

La lectura y la escritura en la práctica docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior

Guadalupe López Bonilla*
Mara Rodríguez Linares

En los últimos años se han hecho esfuerzos importantes en México por hacer de la enseñanza de la lengua uno de los ejes principales de la educación básica. Sin embargo, estos esfuerzos pierden vigor en los niveles educativos posteriores. Así, investigaciones recientes sobre la calidad académica de los estudiantes de bachillerato en México indican que sus niveles de comprensión lectora son similares a los de estudiantes de primaria (Benítez, 1999); situación que puede repercutir en las causas de reprobación (Tapia, Tamez y Tovar, 1994) y en su posible deserción, así como en su pobre rendimiento académico en el nivel superior (Galicia, Sánchez, Pavón y Jiménez, 1999; Zarzosa, Garfias y Nagore, 1994).

En nuestro país, generalmente, se espera que las habilidades y destrezas de lectura y escritura sean desarrolladas principalmente en los talleres de lengua y redacción que se imparten en el bachillerato, lo cual implica una enorme carga de trabajo para los maestros de estas asignaturas. Por lo mismo, las tareas que se asignan en otras áreas académicas pocas veces involucran la producción de textos originales escritos por los alumnos, y en ocasiones, la lectura de textos académicos no pasa de ser una actividad opcional. Sin embargo, es imprescindible tener en cuenta que el ejercicio de la lectura y la escritura no se reduce a una serie de habilidades que puedan ser enseñadas en una sola asignatura y en el salón de clase exclusivamente, ya que implica, además de una práctica constante, múltiples y variadas oportunidades para discutir y reflexionar sobre lo que se lee y escribe (Heath, 1987).

Estudios realizados en las últimas décadas han demostrado que tanto la lectura como la escritura son un excelente medio para que los estudiantes adquieran habilidades de pensamiento que van mucho más allá del manejo correcto de la lengua y de las convenciones lingüísticas. La habilidad para hacer conexiones lógicas, para comparar y contrastar, para resolver problemas y para argumentar son sólo algunas de ellas. Estos hallazgos se han visto reflejados en las modificaciones curriculares, los enfoques pedagógicos y las formas de evaluación que se practican en algunos países, en donde las prácticas docentes y las actividades de aprendizaje incluyen la comprensión, discusión y producción de textos académicos en la mayoría de las materias tanto de educación básica, como de educación media superior y superior (Brand, 1992), y el rendimiento académico es evaluado no sólo a partir de exámenes estandarizados, sino con exámenes de ejecución más acordes con los principios del aprendizaje significativo (Shepard, 2000). En estos casos, los enfoques didácticos conciben la enseñanza de la escritura como un proceso, más que como un producto y, por lo general, los ejercicios y tareas de escritura van ligados a la práctica de la lectura de textos variados, que a su vez sirven como modelo y como objeto de estudio.

* Las autoras son profesoras e investigadoras del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México. Guadalupe López Bonilla: bonilla@uabc.mx.

La capacidad de leer y escribir implica la habilidad para pensar y razonar como un ser letrado (Langer, 1987). Bajo esta perspectiva, la lectura y la escritura no se limitan a la codificación y decodificación de textos, ya que permiten al sujeto ponderar y ampliar su propio conocimiento para comunicarse con otros, presentar un punto de vista y en última instancia, entender y hacerse entender (Langer, 1987). De ahí la importancia de asumir una postura que contemple tanto el método –cómo enseñar a leer y escribir–, como las metas de la enseñanza.

El presente estudio es un intento por documentar las prácticas docentes en el nivel medio superior, en función de la relevancia que los maestros le asignan al ejercicio de la lectura y escritura como experiencias necesarias para el éxito académico en las materias que ellos imparten. En esta fase del proyecto se trabajó exclusivamente con maestros de Literatura y de Historia de bachillerato, por considerar estas materias asignaturas clave en cuanto al ejercicio y práctica de la lectura. El estudio se llevó a cabo en una institución pública en el norte de México, y forma parte de un proyecto más amplio que incluye un diagnóstico de la capacidad lectora de los estudiantes de bachillerato a partir de instrumentos de ejecución.

Para llevar a cabo la investigación entrevistamos a maestros de Historia y de Literatura, recolectamos los materiales de lectura y los instrumentos de evaluación para estas materias, realizamos observaciones en clase registradas en audio, y tuvimos tres sesiones de discusión grupal con los cuatro maestros para comentar sus experiencias y sus perspectivas sobre la lectura y la escritura en su práctica docente. Por otra parte se aplicaron encuestas a ocho grupos de estudiantes del tercer semestre de bachillerato, cuyos maestros de Historia y Literatura fueron, durante ese semestre, los maestros involucrados en el proyecto (dos grupos por maestro). El propósito de la encuesta fue conocer el perfil socioeconómico de los alumnos y sus hábitos de lectura. En este trabajo se discuten los enfoques pedagógicos de los maestros y las maneras como éstos se manifiestan en el ejercicio docente a partir del análisis de las entrevistas y de los materiales recopilados, así como de la observación en el aula. Asimismo, se describen algunos resultados de la encuesta que ilustran la percepción que tienen los estudiantes sobre las asignaturas y los materiales de lectura.

Conocimiento práctico de los maestros

Tomando en cuenta que los docentes forman parte de una comunidad de profesionales, es de suponer que comparten una base común de conocimientos y de experiencias (Hoyle y John, 1995). Por ello, para realizar este estudio se consideró el perfil de los maestros y su experiencia docente. En primera instancia se pensó en trabajar con los maestros que contaran con estudios profesionales acordes a las áreas de enseñanza; no obstante, dadas las características de la planta docente de la institución, en donde muy pocos cubrían estos requisitos, se optó por trabajar con aquellos maestros con mayor experiencia docente en la disciplina, y cuya actividad principal fuera la docencia. Así, se contó con la participación de dos maestros de Literatura y dos maestros de Historia. Su formación profesional fue la siguiente: un maestro de Literatura y una maestra de Historia con formación normalista y con un posgrado en la especialidad; una maestra de Literatura con formación normalista, con estudios de Licenciatura en Letras españolas, y con un posgrado en la especialidad; y un maestro de Historia

con estudios profesionales en Derecho. Otros factores que consideramos fueron la carga docente de los maestros y su disponibilidad a participar en el proyecto. Al momento de realizar las entrevistas, la experiencia docente de estos maestros en la institución osciló entre los 13 y los 26 años.

Para el análisis de las entrevistas consideramos el concepto de "conocimiento práctico de los docentes" (van Driel, Beijaard y Verloop, 2001). Este concepto se refiere

"a un conjunto integrado de conocimientos, concepciones, creencias y valores que los maestros desarrollan en el contexto de la situación de enseñanza" (van Driel *et al.*, op.cit.).

En este sentido, el conocimiento práctico de los maestros expresado en las entrevistas fue una fuente de información fundamental, ya que, en la mayoría de los casos, son conocimientos tácitos pocas veces articulados por los mismos maestros.

En esta misma línea, Meijer, Verloop y Beijaard (1999) desarrollaron una tipología a partir del análisis del conocimiento práctico de maestros de lectura. Esta tipología les permitió describir el conocimiento práctico de los docentes a partir del énfasis que los maestros ponen en tres aspectos fundamentales: el conocimiento de la asignatura, el conocimiento de los estudiantes, y/o el conocimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Para nosotros la tipología propuesta por Meijer *et al.* corresponde, hasta cierto punto, con la clasificación de los contenidos curriculares de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992; citado por Díaz Barriga, 1998); a saber: contenidos declarativos, valorales-actitudinales, y procedimental estratégicos. Así, el análisis de las entrevistas nos permitió identificar el tipo de conocimiento práctico de los maestros según el énfasis que le asignan a su ejercicio docente en función de la asignatura que ellos enseñan. La información obtenida a través de las observaciones en clase, de los materiales recolectados y de la discusión con los mismos maestros, constituyeron fuentes valiosas para documentar de qué manera estos enfoques se articulan en el salón de clase.

En el caso de los maestros de Historia, encontramos que para uno de ellos, la relevancia de la materia radica en el contenido factual de la asignatura; mientras que para la otra maestra la importancia de la Historia como asignatura es que, a través de ella, los estudiantes adquieren valores de corte cívico. Para esta maestra el foco de atención son los estudiantes y su entorno.

Por su parte, un maestro de Literatura consideró más relevante los aspectos teórico-formales sobre los géneros literarios incluidos en el programa; mientras que otra maestra destacó la necesidad de enfocarse en el proceso de comprensión y aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, en este último caso la maestra admitió que por las restricciones del programa y del material de lectura disponible este objetivo nunca llega a cumplirse en la práctica. De los cuatro maestros fue éste el único caso en que se cuestionó la pertinencia del programa y de los objetivos de la materia, y en última instancia, de la *curricula* en general.

Por otro lado, estos enfoques se reflejan a su vez en la escasa participación de los estudiantes como lectores activos: de los cuatro casos observados tres maestros abordaron la lectura exclusivamente como un ejercicio en voz alta para realizarse en clase, y la escritura se redujo a la elaboración de resúmenes, fichas y trabajos de investigación que generalmente fueron evaluados a partir de su apariencia: legibilidad y limpieza, y en algunos casos, de la extensión y la ortografía. Es de notarse que en ninguno de los casos la orientación pedagógica de la materia es el proceso de aprendizaje de los alumnos, situación que se ve reflejada en la ausencia de contenidos de procedimiento, tal como se ilustra en el cuadro 1.

CUADRO 1
Práctica docente de los maestros entrevistados

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Conocimiento práctico de los maestros	Conocimiento teórico-formal	Conocimiento teórico-formal	Conocimiento factual	Valores patrios y cívicos en el estudiante
Contenido curricular predominante	Contenidos declarativos	Contenidos declarativos	Contenidos declarativos	Contenidos valorales-actitudinales
Actividades en el salón de clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición del maestro ● Trabajos por equipo con ejercicios del libro de texto ● Sesiones de clase con pocos miembros del grupo para comentar la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición del maestro ● Lectura en voz alta por parte de los estudiantes ● Trabajo por equipo para formular preguntas para el examen ● Lectura en voz alta de los resultados de cada equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición del maestro ● Lectura en voz alta por parte de los estudiantes ● Comentarios del maestro sobre la lectura ● Preguntas al grupo sobre datos puntuales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Exposición del maestro ● Trabajo por equipos para resolver cuestionarios ● Lectura en voz alta de los resultados de cada grupo

La lectura y la escritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Una consecuencia de esta orientación son los criterios para la selección de los materiales de lectura adoptados por los maestros como integrantes de un cuerpo docente con reglas y formas de proceder establecidas en el interior de la institución. Así, se puede apreciar que el criterio predominante es la cobertura del programa, y el material de lectura se reduce a una antología con pasajes aislados para el caso de Historia, y un libro de texto con fragmentos de textos

literarios para el estudio de la Literatura.

Cabe destacar que únicamente un maestro de Literatura asignó tareas de lectura para realizar fuera de clase. Por lo demás, en las formas de evaluación predomina el uso de exámenes de opción múltiple para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Estos resultados se ilustran en el siguiente cuadro.

CUADRO 2
Materiales de lectura y formas de evaluación

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Materiales de lectura	<ul style="list-style-type: none"> ● Libro de texto ● Dos novelas 	Libro de texto	Antología preparada por los maestros	Antología preparada por los maestros
Criterios para la selección de materiales	<ul style="list-style-type: none"> ● Cobertura del programa ● Muestras de los géneros estudiados 	Cobertura del programa	Cobertura del programa	Contenidos del programa
Tareas fuera de clase	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura de textos literarios ● Elaboración de fichas técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboración de resúmenes ● Textos con los resultados del trabajo en equipo (un texto por equipo) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario ● Trabajo de investigación entregado por etapas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuestionario ● Trabajo de investigación
Formas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Exámenes de opción múltiple 	Exámenes de opción múltiple y preguntas abiertas con respuesta breve	Exámenes de opción múltiple	Exámenes de preguntas abiertas con respuesta breve

Los resultados ponen en evidencia que, a pesar de que todos los maestros reconocen como un problema medular en su práctica docente la falta de interés de los estudiantes hacia su materia, y la poca experiencia y disposición que tienen para leer y producir textos académicos, ellos mismos refuerzan esta situación al no promover mediante tareas y ejercicios significativos la formación de sujetos letrados. En el área de Literatura, si bien un maestro asignó la lectura de textos literarios como tareas para realizarse en casa, no dio muestras de seguir un control de lectura claro, ni propició la discusión, reflexión e interpretación de los textos leídos, actividades que por excelencia le confieren sentido al estudio de la Literatura. Por su parte, la otra maestra sí hizo énfasis en esta situación, pero interpretó el fracaso de la materia en función de la *curricula*,

del contenido programático y del tamaño de los grupos (ver cuadro 3).

Por otro lado, es significativo que los maestros de Historia desaprovecharon la riqueza que ofrecen los textos históricos como material idóneo para la reflexión crítica y el desarrollo de una voz propia en los estudiantes, a partir de la producción de textos originales.

CUADRO 3
Problemas en la práctica docente

Práctica docente	Maestro 1 LITERATURA	Maestro 2 LITERATURA	Maestro 1 HISTORIA	Maestro 2 HISTORIA
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> ● Los alumnos no leen ● No valoran la materia ● Grupos numerosos 	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación académica de los alumnos es deficiente: <ul style="list-style-type: none"> ◆ No leen ◆ No saben escribir ● No hay continuidad en la <i>curricula</i> ● Extensión del programa ● Grupos numerosos 	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación académica de los alumnos es deficiente: <ul style="list-style-type: none"> ◆ No leen ◆ No les interesa la materia ● Políticas no reprobatorias ● Extensión del programa ● Grupos numerosos 	<ul style="list-style-type: none"> ● La formación académica de los alumnos es deficiente ● Extensión del programa ● Grupos numerosos

Se podría pensar que es en estas prácticas donde se originan los problemas de formación de los estudiantes de bachillerato; pero valdría la pena cuestionar hasta qué punto estas mismas prácticas son un resultado de los contenidos programáticos, los objetivos curriculares, y de las políticas educativas implícitas en ellos. Por lo demás, sería injusto poner todo el peso de esta situación en los maestros, cuando la mayoría de ellos tienen cargas docentes excesivas frente a grupos numerosos, y se les exige cubrir los programas elaborados de antemano sin contar con los materiales adecuados, las herramientas necesarias y las condiciones propicias para ello. Si bien es cierto que los resultados son obtenidos a partir del trabajo con pocos maestros, tal situación fue producto de la ausencia notoria de maestros formados dentro de la disciplina, en una planta docente constituida por un promedio de 30 miembros en cada área de enseñanza.

Lo que dicen los estudiantes

Ahora bien, la información obtenida a través de las encuestas proporciona algunos datos interesantes sobre la visión que tienen los estudiantes acerca de

estas asignaturas. La encuesta se aplicó a dos grupos de cada maestro, con un total de 348 estudiantes encuestados. Para conocer el valor que los estudiantes le asignan a las materias Historia y Literatura les pedimos que ordenaran todas las materias que conforman el *currículum* según la importancia que ellos perciben para su formación académica. Para el 37% de los estudiantes, Matemáticas es la materia más importante; para el 14%, Informática; y para el 13%, Inglés. De esta muestra, sólo el 6% consideró Literatura como la materia más importante, y el 3%, Historia.

Con respecto a la dificultad de los materiales de lectura, los resultados de la encuesta indican que un número significativo de estudiantes enfrenta problemas de comprensión. Por ejemplo, el 41% de los estudiantes señaló tener problemas de comprensión con los textos históricos, y el 30% con los textos literarios. A su vez, el 34% manifestó que los textos que se utilizan en la clase de Historia carecen de interés para ellos; mientras que los textos literarios son aburridos para el 33%.

En relación con el tiempo que los estudiantes dedican a estas asignaturas fuera de los horarios de clase encontramos lo siguiente: el 21% de los estudiantes manifestó dedicarle entre 0 y 1 hora a la semana a la clase de Literatura; y el 54% entre 2 y 3 horas. En cuanto a Historia, el 31% indicó que el tiempo que le destinan a la materia fuera de clase es de 0 a 1 hora, y el 50% entre 2 y 3 horas.

Finalmente el 83% de los estudiantes señaló tener preferencia por los exámenes de opción múltiple. El 16% restante distribuyó sus respuestas entre otras formas de evaluación tales como: trabajo individual en casa, exposición por equipo, examen oral, examen escrito con preguntas abiertas, y únicamente el 1% eligió como forma de evaluación la realización de ensayos.

Conclusión

El conocimiento práctico de los maestros expresado en las entrevistas fue una fuente de información fundamental para acercarnos a las prácticas de lectura y escritura en las clases que ellos imparten. En vista de las demandas curriculares establecidas de antemano en los programas para estas asignaturas, y de las condiciones de trabajo y las políticas institucionales, no es de extrañar que los maestros enfatizarán el conocimiento de tipo factual en ambas materias en detrimento de una lectura crítica de materiales apropiados para el nivel y el área de conocimiento respectivos.

Por otro lado, el poco interés manifestado por los alumnos en estas asignaturas puede ser interpretado a partir de estas mismas prácticas: memorización de datos, escasa participación y lectura fragmentada y sin seguimiento en el aula y/o fuera de ella. En estos patrones, puede observarse un ciclo nada favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el docente parte de una concepción muy pobre del alumno: una formación deficiente y escaso interés en la materia; mientras que el alumno se enfrenta a textos que no cobran sentido para él y por lo tanto se tornan aburridos.

El ejercicio constante de la lectura y escritura conlleva el desarrollo de un pensamiento crítico que, como bien afirma Roger Chartier, va más allá de una

práctica, pues implica la interiorización en el individuo del mundo social y de su posición ante él, "que se expresa a través de sus maneras de clasificar, hablar y actuar" (Cue, 1999). Si este hecho es pasado por alto a la hora de diseñar, estructurar y formular los planes de estudio, los contenidos programáticos y los objetivos curriculares de la educación media superior, de nada servirán los esfuerzos en política educativa por incrementar la eficiencia terminal. Es necesario desarrollar e implementar medidas tendientes a la consolidación de la lengua oral y escrita en nuestros estudiantes; de no ser así, nos veremos ante la posibilidad de contar con una sociedad de sujetos funcionalmente iletrados.

Referencias bibliográficas

- Benítez Ontiveros, L. (1999) Estrategias y noción de lectura en estudiantes de primaria y bachillerato: ¿Diferencias? Ponencia presentada en el **V Congreso Nacional de Investigación Educativa**.
- Brand, A. (1992) "Writing Assessment at the College Level." U. S. Department of Education, ERIC Digest.
- Coll, C.; I. Pozo; B. Sarabia y E. Valls (1992) **Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actividades**. Madrid, Santillana.
- Cue, A. (ed.) (1999) **Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier**. México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, F. (1998) "Una aportación a la didáctica de la Historia en el bachillerato." **Perfiles Educativos**, 20 (82) pp. 40-66.
- Galicia, I.; A. Sánchez; S. Pavón y L. Jiménez (1999) La estrategia de autocuestionamiento de textos como promotora del aprovechamiento escolar en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el **V Congreso Nacional de Investigación Educativa**.
- Heath, S. B. (1987) "The Literate Essay: Using Ethnography to Explode Myths." En J. Langer (ed.), **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 89-107.
- Hoyle, E. y D. Stern (1996) **Professional Knowledge and Professional Practice**. Londres, Cassell.
- Langer, J. (1987) "A Sociocognitive Perspective on Literacy." En J. Langer (ed.), **Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling**. New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1-20.
- Meijer, P.; N. Verloop y D. Beijaard (1999) "Exploring Language Teachers' practical Knowledge about Teaching Reading Comprehension." **Teaching and Teacher Education**, 15, 59-84.
- Shepard, L. (2000) "The Role of Assessment in a Learning Culture." **Educational Researcher**, 29 (7), 4-14.
- Tapia, M.; A. Tamez y A. Tovar (1994) "Causas de reprobación en los Colegios de Bachilleres del Estado de Morelos." **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. 24 (1-2), 107-128.
- Van Driel, J.; D. Beijaard y N. Verloop (2001) "Professional Development and Reform in Science Education: The Role of Teachers practical Knowledge." **Journal of Research in Science Teaching**, 38 (2), 137-158.
- Van Driel, J. H.; N. Verloop y W. De Vos (1998) "Developing Science Teachers' pedagogical Content Knowledge." **Journal of Research on Science Teaching**, 35 (6), 673-695.
- Zarzosa, E.; S.S. Garfias y Del M. L. Nagore (1994) "Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios." **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, 7 (1), 131-159.

Este artículo fue presentado como ponencia en el Segundo Simposio Internacional de LECTURA Y VIDA, realizado en octubre de 2001 en Buenos Aires.