

Problemas del estudiante universitario con la redacción

Un estudio de caso en los niveles
de licenciatura y maestría



Gilberto Fregoso Peralta

Doctor en Ciencias, Profesor de Tiempo Completo en el Centro Universitario de Los Altos (Universidad de Guadalajara), docente Adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura.
gfregoso@cualtos.udg.mx

Recepción: 22 de agosto de 2007 | Aceptación: 09 de enero de 2008

Resumen

El artículo da a conocer los resultados de un proyecto de investigación desarrollado por el autor en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara, cuyo propósito consistió en precisar los problemas más frecuentes en la redacción de estudiantes universitarios, en este caso 126 jóvenes distribuidos en cuatro grupos pertenecientes a las licenciaturas de Odontología, Nutrición y Contaduría, así como a la maestría en Enseñanza de las Ciencias. Los hallazgos revelan limitaciones serias en materia de expresión escrita y proporcionan información idónea para aplicar algunas medidas correctivas.

Palabras Clave

Problemas comunes
Redacción
Universitarios

University students' writing difficulties. A case study in Master's and degree levels

Abstract

Results of a research project, developed by the author at the University of Guadalajara (Mexico), are presented in this article. The project is aimed at finding the most frequent problems university students encountered when writing. The sample consisted of 126 youngsters distributed in groups of undergraduate students of Odontology, Nutrition, Accounting and a group of students of Master's in Science Education. The findings reveal serious problems with written expression and offer valuable information to implement corrective actions.

Key words

University Students
Writing
Common Problems

Consideraciones protocolares

Quienes se desempeñan en el ámbito de la docencia, a cualquier nivel académico, notan con frecuencia las limitaciones que tiene el alumnado atinentes a la inteligibilidad de su comunicación escrita, actividad básica del trabajo escolar y elemento imprescindible de infraestructura intelectual a desarrollar por todos los educandos, de manera particular los universitarios.

El déficit en materia de escritura del que adolece la población ha sido menos documentado que el atribuido a la lectura. Este último es reconocido en los más variados sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial e involucra no solo a los educandos sino también a los profesores (Dubois, 2002; Fregoso, 2005). Ello se debe a la importancia relativa que se le concede al problema de la comprensión pero no al de la producción de textos.

Tras 32 años de desempeño profesional docente en seis instituciones mexicanas de educación superior, el autor ha constatado las dificultades generalizadas con respecto a la destreza escritural de los estudiantes con quienes ha tenido oportunidad de trabajar. Tal situación ocurre lo mismo en pregrado que en postgrado, sin diferencias ostensibles, incluso dentro de programas académicos reconocidos en el Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Según la mayor parte de los alumnos y de los colegas profesores con quienes el autor ha tratado de manera episódica, los problemas que se presentan con la redacción de los estudiantes se reducen a la acentuación correcta de las palabras, tal vez a escribir una con "b" en lugar de "v" y otra con "s" y no con "c" o "z", así como a buscar en el diccionario el significado de algún término en particular. Señalan los educandos que muy pocos o ningún mentor se ha tomado la molestia de simplemente indicarles los problemas con la redacción expresos en sus tareas textualizadas, pues lo importante ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole.

Pocos investigadores educativos, hasta donde se pudo encontrar información, han intentado coleccionar una muestra de tareas escritas comunes y ordinarias para analizar si los docentes revisan lo mismo la claridad de ideas que su codificación correcta, empero, hay indicios evidentes de que entre algunos maestros y sus discípulos suele no haber diferencia significativa al respecto. Debe precisarse que, para los efectos de este trabajo, el análisis se refiere a los problemas en el uso de la lengua escrita (código) y no a los aspectos propios de la organización de la información, a los temáticos disciplinares ni a los contextuales.

Al argumentarles que la claridad de las ideas está relacionada con su expresión escrita correcta en aspectos grafemáticos, lexicales, de uso de los

verbos, sintácticos, semánticos y no solo ortográficos, los jóvenes han respondido casi de manera invariable que ya es “demasiado tarde” para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal ocupación y de ninguna manera a la Universidad, “porque nuestras materias no son de redacción y no nos dedicaremos a escribir”, dicen.

Para algunos investigadores como Rivera (2003), se asiste al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura que enfrenta dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se piensa por medio de imágenes y esquemas de modo global, analógico, sensorial; otro deductivo, donde el concepto se

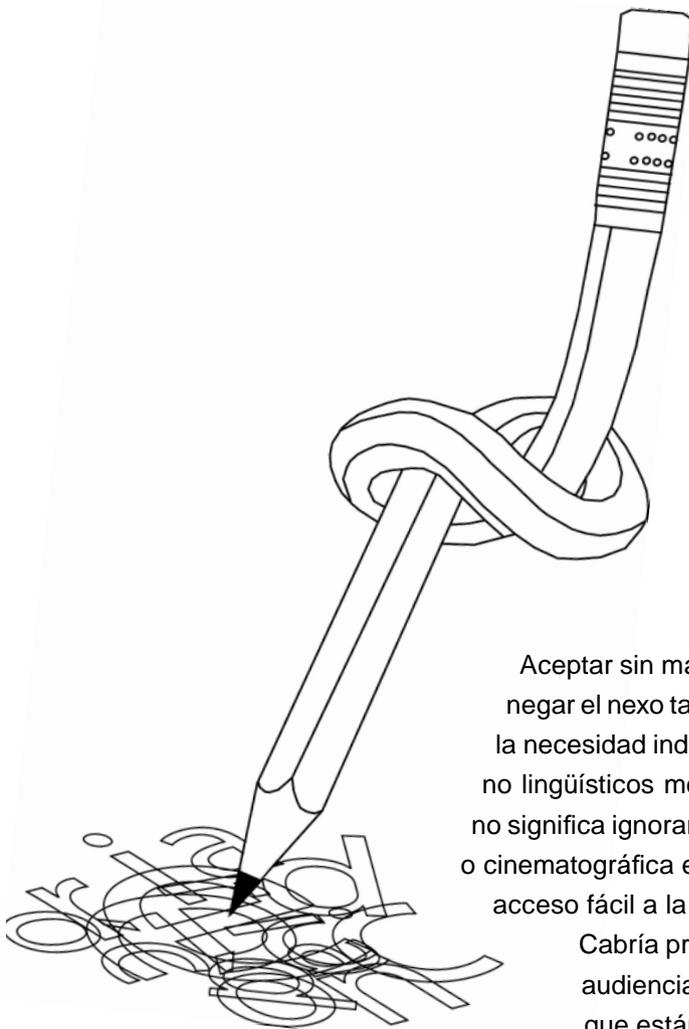
enseñorea y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, racional, analítica e inferencial.

Ramonet (2000) sostiene que el mundo incursiona en una civilización icónica, la cual irá sustituyendo a la alfabética, merced a la influencia creciente de las industrias mediáticas audiovisuales, como causa posible de un cierto analfabetismo funcional generalizado y cuyas evidencias elocuentes son las dificultades para las expresiones oral y escrita, así como el problema de la comprensión lectora, sin pasar por alto la exclusión de millones con respecto a los programas de alfabetización.

Aceptar sin más los asertos de Rivera y Ramonet equivaldría a negar el nexo tan estrecho entre pensamiento y lengua, así como la necesidad indefectible de referir e interpretar todos los códigos no lingüísticos mediante el lenguaje articulado; sin embargo, ello no significa ignorar la influencia de las imágenes impresa, televisiva o cinematográfica en la cultura actual, mucho más promovidas y de acceso fácil a la población que la actividad comunicativa escrita.

Cabría preguntarse, material para otra investigación, si las audiencias masivas *conocen* los lenguajes icónicos a los que están expuestas.

Al margen de la certeza de lo expresado por los investigadores aludidos, tocante al origen del problema, es elocuente el déficit mayor o menor en lo que se refiere a la producción de lenguaje escrito en el ámbito académico.



Desde luego no se insinúan disfunciones neurolingüísticas como la agrafía, la disgrafía o el agramatismo, sino un fenómeno tan evidente como verificable producto de una manera de organizar la educación formal, manejar la industria mediática, distribuir los recursos económicos y los bienes culturales entre la población, inculcar valores, en suma constituir sujetos para la sociedad.

En el ámbito mexicano cruzado por infinidad de disimetrías y donde se motiva poco la redacción, cada familia propende a tener aparato televisivo, videocasetera, reproductor de videodiscos, suscripción a telecable, así como a destinar una gran cantidad de horas frente a la pantalla chica. Baste saber que en el 2005 la proporción era de tres personas por aparato televisivo, señal a la que los niños mexicanos se exponían un promedio de cuatro horas diarias (México, Secretaría de Salud, 2006). Frente al ciclo lectivo anual, que para los escolares de primaria tenía una duración aproximada de 700 horas, en un año esos niños pasaban un promedio de 1460 horas ante el televisor (México, INEGI, 2000).

En ese orden de ideas, es conveniente dar a conocer cómo se manifiesta el desempeño en materia de redacción entre los estudiantes a cargo de quien escribe. Lejos de mejorar con el transcurso de los años se ha notado durante tres décadas como profesor, un deterioro ostensible en la competencia conducente a generar textos escolares. Fue pertinente, entonces, reunir los trabajos escritos de los cuatro grupos que cursaron materias con el autor durante los calendarios 2005-"A" (febrero-junio) y 2005 "B" (agosto-enero) para revisarlos de manera sistemática y precisar así las limitaciones más comunes y frecuentes en ellos.

Se propuso, desde una perspectiva psicolingüística, hacer la identificación y el recuento de los problemas con mayor presencia en la redacción de los alumnos, por cierto atribuibles a un insumo inadecuado de carácter educativo.

También se compararon los resultados de lo observado entre los grupos para estimar diferencias y semejanzas vinculadas con el nivel de estudios y el área disciplinar, a fin de discernir si estos aspectos intervenían en su desempeño respectivo. La tesis que animó la pesquisa consideró que el desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos sería similar en sus problemas, sin relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco reducible a los problemas ortográficos.

1. El marco de conceptos

La psicolingüística es una interdisciplina de talante experimental, cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado. Centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, además de concebir la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales.

Sus áreas específicas de interés en la investigación han sido: a) la comprensión de la lengua (oral y escrita); b) la producción de la lengua (oral y escrita); c) la adquisición y desarrollo de la capacidad enunciativa (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología de la lengua, por ejemplo, las disfunciones y trastornos de lectura, comprensión oral, habla y escritura, sobre todo en infantes (Garton y Pratt, 1991).

Para el desarrollo de este proyecto se abordó el segundo aspecto (b), por cuanto atañe a la elaboración gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la generación de textos o *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*, que sirven para valorar los escritos, acorde con la estructura del código lingüístico: 1) unidades subléxicas (grafemas, señales ortográficas);

2) signos (en tanto variedad lexical, identidad, morfología y sentido); 3) enunciados y cláusulas (construcción, cantidad, longitud sintáctica); 4) texto (unidad de significado, secuencia lógica, inteligibilidad).

Cuando se estudia la comprensión lectora u oral es posible modificar los insumos y observar en el producto los cambios generados durante el proceso, en cambio cuando se aborda la producción escrita es poco factible modificar el insumo, dado que no se trata de algo sensorial sino de ideas, lo que dificulta relacionar insumo y producto. Una manera de evitar tal dificultad consiste en reducir la espontaneidad del enunciadador por medio de predeterminedar temas, géneros y/o textos a través de los cuales se exprese. Tal procedimiento empleado en algunas investigaciones sobre lectoescritura, es el criterio adoptado en este trabajo. El propósito final de la producción es conocer la ejecución lingüística, oral y/o escrita, de que es capaz un sujeto al expresar su pensamiento.

Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que reparan en el desarrollo del procesamiento alfabético, circunscrito a las criaturas comprendidas entre 0 y 10 años; tales modelos están muy apegados a una concepción que no rebasa la variable *edad*. La teoría particular de este campo se enfrenta lo mismo a la diversidad de posturas propias de las ciencias del lenguaje que a la de las ciencias cognitivas o, si se quiere, de las variadas corrientes psicológicas, incapaces, por una razón u otra, de construir una teoría general del psiquismo que sea aceptada universalmente y susceptible de incorporar todos los conocimientos propios de la disciplina.

El marco conceptual se forjó con un capítulo que aborda la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie humana, siempre en su nexos con el pensamiento abstracto y la actividad social (Bunak, 1960; Gorski *et al*, 1961).

El capítulo segundo abordó el apareamiento de la escritura como una acción, si bien consecutiva

y basada en la expresión oral, muy posterior a esta y con características funcionales propias. La escritura surge a manera de una *tecnología* idónea para expresar ideas y sentimientos ya sin las limitaciones de tiempo y espacio. Se sirvió en su génesis de objetos diversos, de dibujos o bien de señales *acuñadas* con un propósito recordatorio en cualquier material compacto. Era una escritura que no se manifestaba en los objetos como tales, sino en el significado que representaban (Bunak, 1960; Gallegos, 1999; Gelb, 1976; Gorski *et al*, 1961; Mosterín, 2002; Olson, 1985).

El capítulo tercero centró la atención en tres posturas desde las cuales se ha intentado valorar la importancia de la redacción en el mundo contemporáneo. La primera de ellas ubica la relevancia de la escritura en su función comunicativa sin más, siempre dentro de un entorno heteróclito integrado por estamentos relativamente homogéneos, cuya necesidad de intercambiar mensajes responde a sus reglas propias de uso del código (Ferreiro y Gómez P, 1992; Veiras, 1993; Benveniste, 1998; Cazden, 2001; Downing, 2004; Ferreiro, 2002; Goodman, 2003; Harste, 2003; Rockwell, 2000; Teveroski, 2002).

La segunda de las posturas considera a la producción escrita como una muestra de inteligencia específica, la de carácter lingüístico, así como hay otros tipos de manifestaciones intelectivas con aptitudes diferentes no menos especializadas, según lo concibe la psicología del desarrollo (Gardner, 1995; Torff y Gardner, 2001).

La tercera postura reconoce la aptitud en redacción como elemento para el despliegue de una infraestructura intelectual con la que es posible, como requisito, acceder al conocimiento codificado de manera alfabética (Agut, 2003; Avilán, 2004; Bono y De la Barrera, 1996; Coulthard, 1994; Ojeda y otras, 2003; Ong, 1997; Silva, 1999).

Por su parte, el capítulo cuarto se detuvo en las propuestas actuales más importantes para la enseñanza-aprendizaje de la redacción, en gran medida relacionadas con las tres concepciones acerca de la escritura revisadas que se acaban de

mencionar, pero haciendo énfasis en los aspectos teórico-didácticos (Homstad, 1994).

La primera propuesta asume la obediencia normativa de aplicar prescripciones gramaticales y morfología del idioma en el que se va a producir el texto; se sustenta en criterios psicolingüísticos homogéneos y no en los contextos sociolingüísticos de cariz diverso (Cassany, 1990 y 1999; Shih, 1986). La segunda se supedita a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución (Cassany, 1990 y 1999; Serafini, 1997). La tercera ha observado que los escritores diestros dentro de clase ponen en juego estrategias diferentes a quienes no presentan la misma capacidad. Junto con los antecedentes de gramática aprendidos en la educación temprana, dominan algunos quehaceres de la composición o diseño textuales y los manejan de manera flexible, falible, revisable, corregible; donde el derrotero es más fructífero para el aprendizaje que el mensaje concluido (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Shih, 1986).

El fondo es el interés primordial dentro de la cuarta propuesta, más allá de cualquier consideración gramatical, genérica o funcional de los escritos, cuya finalidad académica es prevalente, cualquiera sea el género; se trata de mostrar conocimiento especializado, se presupone el dominio del idioma (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Serafini, 1997; Shih, 1986).

2. Método, diseño de la muestra y materiales

La pesquisa se propuso dar a conocer de manera sistemática y pormenorizada los problemas de redacción de solo cuatro grupos escolares, tres de licenciatura y uno de maestría, en cada nivel de procesamiento de la lengua escrita; un estudio de caso sin la pretensión de generalizar sus resultados. Corresponderá a los lectores, sobre todo a quienes tienen alguna experiencia docente, hacer alguna

inferencia o intentar establecer comparaciones. El producto obtenido muestra la destreza en esta habilidad, si varía de un nivel académico inferior a otro superior, o si es distinta de un área disciplinar a otra, en el conjunto de los jóvenes participantes.

Se trata de un diseño no experimental cuya base es el análisis de los textos académicos entregados por los alumnos como parte de su labor ordinaria prescrita en el Programa de Asignatura correspondiente. Se recopilaron los trabajos escritos ordinarios considerados en los programas de las asignaturas durante el periodo lectivo del curso, sin que intervinieran insumos extraordinarios susceptibles de hacer variar los productos muestreados. El diseño es propio de la interdisciplina denominada psicolingüística, que permite conocer la ejecución escrita por parte de los sujetos al expresar su pensamiento. La base de datos se constituyó con los textos correspondientes a los alumnos de las asignaturas *Sociología* (primer semestre de la Licenciatura en Cirujano Dentista, **40** sujetos), *Cultura Alimentaria Nacional e Internacional* (segundo semestre de la Licenciatura en Nutrición, **36** sujetos), *Ética profesional* (quinto semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública, **30** sujetos) y *Elementos básicos de metodología científica. Seminario de investigación* (segundo semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, **20** sujetos). Al consultar los resultados de la indagación, convendrá recordar el número de participantes en cada grupo valorado. Los cuatro programas educativos se impartieron en el Centro Universitario de Los Altos, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. El corpus de escritos a examinar no incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas y sí los trabajos estipulados en la programación didáctica de dichas materias, solicitados en presentación manuscrita para evitar los consabidas prácticas de *cortar y pegar* y el empleo del corrector automático de la computadora. Cada educando entregó tres productos: una ficha de trabajo (papeleta tamaño media carta redactada por anverso y reverso); una reseña (hoja tamaño carta redactada por anverso y reverso), y un ensayo (dos hojas tamaño carta redactadas por anverso y reverso); en total 378

documentos en 882 cuartillas, siete por cada estudiante.

Los datos de la indagación se recolectaron de los trabajos encargados a los alumnos como parte de su tránsito durante un semestre en las asignaturas supracitadas. Incluyeron:

- a) Una ficha de trabajo con las siguientes especificaciones: papeleta tamaño media carta a rayas; redactada en manuscrito por ambos lados; letra de tamaño mediano semejante a la mostrada en un ejemplo aportado por el profesor; realizada a partir de la lectura de un artículo de revista especializada, señalado por el programa de la asignatura; con los datos de la ficha de identificación del texto; las tres ideas más importantes detectadas, expresadas con palabras del estudiante, un argumento para justificar la importancia de cada una de ellas, y una opinión, también argumentada, en acuerdo o divergencia con cada idea.
- b) Una reseña con la siguiente orientación: hoja tamaño carta a rayas; redactada en manuscrito por ambas páginas; letra de tamaño mediano semejante a la ejemplificada por el profesor en un modelo; efectuada luego de haber leído un capítulo de un libro indicado en el Programa de la Asignatura; con los datos de la ficha bibliográfica; las cinco principales ideas detectadas, dichas con palabras del estudiante, un argumento para justificar la importancia de cada una de ellas, y una opinión, también argumentada, de acuerdo o divergente con cada idea; con tres argumentos en contra y tres a favor de esas proposiciones; con una conclusión final de sustento a la tesis.
- c) Un ensayo solicitado así: dos hojas tamaño carta a rayas; redactadas en manuscrito por anverso y reverso; letra de tamaño mediano similar a la ejemplificada en las dos ocasiones anteriores; hecha como trabajo final del curso; con dos tesis o proposiciones a defender referidas a algún tema básico de la asignatura; con tres argumentos en contra y tres a favor de esas proposiciones; con una conclusión final de sustento a la tesis.

La técnica empleada para la valoración fue de naturaleza cualitativa, pues se trató de un *análisis psicolingüístico* de los textos del corpus (fichas, reseñas, ensayos), de acuerdo con el conjunto de procesos cognitivos peculiares puestos en juego para la generación de textos gráficos o escalas de procesamiento en la producción de lengua escrita, según se consignó en el marco de conceptos.

3. Resultados

El producto del análisis de los datos, con los aspectos más elocuentes por cuanto se refiere a la redacción de los educandos, se presenta en seis apartados a saber: grafemático (no olvidar el carácter manuscrito del ejercicio), verbal, lexical, sintáctico, semántico y ortográfico. Las estipulaciones de espacio para el artículo impiden mostrar las 24 tablas donde se dan a conocer esos hallazgos, por lo cual se tratará de presentarlos de manera resumida pero completa.

3.1 Valoración del nivel grafemático

Se detectaron cuatro asuntos característicos. El primero tuvo que ver con el *incremento del número de letras en la construcción de palabras*, comportamiento semejante en los cuatro grupos: Nutrición (N) = 11/14; Cirujano Dentista (CD) = 9/10; Contaduría (C) = 12/13; Maestría (M) = 6/7, donde el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno (así se presentarán los resultados en adelante, excepto cuando se explicita otro significado). Al establecer la comparación conviene no pasar por alto, en aras de apreciar diferencias y concordancias, el número de alumnos participantes en cada grupo.

Por su parte, *el decremento de letras en la construcción de los signos* presentó, asimismo, guarismos similares: N = 16/27; CD = 14/25; C = 14/26; M = 7/11.

El cambio de orden de las letras en las palabras mostró notaciones igualmente cercanas: N = 14/20; CD = 14/26; C = 11/20; M = 7/12.

El último renglón valuado se refirió a *la desfiguración de las grafías*, manifestación elocuente cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos: N = 18/161; CD = 16/179; C = 14/168; M = 6/79.

Para esta investigación era importante detectar las limitaciones observadas en número suficiente para justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferente, los problemas manifestados coincidieron en ser los mismos para todos los grupos en la cuestión grafemática.

3.2 Valoración del nivel de utilización de los verbos

Junto con el manejo del vocabulario, el empleo de los verbos fue el otro uso escrito más vinculado con la expresión oral por parte de los alumnos bajo estudio, donde las transcripciones de un subdominio al otro del idioma se hicieron evidentes. Fueron cinco las limitaciones manifiestas, en los cuatro grupos y en cantidades afines. Al revisar el rubro correspondiente a la utilización de *verbos que no especificaban la acción a comunicar*, el resultado fue: N = 19/37; CD = 23/35; C = 17/29; M = 10/14. El numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno. Es posible observar proporciones relativamente homogéneas en el comportamiento de los sujetos.

Tocante a la *pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales circunscritos a presente y pretérito simples en modo indicativo*, los guarismos resultaron parejos, en la inteligencia de que el numerador expresa el promedio de verbos utilizados en presente y pretérito simples de indicativo, mientras el denominador refiere el promedio de verbos empleados en los tres escritos, proporción de cortedad manifiesta: N = 52/58; CD = 50/54; C = 52/57; M = 51/58.

Por su lado, la *incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo* presentó matices igualmente parecidos; cabe señalar que ahora el numerador representa la

cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que ocurrió el caso: N = 27/56; CD = 31/61; C = 26/53; M = 14/28.

El rubro siguiente se detuvo en el *uso reiterado o abusivo del gerundio*, acción significativa cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos: N = 24/161; CD = 16/179; C = 14/168; M = 6/79.

Finalmente, el *nexo indebido entre verbo y preposición* tuvo dígitos semejantes: N = 23/31; CD = 27/38; C = 27/40; M = 10/21.

En una u otra proporción, no tan diferente, se observaron limitaciones comunes para todos los grupos en el *uso de los verbos*.

3.3 Valoración del nivel lexical

Trabajo de los sociolingüistas debiera ser la estimación del número de vocablos puestos en juego por las diversas comunidades hablantes, habida cuenta de la queja contemporánea entre algunos sectores, según la cual el léxico de empleo cotidiano para la comunicación tiende a reducirse cada vez más. Cabría preguntarse si con un acervo crecientemente reducido es posible construir versiones complejas acerca de la realidad. No obstante, todo parece indicar que para los profesionales mencionados tal mengua es meritoria, por cuanto de cualquier manera el idioma sigue siendo un instrumento con el que es factible comunicarse.

Cinco fueron las dificultades representativas del ámbito lexical, compartidas por los cuatro grupos analizados con cifras también semejantes. La *repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho* se perfiló de esta manera: N = 31/91; CD = 35/112; C = 28/89; M = 17/48. Para este apartado, el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que tal ocurrió.

Al revisar el asunto correspondiente a la presencia de *expresiones vulgares o no pertinentes al tema*,

el resultado fue: N = 26/57; CD = 26/58; C = 22/50; M = 10/18. Podría decirse, no sin razón, que el grupo de postgrado evidenció limitaciones menores en este aspecto, pero de cualquier modo diez de sus miembros requerirían algún tipo de actividad práctica a fin de superarlas.

Concerniente a las consabidas *muletillas* o *preconstruidos* los casos aparecieron en las proporciones expuestas a continuación (cabe hacer notar lo coloquial y no académico de las expresiones): N = 29/47; CD = 27/50; C = 21/43; M = 12/23.

Por su parte, *la fusión de dos palabras en una sola* (presunta), se manifestó así:

$$N = 4/4; CD = 4/4; C = 3/3; M = 2/2.$$

El uso caótico y confuso de los pronombres y adjetivos demostrativos junto con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona de indicativo singular, resultó por demás notorio, pues no fueron identificados en su especificidad y función por la *totalidad* de los alumnos: N = 36/118; CD = 40/121; C = 30/98; M = 20/61.

En una u otra proporción, no tan diferente, las mismas limitaciones detectadas coincidieron para todos los grupos.

3.4 Valoración del nivel sintáctico

Tal vez el problema de complejidad mayor al que se enfrenta el estudiante hoy por hoy se da en el plano de los sintagmas. Esta competencia no sólo es de talante lingüístico sino también lógico y la falencia es muy significativa en términos del dominio expresivo alfabético. Según se ha visto, el problema no se restringe a la ortografía y, dentro de ésta, a la acentuación.

En el estudio se registraron cinco dificultades como las más frecuentes dentro del plano de la *cadena escrita*, de nuevo, comunes al conjunto de los grupos examinados y con cifras próximas entre sí.

El encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado mostró los rasgos siguientes: N =

18/125; CD = 16/129; C = 19/132; M = 17/124. En esta ocasión, el numerador representa el promedio de oraciones construidas de manera incorrecta, mientras el denominador indica el promedio de oraciones realizadas, ambos casos se refieren a cada grupo.

Al revisar la *secuencia no adecuada de enunciados en la cláusula*, se observó que N = 9/25; CD = 11/26; C = 14/27; M = 12/26. El numerador expresa el promedio de cláusulas incorrectas mientras el denominador el promedio total de ellas, ambos aspectos atañen a cada grupo y aquí el mejor librado fue, de modo relativo, el de Nutrición.

Concerniente a la *discordancia gramatical de género y/o de número*, se mostró en proporciones similares: N = 10/12; CD = 11/14; C = 8/10; M = 6/7. En este aspecto y los dos que le siguen, el numerador señala la cantidad de alumnos que intervinieron en la acción equivocada mientras el denominador refiere la cantidad de veces que se dio el caso; como en la mayor parte de las facetas revisadas, la diferencia entre los grupos fue episódica y no sustantiva.

En el evento *empleo excesivo e indebido de la conjunción "y" como conector* los resultados mostraron las cifras siguientes: N = 15/184; CD = 14/101; C = 10/147; M = 8/74.

Finalmente, el *abuso del pronombre relativo o conjunción "que"* observó las proporciones que se exponen: N = 11/175; CD = 12/152; C = 11/172; M = 9/71

Según se puede apreciar las notaciones son similares en los cuatro grupos; en todos ellos se observaron las mismas equivocaciones en el renglón sintáctico. Convendría no omitir algo que llama la atención: los jóvenes participantes invariablemente escriben primero el adjetivo y a continuación el sustantivo, como en la lengua inglesa, tal vez debido a la influencia mediática.

3.5 Valoración del nivel semántico

Con el desarrollo de la teoría y el análisis del discurso, así como de la semántica textual,

ha cobrado relevancia el sentido tanto de los vocablos en sí mismos como también de los textos en su totalidad, entendidos precisamente como unidades semánticas cohesionadas. El apartado se abocó al análisis del sentido de las palabras, de las estructuras sintácticas y de la unidad de significado de los tres documentos redactados por los alumnos. Los ítems identificados susceptibles de valoración fueron seis, comunes otra vez a los cuatro conjuntos diagnosticados y con cifras cercanas.

El *significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados* tuvo un comportamiento así: N = 36/276; CD = 40/294; C = 30/261; M = 20/136. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador alude a la cantidad total de eventos defectuosos por grupo, al igual que en los dos casos posteriores.

El *significado no pertinente de oraciones dentro de cláusulas* se observó en estas proporciones: N = 36/208; CD = 40/253; C = 30/211; M = 20/118.

Con respecto al *sentido no congruente de cláusulas en el conjunto de los tres textos* revisados por grupo y por estudiante, se obtuvieron estos resultados: N = 36/190; CD = 40/220; C = 30/199; M = 20/99.

La *unidad de significado en la ficha* presentó las notaciones expuestas a continuación: N = 36/16; CD = 40/19; C = 30/18; M = 20/8. El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin dicha unidad.

La *unidad de significado en la reseña* tuvo presencia como sigue: N = 36/20; CD = 40/24; C = 30/19; M = 20/9.

El sexto, la *coherencia semántica para el ensayo*, sin duda un género más complejo, se mostró así: N = 36/25; CD = 40/30; C = 30/23; M = 20/13.

Más allá de una especie de concurso entre grupos que cursan su programa académico respectivo, resalta con claridad la urgencia de una intervención

generalizada a fin de mejorar la competencia académica escritural.

3.6 Valoración del nivel ortográfico

La ortografía es concebida por el estudiante en general como el único aspecto relacionado con su destreza lingüística escrita. Las demás cuestiones detectadas no están en la conciencia del alumno común. Y, de estarlo, tampoco les preocuparía, según se colige de la revisión cotidiana de los trabajos escolares, no obstante se soliciten con apego a las normas de la redacción, incluidas las de carácter ortográfico.

Se pasa revista, ahora, a las cuestiones cuya presencia ha sido motivo de valorar esa porción de la gramática normativa que reglamenta ciertas convenciones para el empleo de las grafías, tales como signos de puntuación y acentos en la lengua escrita, con el propósito de preservar la unidad necesaria a la representación gráfica del idioma.

Utilización inadecuada de la "coma": N = 36/186; CD = 40/221; C = 30/214; M = 20/112. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo), mientras el denominador lo hace con la cantidad total de eventos defectuosos. Es posible apreciar un rendimiento menor entre los jóvenes de contaduría, pero en lo general la equivocación es compartida entre los representantes de los cuatro programas.

El uso *no idóneo del "punto y seguido"* mostró estas proporciones, de suyo semejantes entre los grupos: N = 27/55; CD = 25/45; C = 21/47; M = 17/42.

Con respecto a la *aplicación indebida del "punto y aparte"*, se evidenciaron los resultados siguientes: N = 4/5; CD = 4/5; C = 4/6; M = No presentó el problema; la recurrencia fue reducida.

El *manejo no pertinente del "punto y coma"* presentó los guarismos que siguen: N = 11/18; CD = 10/15; C = 18/30; M = 8/20.

Como era de esperar, la competencia en materia de *acentuación* mostró ribetes dramáticos: N = 36/1801; CD = 40/2058; C = 30/1557; M = 20/1033. Las proporciones fueron semejantes en su frecuencia grave, lo mismo al suprimir que al añadir acentos.

Los *aprietos con la selección de c, s, z* arrojaron resultados como estos: N = 31/71; CD = 35/76; C = 25/79; M = 15/33.

Tocante al *empleo de b/v*, las equivocaciones revistieron estos números: N = 18/25; CD = 17/29; C = 16/47; M = 7/19.

La *confusión entre y/ll* mostró las cifras siguientes: N = 13/19; CD = 15/28; C = 13/22; M = 8/16.

Con relación a los *problemas con la h*, se consignaron así: N = 6/8; CD = 10/14; C = 11/15; M = 7/9.

Las *limitaciones con el uso de las letras mayúsculas* se presentaron de esta manera: N = 11/41; CD = 14/56; C = 13/46; M = 10/43. Similares también en su elocuencia.

Finalmente, también se revelaron *las dificultades con la separación silábica*, aunque sin números alarmantes: N = 5/5; CD = 5/7; C = 5/7; M = 3/9.



Conclusiones y Recomendaciones

El desempeño observado en materia de producción escrita entre los educandos de los cuatro grupos ha sido similar en sus dificultades; no tuvo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco se limitó a los problemas ortográficos. El aserto se ha contrastado de manera positiva sin negar algunos matices leves y sobre todo aislados de mejor desempeño por parte de un grupo u otro indistintamente. Es probable que algunos docentes conocieran de antemano el rumbo de la conjetura merced a su comprobación diaria en el aula. Producto de la pesquisa es posible hacer énfasis en algunos aspectos grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos a trabajar con el alumnado para mejorar su redacción.

Más importante es que tales resultados inducen de lleno al debate sobre la importancia (o no) de la escritura en la sociedad contemporánea, así como de la necesidad y modalidades de su enseñanza/aprendizaje. Se hace necesario, por tanto, preguntarse si estudios como el presente se justifican mediante algún tipo de aporte al conocimiento sobre el tema o de intervención para solventar el problema tratado. No parece haber duda de que una experiencia enriquecedora, útil y social dentro de un contexto limitado y puntual puede ser complementaria del dominio de habilidades especializadas compartidas con el prójimo.

Ha menester hacer énfasis, acorde con los productos de la indagación desarrollada, en la necesidad ingente de una acción que corrija o atempere los desempeños expuestos, sin importar la carrera o el nivel de estudios, dada la frecuencia y similitud en el tipo de equivocaciones que se encontraron en la redacción.

Bibliografía

- Agut, S. (2003). *Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: el papel de la formación*. Tesis para optar al título de doctor en Administración Turística, Universidad Jaime I, Castellón, España. <http://www.tdx.cesc> (28 de marzo de 2007), pp. 122-151
- Avilán, A. (2004). "La escritura: abordaje cognitivo (hacia una didáctica cognitiva de la escritura)", *Acción Pedagógica*, 1. Mérida, Venezuela, pp. 31-48.
- Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 1-176.
- Bono, A. & S. de la Barrera. (1996). "La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios" *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto. San Cristóbal, Venezuela*. http://saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe. (2 de enero de 2006), pp. 32-36.
- Bunak, V. V. (1960). "El origen del lenguaje según la antropología". *El origen del hombre y el antiguo asentamiento de la humanidad*. Moscú: Progreso, pp. 48-67.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 132-174.
- _____. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6. La Rioja, pp. 18-26.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth. New Hampshire: Heinemann, pp. 432-462.
- Coulthard, M. (1994). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, pp. 1-120.
- Downing, J. (2004). "Strategies of bilingual teaching", *International Review of Education*, 3. Hamburgo, pp. 329-346.
- Dubois, M. E. (2002). "El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros". *Revista Lectura y Vida*, 3 (23). <http://lecturayvida.org.ar>. (18 de marzo de 2006), pp. 30-39.
- Ferreiro, E. (2002). "La construcción de la escritura en el niño". *Adquisición de la lengua escrita*. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, pp. 10-24.
- Ferreiro, E. & M. Gómez Palacio (1981). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 155-178.
- Fregoso, G. (2005). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara, pp. 8-22.
- Gallegos, A. (1999). "Un acercamiento a los fraseogramas en español", *Lectura y Escritura*, 8. Guadalajara, pp. 81-90.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, pp. 127-194.
- Garton, A. & C. Pratt. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-120.

Gelb, I. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 18-345.

Goodman, Y. (2003). "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela". *Adquisición de la lengua escrita*. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, pp. 40-54.

Gorski, D. P. et al. (1961). *Pensamiento y Lenguaje*. Montevideo: Editores Unidos, pp. 9-272.

Griffin, W. (1982). *Teaching writing in all disciplines*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated, pp. 19-56.

Harste, J. (2003). "What do we mean by literacy now?". *Voices of the Middle Review*, 3 (10). Bloomington, pp. 8-12.

Homstad, T. (1994). "Practice in the second language room: a selected annotated bibliography". *Technical Report Series*, 90 (5). Minneapolis, pp. 13-19.

México. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI] (2001). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.

México. Secretaría de Salud (2006). *Encuesta Nacional de Salud 2005*. México DF: Secretaría de Salud.

Mosterín, J. (2002). *Teoría de la escritura*. Madrid: Icaria, pp. 12-67.

Ojeda, B. & B. Medina (2003). "La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática". *Revista Xictli*, 43. México, pp. 36-51.

Olson, D. (1985). "Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna". *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 9-87.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 81-136.

Ramonet, I. (2000). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate, pp. 50-122.

Rivera, M. L. (2003) "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior". *Revista digital UMBRAL 2000*, 12. <http://www.reduc.cl> (6 de octubre de 2006), pp. 2-3.

Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Revista Interacción*, 9. Bogotá, pp. 11-25.

Serafini, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp. 32-69.

Shih, M. (1986). "Content-Based approaches to teaching academic writing", *TESOL Quarterly*, 4. Alexandria, pp. 617-648.

Silva, M. I. (1999). "Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares en la Ciudad de México". *Lectura y Escritura*, 8. Guadalajara, pp. 45-53.

Teveroski, A. (2002). "El lenguaje escrito y la alfabetización". *Adquisición de la lengua escrita*. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, pp. 70-83.

Torff, B. y H. Gardner. (2001). "La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples". *Desarrollo de la inteligencia. Estudios sobre la psicología del desarrollo*. México: Oxford University Press, pp. 163-186.

Veiras, N. (28/09/2003). "Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura". www.pagina12.com.arg (12 de enero de 2006).

Yetta, G. (2003). "El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela". *Adquisición de la lengua escrita*. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, pp. 40-54.