estar en la biblioteca donde hay un lugar silencioso para poder concentrarme en las lecturas y escrituras. No me gusta estar estudiando con la gente como en un parque” (Entrevista a JE, primer semestre, 31/10/2023).

Por otro lado, los entrevistados reconocieron aquellos entornos que favorecen su atención. Estas tres prácticas así lo exigen y no precisamente los encuentran dentro de la Universidad, pero sí en la comodidad del hogar, y los consideran propicios: cuentan con elementos indispensables como una mesa, una silla cómoda, luz adecuada, ventilación, y sin sonidos distractores que entorpezcan su proceso, aunque hay quienes optan audios relajantes. De acuerdo con la aseveración de D:

Pues en la lectura para mí es más seguro leer en un lugar que esté cerrado, que no tenga ruido, porque si tengo ruido no entiendo nada, no me concentro y lo mismo pasa para el escribir. Le doy demasiada importancia a los lugares tranquilos para poder concentrarme. (Entrevista a D, primer semestre, 28/11/2023)

Como se mostró, los estudiantes usan métodos y herramientas similares que les permiten preparar y desarrollar proyectos y actividades académicas que exigen las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Vislumbran una trayectoria escolar llena de particularidades que a lo largo de la vida estudiantil tienen diversas consecuencias en su vida como estudiantes. Es decir, los modos en que llevan a cabo dichas prácticas reflejan que los cambios no son notorios puesto que los alumnos enfocan estas prácticas hacia la entrega de trabajos, más que al aumento de sus capacidades en las tres prácticas.

Los estudiantes también consideran los espacios como un aspecto primordial para efectuar estas tres prácticas. Los apropiados para ellos se caracterizan por ser lugares adecuados para el aprendizaje: tranquilos, sin ruido, con luz cálida, sin distractores, etc. Lo anterior nos permite identificar que existe una ambigüedad en la forma de preparación de las prácticas, pues sólo mencionan lo que se hace para tener un producto (ensayo, exposición, lecturas, etc.), sin embargo, no describen cuál es el objetivo y lo que realizan al terminarlo, o si tuvo efectos en términos de aprendizaje. Posiblemente esto nos esté hablando de una ausencia de la crítica y la reflexión académica.

4.4 Elementos característicos de la UPN en relación con las prácticas

La Universidad se convierte en el espacio donde el alumno necesita de prácticas escritas, orales y lectoras que le permitan desarrollarse e integrarse a un ámbito disciplinar que le exige agrupar y reforzar los aprendizajes obtenidos a lo largo de su trayectoria académica, con la finalidad de convertirse en un actor académico cuya capacidad se vea integrada por los principios de la comprensión, la crítica y la reflexión.

Bajo el contexto de la UPN los participantes mostraron el proceso que ha direccionado los métodos y las formas de trabajo escolar relacionadas a la escritura, la lectura y la oralidad, antes de integrarse al mundo universitario y también dentro del mismo, por ello se expondrán las primeras experiencias que dan cuenta de una posible incorporación a las prácticas que son propias del entorno universitario.

Una de las principales vertientes que causó un interés para nuestro análisis fue identificar cuál es el tipo de acompañamiento que se brinda por el docente dentro de las aulas de la UPN, para mejorar y fortalecer las habilidades de lectura, escritura y orales. Es en esta etapa donde se puede dar por hecho que un estudiante ya debería contar con un alto dominio de estas

prácticas. En este sentido, se presenta una divergencia entre aquellos alumnos que reconocen un seguimiento de las prácticas por parte del maestro, mientras otros sencillamente no reconocieron ese tipo de intervención. Por ejemplo, para el caso de B:

En la mayoría de los profesores muchas veces tú te tienes que acercar a preguntar pues, cómo vas en el proyecto y ellos te van diciendo: “vas bien o mejor cambia esta idea por esta o esto se repite mucho”. También los profesores hay algunos que te mandan retroalimentación como, por ejemplo: esto está bien, pero deberían de mejorar en esto ¿no? En eso también, o también en las exposiciones los profesores toman en cuenta la forma de la presentación, los materiales de la presentación como te diriges a tu público si se repite mucho, entonces, también eso nos ayuda mucho. (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023)

De manera similar, uno de los entrevistados describió formas específicas de retroalimentación por parte de algunos docentes. El trabajo colectivo alumnos-profesores es una tarea enriquecedora que favorece las prácticas de lectura, escritura y oralidad dado que la intervención grupal permite la expresión de diversas ideas que en su conjunto logran un desarrollo académico que los hace formar parte de una comunidad universitaria. En este sentido, podemos interpretar que la reciprocidad del otro es relevante en la configuración de las formas en que los estudiantes desarrollan sus habilidades. Como plantea Jackson (1920):

De igual importancia es el hecho de que las escuelas sean básicamente recintos evaluativos. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros. (p.50)

Por tanto, en el nivel superior el papel grupal es un determinante para generar una práctica basada en la crítica académica que contribuyen a que los estudiantes tengan diferentes perspectivas para elaborar y mejorar la estructura y contenido de sus trabajos escolares. En conclusión, durante esta etapa los estudiantes se ven inmersos en una práctica que implica un proceso de constante reforzamiento que en ocasiones particulares se convierte en un acto evaluativo. Como lo mencionó J:

Por ejemplo, con la maestra..., ella lo que hace es: entregamos el trabajo, lo subimos a la plataforma de Classroom y lo que hace es que lo leamos enfrente del grupo y ella nos va diciendo: “sabes que tienes falta de ortografía, deberías de redactar esto de mejor manera, aquí te faltaría poner esto”. O sea, como que nos da una retroalimentación de los textos, no nada más nos dice está mal, o sea, nos dice por qué está mal, nos va retroalimentando, nos va diciendo: “aquí cámbiale esto, esto está innecesario, debes de tener un mejor formato” y es algo que pues sí me agrada bastante porque me doy cuenta de los errores que cometo en la escritura. En la cuestión de la lectura tengo una maestra de otra materia de Gobierno y Sociedad, esa maestra lo que hace es igual, leemos un texto y nos dice: ¿qué entendieron? pero de manera oral, ahí expreso la oralidad tenemos que decir que entendimos del texto y tenemos que participar mucho en su clase. (Entrevista a J, primer semestre, 08/11/2023)

El tipo de intervención docente que se reconoció por parte de los estudiantes es la corrección de trabajos académicos que principalmente está enfocada en una observación y revisión grupal donde el objetivo es que alumno comprenda los contenidos curriculares, no obstante, en alguno que otro caso esporádico se efectúan revisiones puntuales ligadas a la ortografía, la gramática, la extensión, el volumen de páginas, la expresión, la participación, etc. Por otro lado, los estudiantes destacaron que para el docente es esencial que el alumno conozca y maneje la norma APA, la cual, se ha configurado en la UPN como un aspecto característico para la entrega de trabajos académicos dentro de la universidad. Los alumnos deben usar fuentes bibliográficas. De acuerdo con los entrevistados conocían previamente la herramienta, pero no contaban con su dominio, es por ello por lo que en la universidad los estudiantes han encontrado elementos facilitadores que sirven de guía para su uso.

Por otro lado, el vínculo con los docentes es relevante en el desarrollo de las habilidades académicas de los estudiantes. De acuerdo con Kessler (2004), “Los vínculos con los profesores son conflictivos o muy débiles, aunque no por ello dejan de rescatar en general a algún docente” (p. 203). En palabras de B:

Yo en ese sentido tuve una profesora que nos ayudó mucho porque la verdad sí estábamos muy mal en cómo citar, nos dio un video en donde teníamos que aprender

a citar, sobre revistas, libros electrónicos, PDF, periódicos, entonces, ese video me ayudó mucho a cómo citar y siempre lo vuelvo a consultar. (Entrevista a B, sexto semestre, 29/06/2023)

Algunos de los estudiantes mencionaron que no conocían el formato *APA*, dado que en el nivel medio superior no era requisito indispensable para la elaboración de proyectos escolares. Recuperando la idea de G: “El famoso *APA* antes no me lo pedían, no sabía ni qué era. En la universidad he aprendido para qué sirve y cómo hacerlo gracias a los profesores”. (Entrevista a G, primer semestre, 31/10/2023). La particularidad del caso muestra que, los aprendizajes previos a la universidad, no le permiten al estudiante emplear normas de trabajo académico de forma adecuada y representa una de las principales dificultades. En relación con J:

En ese aspecto sí me ha costado un poco de trabajo, porque anteriormente, por ejemplo, en la preparatoria yo citaba autores y nada más los ponía entre comillas y ponía: “lo dijo tal persona”. Y ahora ya tenemos que citarlo de diferente manera, correctamente con el año, fuentes de información, todo lo que pones debajo de la bibliografía. (Entrevista a J, primer semestre, 08/11/2023)

Ahora bien, otro de los elementos que caracterizan el ámbito académico universitario y que permite a los alumnos adentrarse en una práctica a través de la lectura, escritura y oralidad es el uso del lenguaje disciplinar, que fomenta en el estudiante una pertenencia ligada a su formación profesional, es decir, conocer, entender y apropiarse de un vocabulario acorde con sus necesidades académicas. Los alumnos se auxilian principalmente de las lecturas otorgadas por sus profesores con la finalidad de apropiarse de los conocimientos y a su vez de un léxico desconocido. En términos de J:

Bueno en ese aspecto más que nada es leyendo ¿no? Al leer aprendes nuevas palabras y te das cuenta que puedes sustituir palabras que quizás son del habla cotidiana con palabras más sofisticadas, más especializadas, más que nada en la lectura te topas con muchas palabras quizás desconocidas y las implementas en tu manera de hablar. (Entrevista a J, primer semestre, 08/11/2023)

En este punto, la intervención activa del docente también influye en el comportamiento verbal de los estudiantes, pues ellos consideran que aprenden mientras van retroalimentando su expresión en conjunto. En palabras de L: “Pues en las participaciones porque los profesores nos llegan a hacer algún señalamiento de que, “no digas de esta forma mejor dilo de esta otra para que pueda ser ya más técnico tu lenguaje” (Entrevista a L, primer semestre, 30/10/2023).

A lo largo de los casos expuestos se dio cuenta que los primeros contactos de los estudiantes con la Universidad son determinantes para el fortalecimiento de sus prácticas de lectura, escritura y oralidad; es a través del lenguaje que se logra una adecuada comunicación académica y, por tanto, la colaboración estudiante-profesor es el eje fundamental que permite el desarrollo disciplinar de estas prácticas.

Conclusión

En este capítulo se recuperaron los casos de seis estudiantes de la UPN, que dieron cuenta de sus prácticas de lectura, escritura y oralidad, con el objetivo de recuperar qué, cómo, con ayuda de qué y de quién las han realizado. Fue a través de la trayectoria académica de los estudiantes que dimos cuenta del surgimiento y del desarrollo de dichas prácticas; para ello, resultó necesario ubicar su trayecto en la escolaridad. Los hallazgos del ciclo inicial vislumbraron que los participantes vagamente recordaron y asociaron tareas específicas relacionadas con la lectura y la escritura, puesto que, en el preescolar, sólo reconocieron determinados modos de convivencia que les permitieron identificar en qué consistía una actividad lectora. Si bien ellos tenían el papel de oyentes y observadores, generalmente los profesores se solían apoyar de textos que captaran la atención del infante.

Desde esta perspectiva se puede conjeturar que la primaria se convierte en el espacio determinante donde por primera vez realizaron actividades escolares que exigían una formalización de estas prácticas. Según sus relatos ahí mostraron la consolidación de la lectura, la escritura y la oralidad en relación con sus primeros aprendizajes escolares. Los alumnos hicieron un mayor énfasis en los procesos que les permitieron desarrollar dichas prácticas, no obstante, nos sus testimonios nos permiten interpretar que se configuraron como requerimientos escolares que no se dirigían hacia una conciencia formativa.

En cuanto a la secundaria, se puede conjeturar que las prácticas no muestran un cambio de lo previamente adquirido, el enfoque se sitúa en los requerimientos formales al momento de hacer un trabajo, esto es, con lo aprendido los docentes se encargan de solicitar otro tipo de actividades que comprenden un uso regularmente apropiado de las herramientas lingüísticas e integran nuevos recursos de aprendizaje para fomentar la comprensión lectora, la comunicación y la redacción. Sin embargo, siguen siendo supeditadas al cumplimiento de la entrega de trabajos para avanzar en la trayectoria escolar.

Una etapa crucial para la trayectoria escolar referente a la lectura, la escritura y el habla se hace presente en nivel Medio Superior, donde el alumno reconoce un cambio sustancial en cuanto a la carga académica, es decir, la extensión de los trabajos, el volumen de los textos, la formalidad para hacer las entregas. Los testimonios detallan que los estudiantes se ven interpelados a convertirse en actores autónomos, pues adquieren un mayor grado conciencia para la realización de sus actividades académicas. Sin embargo, continúan aplicando lo aprendido en las etapas anteriores y con ello se limitan a efectuar mejoras en la redacción, la lectura y la comunicación, reduciendo su tarea a un acto evaluativo que se basa principalmente en la entrega y el otorgamiento de una calificación, y en general, no recibieron por parte de los docentes, una retroalimentación profunda.

Se deja ver que durante estas etapas escolares el estudiante logra apropiarse de las tres prácticas, así como de ciertos métodos y herramientas básicas. Aunque se puede apreciar un avance de un grado a otro, no significa que haya un entendimiento acerca de la importancia de mejorar, desarrollar y aplicar nuevas estrategias enfocadas en la comprensión, el análisis y la reflexión que son características del ámbito universitario, por tanto, los aprendizajes obtenidos en las etapas previas a la Universidad, no alcanzan a ayudarles a desarrollar las capacidades que requieren para enfrentar sus estudios y formación.

Es justamente en la educación superior que tanto los alumnos como los docentes perciben con mayor fuerza, las carencias académicas en cuanto a la lectura, la escritura y oralidad. Como se deja ver en el análisis, posiblemente no fueron profundizadas en los niveles educativos previos. Algo característico de este nivel es que la comunidad estudiantil no trae consigo un hábito lector que les facilite la comprensión de los textos académicos, así como

un limitado uso de las reglas gramaticales que no le favorecen para comunicarse de forma apropiada con el entorno, dificultándose así su labor académica.

El alumno muestra e incluso asegura que domina y conoce las formas para desarrollar las tres prácticas, sin embargo, a lo largo de su participación en los tres diferentes ejercicios solicitados (entrevista, cuestionario y esquema de la practicas de lectura, escritura y oralidad) se perciben deficiencias. De acuerdo con lo observado se puede deducir que, hasta estas instancias de la intervención, no se habían cuestionado el porqué de sus dificultades en estas tres áreas.

En su gran mayoría los alumnos consideran que las formas de llevar a cabo la lectura, la escritura y la oralidad son las apropiadas al momento de efectuar sus trabajos, ello se debe a que durante su trayectoria académica así las aprendieron y las siguieron replicando durante todos sus ciclos escolares. Es hasta la formación universitaria que los estudiantes comienzan a identificar sus debilidades comunicativas, que radican principalmente en la ambigua idea de relacionar la comprensión a la cantidad, esto es, los alumnos suponen que por leer grandes acervos bibliográficos aseguran un entendimiento de los contenidos, así como por seleccionar ideas y colocarlas sin un orden específico que después desemboca en una dificultad para generar un texto. Por ello, realizan trabajos carentes de sentido, coherencia y pertinencia.

Todo lo anterior se dedujo a partir de lo expresado por parte de los alumnos y además porque durante sus narrativas se percibieron errores ortográficos, de sintaxis, de simple descuido al escribir, aunado a una falta de concentración al leer las preguntas, no atendieron a las indicaciones solicitadas, incluso, algunos de ellos utilizaron información bajada de internet para responder a la narración de sus prácticas.

Algo similar ocurre con lo concerniente a la expresión verbal. Desde lo analizado podemos conjeturar que la principal dificultad de la práctica de la oralidad tiene sus bases principalmente en las limitaciones de la comprensión lectora, pues ésta es la base de la comprensión y generación de ideas; al no comprenderlas, difícilmente pueden participar o exponer su postura frente al colectivo.

¿Pero dónde queda el papel del docente? Es un actor educativo que se encuentra inmerso a lo largo del análisis. Para efectos del trabajo resultó esencial averiguar cuál es la postura

que tienen los alumnos acerca del papel que juega el maestro ante las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Se observó que la mayoría de los docentes dentro de la UPN (que fueron mencionados para efecto del análisis por parte de los estudiantes), interactúan de forma grupal para retroalimentar los puntos débiles de los trabajos. El enfoque se centra en que el alumno comprenda los contenidos más que en un énfasis de revisión (signos de puntuación, ortografía, formato, etc). Algunos de los participantes consideran que el acompañamiento docente es fundamental para reforzar las habilidades lingüísticas y hacen hincapié en que, aunque sería bueno que estos actores fueran más puntuales en sus revisiones, no debe recaer toda la responsabilidad en su función; reconocen que, al formar parte de una comunidad universitaria, deben de optar por una autonomía en el aprendizaje puesto que es una labor conjunta entre el docente-alumno.

A manera de síntesis, se puede inferir que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son principios esenciales que forman parte de la trayectoria escolar del estudiante, también contribuyen a lograr una adecuada comunicación. Se van transformando de acuerdo con las necesidades y etapas que demanda cada ciclo escolar, sin embargo, existen carencias durante la preparación estudiantil que causan efectos principalmente en el nivel superior y salen a relucir, ya que es un nivel que requiere de un dominio analítico, crítico y reflexivo. Ello no es posible si no hay esfuerzo constante donde en todo momento se busquen métodos y formas de aprendizaje que fortalezcan las habilidades, promoviendo así un dinamismo que coadyuve a una transición académica.

Reflexiones finales

Reflexiones finales

La investigación tuvo por objetivo mostrar el comportamiento y reconocimiento de la AAES dentro de la UPN, ya que es una problemática interesante para abordar desde la perspectiva del Administrador Educativo. Es a través de la gestión institucional, curricular, académica y disciplinar que se puede impulsar el desarrollo y el fortalecimiento de las prácticas escritas, leídas y orales del universitario. Para adentrarnos en la construcción de lo que se entiende en la actualidad como AAES, fue necesario partir de un esbozo que diera cuenta de las especificidades, características y significados que la constituyen. Al hacer las primeras indagatorias resultó complejo obtener fundamentos amplios. Si bien existen autores internacionales que lo trabajan, en su gran mayoría se comprendía de manera disociativa, esto es, la lectura, la escritura y la expresión verbal abordadas como habilidades separadas, sin embargo, las tres configuran la AA.

Dado lo anterior, la investigación partió desde una perspectiva histórica, focalizada en el surgimiento de los tres pilares (lectura, escritura y expresión verbal) y cómo a través del tiempo se constriñeron como prácticas, en un inicio social y culturalmente aprendidas para después formar parte esencial de un proceso educativo y académico. Mostramos un recorrido trascendental de las formas, maneras e instrumentos de apropiación desde las sociedades antiguas y modernas. En un principio las prácticas de lectura, escritura y expresión verbal fueron elementos de comunicación, solo prevalecían en las grandes élites, no eran de fácil acceso para los sectores menos favorecidos. Por tanto, un hecho característico que repercutió de forma sólida en la expansión de estas prácticas fue la consolidación de las bibliotecas que fungieron como espacios de integración del saber para las sociedades, convirtiéndose de este modo en el medio universal para el acceso y evolución del conocimiento.

Para el caso mexicano, el analfabetismo era un aspecto característico que sobresalía en la población, dado que el contexto era un tanto similar a los casos internacionales: las clases obreras eran las menos atendidas, por tanto, el rezago representó limitantes en el acceso al aprendizaje de las prácticas de lecto-escritura. Durante las diversas gubernaturas la mayor parte de los esfuerzos se encaminaron hacia la promoción de campañas alfabetizadoras, fue a través de proyectos, programas, planes y reestructuraciones que la educación, al declararla como derecho universal, que se configuró como laica, obligatoria y gratuita, lo cual permitió

la integración, el fomento y el desarrollo académico de los mexicanos. Por vía de la escolarización se crearon medios de aprendizaje en favor del desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión verbal. Una de las principales finalidades era crear hábitos que beneficiaran el intelecto de los estudiantes. Hasta la actualidad las autoridades educativas continúan ejerciendo su labor para mejorar e incentivar una cultura letrada.

La revisión histórica sirvió de guía para situarnos desde el contexto internacional hasta el nacional. El marco latinoamericano fue la base primordial para ubicar el reconocimiento y el comportamiento de la AAES en las instituciones de educación superior. Al posicionarnos bajo el panorama mexicano la problemática se tornó más compleja de comprender, dada la falta de investigaciones que aborden de forma directa la AAES. Son pocas las universidades que se han encargado de promover vías facilitadoras para que los alumnos sean capaces de hacer frente a los requerimientos disciplinares con una mirada crítica y reflexiva, característica esencial de la AAES en el siglo XXI.

Ante dicha ausencia, nos interesó profundizar en las propuestas y acciones institucionales que genera la UPN dentro de su comunidad académica para impulsar el desarrollo de la AA. Como se mostró a lo largo de este trabajo, las líneas de acción son limitadas para atender las necesidades de los estudiantes en este ámbito. Existe una carencia de intervenciones e investigaciones por parte de las autoridades competentes; para los propósitos de nuestro trabajo fue complejo situar la problemática de manera puntual dada la falta de información, no hay un reconocimiento del valor sustancial que englobe la AAES como un elemento que favorece el desarrollo e integración de los estudiantes.

Una de las pocas promociones de programas extracurriculares que atienden dicho problema está ligado al DAAAES, un diplomado gestionado por el programa Entre Pares, el cual es un proyecto que intenta incentivar el manejo de las prácticas de escritura, lectura y oralidad, es un esfuerzo que sin duda actúa y pone sobre la mesa la importancia del desarrollo de la AAES. Sin embargo, los esfuerzos aún no alcanzan para cubrir las necesidades que demanda el mundo universitario.

La labor se dificulta debido a que los propios estudiantes asumen que sus debilidades se reducen, por un lado, a cuestiones principalmente ortográficas y gramaticales y, por otro, a la comprensión de los textos académicos, lo cual no les permite analizar la profundidad que

tienen estas tres prácticas en el ámbito universitario, pues al final del camino será lo que les permita conjeturar y entender el mundo disciplinar que los rodea.

Para comprender el dinamismo de las prácticas que efectúan los alumnos en la comunidad de la UPN, establecimos una metodología e instrumentos de recuperación de datos que permitieran introducirnos en los trayectos escolares de los participantes seleccionados, con la finalidad de mostrar y reconocer aquellos indicios que dieran parte acerca de las percepciones subjetivas en relación con la construcción de la AAES, sin embargo, al no estar el tema latente y reconocido en su totalidad por las propias autoridades es que se tomó la decisión de desagregar el término en sus tres componentes: lectura, escritura y expresión verbal, para el mejor dominio y entendimiento de la misma.

Parte fundamental de la investigación fue la participación de los dos grupos focales seleccionados, quienes, a través del cuestionario, la entrevista y el esquema de las prácticas, no sólo respondieron a los lineamientos establecidos, sino que permitieron adentrarnos a la construcción de sus prácticas y con ello pudimos localizar desde dónde provenía la problemática. La principal vertiente que vislumbra el actuar de los estudiantes, los docentes y la institución se relaciona íntimamente con el aprendizaje de las tres prácticas de interés para esta tesis. En las tres intervenciones notamos que el alumno no presenta una reestructuración sustancial a lo largo de sus etapas escolares que den cuenta de nuevas formas de apropiación acerca de los métodos y herramientas empleadas en la labor académica., previamente aprendidas a lo largo de una trayectoria encargada de cimentar bases concebidas como algo inamovible. Es precisamente que al llegar al nivel superior la concepción se transforma, y se deja entrever el déficit de los modos de aprendizaje en relación con la lectura, la escritura y la oralidad.

Al ingresar a esta etapa el alumnado inmediatamente forma parte de comunidades discursivas y disciplinares que lo obligan a instaurar modos de convivencia que exigen no sólo de un bagaje de contenidos sino de un conjunto de prácticas que engloben herramientas, métodos, habilidades, etc., para apropiarse del conocimiento y su vez irlo transformando. Con base en el análisis se halló que en la práctica escolar sucede todo lo contrario; los estudiantes aseguraban dominar las tres prácticas, esto es, partían de la base de comprender

los textos académicos para efectuar entregas (mapas conceptuales, reportes de lectura, exposiciones, resúmenes) con el fin de cumplir con su papel estudiantil.

Las experiencias de los alumnos acentuaron las dificultades que presentaban, aunque no le otorgaban un valor significativo que repercutiera de forma directa en su desarrollo académico, dejando de lado las afectaciones que ello genera en un universitario. Entienden que son aspectos que sin duda requieren de una mejora, pero pareciera que no hay el suficiente interés y compromiso por atenderlo.

Por otro lado, comprendemos que el eje de la problemática inicia con una práctica lectora que se enfoca principalmente en leer y subrayar ideas aparentemente importantes, sin un sentido que implique un cuestionamiento dirigido hacia la reflexión del porqué de la relevancia otorgada a determinadas formas de ejecución. Durante la revisión del material dimos cuenta de las carencias y dificultades que presentaban: la insuficiencia de coherencia y cohesión de las ideas entorpeció la redacción de las experiencias relatadas. Otro de los matices que se atisbaron durante este proceso fueron las dificultades de los alumnos al momento de expresar sus ideas de manera oral. Al entrevistarlos nos percatamos de que su dominio de vocabulario es limitado y repetitivo, lo que entorpecía la fluidez de la comunicación.

También se reconoce que el docente juega un papel sustancial para que el alumno potencialice sus habilidades a través no sólo de una retroalimentación que responda a corregir errores de inmediatez, es decir, gramaticales, ortográficos, de formato, etc., sino que se cree una profundidad que le permita identificar y fortalecer sus habilidades por medio de métodos que atiendan sus necesidades relacionadas con las prácticas lingüísticas. Los profesores son esa figura de conocimiento a la que el alumno le otorga poder para incentivar y comprometerse con su actuar universitario. Aunque es importante destacar que la institución también es un elemento clave, pues favorece a la promoción de programas, proyectos y talleres extracurriculares que funcionan como un medio facilitador que atiende las exigencias y los lineamientos que demanda la AAES, los cuales, contribuyen a impulsar el manejo de las prácticas, para que éstas a su vez, se perciban como un hábito coexistente en la formación académica dentro de la UPN.

Exhortamos a que todos los actores educativos se vean cada vez más comprometidos a reconocer que existe un problema en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Una de las alternativas para hacer frente a dicho problema, es que la institución promueva y difunda los programas existentes y sume alternativas que coadyuven a combatir esta problemática, de modo modo que el estudiante se integre no sólo a su área disciplinar, sino también a convertirse y potencializar su actuar educativo para que responda a la transformación de las prácticas de manera colaborativa. Es necesario que se genere un reconocimiento y un sentido de pertenencia disciplinar por medio de la AA como un conjunto de las habilidades y no de manera disociada.

La AA es un eje fundamental que debería ser abordado como parte del currículo dentro de la UPN, es a través de esta que el alumno puede asegurar un sentido de pertenencia relacionado a una disciplina y comunidad discursiva, esto es, que el estudiante vaya más allá de aplicar las prácticas más tradicionales al momento de leer, escribir y expresar ideas. Entonces, el deber ser de un futuro profesional de la educación reside en la crítica, la reflexión y el análisis que conlleva a cuestionarse su realidad de aprendizaje y despierte en el un interés por apropiarse de nuevas herramientas, formas, habilidades para que más tarde pueda transmitir un criterio propio que vaya de la mano con sus fundamentos teóricos que le dan sustento y validez dentro del ámbito universitario.

Es valioso comprender que la lectura, la escritura y la expresión verbal son los tres pilares que funcionan como el eje fundamental para dinamizar las prácticas en la universidad y que estas a su vez coaccionen con los contenidos escolares, lo cual, al final del camino contribuye a que el alumno intervenga y promueva un aprendizaje guiado por el docente y apoyado por la institución, de tal suerte el alumno será capaz de responder a las necesidades disciplinares que exija el entorno.

Referencias

Referencias

- Bazant, M. (1997). Lecturas del Porfiriato. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (p. 233). COLMEX.
- Bermúdez, M. (1997). Las leyes, los libros de textos y la lectura, 1857-1876. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (p. 127). COLMEX.
- Cámara de Diputados Del H. Congreso de la Unión. (1993). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf
- Cavallo, G. (2001). Entre el volumen y el codex. La lectura en el mundo romano. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 111-151). Taurusminor.
- Cernusco, C. (2021). La alfabetización académica en el marco de las propuestas didácticas de la licenciatura de Pedagogía Social: qué dicen y hacen los profesores y estudiantes. *Diálogos pedagógicos*, 19(38), 1-19. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5237/6485>
- Chartier, A. y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura*. Gedisa.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Alianza Universidad. https://www.academia.edu/32441077/Chartier_Roger_Libros_%20Lecturas_Y_Lectores_En_La_Edad_Moderna
- Chartier, R. (2001). Lecturas y lectores “populares” desde el Renacimiento hasta la época clásica. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 470). Taurusminor.
- Decuyperre, M. y Simons, M. (2016). *Sobre el potencial crítico del sociomaterial enfoques en educación*. Universidad de Salamanca.
- Del Ángel, M. y Rodríguez, A. (2007). La promoción de la lectura en México. *Redalyc*, 011(16), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/277/27701101.pdf>

- Fregoso, G., Aguilar, L. y Pérez, L. (2021). Alfabetización Académica y Sistema Educativo Nacional. En Aguilar, L. (Eds), *Alfabetización académica y literacidad. Miradas al curriculum y a sus prácticas* (pp. 91-96) http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2021/Alfabetizacion_academica_y_literacidad_22-PDF.pdf
- Garza, A. (2002). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. COLMEX.
- Gilmont, J. (2001). Reformas protestantes y lectura. En Guglielmo, C. y Roger, C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 377). Taurusminor.
- Guzmán, F. y García, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve*, 21(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631006>
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. PEARSON.
- Grafton, A. (2001). El lector humanista. En Guglielmo, C. y Roger, C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.326-334). Taurusminor.
- Greaves, C. (1997). La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (pp. 340-347). COLMEX.
- Goldin, D. (2023). *Los días y los libros. Divagaciones en torno a la hospitalidad de la lectura*. Oceano Travesía.
- Hamesse, J. (2001). El modelo escolástico de la lectura. En Guglielmo, C. y Roger, C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp.186-208). Taurusminor.
- Jackson, P. (1920). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Manantial.
- Lea, M. y Street, B. (2006). *The “Academic literacies” Model: Theory and Applications. Theory into Practice*. (Trad).

<https://www.researchgate.net/publication/47343136> *The Academic Literacies Model Theory and Applications*

- Loyo, E. (1997). La lectura en México, 1920-1940. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (pp. 260-269). COLMEX.
- Luna, M. (2015). *Orientaciones para el uso y aprovechamiento de acervo de Bibliotecas Escolares y de Aula*. SEP. <http://www.telesecundaria.sep.gob.mx/assets/pdf/00-Index/LR-ORIENTACIONES-BE-BA-BAJA.pdf>
- Lyons, M. (2001). Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 567-568). Taurusminor.
- Margarito, M. (2021). Las competencias de escritura en alumnos de educación básica. En Aguilar. L. (Eds), *Alfabetización académica y literacidad. Miradas al curriculum y a sus prácticas* (p. 19). Universidad de Guadalajara.
- Martínez, F., y Astudillo, J. (2021). Alfabetización académica en pregrado a través de una secuencia didáctica basada en el Esquema Numérico de Contenidos. *Revista de Investigación Educativa* (32), 8-32.
<https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2732/4566>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4/>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis. I. (Eds), *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 222). Gedisa.
- Pardo, L. y Pirela, J. (2020). Alfabetización académica e investigación formativa. Una propuesta desde la transversalidad curricular. En Ramírez. E. *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 173-174). UNAM.
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/101

- Pérez, O., Galván, A. y Zalapa, E. (2021). Prácticas de enseñanza en acciones institucionales para acompañar al estudiante a aprender a escribir en la universidad. *CTES*, 8(16), 1-18. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/763/968>
- Ramos, C. (2021). Análisis bibliométrico de la alfabetización académica: una revisión del estado del arte, del pasado al futuro. *Revista de Educación*, (394), 67-99. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90194/65830>
- Saenger, J. (2001). La lectura en los últimos siglos de la Edad Media. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 70). Taurusminor.
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69549127019>
- Staples, A. (1997). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En Colegio de México. (Eds). *Historia de la lectura en México* (pp.94-126). COLMEX.
- Svenbro, J. (2001). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 70-93). Taurusminor.
- Tanck, D. (1997). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (p. 54). COLMEX.
- Torres, V. (1997). La lectura, 1940.-1960. En Colegio de México. (Eds), *Historia de la lectura en México* (pp. 295-337). COLMEX.
- Wittmann, R. (2001). ¿Hubo una revolución en la lectura a finales del siglo XVIII?. En Guglielmo. C. y Roger. C. (Eds.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (p. 502). Taurusminor.

Anexos

Cuestionario

Fecha:

Nombre/anónimo:

Sexo:

Edad:

Licenciatura:

Semestre:

Alumno/Egresado:

Indicaciones: Responde detalladamente las siguientes preguntas.

1.- De acuerdo con tu experiencia universitaria, menciona ¿cómo influye la lectura, escritura y oralidad para llevar a cabo los trabajos académicos?

2.- ¿Cómo te preparas para leer, escribir y expresar tus ideas? Precisa acciones o actividades en cada una.

3.- ¿Cuáles son las principales dificultades que presentas en relación con la lectura, escritura y oralidad?

4.- ¿Cómo consideras que a lo largo de tu formación profesional en las distintas asignaturas se te ha impulsado a desarrollar tus habilidades ligadas a la literacidad académica (lectura, escritura y oralidad)? Desarrolla tu respuesta.

5.- ¿Cuál fue la razón principal que te motivó a inscribirte al curso “Escritura académica: bases para la elaboración de trabajos académicos”?

6.- ¿Qué tipo de producciones escritas son las que empleas para efectuar tus trabajos académicos? (ensayos, reportes de lectura, fichas de trabajo, entre otras). Describe al menos dos de las que has empleado en tu formación universitaria, tomando en cuenta por qué las empleas y qué tomas en cuenta para desarrollarlas.

8.- ¿Cuáles son los elementos que tomas en cuenta al momento de expresarte verbalmente?

9.- ¿Qué géneros literarios acostumbras leer como universitario y por qué?

10.- ¿Revisas tus trabajos antes de entregarlos? ¿Qué errores has notado en esas revisiones y qué tipo de correcciones realizas?

Guía de entrevista

Fecha:

Entrevistadoras:

Medio de realización de la entrevista:

Nombre/anónimo:

Sexo:

Edad:

Licenciatura:

Semestre:

Alumno/Egresado:

1. Aspectos generales sobre su trayectoria académica

- Privada/pública

Tu formación básica y media superior ¿fue cursada en instituciones públicas o privadas? ¿Por qué?

- Educación básica y media superior

¿Qué tipo de prácticas referentes a la literacidad académica asocias en los diferentes niveles educativos que cursaste (prescolar-media superior)?

¿Cómo ha sido útil la lectura, escritura, oralidad en tu desarrollo académico?

¿Qué tipo de retroalimentaciones efectuaban tus profesores cuando leías, escribías o te expresabas verbalmente?

¿Cuáles son las enseñanzas que recuerdas de tus profesores y que aún sigues empleando al momento de leer, escribir y exponer ideas?

¿Qué actividades te solicitaban tus profesores para mejorar en la lectura, la escritura y la oralidad?

- Reprobación y rezago

Antes de ingresar a la universidad ¿en algún momento pausaste tus estudios? ¿Por qué?

¿Cuáles fueron las principales dificultades lingüísticas que enfrentaste al arribar en la universidad? ¿Cómo y con ayuda de quién las resolviste?

¿Qué diferencias o similitudes encuentras entre las prácticas aprendidas (lectura, escritura y oralidad) en el nivel medio superior y superior?

2. Trayectoria académica en la UPN

¿Cómo te enteraste de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)?

¿Por qué decidiste postularte para entrar a la UPN?

¿En algún momento pensaste que tu licenciatura requería de una práctica de elementos como la lectura, escritura y oralidad? ¿Por qué?

3. Prácticas de escritura, lectura y oralidad en la UPN

Desde que iniciaste la carrera, ¿cuáles son aquellas actividades que desarrollas cotidianamente que involucren la lectura, escritura y oralidad?

¿Cómo fue tu acercamiento con el primer texto académico?

¿Cuáles son las habilidades lingüísticas que has descubierto o mejorado en la universidad?

¿De qué manera te retroalimentan tus profesores en las actividades de escritura, lectura y oralidad?

El espacio universitario exige que toda información sea citada y referenciada para evitar el plagio ¿cómo le has hecho para familiarizarte con el uso de fuentes bibliográficas, normas de citación, entre otros aspectos necesarios en este sentido?

¿A través de qué prácticas has modificado el lenguaje coloquial a uno especializado?

¿Cómo consideras que intervienen los espacios en los que trabajas y los materiales con los que lo haces en tus habilidades?

Cuando terminas de analizar un texto académico ¿Cómo efectúas el proceso de la crítica y la reflexión que exige el mundo universitario?

De acuerdo con tu experiencia ¿por medio de qué figura educativa (maestros, institución, cursos, talleres, asignaturas, etc.) has encontrado vías facilitadoras de aprendizaje para fortalecer tus habilidades lingüísticas? o ¿consideras que tú mismo has encontrado la solución?

Esquema de las prácticas

EJERCICIO

Fecha:

Nombre/anónimo:

Sexo:

Edad:

Licenciatura:

Semestre:

Alumno/Egresado:

Indicaciones

Dibuja o elige imágenes que te ayuden a mostrar el proceso que llevas a cabo cuando lees, escribes o te preparas para participar en clase o exponer. Organiza los dibujos o imágenes de acuerdo con la secuencia de ese procedimiento, cuidando que detalles los siguientes elementos que estén involucrados en el mismo: espacio, tiempo, materiales (computadora, cuaderno, lápiz, entre otros). Puedes agregar otros que consideres relevantes para ti.

Anexar en cada uno, una descripción o narración de dicho proceso, con base en tus dibujos o imágenes.

LECTURA

ESCRITURA

EXPRESIÓN VERBAL