

**Comprensión y producción de textos como
estrategias cognitivas y metacognitivas en la
educación contemporánea**

*Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González
Coordinadores*

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Centro Universitario de los Altos

Coordinadores:

Gilberto Fregoso Peralta
Luz Eugenia Aguilar González

Corrección de estilo:

José de Jesús Solorio Lara y Hugo Iván Baltazar

Revisión y cuidado de la edición:

Agustín Hernández Ceja
Adriana Rodríguez Sáinz

Diseño:

Astra Ediciones SA de CV

Primera edición

Copyright © 2013

CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS ALTOS

Carretera a Yahualica, km. 7.5

Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México

ISBN: 978-607-8193-48-6

Esta obra no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio conocido o por conocer, sin la autorización previa y por escrito del titular del derecho de autor.

Introducción

Según estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la población adulta que no sabe leer ni escribir es de 830 millones de personas en el orbe, uno de cada seis individuos mayores de 20 años. Un estudio realizado por este organismo mundial para impulsar el Decenio de las Naciones Unidas en pro de la alfabetización (2003-2012), sostiene que las mujeres pobres representan dos tercios de analfabetas a escala planetaria, mientras el 60% de los niños marginados no asisten a la escuela. Sin embargo, a la UNESCO no sólo le preocupa el analfabetismo real sino también el funcional, asociado éste a los bajos estándares de la educación formal e informal tanto en países periféricos como centrales, donde los sujetos que aprendieron alguna vez a leer y a escribir no aplican tal conocimiento de manera activa o significativa. Al celebrar el Día Internacional de la Alfabetización (08/09/2003), el director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, indicó que prácticamente en todo el mundo se estaba percibiendo que los índices de escolaridad no se corresponden con los niveles reales de alfabetización debido a métodos de enseñanza-aprendizaje cada vez más superficiales.

El mismo organismo de las Naciones Unidas señala en su Panorama Regional América Latina y el Caribe 2005, que los problemas de deserción, repetición del ciclo escolar y estatus irregular del alumnado en este contexto regional, están asociados a carencias lectoras y de escritura, con todo el costo económico y social correspondiente; así mismo, 39 millones de personas mayores de 15 años para ese año eran analfabetas reales.

Con relación a México en su conjunto, tal vez el indicador contemporáneo más elocuente sea el de nuestra participación dentro de las evaluaciones educativas en lectura, realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las cuales hemos permanecido muy por debajo del promedio en comparación con otros países participantes, desde el año 2000 y hasta la fecha. Las naciones con mejores resultados han logrado que un 20% de sus estudiantes sometidos a la prueba se ubiquen en el nivel más

alto y sólo 5% en el más bajo, mientras apenas el 1% de los jóvenes mexicanos pudo llegar a los primeros lugares y 30% quedó en el segmento inferior, peor aún, el 16% quedó como incapaz de comprender mensajes escritos. En total cada vez son examinados 260 mil alumnos con edad de 15 años, que cursan secundaria o bachillerato, de los que 4500 representan a nuestro país. Tampoco son alentadores los datos, producto de las valoraciones realizadas por la Secretaría de Educación Pública a través de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) referentes a la lengua nacional. Según los resultados de la prueba aplicada durante 2009 a 15.7 millones de participantes en 133 mil escuelas públicas y privadas, siete de cada diez educandos de tercero a sexto de primaria se ubicaron en los niveles de “deficiente” y “elemental”, ambos rangos del aprovechamiento más bajo, mientras que en secundaria eran ocho de cada diez (81.8%). En congruencia con lo anterior, el examen de ingreso al servicio magisterial aplicado en 2009 reunió a 123, 856 profesores, de los que tan sólo el 25.1% pudo acreditarlo, esto es, 31,086 docentes, mientras que el 74.9% restante -92,770 mentores- lo reprobaron o, en lenguaje técnico, fueron remitidos a tomar clases para nivelarse; en tal caso figuran quienes obtuvieron menos de 25 aciertos de entre 110 reactivos.

Lo acaecido un año después, en el 2010, fue una reedición del año previo, de los 145 mil 983 aspirantes que participaron en el Concurso Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes, tan sólo 36 mil 884 (25.6 %) tendrán acceso a una plaza como maestros de preescolar, primaria o secundaria, lo que significa que 109 mil 99 profesores (74.4%) reprobó o requiere “nivelación académica”, al acertar menos de 24 respuestas de un total de 80.

Con datos de la Secretaría de Educación Pública, una nota periodística nos informa que del 1, 046, 347 profesores de primaria y secundaria registrados en el país, un 23.3% no cumplen con el nivel académico formal para ingresar al sistema educativo nacional, esto es, 244, 000 son pasantes de licenciatura o de la Normal, cursaron hasta el bachillerato, tienen nivel técnico o de plano están en rezago educativo. Hay incluso personal a nivel de dirección sin haber concluido la primaria

No son fortuitos, pues, los programas de cobertura amplia como el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización 2003-2012;

el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014; y la Cátedra UNESCO para el “Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura”, los tres vinculados con el esfuerzo por promover en grandes poblaciones del globo, las habilidades de comprensión y producción tanto oral como escrita.

En nuestro entorno más cercano se organizan cursos remediales con el propósito de paliar en alguna medida los problemas con la lectura comprensiva e interpretativa y desde luego con la producción escrita, elementos imprescindibles de una infraestructura intelectual que junto con la expresión oral y la comprensión auditiva de mensajes cubren la gama de habilidades lingüísticas imprescindibles para acceder y profundizar en las modalidades diversas del conocimiento. El autor no ha detectado información sistematizada acerca de la bondad atribuida a esos cursos, pero es poco creíble dada su brevedad, voluntarismo y énfasis en el aprendizaje de corto plazo que logren siquiera atenuar una carencia formativa de carácter estructural cuyo origen nos remite a los primeros años de la educación formal y por qué no decirlo, familiar. Quienes se desempeñan dentro del ámbito de la docencia a cualquier nivel, conocen las limitaciones del estudiantado en materia de lectura como esfuerzo reflexiológico y de la redacción inteligible, actividades básicas que han pasado a considerarse como meros mecanismos contingentes cuya función se reduce, en un caso, a tratar de entender, frecuentemente de manera defectuosa, un contenido disciplinar este sí de importancia académica para profesores y alumnos; y en el otro, a producir textos sin apego a regla alguna en el manejo del código gráfico.

Investigadores reconocidos afirman que nos adentramos en una era regida por las imágenes (icónica) que ha ido sustituyendo a la alfabética por la acción e influencia innegables de industrias como la cinematográfica, la televisiva, de la historieta, de las revistas y del internet, de ello coligen el analfabetismo funcional tan generalizado cuyas manifestaciones elocuentes son las dificultades para las expresiones oral, escrita y para la comprensión auditiva y lectora, incluso entre personas con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la marginación de millones con respecto a los procesos de alfabetización. Otros más consideran que asistimos 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 manera global, analógica, sensorial; otro deductivo, donde el discurso se presenta en forma verbal, sintagmática, articulada, secuencial, analítica e inferencial. Al margen de ese posible debate, por cierto expreso en planteamientos de muy refinado e impecable manejo lingüístico, la Universidad de Guadalajara a través del Centro Universitario de Los Altos, consideró pertinente reunir a un grupo de especialistas a fin de abordar la problemática en la búsqueda no sólo de diagnósticos, sino de propuestas y experiencias tendientes a reducirla.

Con tal encomienda, el Cuerpo Académico de Ecología Humana y Desarrollo Regional organizó una jornada de trabajo con dos motivaciones principales: a) reflexionar en torno a los diagnósticos que a través de la experiencia cotidiana realizan los docentes sobre los procesos de alfabetización académica, cuyo énfasis suele recaer en las graves falencias observadas, de manera específica en las aptitudes de lectura, redacción y expresión oral por parte del alumnado; b) conocer algunos aportes didácticos ensayados por el magisterio a manera de una intervención correctiva o remedial. Con tal propósito se cursó invitación a cinco profesores e investigadores avezados en el tema para aportar y discutir sobre enfoques, conceptualizaciones, procedimientos y abordajes abocados a explicarlo e incidir creativamente en él.

No obstante los distintos enfoques teóricos para abordar el tema de un ponente a otro, el sustrato de fondo consistió en reivindicar la pertinencia de la lectura, la escritura y la oralidad como base de múltiples experiencias de aprendizaje, de ser instrumentos asociados a la adquisición y generación de conocimiento, por ende, aptitudes de gran potencial transformador en pro del desarrollo humano. Más aún, que lengua, pensamiento, comunicación y cultura están relacionados indisolublemente, hasta el grado de que vemos el mundo, lo interpretamos y lo habitamos a través del dominio de nuestro lenguaje verbal, afirmación más evidente dentro del ámbito académico, donde saber hablar, leer y escribir son habilidades prioritarias como base del aprendizaje y del acceso al conocimiento.

Un cometido primigenio del sistema escolar ha sido la alfabetización del alumnado, cuyo inicio tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje del idioma materno, en tanto, herramienta indispensable, junto a otras, de una infraestructura intelectual que permite acceder al pensamiento y conocimiento crecientemente complejos, y desde luego a habilitar las competencias comunicativas a través del dominio de cuatro capacidades claves: hablar, escuchar, leer y escribir.

Tanto en la educación media superior como en la universitaria las limitaciones en el manejo del lenguaje son obvias y demostrables, ¿qué ocurrió tras nueve años cursados para ingresar al bachillerato y doce para acceder a las licenciaturas? ¿Cómo podemos incidir los mentores cuando los jóvenes no han desarrollado una destreza básica e indispensable para el trabajo intelectual? Sin duda, los aportes siguientes contribuirán a comprender el fenómeno que nos ocupa y a aprovechar algunos esfuerzos conducentes a atenuarlo.

Dr. Gilberto Fregoso Peralta

La enseñanza de la redacción académica desde la estructura y textura del escrito

Luz Eugenia Aguilar González¹

Palabras previas

La enseñanza de la redacción tiene como principal preocupación mejorar algunos problemas sintácticos tales como el gerundismo, el queísmo, el laísmo o la repetición de palabras. Asimismo, la ortografía ocupa una parte importante en los manuales de redacción. Bajo las aportaciones de la lingüística textual comienzan a incorporarse aspectos referentes a la importancia del discurso escrito que trasciende los niveles sintáctico y semántico del texto. Por otro lado, tanto la sintaxis (microestructura discursiva) como la estructura y el contenido del escrito (macroestructura discursiva) son dos ámbitos indispensables cuando se enseña lengua escrita, pero ello no es suficiente. Tímidamente se asoma en la escena la intencionalidad del texto así como las representaciones sociales que éste lleva implícitas, las cuales también deben ser un tema de reflexión pedagógica.

Por otra parte, nos enfrentamos al poco nivel de competencia escrita de los estudiantes de pregrado y de posgrado quienes, en una forma o en otra, presentan varios de los problemas de redacción descritos anteriormente. Para ilustrar, los profesores de educación básica que presentaron el Examen de carrera Magisterial en el 2010, tuvieron un promedio de 54.51% de aciertos. El examen evalúa las habilidades intelectuales². En contraparte, los alumnos tuvieron como resultado en el área de lengua

¹Licenciada en Letras por la Universidad de Guadalajara; Maestra en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac; Doctora en Educación con especialidad en Comunicación Educativa. Línea de investigación: Enseñanza de la lengua materna. Adscrita al Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara.

²Fuente: <http://www.concursonacionalalianza.org/CONAPDI10/index.php?p=estadisticas>

española de la prueba ENLACE del mismo año, en primaria, el 53.1% entre insuficiente y elemental y el 82.4% en los mismos rangos, en secundaria. Lo que indica que ni profesores ni alumnos, aprueban en las habilidades mínimas necesarias en lengua³. Por ello nos preguntamos ¿qué pasa con la enseñanza de la redacción? ¿Dónde está el problema? Y en un análisis más puntual ¿cómo escriben los profesores?

Como asesores en redacción de los profesores en servicio nos enfrentamos a dos problemas principales: 1) identificar y seleccionar las estrategias más pertinentes para desarrollar la competencia escrita en los aspectos sintáctico-semántico; discursivo y pragmático y 2) remediar e incrementar la competencia escrita en estudiantes de pregrado y posgrado. La dificultad para superar estos problemas se centra en el supuesto del cual partimos, al asumir que los estudiantes de posgrado ya deberían dominar la competencia, además que los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la redacción son pocos, extracurriculares o inexistentes.

En este trabajo, a partir del análisis del corpus de escritura de alumnos de posgrado, se caracterizan los principales problemas de redacción en sus dimensiones sintáctico-semántica, discursiva y pragmática, para sustentar el supuesto que la enseñanza de la redacción, además de tener un carácter general en cuanto a las habilidades y destrezas indispensables en la escritura, también debe considerar los problemas de índole cognitiva y social, por lo cual, la enseñanza de la redacción debe integrar aspectos propios de la lengua, así como aspectos cognitivos y socioculturales.

Para ubicarnos

Cada vez más se reconoce la importancia del desarrollo de la lengua como base para la maduración de diferentes procesos mentales, de comunicación y de construcción de la realidad. La familia es la encargada de “enseñar a hablar al niño”, de enseñarle el código lingüístico

³Enlace 2010, en área de Lengua: 7.0% insuficiente: 46.1% elemental de un total de 8, 274, 615 alumnos y en secundaria 39.7% insuficiente y 42.7% elemental de un universo de 5, 206, 40. Fuente: <http://77enlace.sep.gob.mx/ba>

que se convertirá en su lengua materna. Por su parte, la escuela está destinada a alfabetizar a los niños como una herramienta que les servirá a comprender la realidad, así como una forma de vida dentro de las sociedades modernas.

La alfabetización es prioritaria en los primeros años de vida escolar. Es la base del pensamiento académico y es una defensa ante la realidad social a la que se enfrentarán los sujetos en su vida adulta. Gran parte de las horas escolares están dedicadas a la alfabetización. Así tenemos que en la educación básica en México, en el nivel primaria, la materia de español es la que cuenta con mayor número de horas (360 horas anuales, 9 semanales en comparación con las 240, 2.5 semanales de matemáticas). En el programa del 2008, la orientación de la materia apunta hacia la enseñanza de la lengua desde un enfoque social, es decir, desde los diferentes textos y espacios de manifestación de la lengua, para con ello retribuirle su valor social a la lengua, el cual había sucumbido ante su valor gramatical predominante en programas de décadas pasadas. A pesar de la gran cantidad de horas que maestros y alumnos trabajan en lengua, paradójicamente es la materia con mayores problemas, reflejados en los resultados de Enlace⁴. El desfase entre las necesidades reales del uso de la lengua, así como lo que se enseña en la escuela, es un punto neurálgico que las reformas y las prácticas educativas no han podido sanar.

Desde la alfabetización en los primeros años escolares, hasta la redacción de los documentos recepcionales en el posgrado, la enseñanza y el aprendizaje del código escrito es un reto constante. En una sociedad donde es “mal visto” no saber leer ni escribir, la alfabetización, además de importante, es un símbolo de prestigio social. Sin embargo, este imaginario sobre “el alfabetizado” ha orillado a una serie de prácticas simuladas sobre la lectura y la escritura. Se dice que el alumno lee, pero no se sabe qué tipo de textos lee. Tampoco sabemos si entiende lo que lee. El alumno escribe lo mínimo indispensable

⁴Los resultados de ENLACE en el área de Español, en un comparativo entre 2006 y 2009, apuntan hacia una mejora. Del nivel Insuficiente se pasó a Bueno y Excelente, lo que significa que 1.1 millones de alumnos incrementaron sus habilidades de un total de 8,067,735 millones de alumnos. Una tendencia similar se observa en los resultados en el área de matemáticas. Fuente: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/> consultado el 11 de noviembre de 2009.

que solicita el maestro, y si el trabajo profesional no lo exige, cuando egresan del sistema escolar, las personas jamás vuelven a trazar grafías sobre un papel. Aunado a ello, la comunicación por medio de imágenes es cada vez más patente en nuestra sociedad, envolviendo y resolviendo las actividades cotidianas de los sujetos.

Aunque los datos revelan un mayor número de personas escolarizadas en nuestro país, el número es alarmante: tan sólo 8.7 años, lo que equivale a segundo de secundaria (Dresser, 2009: 54). En adición, este porcentaje no refleja el nivel real de los conocimientos adquiridos, de la comprensión lectora o del dominio de la escritura.

La escritura ha pasado a segundo término en lo que se refiere a las prácticas sociales. Las actividades cotidianas requieren de menos lectura y escritura, entonces, no hay un ejercicio constante que obligue a los sujetos a dominarlas, incluso sucede en el caso de los maestros a cualquier nivel ⁵. En la sociedad de la imagen la resolución de problemas cotidianos es más sencilla debido a que la imagen predomina en distintos espacios, orienta a los sujetos sobre cómo deben navegar por la vida, y de paso, también por internet. Los íconos aparecen en todos lados, sustituyendo a las palabras.

Sin caer en posturas catastrofistas, la posición de la escritura en nuestra sociedad está en la mira. La escritura se ha reconfigurado y se ha adaptado a nuevos códigos y usuarios; ejemplos sobran: los mensajes de texto en el móvil, las conversaciones gráfico-icónicas del *Messenger* o la escritura en *blogs* y páginas de redes sociales de internet. Los jóvenes han creado nuevos códigos que van acordes con las características espaciales y temporales del medio, códigos que los adultos tenemos que aprender, comprender y usar, si queremos comunicarnos con ellos. Aunque por otro lado, estos nuevos códigos podrían responder a una forma de identificarse con una generación o una “tribu” social, parecida a la que utilizan los *graffiteros* o las jergas de los *ghettos* o grupos subalternos. Otro tipo de textos no han cambiado, conservan sus características esenciales, aunque sí se ha simplificado la sintaxis o la ortografía de la lengua escrita, en esta situación

⁵Esta afirmación se sustenta con los datos presentados en este artículo. Esta afirmación se sustenta con los datos presentados en este artículo.

se encuentran los trabajos escolares, los científicos, los periodísticos y los epistolares⁶. Este surgimiento de nuevos códigos escritos y la conservación de otros, son temas que podrían ser parte de las reflexiones de los docentes de lengua a cualquier nivel educativo.

Por otra parte, históricamente la enseñanza de la redacción se ha centrado en la “escritura correcta”, entendida ésta como la “limpieza” del texto en cuanto a ausencia de faltas de ortografía, uso adecuado de gerundios, eliminación del queísmo, cosismo, laísmo y leísmo; “adecuada” estructura sintáctica adecuada concebida como la organización más o menos ordenada de los elementos a partir de la fórmula Sujeto + Verbo + Complemento, además de la asertividad en la selección de las palabras a utilizar. Ver desde estos enfoques limita la enseñanza y el dominio del código escrito a un nivel grafemático y sintáctico, pasando al olvido el complejo entramado de la escritura.

A partir de las propuestas de la lingüística textual se han reconsiderado otros aspectos fundamentales para la enseñanza de la redacción: la parte cognitiva, entendida como las actividades del pensamiento que se llevan a cabo para comunicar una idea, como describir, organizar y jerarquizar información, además de las decisiones para seleccionar el tipo de texto a producir, a quién irá dirigido y su intencionalidad. Adicionalmente está presente el aspecto social del lenguaje. Es falso que un texto escrito pueda ser “neutro”. Los escritores cargan todo un bagaje cultural, una ideología, una intención que se plasma, entre lo dicho y lo no dicho, en la parte ideológica de texto, de la cual, poco se habla en las clases de redacción.

Los modelos educativos bajo los cuales nos hemos formado los mexicanos; la cultura icónica predominante; la falta de rigor en los criterios para la escritura dentro de las instituciones educativas; la baja escolaridad; la apatía de los estudiantes; la memorización y el desastre del sistema educativo da cabida a cuestionar, tanto los procesos de enseñanza de la escritura, como los de aprendizaje. Los profesores

⁶La epístola ha tomado auge en esta época digital. La rapidez de la comunicación por internet, ha propiciado el contacto personal por correo electrónico, haciéndose más frecuente, seguro y barato, que cuando se enviaba una carta por correo ordinario. En el 2006, las cuentas de correo ascendían a 1,6500 millones. El tráfico de e-mails, incluyendo el spam, alcanzó los 6 exabytes (1018 bytes) (Sempere, 2008: 157).

de lengua nos encontramos entre la mediocridad del sistema educativo, el desaliento y la desmotivación, además de la ausencia de una reflexión seria sobre el problema. ¿De dónde nos podemos asir para contribuir a mejorar la escritura de los mexicanos?

La experiencia con estudiantes de posgrado quienes son también profesores en servicio, me ha puesto en contacto con sus escritos. Un mínimo número de sus textos puede considerarse con un mediano dominio de la lengua escrita. Si se parte de este hecho, entonces, ¿cómo un profesor en servicio se acerca a la enseñanza de la lengua? ¿Cómo enseñan a escribir a los niños y jóvenes de nuestras escuelas si ellos mismos tienen graves carencias en su redacción? Esta situación hace pertinente la revisión de los principales problemas de escritura de los estudiantes de posgrados en educación y buscar nuevas rutas de reflexión y acción. ¿Debemos enseñar a escribir en el nivel de posgrado? ¿Cuánto tiempo debemos dedicarle? ¿Debe ser un espacio curricular o extracurricular? ¿En cuáles habilidades debemos poner más atención? Aunadas a ellas subyace la preocupación por atacar problemas que van más allá de sólo los planos lingüístico o semántico del texto: el discursivo.

Para tener un mapa que me dirija hacia algunas de las respuestas, en el presente trabajo se realizará una descripción de la escritura de los profesores en servicio. La clasificación de los principales problemas de redacción en alguno de los niveles y dimensiones de la textura del discurso escrito de los sujetos permitirá ilustrar la complejidad de los momentos y procesos que el maestro de redacción tiene que trabajar para mejorar la escritura de los alumnos. La finalidad es, además de describir la escritura, subrayar el hecho que el maestro de lengua no puede centrar su trabajo guiado por los manuales de redacción que se reducen al plano lingüístico, sino que tienen que tocar otros vértices como el cognitivo y el social.

Algunos conceptos que alumbran la reflexión

El marco teórico utilizado para el análisis de los textos es interdisciplinario. Se retoman algunos conceptos de la lingüística textual propuesta por Cassany (1999), de la semántica estructural (Lyons, 1997) y del análisis del discurso (Van Dijk, 1988), todos desde un enfoque social.

En este trabajo, la escritura se considera una práctica social que puede ayudar al individuo a liberarse porque “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como ‘camino’ para ‘re-escribirlo’, es decir, para transformarlo. ... la necesidad, en los trabajos de alfabetización con una perspectiva progresista, de una comprensión del lenguaje y de su papel ... en la conquista de la ciudadanía” (Freire, 1998: 41). La escritura es un arma para la liberación, pero también para la construcción de una mejor convivencia social. En otro sentido, “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999: 27). Tener la capacidad de utilizar distintos códigos en diferentes contextos. De esta manera, la escritura no es sólo una abstracción, sino es una práctica cognitiva y social que se materializa a través de lo que llamamos el texto escrito. Un texto es una unidad de significado “son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de los mismos (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto-verbo)” (Cassany, 1999: 32). El texto se constituye en la unidad de análisis por contener el significado global.

Desde esta perspectiva social, la enseñanza de la redacción trasciende la preocupación por aspectos como la estructura superficial de un texto, ya que para llegar a su significado, también interfiere la textura que sostiene todas las ideas expresadas por el autor, así como las consideraciones previas para la planificación de un escrito y los procesos que se detonan al leer un escrito, mismas que deben estar en la mira del escritor (la parte pragmática).

En el entramado de los textos pueden identificarse dos dimensiones: la estructura y la textura. La parte estructural es la que sostiene el edificio de la escritura, sus significados, léxico, su unidad temática, mientras que la textura le da consistencia, forma y trascendencia. En adición, la pragmática ayuda, tanto al escritor como al lector, a interpretar el escrito, es decir, a otorgarle un sentido dentro de las diversas producciones humanas a las cuales estamos expuestos día a día.

La macroestructura o estructura superficial

La estructura superficial es la primera cara que nos muestra el texto, es la que se percibe en una primera lectura y en la que se suele poner mayor atención cuando se enseña a redactar. Se puede definir como:

La estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en una especie de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Además de ayudar a mantener la progresión temática de éste, mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso (Fuenmayor; Villasmil y Rincón, 2008: 36).

Se caracteriza por contener los elementos mínimos de significado de un discurso, que por sí mismos tienen un significado determinado, distinto al que adquieren cuando se encuentran en relación con otros elementos, constituyendo una unidad de significado más amplia. Se identifican unidades de significado tales como los monemas y la selección léxica que realiza el escritor; la sinonimia, antonimia, monosemia, polisemia. Cuando las unidades de significado se relacionan construyen significaciones percibidas por los integrantes del proceso de comunicación; a su vez, producen sentido, producto de las asociaciones con significados y referentes que definen el estilo del escritor, el tipo de escrito y el tema del mismo, procesos que se resuelven en otros momentos del discurso.

La estructura superficial también se caracteriza por mantener la cohesión del texto. La cohesión le otorga unidad significativa al texto, marca su ritmo, su tematización y temporalización. La cohesión se manifiesta en las “relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia” (Cassany, 1999: 82). Los elementos de cohesión son los marcadores textuales, las elipsis del sujeto y de cláusula, la repetición y la sucesión de tiempos verbales. La debilidad en la cohesión del texto produce ambigüedad en el significado. Para su análisis, debemos buscar pronombres, adverbios, deícticos, relación entre sujeto y verbo, entre tiempos y

modos verbales, la precisión del significado de la palabra, los campos semánticos afines (cadenas nominativas) y los mecanismos de repetición dentro del texto (Casanny, 1999).

La microestructura o estructura profunda

La relación entre ideas, la jerarquización de la información, la focalización en un tema, producen la unidad de un texto y lo constituyen como un todo significativo. En el momento de escritura (también en el de la lectura) para lograr transmitir satisfactoriamente una idea, el escritor debe regular el esquema formal cognoscitivo que utilizará para poder abrir el canal de comunicación, así que, “Para llenar este esquema mental se requiere del conocimiento previo del sujeto, de su representación del mundo, sus experiencias sobre el tema tratado” (Fuenmayor; Villasmil y Rincón, 2008: 28). Por ello, la página en blanco no existe, pues ésta es sólo la imagen del espacio en blanco en nuestro esquema mental que no ha sido suficientemente llenado con reflexiones, informaciones, relaciones o experiencias. De ahí la importancia del trabajo previo a la escritura; la reflexión, la planeación del texto escrito; la comparación, la jerarquización de ideas, la relación temática y semántica con otros temas afines. La escritura no puede surgir de la nada. Y estos procesos previos contribuirán a estructurar exitosamente un texto coherente.

La unidad del texto se valora por medio de la coherencia, la cual se entiende como “una cualidad abstracta del texto, [que] corresponde, por un lado, al bosquejo o plan global que guía al hablante-escritor en la estructuración de su discurso de acuerdo a la intención o situación comunicativa y, por otro lado, a la interpretación del oyente-lector que otorga algún sentido al contenido textual” (Fuenmayor; Villasmil y Rincón, 2008: 27). La coherencia contiene la fuerza ilicativa (el propósito del autor y del texto) y perlocutiva (el contenido semántico y la situación comunicativa), la lógica en la presentación de los datos, los implícitos dentro del discurso, la jerarquización de ideas, la organización de las oraciones dentro de los párrafos, pero todo ello bajo la vigilancia de la organización temática para lograr cierta “reacción” en el lector. La coherencia también se encarga de los mundos posibles

dentro del texto, por ejemplo, espacios, tiempos, representados por palabras como: soñar, desear, fingir, suponer, afirmar, describir, los cuales también ayudan a determinar el texto del que se trate, literario, científico o publicitario, por citar unos cuantos ejemplos.

Una de las funciones primordiales para alcanzar la coherencia es la función tema, entendida como los temas que se van reafirmando a lo largo del discurso para llegar al final del texto a poder figurar el tema global del mismo. Focaliza y le da identidad a un texto: se escribe sobre una persona, sobre un objeto, sobre un proceso o un hecho. Por lo general, la función tema aparece al inicio del párrafo, se marca por la estructura sintáctica: si es en voz pasiva se tematiza el paciente, mientras que en voz activa se tematiza el agente. Por último, la jerarquización de la información a nivel de párrafo también ayuda a la tematización (Teberosky, 2007).

La función rema es complemento de la función tema. Por medio de esta función se incluyen en el discurso nuevos elementos de significado, ayuda a complementar y precisar el tema. Se puede encontrar en el párrafo o en los párrafos subsiguientes a la primera aparición de un tema. A lo largo del discurso, la función rema puede llegar a convertirse en un tema.

Metodológicamente, la coherencia se identifica por los temas principales en cada párrafo, la jerarquización de ideas, la selección de información, el respeto a las características del tipo de texto que se esté escribiendo (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo) y el grado de recuperabilidad de la información implícita en el texto por parte del lector (la claridad del texto y las ausencias, es decir, la posibilidad de leer y leer entre líneas), por citar algunos de los principales.

La textura

La textura es el entramado resultante de los elementos estructurales y de contenido; entre la tipología del texto y las intenciones del autor; entre lo dicho y lo no dicho. Es la rugosidad o la tersura que perciben nuestros ojos y raciocinio cuando leemos un texto. La textura trasciende las clasificaciones tradicionales de introducción, desarrollo y conclusión de la estructura de un texto, partes sustanciales sí, pero

que sólo ayudan a organizar, macroestructuralmente el escrito. El escrito tiene aspectos más sutiles que le otorgan la rudeza o finura al escrito: la tesis, la argumentación, la tematización y la finalidad son elementos fundamentales de los textos académicos.

La tesis es entendida como una proposición o pensamiento que debe ser demostrado. Los trabajos académicos plantean, de manera explícita o retórica, un planteamiento que se demostrará a lo largo del escrito. Por lo general, la tesis aparece en los primeros párrafos del escrito, para que el lector construya su propia guía de lectura; a su vez se erige como la guía de trabajo del escritor. La argumentación apoya a la tesis. Es un proceso de integración de la experiencia, de las lecturas, del procesamiento de información, de la sistematización y análisis de datos empíricos, por lo que el escritor, a partir de su dominio de los procesos logrará una escritura consolidada. La citación es un caso ilustrativo. La inclusión de citas en el escrito, refleja el manejo de la información y el procesamiento de los datos de la fuente original. El famoso ejercicio de pegar y cortar (*copy-paste*) realizado por escritores inexpertos, es un indicador del nivel de comprensión. Y esto en el caso de que no recurran al plagio, el cual realizan los escritores noveles y ni siquiera son conscientes de ello. En este mismo nivel se ubican las referencias lo cual también es un dolor de cabeza para los estudiantes.

La argumentación incluye los problemas de significado y las condiciones de verdad. Un enunciado puede ser aceptable gramaticalmente hablando, pero no tener significado. La mala formación semántica se identifica cuando un enunciado no puede corregirse o no puede traducirse a otras lenguas; además se identifica por la verificabilidad, cuando una persona sabe verificar la proposición que la oración expresa, es decir, cuando le es significativa (Ayer, citado por Lyons, 1997⁷) y

⁷Popper señala que “las afirmaciones universales del tipo de las que los científicos tienden a hacer, en principio no suelen ser verificables, aunque pueden ser falseadas por medio de la observación. Por ejemplo, la afirmación de que todos los cisnes son blancos puede ser falseada observando, precisamente, un único caso de un cisne negro, pero nunca se podrá probar que es verdad basándose en la investigación empírica”, por lo cual propone la falseabilidad, más que la verificabilidad en el pensamiento científico. (Lyons, 1997: 169.)

por el contenido de las proposiciones, ya que en sí mismas se definen como portadoras de un inmutable valor de verdad (verificabilidad)⁸. No menos importantes son los ejemplos que ilustran el argumento que se sustenta en el escrito. Hasta este momento, se puede decir que tanto los aspectos semánticos como lógicos permean este tejido de la escritura.

De la tematización ya se ha hablado en apartados anteriores, el énfasis está en la importancia de ir marcando el discurso escrito por medio de la focalización de los temas, de la sinonimia a nivel textual, de la especialización y focalización de las ideas, para evitar la dispersión y perder la coherencia. La recurrencia en el tema ayuda a construir un texto agradable, de fácil lectura y digestión de la información, por muy densa que ésta sea. La incorporación de numerosas citas, referencias, notas a pie, digresiones o anécdotas, en lugar de reflejar un texto claro, lo oscurece, ya que estos recursos no dejan de ser distractores para el lector. Por ello su uso debe ser pertinente, medido y equilibrado.

La pragmática del texto

La pragmática estudia el sentido que le da al a texto del receptor del mensaje. Estudia también la intención (la finalidad del texto). Por eso, el escritor siempre debe considerar algunos aspectos pragmáticos dentro de su discurso escrito. La intención se relaciona directamente con la tesis y el tipo de texto. Si se está escribiendo un texto narrativo, su finalidad será contar algo y ello lleva al escritor a seleccionar las estrategias lingüísticas y discursivas necesarias para lograr su objetivo. Pero la finalidad también se vincula con aspectos ideológicos y sociales, los cuales se dirigen hacia la parte social de la escritura: se escribe para manifestar una idea de la cual se está convencido; para dialogar con los pares un tema específico; para cuestionar al otro sobre sus

⁸Lyons atiende a la discusión entre oración y proposición. Resuelve el problema afirmando que: “Las oraciones de cualquier tipo pueden usarse, en distintas circunstancias, sin que haya ningún problema sobre la afirmación o rechazo de la proposición”. La proposición lleva a un valor de verdad. (Lyons, 1997: 171).

planteamientos. La finalidad, por lo tanto, se relaciona con la tesis, es de naturaleza explícita o por implicación. La finalidad puede estar marcada por el uso social que el autor quiere darle al escrito. Por su naturaleza, el escrito escapa de sus manos cuando el lector busca nuevas finalidades para el texto.

La adecuación es el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa: la elección de la variante dialectal (según el lugar y amplitud de la difusión del escrito); del registro (según el propósito y el grado de especialización del tema); la inscripción del autor como enunciador en el tema (nombres personales, pronombres, formas pronominales) (Cassany, 1999). Ello permitirá la identificación o aceptación del texto por un público más o menos amplio, además del grado de cercanía que puede sentir el lector con las situaciones descritas en el cuerpo del texto.

En cualquier proceso de comunicación, el contexto es fundamental para darle significado a los mensajes. El contexto ayuda a fijar los significados, determinar la enunciación y en la medida de lo posible evitar ambigüedades. Desde la lingüística, el contexto se refiere al conjunto de elementos lingüísticos que rodean un segmento dentro del enunciado y así determinan el significado, por ejemplo, la palabra gato, adquiere significado en contexto: Llevé mi *gato* al veterinario o Tengo que conseguir un gato para cambiar la llanta. Por otra parte, la situación se refiere a los elementos extralingüísticos que condicionan el comportamiento lingüístico y que ayudan a eliminar la ambigüedad de la frase: el tono de voz, ritmo, pausas, gestos. Por ejemplo, una frase irónica puede significar todo lo contrario a lo que expresa, y el tono o el momento de enunciación cambian todo el significado (Balyon y Fabre, 1994). La situación física es difícil de determinar en un texto escrito, por lo cual, el concepto que se utilizará para el análisis de textos escritos será el de contexto. Se considera como parte de la pragmática debido a que se vincula con el esfuerzo de discriminación semántica que realiza el lector para asignar un significado específico a un enunciado, así como por las decisiones que toma el escritor para que se construya el significado.

Además, los escritores tenemos presuposiciones entendidas como ideas sobre la realidad y que algunas se comparten con nuestros lectores. Cuando alguien decide escribir, deberá considerar el público al

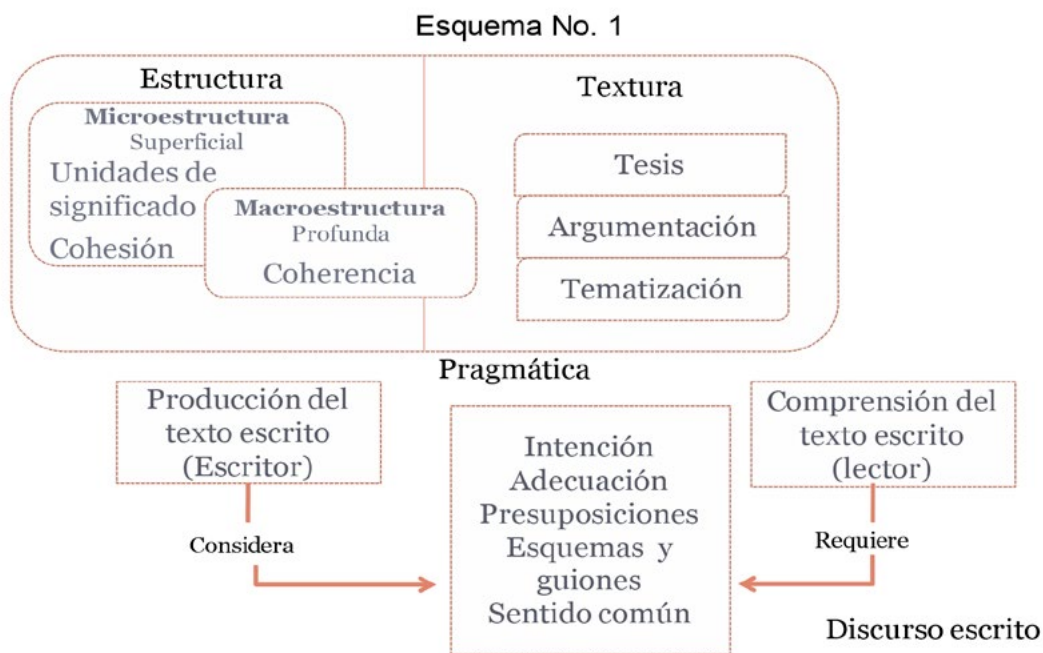
que dirigirá su texto, lo que ayuda a definir, entre otras cosas, el tipo de texto, pero también las ausencias o presencia de información que incluirá en el mismo. Las presuposiciones también tienen relación con las inferencias que se realizan al momento de leer. El escritor debe estar más o menos consciente de las posibles inferencias que podría realizar el lector, lo cual también lleva a pensar en toda la información entre líneas que está presente en el texto escrito.

En la parte ideológica y cultural existen aspectos compartidos entre el escritor y el lector, reflexión que pocas veces se pone de relieve cuando se enseña a redactar. En este sentido interesa identificar el conocimiento socialmente compartido, la jerarquización del conocimiento y el procesamiento del mismo. Metodológicamente van Dijk propone identificar los esquemas y guiones (van Dijk, 2000). Los esquemas funcionan para caracterizar los objetos, acontecimientos y para la narración, por lo cual, “deben explicar los fenómenos empíricos de la comprensión, el discurso y las acciones reales. Algunas estructuras de pensamiento explican mejor que otras cómo las personas perciben, hablan y actúan [agregaría, escriben].” (van Dijk, 2000: 81). Los guiones, por su parte, son más dinámicos, son estructuras de acontecimientos y acciones estereotipadas. A través de la escritura manifestamos una serie de suposiciones que se basan en esquemas o guiones y que aparecen en los escritos.

El sentido común también aparece constantemente en los textos científicos escritos. La escritura es un proceso que debe tener varias regulaciones y cuando se trata de un texto académico, una de las regulaciones importantes es la del sentido común. A un escritor inexperto de textos argumentativos le es difícil desprenderse del sentido común debido a su poca experiencia en relación con la teoría y, lo que es más complejo, con la teorización de la vida cotidiana. El sentido común es un conocimiento “directo, inmediato, irreflexivo, no teórico y no científico, pero que está basado en, o deriva de la observación o de las experiencias diarias. En este sentido [sic], el sentido común es una ‘teoría’ ingenua, implícita del mundo” (van Dijk, 2000: 135). En general, una de las labores de la enseñanza de la redacción científica debería fijarse en el sentido común expresado en los textos, como una manifestación de distintas representaciones sociales, pero por otra parte, el profesor tiene la ardua tarea de planear estrategias para

enseñar a los alumnos a alejarse del sentido común y acercarse a formas científicas de reflexión.

El entramado teórico anterior tiene como propósito ilustrar algunas de las características del texto académico que se tomarán en cuenta para describir los textos escritos por los profesores en servicio. Se omiten varios aspectos que pueden ser importantes, pero considero que estas tres dimensiones: la estructura, la textura y la pragmática (ver Esquema) pueden ser un buen comienzo para subrayar algunos puntos a considerar en la enseñanza de la redacción.



La teoría puesta en acción

La presente investigación tiene carácter descriptivo-interpretativo bajo el enfoque teórico de la lingüística textual. Analiza tres aspectos de los textos escritos: la estructura, compuesta por las estructuras

superficial y profunda del texto y la textura del texto, compuesta por unidades de significado amplias que caracterizan un texto científico-argumentativo. También realiza un acercamiento a la pragmática del texto para identificar la conciencia del escritor sobre este punto.

La descripción parte de una muestra aleatoria de los informes de investigación (tesis) presentados en el último semestre de la maestría. La selección se realizó a partir de la lectura de los mismos y posteriormente se extrajeron los fragmentos representativos de un problema de escritura específico. Otro de los materiales recabados para constituir el *corpus* de análisis es una cuartilla, en donde 20 estudiantes escribieron la finalidad y la descripción de su problema, bajo los aspectos: epistemológico, el paradigma de investigación y la descripción del problema. La finalidad de este escrito es observar la claridad sobre los conceptos, además de la capacidad de síntesis y el manejo de la parte pragmática del texto. Todos los escritos son de profesores en servicio, desde preescolar hasta nivel superior, incluso, algunos imparten Español en secundaria. No se realizó diferenciación entre los niveles porque encontré que los problemas de redacción no son exclusivos de los profesores de educación básica, aunque hay que resaltar que en ellos está la responsabilidad de la alfabetización inicial⁹. No se tomó en cuenta la edad de los estudiantes debido a que tampoco hay diferencia entre los textos.

El análisis se realizará con base en los conceptos descritos en el apartado anterior y se agregarán, si es necesario, otras categorías teóricas para explicar casos particulares.

La compleja complejidad de la escritura

En las siguientes líneas se describirán algunos de los problemas de escritura encontrados recurrentemente en los textos del *corpus*. En ocasiones, la dificultad de separar un plano de otro exige la interpretación en varios niveles, bajo la lupa de un mismo caso.

⁹De un promedio de 18 alumnos por grupo, 16 presentan problema en su escritura.

Unidades mínimas de significado

La selección de las palabras utilizadas por los profesores es imprecisa. Se cambian unos términos por otros o bien se seleccionan palabras con carga semántica fuerte, pero sin utilizarlas adecuadamente, en búsqueda de una posible densidad léxica, la cual correspondería a un discurso científico. En cuatro de los veinte escritos analizados se encuentran las frases *hacer docente*, *tarea pedagógica*, en clara sustitución de *labor*. Hacer y labor se presentan como sinónimos, el concepto hacer docente es un guión que ha ido penetrando en el discurso educativo y que puede relacionarse con la conciencia de la práctica educativa (la profesión) o bien con la actividad pedagógica. El punto es que, la poca tematización de los escritos, no permite definir los significados. Sucede algo similar con el uso de la palabra profesor, maestro, docente. Si bien es cierto la selección del término puede deberse a un ejercicio de sinónima, también es cierto que distintas teorías pedagógicas utilizan un término u otro como forma de diferenciación conceptual.

Otras selecciones léxicas que se utilizan, se dirigen más hacia las frases hechas, cargadas por ello, del sentido común: “Las mujeres hemos *aprendido a cómo ser mujeres*” “debido a la diversidad existente dentro de su contexto en el que debemos tener presente *los profesionales de la educación*”, “costumbres se hacen leyes”, “educación basada en valores”, “la materia será vista como...*un ente aislado*”. La selección de léxico científico reafirma la representación que los escritores tienen en torno a la escritura académica, pero sin lograrla, por su uso poco preciso, sin un contexto adecuado o bajo suposiciones de sentido común.

Las unidades mínimas de significado pueden valorarse a partir de su incorporación estructural a otros niveles. La imprecisión se percibe a través de construcciones perifrásticas para la acción y término de proposición en lugar de la adjetivación:

- va a utilizar – Utilizará
- factores en los que quiero hacer referencia – factores a los que me referiré
- diversidad que existe en el mundo – diversidad existente en el mundo
- viene a ser – es
- para ir mejorando – mejorar (paulatinamente)

- ambiente del hospital – ambiente hospitalario.

Las imprecisiones en los conceptos repercuten en el plano semántico y se manifiestan en el contexto lingüístico, por ejemplo: “si los escenarios y los seres humanos fueran todos homogéneos” (¿humanos...homogéneos?); “no habían logrado *transpolar* la información que se daba en el aula”; “una afirmación del fracaso escolar *vía* las matemáticas”. La mínima densidad léxica también empuja al uso de palabras comodín (Cassany, 2000), las cuales precisan poco el significado de la frase tales como: mucho, mayoría, problema, es necesario que, factores, dar (en sus flexiones verbales) en sustitución de otros verbos. La recurrencia del escritor para seleccionar y utilizar el léxico en estas frases puede deberse a dos estrategias: sustituir la carencia de vocabulario o como un intento por imitar o cumplir con las características del discurso científico.

La cohesión

Un elemento nodal en la estructura superficial es la cohesión. En este análisis podrían describirse los problemas de cohesión encontrados en los escritos, pero aquellos coinciden con los presentados en otras investigaciones: ausencia o empleo impreciso de marcadores textuales, elipsis de sujeto y cláusulas; errores de puntuación; problemas en el uso de tiempo y modo verbales, ruptura discursiva (anacoluto); sin embargo, aparecen otros fenómenos que, desde una perspectiva lineal, se encuentran como parte de la sintaxis, pero el significado se resuelve en otros planos¹⁰. La conciencia lingüística que el escritor deberá adquirir no es sólo para presentar adecuadamente una oración, sino que se afecta el texto en los otros niveles. Para citar algunos casos, está el gerundismo, que va más allá de la coordinación o la expres-

¹⁰“Es precisamente en dos de estos factores en los que quiero hacer referencia, son los que como se mencionó anteriormente vayan directamente ligados ... [Cambio de modo verbal: van, o mejor, están ligados ...]. El problema se presentó ahora con los maestros, los cuales en un principio... (palabra comodín: problema) ahora (deíctico de tiempo del discurso oral; los cuales en lugar de quienes).

sión a un tiempo posterior del verbo principal¹¹ o un estilo arcaico y poco agradable, como afirma Cassany (2000). El gerundismo marca una ambigüedad que repercute en las anáforas que dan cohesión al texto y, por ende, en la tematización. Analícense los siguientes casos:

- 1) *Comprender* cómo perciben los ambientes del aula hospitalaria y del hospital en general. Si les es significativo *el asistir* al aula hospitalaria. *Entendiendo* lo que es para ellos *el asistir* y el motivo que los alienta a hacerlo, así como las diferencias que encuentra entre el ambiente del hospital y el que le proporciona el aula.
- 2) *Leyendo* en el libro de Ontiveros y *agregando* la experiencia vivida comprendo.

Los enunciados alcanzan una atemporalidad y despersonalización lo que impide la comprensión fluida. En las frases citadas el lector tiene que buscar con más ahínco el sujeto. En el caso (1) además se percibe otra situación, válida, pero que también lleva a la imprecisión antes descrita: la sustantivación del verbo con función de sujeto *Comprender cómo perciben...* o en otros casos la combinación: *al analizar* en lugar de *cuando* se analiza.

Otra situación es la preocupación por incluir ambos géneros en el discurso: “El buen profesor o profesora enseña o da clases. Si las y los estudiantes no aprenden nada...” La inclusión de género es una discusión que apenas comienza, pero por lo pronto genera dificultades en el manejo sintáctico de ambos géneros y en la coherencia a lo largo del texto. Además, como puede leerse en el ejemplo es muy probable que aparezca la falta de cohesión: “El buen profesor o profesora *enseña...*” cuando el verbo debería ser *enseñan*. Existen términos marcados por el uso social, por la cultura, en los cuales podríamos poner más atención y que pueden modificarse para lograr la igualdad tan deseada por algunos grupos sociales. Está presente una creencia común que marca más el discurso que la inclusión de ambos géneros: “el buen profesor”. Una palabra trae a la mente toda una representación social de los profesores. Por ello, la selección léxica consciente puede ser más importante que la atención hacia la inclusión de términos “políticamente correctos”.

¹¹El servicio de agua se suspendió siendo restituido horas después. La tesis está siendo revisada por los sinodales.

La coherencia

La coherencia es un punto sumamente débil en la estructura de los escritos. Se percibe a nivel de párrafo y de texto. La flexibilidad sintáctica de nuestro idioma, la poca claridad en las ideas y la notoria ausencia de una planeación previa pueden ser algunas de las causas. En la mayoría de los párrafos es difícil encontrar un tema principal; aparecen varias ideas sin organización alguna, no se identifica jerarquización, enumeración o comparación. Parten de generalizaciones o de excesivas particularizaciones. La escritura de los fragmentos es un fluir de conciencia que, la mayoría de las veces, está controlado por el sentido común. La dificultad para mantener el tema propicia la poca recuperabilidad de la información por parte del lector. Los textos pueden tener una idea principal, pero sin argumentarla. En un ejercicio de corrección, los párrafos pueden simplificarse a unos cuantos enunciados o incluso, algunos de ellos, podrían desaparecer por completo. De esta manera cabe preguntarse si realmente puede afirmarse que la función rema está presente en estos textos. Efectivamente pueden encontrarse nuevas ideas en los párrafos, pero al no estar vinculadas con los temas, al no realizar su función de apoyo, pierden su razón de ser, para pasar a ser sólo información en el texto.

De esta manera el interior del texto es tan solo una parte para palpar la textura. La textura de los escritos analizados es más rugosa que aterciopelada. Se encuentran bordes, espacios y ausencias que dificultan la lectura fluida, la comprensión global del texto y su finalidad. El principal problema en esta dimensión es la dificultad para adecuarse al registro del discurso científico. Sin embargo, estos escritores noveles se esfuerzan por alcanzar la nota y presentar un escrito cercano lo científico.

La estructura compuesta por introducción, desarrollo y conclusión se respeta, pero al pasar a la construcción de elementos más complejos relacionados no sólo con la estructura, sino también con el contenido, la cosa cambia. En estos casos, la tesis como tal no existe, o bien está diluida a lo largo del escrito. En su lugar se encuentra una serie de ideas principales sin ánimo de ser sustentadas. Ello me lleva

a inferir que no hay consciencia del escritor de que todo texto académico debe sustentar una tesis a comprobar. Las ideas no se sustentan con argumentos o aparecen falsas relaciones de causa-consecuencia, o bien cláusulas introducidas por el comodín “ya que” sin ser el marcador adecuado para el caso:

El desarrollo e incremento de la habilidad creativa en los alumnos se debe realizar desde los primeros años de vida. [Inadecuada sucesión] Así como en todos los niveles escolares que el niño curse, *es por esto que* centraré mi trabajo en el nivel de secundaria... [la argumentación no es suficiente para llegar a una conclusión]

La investigación, se encuentra inmersa en el ámbito de la Educación Especial, *por lo tanto*, haré una breve reseña acerca de su definición, organización y finalidad. [no es una relación de causa-consecuencia].

Con el paso del tiempo aumentó la población escolar en el turno matutino, *por lo que* la bodega comenzó a utilizarse como aula... [Coordinación de ideas, sería mejor utilizar la conjunción y].

... este proyecto no fue continuado por diferentes razones, una de ellas la relevancia que tendría *ya que* dentro de “*La Reforma Integral de la Educación Secundaria*” (RIES) la materia será vista como parte de ciencias... [Falta cohesión]

La formación docente en nuestro país, es un factor determinante para la transformación del proceso educativo *ya que* en la actualidad la sociedad requiere de profesionales de la educación altamente competentes para estar a la altura de sus necesidades. *Por ello*, las reformas y la implementación de nuevos planes se han venido aplicando de manera sistemática.

En este último ejemplo el discurso presenta rupturas, pero el escritor pretende hilar las cláusulas con el marcador *por ello*. Esta estrategia es frecuente en los escritores noveles. Las citas y el parafraseo son recursos para argumentar o contra-argumentar. Pero su incorporación

en el escrito depende de dos habilidades fundamentales: comprender lo que el texto de donde se extraerá la cita está planteando para parafrasearlo o citarlo. Sacar un fragmento de texto de su contexto implica la construcción de un nuevo contexto. Esta transformación es difícil, así que, por lo general, las citas aparecen aisladas, sin relación con el tema que se trata o sin un encabalgamiento sutil que permita la real incorporación de ese cuerpo extraño en el nuevo cuerpo del texto escrito. Por ello, las citas se convierten en una parte incoherente de la narración mas no de la argumentación, como en los siguientes casos:

Esto puede ser por el contexto cultural al que han estado sujetos a través de su historia de vida, tal y como *lo afirma* Bruner al citar que: “La cultura es superorganica pero también moldea la mente de los individuos ... aun siendo ella misma un creación del hombre, al mismo tiempo plasma y hace posible la actividad de una mente típicamente humana. Desde este punto de vista el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en un contexto cultural y dependen siempre de la utilización de los recursos culturales”. (Santioanni, 2007: 99). [Falta apuntar Bruner citado por...]. ... sería útil que el papel de la escuela sea con los medios y no en contra de ellos, ya que la alfabetización toma un giro necesario de acuerdo a la evolución de estos medios tecnológicos. “Alfabetización multimedia, es la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios...” (Aparici, 2005: 87) [La cita no tiene ninguna vinculación con el discurso. La puntuación acentúa más el problema]. Comencemos por analizar lo que aporta dicho autor en lo referente a la lengua “Es el conjunto de enacciones lingüísticas de un conjunto de individuos” (Bernárdez, 2001: 7). [Sería mejor otro orden sintáctico como Bernárdez define la lengua como...]

Otro recurso es el esfuerzo por embellecer el lenguaje. En el discurso de los textos se percibe uno que otro hipérbaton que, a pesar de todo, oscurece el discurso más que embellecerlo: “Trata el profesor de transmitir su estilo...”; “Múltiples son los factores que pueden ser los causales...”; “...mi proceso de aprendizaje me es satisfactorio al conocer a teóricos como...” O bien exageraciones ingenuas representadas con un léxico impreciso: *muuy*, *mucho*, *nada*. Las preguntas retóricas aparecen enmarcadas por los signos de puntuación, sin ser

un procedimiento necesario, pues el tono y énfasis del discurso es el que las sostiene:

¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Para qué lo hace? ¿Qué logra? Son interrogantes ahora presentes constantemente en el profesor que antes no se habían concebido. En la parte teórica nos fundamentaremos en la “Teoría del Aprendizaje” ya que ofrece una explicación sistemática y coherente del ¿cómo se aprende?, ¿cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿por qué se olvida lo aprendido? Finalmente la tematización es muy débil. Aparecen repeticiones de palabras, no de temas, las ideas aisladas; el discurso que oscila entre lo impersonal y lo personal exige al lector un gran esfuerzo para precisar el significado. El lector de los reportes de investigación deberá recurrir a variadas inferencias que pueden o no estar fundamentadas¹².

En el caso del gerundismo se pierde el sujeto, el tiempo y el modo verbal:

Leyendo en el libro de Ontiveros y agregando la experiencia vivida comprendo que en la actualidad la frustración en la enseñanza de las matemáticas es por los resultados obtenidos cuyo principal indicador es el alto índice de reprobación en esta materia [por el contexto es claro el sujeto, pero se pierde la acción principal que se quiere rescatar].

Entendiendo lo que es para ellos el asistir y el motivo que los alienta a hacerlo... [¿Quién lo entiende y cuándo?]

La elipsis no es sólo de sujeto o de cláusula, sino también de información. Ello evita la tematización es el caso de estos enunciados:

...el autor intenta dar cuenta de los hallazgos encontrados al revisar la propia práctica educativa y de los hechos que se produjeron como consecuencia de dicha revisión. Tal práctica se realiza en... [El autor es el profesor, habla de su propia práctica y de su investigación]

¹²Los ejemplos sólo rescatan algunas ideas vagas, porque para caracterizar adecuadamente la tematización se tendrían que transcribir fragmentos discursivos extensos.

Por esforzarse en respetar un discurso “impersonal” pierde de vista la referencia al sujeto. O en este otro caso:

La evaluación nos permite tomar conciencia de los aspectos desfavorables y favorables en una situación en este caso educativa que es la que me interesa para así tomar mediadas necesarias para replantear o cambiar dichas actividades para ir mejorando la acción educativa.

Considero que la evaluación debe ir pegada o a la par de la acción educativa, es decir, ir evaluando el proceso de los alumnos y no solo el producto o resultado.

En donde se encuentran ideas sobre la evaluación y la investigación de forma aleatoria y no relacionada.

La pragmática

Lo antes analizado deriva en la pragmática del texto. Como se ha enfatizado desde el inicio de este trabajo, la pragmática es un punto que la mayoría de los manuales de redacción pasa por alto o bien es sugerida para alcanzar la tipología textual adecuada, por medio de la consideración de los futuros lectores, del tono o del tipo de texto a redactar. No obstante, el que el escritor reconozca la pragmática de su propio texto le ayudará a expresar sus ideas con mayor facilidad.

Comencemos por la adecuación al discurso científico. Los textos analizados acoplan el discurso coloquial al discurso científico, sin llegar a alcanzar el registro correspondiente. Tampoco se aprecia la estandarización del lenguaje debido al uso de regionalismos o frases coloquiales o incluso pertenecientes a la oralidad. El texto parece más un diario o confesiones que una exposición de ideas académicas. *Palabras como ahora, platiqué, comían bolis¹³, pretendo demostrar, no sé si pueda explicar... , comer el lonche...* frases que no son parte de los registros empíricos, los cual sería totalmente válido, sino que son parte de las des-

¹³Es un hielito con sabor dentro de una bolsa sellada, de aproximadamente 10 por 5 centímetros.

cripciones para situar el problema. Cuando una persona se inicia en la escritura, la adecuación a un discurso científico se puede lograr con la lectura atenta de otros textos y ésta vendría por imitación. Otra habilidad que puede adquirirse de forma similar es el uso de las notas a pie de página o las citas, pero principalmente, la apropiación del registro es parte de un proceso interno de teorización y reflexión, así como de la identificación de los regionalismos y del español estándar que sólo se alcanza con lectura y contacto con otros registros lingüísticos.

En cuanto al contexto, los lexemas se utilizan bajo dos criterios principales: (1) como conceptos pertenecientes a una teoría determinada y (2) su uso en contexto apoya o aparenta un discurso científico. Sin embargo, su imprecisión semántica es patente: la ausencia de elementos dentro de la cláusula, el desorden gramatical de las frases y la deficiente organización de ideas repercute en el sentido y significado de la palabra, por ejemplo, una de las palabras encontradas en un texto fue *transpolar*:

...suponía que el motivo de ésta, estaba en que no les significaba, que no habían logrado *transpolar* la información que se deba en el aula, con la vida personal del alumno.

Transpolar significa Pasar de un polo a otro. El escritor lo usó como sinónimo de trasladar.

Otro caso es:

la materia será vista como parte de ciencias, no como un ente aislado,

Ente significa lo que es, existe, o puede existir, recurre a una frase hecha, poco adecuada en este caso porque está en sustitución de un concepto.

Y en los siguientes ejemplos, hay que inferir el significado conveniente al caso:

Frustración en la enseñanza... [¿la enseñanza se frustra?]

Los enfoques formales de las matemáticas que la escuela presenta crean un “bloqueo psicológico” frente a otros modos de pensamiento matemático... [Los enfoques crean un bloqueo frente al pensamiento matemático].

Es a través de la educación que recibimos, de manera no formal en casa; por otras mujeres (nuestras madres, abuelas, tías); como las mujeres hemos aprendido a como “ser” mujeres desde esta visión patriarcal.

En este ejemplo, si la educación en casa es dada por las mujeres, ¿en dónde cabe la visión patriarcal? Se infiere el hecho cultural del patriarcado, pero el orden y la falta de información oscurecen el significado de la frase.

Analizo un último ejemplo:

El origen social es un tema muy destacado en la conversación de muchos de los docentes ya que la mayoría de los alumnos no desarrollan de igual manera las habilidades necesarias de su aprendizaje debido a la diversidad existente dentro de su contexto en el que debemos tener presente los profesionales de la educación pues constituye el estudio de la práctica y reflexión del contexto social por las que ha atravesado nuestro país.

El origen social es un tema destacado

ya que

los alumnos no desarrollan las habilidades necesarias
debido a su contexto

en el que debemos tener presente

pues

constituye

el estudio de la práctica

y

reflexión del *contexto social*

por las que ha atravesado el país.

Los problemas de cohesión y coherencia, además del orden de los elementos en este ejemplo, ilustran los problemas de causa efecto, de orden de ideas, la relación inadecuada entre los elementos debido a una subordinación excesiva (crecida a la derecha). En las últimas oraciones se pierde la idea y la coherencia. Este tipo de construcciones son comunes. El fluir de ideas, la deficiente puntuación y el desorden de la información, además del contexto lingüístico, dificulta la claridad de ideas, sin embargo, es un fragmento que puede corregirse para lograr una buena estructuración.

Las presuposiciones que aparecen en los textos sacan a flote las visiones y pensamientos de las mentes de sus escritores. La dificultad por asimilar información y la relación entre la vida diaria con un concepto determinado puede ser una guía para perfeccionar, no sólo la redacción sino también estructuras básicas de pensamiento. En los cuarenta textos analizados, la presuposición latente predominante se inclina hacia que el texto será leído por pares, entonces, las descripciones de las situaciones son particulares y el lenguaje y los marcos de referencia teóricos no son especializados. Por ello, la descripción es solo entendida por el escritor. Esto se refuerza por la ambigüedad y la elipsis que priva en los textos. No se abstrae, se particulariza. Ello plantea una actitud de ensimismamiento sobre la escritura. El autor está enconchado sobre sus pensamientos, vivencias y visiones de la teoría y de la realidad que no ha podido objetivar. La objetivación sólo se propicia en situaciones cara a cara, en este caso, de escritor a lector, con una interacción que le permita al escritor construir nuevas realidades y representarlas por medio de los textos escritos.

Las presuposiciones en las que se basan los escritores se identifican por medio de los esquemas y guiones. En los textos analizados aparecen dos esquemas predominantes: los basados en creencias sociales sobre la educación y las conceptualizaciones teóricas, también sobre la educación. Estos esquemas se basan en el deber ser (teoría) y (creencia social). La imagen del maestro o del alumno ideal responde al estereotipo. Los siguientes ejemplos son sólo una pincelada para ilustrar el caso:

Costumbres hacen leyes, es por ello que al vivir cotidianamente de esta manera pareciera que es lo normal de relacionarse, es importante como docentes ubicar de qué manera estamos contribuyendo con nuestro hacer o no hacer para que esto se esté presentando.

Múltiples factores pueden ser los causales: el abandono familiar, el mal uso de la tecnología (internet, tv), el no tener una educación basada en los valores, el exceso de información que tienen a su alcance y que no saben qué hacer con ella, etcétera.

Para innovar es imprescindible el seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica

El buen docente, como cualquier profesional, es aquel que conoce su trabajo y lo realiza cabalmente...

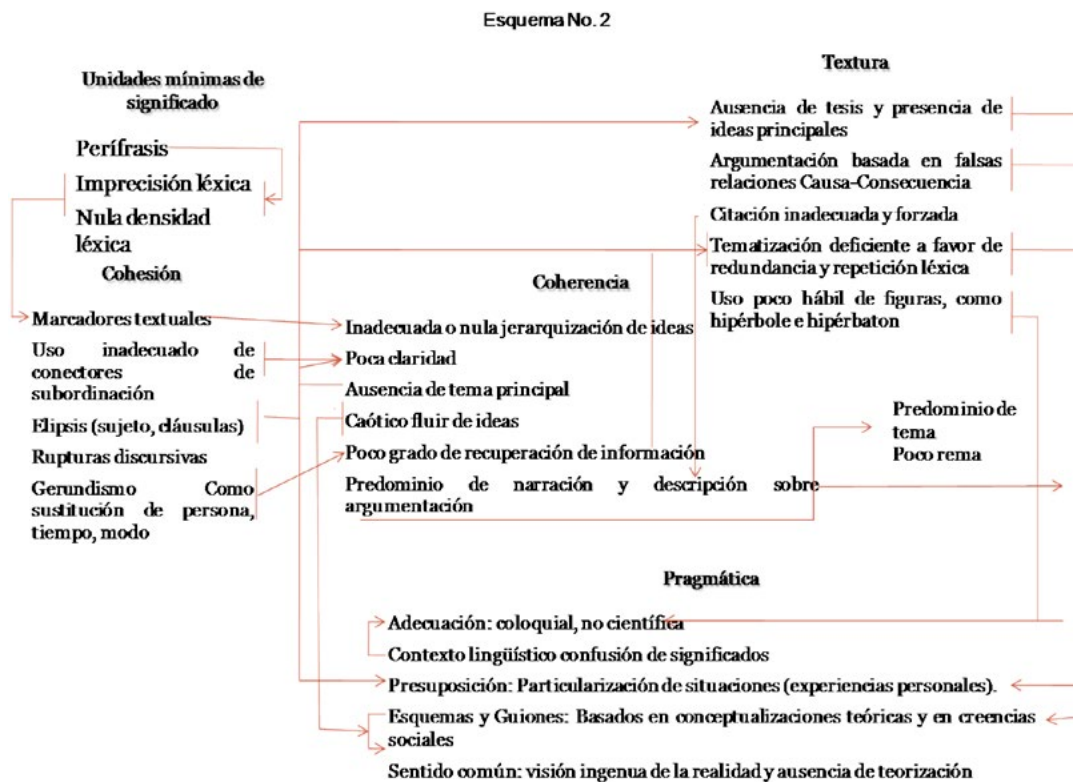
Lo antes mencionado es de acuerdo con lo que se propone en el plan y programas, sin embargo considero que en la realidad no sucede así pues en las aulas el maestro constituye el actor principal, tiene un real preocupación por las estrategias de enseñanza que va a utilizar con los alumnos que en los procedimientos que éstos siguen para aprender.

Los esquemas están relacionados con una visión ingenua de la realidad, pues pueden o no, ser comprobados empírica o teóricamente, lo cual les hace perder su verificabilidad. A pesar de que algunos de los escritores de estos textos ya han pasado por cerca de dos años de estudio en un posgrado, los esquemas y estereotipos sobre lo que debería ser la educación o el docente son recurrentes. Los textos muestran poca reflexión del escritor desde la teoría, ello con el fin de comprender mejor su propia práctica o el proceso de investigación que están llevando a cabo. Si bien es cierto que la ruptura de esquemas y estereotipos es sumamente complicada, no se percibe que los profesores se acerquen hacia la reflexión o el cuestionamiento del status quo de la educación. De esta forma conviven, pero no integran las creencias basadas en el sentir social y en su práctica. Predomina una escritura basada en la memorización y la citación de teoría. Por lo tanto no se alcanza la integración del pensamiento científico y el sentido común.

Los esquemas están relacionados en la visión ingenua de la realidad, desde el sentido común. Los planteamientos reduccionistas tipo causa-efecto, que, en el mejor de los casos, podrían ser un buen planteamiento de un trabajo científico positivista, rayan en la simplicidad y en los buenos deseos: si el maestro mejora, la educación mejora; el compromiso del docente para que la sociedad cambie; la ausencia de

valores en la sociedad; la influencia negativa de los medios de comunicación sobre la educación; el contexto como determinante sobre la realidad –determinismo-. Estas visiones basadas en la observación y en la experiencia de los profesores pueden ser ciertas, el caso es que no están problematizadas, sólo se ve una arista del problema, el pensamiento causal y determinista es un lastre que impide la corroboración de estos sucesos por medio del trabajo empírico y de reflexión teórica compleja. El sentido común se tiñe de buenos deseos.

El mapa de relaciones entre las dimensiones y niveles analizados anteriormente puede resumirse en el siguiente esquema:



Algunas rutas a seguir

Bajo estos resultados pienso en los mecanismos para sacar al escritor novel de su ensimismamiento. Una vía puede ser el diálogo. Por lo general, las clases de redacción se centran en cuestiones técnicas de la lengua, o parten de suposiciones como eliminar el miedo a la hoja en blanco o el trabajo solitario de la escritura. Sin embargo, exponer las ideas, discutir las, corregir los escritos frente a todo el grupo, puede ayudar a abrir el diálogo. Desarrollar la habilidad del diálogo entre el escritor y el lector; entre el escritor y la teoría, entre el escritor y él mismo, puede ser una buena estrategia para salir del ensimismamiento.

Algunos de los problemas de la redacción pueden deberse no sólo al bajo dominio del código, sino también a la deficiente interacción entre el escritor y el objeto cognoscible (tema de la escritura). El proceso de reflexión antes de escribir necesita ser problematizado. Se entiende la problematización como el análisis de las distintas aristas de un problema. Los problemas de la vida diaria cuentan con soluciones más o menos socializadas. Resolver un problema de escritura requiere de la problematización de un tema y del distanciamiento de la vida cotidiana. En este proceso, el lenguaje simbólico y abstracto es fundamental (Berger y Luckmann, 1994).

La escritura no es sólo una forma de comunicación, sino que es una práctica social. La enseñanza de la redacción vista desde este ángulo adquiere compromisos con otros planos de pensamiento y de actuación social. El escrito no es para guardarse o tirarse después de que es revisado, sino que puede ayudar a mejorar una situación particular del escritor así como de otras personas con las que esté en contacto. Basta recordar el ejercicio de Freinet con el periódico escolar, mismo que trascendió el aula e integró otras actividades al proceso de escritura. La tersura de la escritura se fundamenta en sus materiales, en su tejido, en su fin. Por ello, los elementos sociales y pragmáticos no deben ser olvidados, por el contrario, son parte fundamental de la enseñanza de la redacción, en cualquier nivel escolar.

En la enseñanza de la redacción, centrarse sólo en la estructura del texto o en su gramática impide pasar a planos más complejos de la escritura. Achata la visión, así que se propone el trabajo en todas las dimensiones de escritura: estructura, textura y pragmática. No hay

que olvidar algunas acciones sencillas que pueden ayudar a alcanzar un buen escrito, como recuperar la planeación previa a la redacción, así como la reflexión y corrección del mismo (en lo individual y en colectivo).

Finalmente, el desarrollo de la redacción se basa en un aprendizaje situado, en la incorporación real de las vivencias y la teoría; en la interiorización y exteriorización de los conceptos, pero ello no se podrá lograr si el escritor es expuesto a escribir sobre lo que no le pertenece. La redacción se basa en la interiorización de las experiencias por ello probablemente es más fácil escribir una carta personal o describir un espacio cotidiano, que escribir sobre teorizaciones que no les pertenecen todavía. Esta última cita de Freire sugiere una ruta a seguir para revirar la enseñanza de la redacción hacia otros rumbos:

“En verdad solamente con mucha paciencia es posible tolerar, después de las durezas de un día de trabajo o de un día ‘sin trabajo’, lecciones que hablen de ‘ala’ –Pedro vio el ala, ‘El ala es del ave’, lecciones que hablan de Evas y de uvas a los hombres que a veces conocen pocas Evas y nunca comerán uvas: ‘Eva vio la uva’. Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación.” (Freire, 1999: 100).

Bibliografía

- Baylon, Christian y Fabre, Paul. (1994). *La Semántica*. Barcelona: Paidós Comunicación 59.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Papeles de Pedagogía 42. Paidós.
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. Colección argumentos.
- Dresser, D. (2009). México amurallado. Proceso (1723), 54.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fuenmayor, Gloria; Villasmil, Yeriling y Rincón, María. (2008). “*Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de Luz*”. Letras [on line] , 50 (77), 159-187.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística, una introducción*. Barcelona: Paidós Comunicación Núm. 97.
- Sempere, P. (2008). *McLuban en la era de Google*. Memorias y profesías en la Aldea Global. Madrid: Popular.
- Teberosky, A. (2007). *El texto académico*. En M. Castelló, Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias (págs. 17-46). Barcelona: Crítica y fundamentos 15. Graó.
- van Dijk, T. A. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Una estrategia interdisciplinaria para la práctica de la redacción del texto descriptivo a partir de una imagen gráfica

Nora Eréndira Allier Ondarza¹
Lilia Giovanna Espinosa García²

... las grandes verdades no suelen decirse hablando (...)
“hay cosas que no pueden decirse” y es cierto.
Pero esto que no puede decirse,
es lo que se tiene que escribir.

María Zambrano

Durante la etapa del bachillerato, los estudiantes inician el camino del desarrollo escolar para desenvolverse, en un futuro casi inmediato, dentro de una sociedad globalizada, por un lado selectiva, pues requiere profesionistas competentes que respondan a las exigencias del medio laboral y por otro, inmersa en una cultura escrita (tecnología de la información y la comunicación, TIC) que los enfrenta a nuevos retos y los obliga a desarrollar la competencia comunicativa para lograr integrarse al contexto de la modernidad. El medio educativo que lleva la batuta pertenece a los países desarrollados, quienes determinan qué se debe saber y para qué; por lo tanto, el objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje debe ser el rescate del sujeto como ser individual.

Dentro de ese contexto, la misión de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es proporcionar a los alumnos egresados del bachillerato, una formación integral, los conocimientos necesarios para desempeñarse exitosamente en los estudios superiores y la capacidad para enfrentar la vida³. En particular, los programas de literatura deben

¹Escuela Nacional Preparatoria. UNAM.

²Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura. AMPLL.

³Proyecto del Rector de la UNAM 2007-2013, Dr. José Narro Robles.

contribuir de forma importante para alcanzar dichos objetivos por ser las asignaturas que versan sobre el manejo y dominio de la comunicación. El programa de la lengua española es medular dentro del plan de estudios porque es precisamente en ese curso donde se aprende a manejar las herramientas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar, con el fin de lograr un desempeño exitoso en el plan curricular de la ENP. De ahí que la responsabilidad que se otorga al programa de la lengua española sea tan grande, incluso dentro de la presentación del mismo se menciona: “Este curso, naturalmente integrado a las asignaturas humanísticas o científicas que conforman el Plan curricular del cuarto año de la ENP, debe responder al clamor de la comunidad universitaria, que *exige capacidad expresiva oral y escrita* de los alumnos egresados del bachillerato” (Programa de Lengua Española, 1996: 2).

Sabemos que la capacidad expresiva escrita es una competencia lingüística de vital importancia en la construcción del conocimiento y, además, la base para una comunicación efectiva, aunque desafortunadamente no todos los estudiantes que ingresan al nivel inmediato superior al bachillerato redactan con la claridad y coherencia requeridas en una licenciatura.

Nosotros, como profesores de lengua española, debemos enfrentar la realidad: la redacción es un proceso, no solamente un producto; tampoco basta memorizar categorías gramaticales, reglas ortográficas y de puntuación; todos, elementos clave, pero insuficientes por sí solos para enseñar al alumno a construir un texto bien estructurado. Es necesario pasar al otro nivel, al del uso de la lengua dentro de un contexto social y con destinatarios reales para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los jóvenes son reflexivos, analíticos y con opiniones valiosas, sin embargo, en muchas ocasiones, cuando se trata de escribir no consiguen externar sus pensamientos con claridad porque nunca han aprendido a estructurar un texto y tienden a escribir como hablan, o bien, sus ideas se atropellan porque piensan más rápido de lo que escriben, en consecuencia, sus redacciones son confusas y no hay buena comunicación con los profesores, por ende, las bajas calificaciones son inevitables, situación que regularmente degenera en bajo rendimiento escolar e incluso fracaso en su futuro desempeño profesional.

Entonces, es común encontrarnos con alumnos que se niegan a escribir argumentando flojera, sin embargo sabemos que detrás de ésta existe una gran angustia, no necesariamente porque no tengan qué decir, sino porque no saben cómo redactar y, sobre todo, porque carecen del léxico suficiente para comunicarse.

Como vemos, por un lado, el peso que recae sobre nuestra asignatura es muy grande, pues depende de nosotros el buen o mal manejo de las habilidades lingüísticas, y por otro, dentro de la actividad docente de nuestro sistema educativo mexicano la responsabilidad de la enseñanza de la redacción ha sido tradicionalmente delegada sólo a los profesores de español y literatura, cuando la escritura debe ser una tarea para los académicos de todas las asignaturas del plan de estudios porque es el punto de partida para cualquiera de ellas.

Para que el curso de la lengua española pueda cumplir con su cometido es necesaria la participación de las otras disciplinas. Si bien, las materias del plan de estudios de la ENP son autónomas, no son independientes; pues aunque cada una tiene sus propios objetivos y metas, tras una vista panorámica del mapa curricular podemos apreciar que la articulación existente entre ellas revela su carácter interdisciplinario⁴. Lengua española, por ejemplo, es base para la comprensión de las demás materias y al mismo tiempo, ella se alimenta de la historia, geografía, lógica, dibujo, etc., por lo que debería existir una comunicación y cooperación constante entre los docentes; una red de apoyo entre todas las asignaturas; un común denominador referido a los aspectos clave para que los aprendizajes fueran verdaderamente significativos.

Así pues, partiendo de la idea que la formación integral implica la conjunción del esfuerzo de los diferentes especialistas para alcanzar un mismo objetivo, hemos instrumentado una estrategia que involucra a las asignaturas, correspondientes a 4º año del bachillerato de la ENP de Lengua española y Dibujo II, considerando que ésta puede contribuir a generar saberes previos que apoyen el aprendizaje significativo en el ejercicio de la expresión escrita, y que al mismo tiempo retroalimenten la práctica de los conocimientos adquiridos con base

⁴Entendemos por interdisciplinariedad la conjunción del esfuerzo de los diferentes especialistas para alcanzar un mismo objetivo.

en la descripción de elementos básicos de la composición de una imagen como el color, así como los contenidos esenciales de la materia de dibujo.

Encontramos aspectos comunes, tanto en los propósitos de cada materia, como en los obstáculos para la realización de los mismos. En los dos casos, la pobreza de léxico y la falta de atención dificultan el logro de los objetivos. Por ejemplo, en las clases de dibujo, es usual que los alumnos tengan dificultades para relacionar los lenguajes oral, gráfico y visual, es decir, proyectan intuitivamente sus emociones a través del dibujo, pero no cuentan con el léxico suficiente para describir oralmente lo que quisieron transmitir, porque para ellos es difícil llevar a las palabras lo que hicieron con un lenguaje gráfico. Situación similar a la que explicábamos más arriba.

Nuestra finalidad es producir, a través de actividades interdisciplinarias, aprendizajes significativos que contribuyan a resolver el problema de la expresión escrita gráfica y visual, para lo que recurrimos a los temas de la descripción; imaginación y elaboración de gráficos, del programa de la lengua española y dibujo respectivamente.

La siguiente estrategia está basada en la necesidad de escribir bien, para comunicarse bien. Trabajamos la descripción, que junto con la narración y la argumentación conforman las tres estructuras básicas de la redacción⁵.

Consta de dos etapas. En la primera, dentro de la clase de Dibujo, se trabajará el repaso, descripción y relación de los elementos gráficos más comunes de la comunicación gráfica y visual con el fin de desarrollar la atención, percepción, coordinación y memoria visual.

- En la etapa de los conocimientos previos se invita al grupo a reflexionar sobre la conocida sentencia: *una imagen dice más que mil palabras*. Entre todos llegan a la conclusión de que ese don de hablar sin palabras que le otorgamos a la imagen nos “dice” sentimientos, emociones, sensaciones o reflexiones que de golpe nos atrapan en una situación polémica con muchas aristas; nos colocan ante la evidencia patente o bien, nos producen un goce estético

⁵Para este documento entenderemos como contenido procedimental al conjunto de acciones ordenadas y finalizadas para un objetivo: leer, escribir, hablar escuchar; así como dibujar, observar, calcular, clasificar, traducir, contar, saltar, inferir, copiar, etc.

provocando experiencias profundas dentro de nosotros, pero que no acertamos a poner en palabras y que sólo pueden salir si las escribimos.

- Enseguida se presenta al grupo un fragmento del mural llamado “Sueño de una tarde dominical en la Alameda Central” pintado por Diego Rivera en 1947.



- En un primer momento, se les invita solamente a mirar la imagen para que cada alumno se introduzca en los diferentes aspectos de ésta y así estimular, tanto su capacidad de observación, como la construcción interna de una experiencia gratificante.
- Uno de los objetivos primordiales es guiar la observación dirigiendo la atención a puntos específicos del mural.
- Se recomienda también a los alumnos intercambiar impresiones con el compañero de junto para enriquecer sus apreciaciones con los puntos de vista del otro, puesto que cada uno de ellos mirará la obra desde su propia experiencia, con el propio bagaje cultural y

su contexto social.

- Posteriormente, reciben un glosario concreto de términos específicos que podrán usar para explicar la obra de arte, asimismo, se les menciona en forma general los antecedentes históricos de cómo, cuándo y por quién fue hecho este mural; así como el cambio de locación que sufrió en el pasado debido al terremoto que asoló a la Ciudad de México en 1985.
- Finalmente el profesor inicia un diálogo basado en una serie de preguntas básicas que orientan la observación y facilitan la descripción con la finalidad de verbalizar las impresiones acerca de lo mirado.

En la segunda etapa, en la clase de la lengua española, se trabaja la descripción en forma oral y escrita con el fin ejercitar las cuatro habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Actividades de pre escritura

- El grupo reflexiona sobre la angustia que todos hemos experimentado ante una página en blanco, cuando las ideas no fluyen ordenadamente y debemos traducirlas en palabras para obtener una nota aprobatoria. También se comenta sobre el beneficio de manejar una técnica para estructurar un texto.
- El profesor retoma las características de la descripción: *para describir, primero hay que observar, sentir, investigar y analizar continuamente* (Paredes,1998); enfatizando sobre la importancia de saber hablar y escuchar para una óptima comunicación.
- El grupo se divide en equipos de seis integrantes, cada uno tiene previamente preparado un cartel con el mural de Diego Rivera, sobre el que han recibido información en la clase de dibujo.



- Observan detalles y comentan entre ellos sobre las formas, actitudes y situaciones más interesantes. Elaboran un mapa conceptual y un representante de cada equipo pasa a explicar al grupo las respectivas observaciones.

Actividades de escritura

Redacción

Con las ideas sugeridas organizan la información en un borrador teniendo en cuenta que la estructura del texto descriptivo consiste en:

- Párrafo(s) de apertura o introducción en el que se especifica el objeto de la descripción, persona, animal, objeto, etc.
- Párrafo(s) de desarrollo en donde se informa sobre características como forma, tamaño, color, etc. y funciones referidas a la utilidad

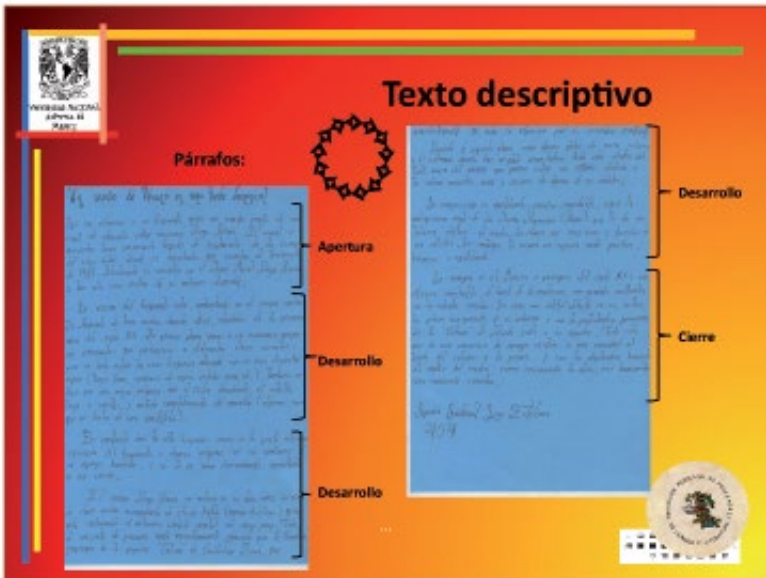
o efectos que produce.

- Párrafo(s) de cierre en donde se expresan reflexiones o interpretaciones personales, en este caso, sobre el mural (Paredes, 1998).

Actividades de post escritura

Revisión

- Intercambian descripciones con el compañero de junto para corregirse mutuamente.
- El profesor elige un texto y lo revisa y corrige en conjunto con el grupo.
- Cada uno realiza una nueva redacción, se corrige individualmente una vez más y se escribe la versión definitiva.



Según Ausubel un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe (AUSUBEL; 1983: 18).

Dicho de otra forma, un aprendizaje se vuelve significativo cuando el alumno puede establecer una relación o conexión entre lo que se le propone y sus saberes previos, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Ahora bien, para que en una clase se realicen aprendizajes constructivos debe existir un disparador, un agente externo que propicie la movilización interna en cada alumno, esto implica que el profesor debe crear situaciones de aprendizaje que permitan al alumno pensar: diferenciar, clasificar, analizar, anticipar, deducir, reinventar, comparar, reflexionar, discutir y autocorregir. Para lo que es necesario que el profesor propicie situaciones de comunicación en el aula.

Durante la primera etapa del ejercicio interdisciplinario, en la clase de Dibujo, los alumnos reciben información apoyada en los conocimientos previos que ya poseen, ampliado así su horizonte cultural, lo que hace posible que contextualicen lo que están describiendo y posteriormente, en la actividad de Lengua española el disparador es la necesidad de recurrir a los conceptos ya interiorizados para poder describir la imagen que tienen ante sus ojos y luego estructurar un texto. De esta forma, la clase se dirige a los estudiantes como seres individuales capaces de interactuar y de desarrollar una comprensión crítica⁶. De este modo, la situación de comunicación que se promueve en el aula se orienta hacia la construcción progresiva de significados.

Para que el mensaje del estudiante sea transmitido correctamente debe deducir y anticipar para reconocer el tipo de imagen; clasificarla y analizarla, para ubicarla en un contexto y nombrarla; reflexionar acerca de la mejor manera de describirla; reinventar los conceptos aprendidos en la clase de dibujo; comparar las redacciones de los demás con la propia y finalmente, reconocer y corregir posibles errores.

Durante el ejercicio, el alumno va más allá de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa escrita que implica la relación

⁶La literacidad crítica tiene como objetivo educativo el desarrollo de la conciencia crítica: comprender exige recuperar: contenido +ideología (Cassany, Danie, 2007). Un lector crítico debería o podría reconocer en un discurso o producción lingüística, al menos, el propósito del autor, el género o modalidad discursiva, la ambigüedad, la connotación y la ironía, las voces empleadas, la solidez y viabilidad de los argumentos, los discursos previos, el perfil del lector y la identidad del autor (Literacidad crítica: nuevas competencias lectoras: 2007).

efectiva con los demás a través de la expresión clara de lo que piensa y siente, pues intuitivamente debe recurrir a diferentes formas de pensamiento⁷ que lo conducen a elegir la mejor manera de organizar y escribir sus ideas y, por lo tanto, al enriquecimiento intelectual.

Cuando deduce y anticipa para reconocer el tipo de imagen está empleando el pensamiento analógico ya que desarrolla la capacidad de observación y logra establecer relaciones de semejanza o similitud entre cosas distintas, además de utilizar la comparación y las semejanzas para crear conocimiento. Al clasificarla y analizarla, actúa el pensamiento analítico porque debe distinguir el tipo de relación entre los elementos identificados y agruparlos para interpretar la realidad; cuando reflexiona sobre la mejor manera de organizar y escribir sus ideas se apoya en el pensamiento práctico, ya que selecciona el curso de acción más apropiado; al momento de reinventar los conceptos adquiridos en la clase de dibujo estimula el pensamiento creativo, pues es capaz de generar formas originales para describir. Finalmente, al comparar su propio escrito con los otros; reconocer y corregir errores, estimula el pensamiento crítico debido a que cuestiona, revalora y toma decisiones (Villa Sánchez, Aurelio, 2007). Asimismo se establecen las bases para que cada alumno logre ser un lector y escritor crítico.

Al término de esta actividad el alumno descubre que es posible que sus ideas fluyan ordenadamente del pensamiento al papel; que pueda traducir en palabras las reflexiones o emociones provocadas por estímulos que recibe cotidianamente, ya sea en el aula o en la vida diaria; que los conocimientos que adquirió en la clase de Dibujo y en la de Lengua Española le dan seguridad para desenvolverse porque ya tiene palabras para describir la imagen que tiene ante sus ojos. Asimismo, como oyente hace un esfuerzo por permitir que las palabras, que ya conoce, se conviertan en imágenes mentales para enseguida describirlas. Ya no tiene la sensación de ser atrapado por una hoja en blanco y puede sacar a flote las emociones que sólo se pueden escribir.

La estrategia que planteamos nace de la reflexión sobre la naturale-

⁷Las diferentes formas de pensamiento pertenecen al grupo de competencias genéricas instrumentales, cuya función es ser una herramienta para obtener un determinado fin.

za de la articulación de las asignaturas del currículum y de la necesidad de trabajar en conjunto para lograr la formación integral que propone la ENP.

Carlos Lomas refiere en *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar en forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, [...] he aquí una de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales que caracterizan la comunicación humana (Paredes, 2003: 47).

La Escuela Nacional Preparatoria debe continuar su trayectoria de líder en el bachillerato, para ello es necesario hacer conciencia de que el impacto de la globalización demanda a los egresados de estudios superiores cada vez mayor preparación para enfrentar la competencia en el mercado laboral. Una realidad contundente es el hecho de que “ahora tendremos que pensar en términos de competitividad, ya que un título es igual a trabajo” (Villarello, 1998: 258). Esto implica la exigencia de habilidades lingüísticas desarrolladas, es decir, deben pasar del nivel de la expresión al de la comunicación.

Bibliografía

- Ausubel, David, et al. (1993). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Cassany, Daniel, et al. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica. La lectura crítica*. Barcelona: Anagrama.
- Herrera León y Vélez, Héctor. (2003) *Plan de desarrollo 2002-2006*. México: ENP.
- Paredes Ch. Elia, et al. (2003). *Reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*, antología I. México: UNAM.
- Pérez Ulloa, Iris. (2000). *Didáctica de la educación plástica*. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Villarello Reza, Rosa María. (1998). *La cultura y la educación en los países pobres ante la globalización, en: El debate nacional*. México en el siglo XXI. México: Diana.
- Villa Sánchez, Aurelio. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones Mensajero.

La comprensión de textos instruccionales expositivos y la construcción del conocimiento en estudiantes universitarios: el caso UPN

Juan Ramón Sánchez Casillas¹

Resumen

Un estudio de caso en el cual se exploran las habilidades de comprensión lectora y la posibilidad de construir conocimiento a partir de la lectura de estudiantes universitarios. Las evidencias empíricas muestran que los estudiantes seleccionados para la muestra son lectores poco exitosos y se infiere la poca probabilidad de que sean estudiantes exitosos en sus actividades académicas, especialmente en la construcción del conocimiento a partir de la lectura de los textos.

1. El problema

¿Qué papel juega el procesamiento comprensivo del texto instruccional expositivo en la construcción del conocimiento de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144?

Específicamente se persigue:

- Determinar el nivel de eficiencia de los alumnos de la UPN, Unidad 144, en materia de comprensión de lectura.
- Identificar los problemas de procesamiento comprensivo de textos instruccionales expositivos de los alumnos de la UPN.
- Probar si existen diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora de los alumnos en función de si tienen o no una formación docente como antecedente.
- Probar si existen diferencias significativas sobre la comprensión lectora de los alumnos en pretest y postest.

¹Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ciudad Guzmán, Jalisco).

- Determinar si el nivel de comprensión lectora logrado por los alumnos depende del conocimiento previo sobre el tema.
- Analizar si existe una relación significativa entre la capacidad de los alumnos de realizar inferencias con su nivel de comprensión lectora, considerando el manejo de los componentes estructurales y semánticos de un texto.
- Determinar si la capacidad de los alumnos para realizar inferencias, a partir de la lectura de un texto, tiene relación con su conocimiento previo del tema.
- Descubrir cuáles son los factores instruccionales que intervienen en el proceso de comprensión lectora desde la perspectiva de los alumnos.
- Analizar algunos procesos psicológicos vinculados a la comprensión lectora y construcción del conocimiento a través de explorar los conocimientos previos, la capacidad de realizar inferencias y las prácticas de lectura de los alumnos.

2. Sujetos y escenario

En este caso se estimó una muestra estratificada. La población que se estudió está compuesta por 271 alumnos. De éstos, 184 son bachilleres sin formación docente estudiando una licenciatura: Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002), mientras que 87 son alumnos con formación docente que, o estudian otra licenciatura: Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE 94) o están estudiando un Diploma en Derechos Humanos o una Maestría en Educación. Así pues, considerando la variabilidad de la población y del objeto de estudio se realizó una estimación para determinar el tamaño de la muestra. Se calculó el coeficiente de variación cuyo porcentaje fue de 60 % y dispuestos a cometer un error máximo de 15 % en la estimación del promedio poblacional con 95 % de confianza, se obtuvo un tamaño muestral en tablas de 62; 42 alumnos sin formación docente estudiando una licenciatura y 20 alumnos con formación docente estudiando otra licenciatura, un diplomado o una maestría. La formación de dos grupos (uno con formación docente y otro sin formación docente) obedeció a la hipótesis de que, de alguna manera, se asumió que los

alumnos con formación docente podrían tener un mejor nivel de comprensión lectora toda vez que en su formación fueron entrenados para enseñar a leer y, en virtud de que son profesores en servicio, debían tener más habilidad en materia de lectura². De ahí que en el planteamiento de algunas hipótesis en el procedimiento estadístico se haya planteado siempre que los alumnos con formación docente tendrían mejor calificación que los alumnos sin formación docente.

La muestra (los 62 sujetos seleccionados) fue dividida en dos grupos (con y sin formación docente) seleccionados de manera estrictamente aleatoria, a quienes se les sometió a las situaciones experimentales: prueba cloze (en pretest y postest), prueba de conocimientos previos, la prueba inferencial y una entrevista. A todos los sujetos se les explicó que serían sometidos a pruebas de comprensión lectora y a la prueba de conocimientos previos, a la prueba inferencial y a la entrevista. Esta última se realizó sólo con los seis alumnos con la mayor puntuación y a otros seis con la más baja puntuación en la prueba cloze. Todos ellos recibieron las mismas instrucciones y se sometieron, en general, a las mismas condiciones experimentales. Las pruebas fueron aplicadas en el aula magna de la Unidad 144, de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicada en Cd. Guzmán, Jalisco, México.

Investigación y diseño

Para desarrollar este trabajo, se hizo un *diseño aleatorizado con una variable de interés* (aciertos en las pruebas de comprensión lectora). Evidentemente la *variable experimental* es la comprensión lectora. Se sometió a los sujetos de la muestra a una situación o tratamiento: se les dio a leer un texto experimental el cual sirvió de base para aplicarles un instrumento (*prueba cloze*) antes y después de leer el texto experimental; también se les aplicó un instrumento explorador de los conocimientos previos (*prueba de conocimientos previos*); luego se les aplicó un instrumento para explorar su comprensión lectora con una *prueba inferencial* y finalmente se les hizo una *entrevista*.

²Para mayores datos, volver a la contextualización y argumentación realizada en el planteamiento del problema.

Un diseño es completamente aleatorizado cuando la elección de las unidades experimentales se lleva a cabo aleatoriamente y también en esta forma se constituye cada uno de los grupos que reciben el tratamiento o los tratamientos.

Las ventajas de un diseño completamente aleatorizado son las siguientes: su *flexibilidad*, pues permite utilizar cualquier número de tratamientos y de repeticiones así como trabajar con todas las unidades experimentales disponibles (esto último es una ventaja en experimentos donde se dispone de pocas unidades experimentales) y la *sencillez* de su análisis estadístico, que puede llevarse a cabo con la pérdida parcial o total de datos correspondientes a un tratamiento.

La desventaja principal de este diseño es que sólo brinda resultados confiables cuando las unidades experimentales son homogéneas, pues si es necesario eliminar los posibles factores de confusión considerando sólo uno de sus valores, la población hacia la que puede hacerse la inferencia se restringe, lo cual puede constituir una seria desventaja; y si se decide eliminarlos mediante la aleatorización de sus valores, el error experimental aumentará a menos que el tamaño de la muestra sea grande, lo cual tiene la desventaja de un mayor costo.

Se ha señalado en la literatura pertinente que éste es el método más empleado para esta clase de investigaciones (Davis, 1972; Spearritt, 1972; Bateman, Frandsen y Dedmond, 1964; Drahozal y Hanna, 1978; citados por Johnston).

Instrumentos

Los instrumentos son aquellos materiales o herramientas que sirven para obtener información susceptible de ser enjuiciada. En este trabajo se utilizaron varios instrumentos. En la evaluación de la comprensión lectora, se aplicaron cuatro de ellos.

- El número 1 es una *prueba de conocimientos previos*. Es una prueba que consiste básicamente en definir 9 conceptos esenciales de un discurso escrito por Careaga (1971), cuyo título es “Hacia una explicación de la clase media”. Por supuesto, el texto se utilizó como *texto experimental*.
- El número 2 es una *prueba cloze*. La prueba cloze consiste en una

metodología para elaborar pruebas de comprensión lectora mediante la eliminación sistemática de cada enésima palabra, generalmente cada quinta (como en este caso), de un trozo de prosa o cualquier texto y la sustitución de la palabra eliminada por una línea de longitud estándar. Las pruebas que se producen en esa forma, pueden ser administradas a sujetos con la instrucción de reconstruir el mensaje sustituyendo en las líneas las palabras que faltan. Las pruebas son corregidas por lo general dando un punto por cada palabra que el sujeto haya sustituido correctamente, es decir; que corresponda con exactitud (criterio de evaluación) con la eliminada. Esos puntajes pueden ser utilizados para evaluar el nivel de habilidad de lectura de los sujetos o para estimar el nivel de dificultad de los materiales.

- El instrumento 3 es una *prueba inferencial*. Según la literatura y de acuerdo a los hallazgos de Omanson, Warren y Trabasso (1978) y Trabasso (1980), las investigaciones sobre inferencia son los indicadores más sensibles de la comprensión lectora. Este tipo de pruebas arroja información bastante detallada sobre el procesamiento a distintos niveles de lectura comprensiva desde el nivel de la palabra hasta el nivel del discurso.
- Finalmente se recurrió a la *entrevista* a efecto de explorar algunos aspectos cualitativos del proceso de lectura que no se pudieron medir ni explorar con las pruebas mencionadas.
- El *texto experimental* como se mencionó, es un texto de sociología denominado “Hacia una explicación de la clase media” de Careaga (1971). El texto fue seleccionado por su funcionalidad fundamentando en el trabajo de Hall (1977) quien resalta el aspecto funcional del pasaje, es decir; que es sumamente importante seleccionar textos con valor funcional para el lector, que aseguren la validez ecológica³ (al evaluar la comprensión lectora) y la atención y re-

³Se refiere a la precisión con que un instrumento sirve para medir la conducta especificada (advirtase que se dice conducta y no contenido) en el objetivo sometido a comprobación. Así, por ejemplo, se dice que los resultados (y no la prueba) de un test que intenta medir la capacidad para analizar un argumento y extraer conclusiones son válidos, si realmente han estimulado esa conducta y no otra.

duzcan el sesgo al mínimo. Contiene 5 páginas (cuatro y media cuartillas), 1 203 palabras, 6 510 caracteres sin espacio, 7 714 caracteres con espacio, 12 párrafos y 106 líneas. Superestructura de tipo argumentativa-demostrativa.

Procedimiento

Al hablar de procedimiento se hace alusión al modo metodológico de obrar para obtener la información. El procedimiento fue la experimentación mediante la aplicación de cuatro instrumentos en forma de cuestionarios. El primero de ellos fue una prueba de conocimientos previos; el segundo fue una prueba de comprensión lectora; mientras que el tercero fue una prueba inferencial (también de comprensión lectora), terminado con una entrevista. Obviamente se utilizó un texto experimental. Las pruebas fueron aplicadas en el aula magna de la Unidad 144, de Cd. Guzmán, a la misma hora a todos los sujetos de la muestra. Primero se aplicó la prueba de conocimientos previos. Al siguiente día se aplicó la prueba cloze en pretest. Esta prueba se aplicó antes de leer el texto control de los efectos de instrumentación de la misma prueba, es decir, que la prueba por sí sola, sin la lectura del texto, permitiera que se respondiera de manera correcta. Este tipo de control experimental se utiliza mucho cuando un instrumento psicológico puede ser susceptible de inducir las respuestas correctas o de "enseñar" por sí mismo, y por tal motivo se considera la base de algunos diseños experimentales.

El tercer día se entregó, para su lectura, el texto experimental y se aplicaron las pruebas cloze posttest y la prueba inferencial. El cuarto y el quinto día fueron para realizar las entrevistas; tres el día cuatro y tres el día cinco.

Respecto a la guía de entrevista, las preguntas se encaminaron a explorar en el entrevistado los distintos aspectos del modelo de Ruddell. Por ejemplo, las dos primeras preguntas corresponden a los rasgos instruccionales. Las preguntas tres y cuatro, corresponden al estado afectivo. Las preguntas de la cinco a la doce exploraron el estado cognitivo de los sujetos, mientras que la trece, catorce y quince, co-

responden a los rasgos textuales. Las preguntas dieciséis y diecisiete pretendieron explorar los rasgos conversacionales. Asimismo, las preguntas dieciocho y diecinueve buscaban conseguir información del estado metacognitivo. La pregunta veinte se dedicó a la exploración de la representación textual. Finalmente, las últimas preguntas van encaminadas a obtener información sobre el producto de la lectura.

Una vez que se tuvieron todos los instrumentos aplicados se concentró la información procediendo a su análisis y sometiéndola a un trabajo estadístico con un programa especial. Posteriormente se obtuvieron los resultados, se analizaron los mismos y se elaboraron las conclusiones, para finalmente someter el documento a una revisión final para su impresión.

3. Resultados y discusión

Se utilizó la prueba de hipótesis para dos muestras pareadas. Es recomendable utilizar esta prueba cuando se desea comparar dos medias poblacionales a partir de la información contenida en dos muestras que no son independientes, es decir; en la que cada elemento de una muestra está relacionado con algún elemento específico de la otra. Este fue el caso al aplicar la prueba cloze antes y después de leer el texto experimental. A los sujetos se les aplicó esta prueba antes de leer el texto experimental y después de leerlo (estudiarlo). Entonces, se insiste, se utilizó la prueba de hipótesis para dos muestras pareadas (Prueba t de Student).

Para efectuar las pruebas de hipótesis se siguieron seis pasos fundamentales:

1. Se partió del planteamiento realizado de las hipótesis.
2. Se usaron como estadísticos de prueba las fórmulas pertinentes.
3. La regla de decisión que se utilizó fue $\alpha = .05$, es decir; y se fijó en .05 la probabilidad de cometer el error. A partir de este valor se definieron las regiones de rechazo o no rechazo de la hipótesis nula.
4. Una vez obtenida la información y construido los datos, se procedió a realizar los cálculos con el estadístico de prueba seleccionado.
5. Se aplicó el criterio decisión estadística.

6. Finalmente, se interpretaron los resultados aprobando alguna de las hipótesis con las evidencias ofrecidas, con 95% de confianza.

A continuación se presentan algunos datos descriptivos e inferenciales de los resultados obtenidos. La tabla siguiente muestra las medias y desviaciones estándar de la ejecución en materia de conocimientos previos, prueba cloze pretest, prueba cloze postest y prueba inferencial.

Tabla 1: Medias y desviación estándar de la ejecución en comprensión de lectura

Instrumentos Grupos	n	Conocim. Previos De 0 a 9	Prueba cloze pretest De 0 a 238	Prueba cloze postest De 0 a 238	Prueba inferencial De 0 a 12
A.- Alumnos con formación docente.	20	X = 3.000 S = 1.717	X = 96.750 S = 22.606	X = 115.300 S = 24.594	X = 4.800 S = 2.546
B.- Alumnos sin formación docente	42	X = 2.429 S = 1.500	X = 73.650 S = 25.121	X = 90.850 S = 27.607	X = 3.810 S = 1.742

Antes de la ejecución de la prueba de comprensión lectora, es decir; preexperimentalmente los sujetos de los dos grupos fueron sometidos a la prueba de conocimientos previos. Con una $t = 1.340$ no se encontraron diferencias significativas con un $\alpha = 0.05$.

El objetivo del experimento fue probar si hay diferencias en los efectos del texto experimental sobre la comprensión lectora. La característica de interés es la comprensión lectora y la correspondiente variable de interés son los aciertos obtenidos en los exámenes. Obviamente la variable experimental fue el texto. Pudo haber variables extrínsecas como posibles factores de confusión tales como la prueba, la edad, el lugar de aplicación, el horario de aplicación, etc. Todas estas variables excepto la formación fueron manejadas en forma idé-

tica quedando aleatorizadas formando parte del error experimental.

Estas son algunas consideraciones que pudieran hacerse después del análisis cuantitativo, considerando que en la prueba de conocimientos previos la ejecución fue muy baja y asumiendo que la ejecución de la prueba de comprensión también salió muy baja. También se considera que la ejecución pobre fue independiente de las características de las pruebas.

Los resultados no pueden ser más desalentadores. Lo consignado en la base de datos o cuadro de concentración de resultados así lo indica. El resultado en la prueba cloze antes de leer el texto experimental fue el siguiente: el promedio de aciertos del grupo con formación docente fue de 96.750, es decir un 40.65 %, en una prueba cuyo máximo número de aciertos fue de 238. En este mismo rubro, los estudiantes sin formación docente obtuvieron un promedio de 73.650, o sea 30.94 %. Estos resultados indican que los alumnos seleccionados en la muestra son verdaderamente malos lectores; todos estarían ubicados en el nivel de frustración siguiendo a Bormuth (1971). No obstante estos resultados, se procedió a aplicar la misma prueba después de leer el texto experimental cuyos resultados son los siguientes: los alumnos con formación docente obtuvieron un promedio de 115.30, lo cual significa un 48.44 %, mientras que los alumnos sin formación docente obtuvieron un promedio de 90.85 que significa un 38.17 %. Estos resultados indican que, no obstante el aumento en los promedios, el grupo de alumnos con formación docente (profesores) apenas alcanza el nivel instruccional igualmente siguiendo a Bormuth (1971), es decir; obtiene información sólo si recibe asistencia y apoyo tutorial, mientras que el grupo de alumnos sin formación docente sigue ubicándose en el nivel de frustración.

Se encontró que los conocimientos previos son un predictor de importancia en la comprensión de lectura, confirmando lo encontrado por Castañeda, 1987 y Adams y Collins, 1977; Anderson, 1977; Rumelhart y Ortony, 1977, (citados por Johnston, 1989). El desarrollo de un vocabulario significativo, es decir; el conocimiento de los conceptos solicitados para su definición en la prueba de conocimientos previos, depende de la riqueza del lenguaje o del marco lingüístico existente en el ambiente de los alumnos (Universidad Pedagógica Nacional, centros de trabajo), así como de la diversidad de las experien-

cias sociales (práctica docente, reuniones técnicas). Preexperimentalmente los sujetos de los grupos fueron equiparables en la variable conocimientos previos la cual fue medida mediante la definición de 9 conceptos clave del texto experimental. Con medias de 3.000 y 2.429 en un rango de 0 a 9, es imposible pensar en una buena base de conocimientos previos. Hay evidencia suficiente para considerar con un 95 % de confianza, que los promedios de los estudiantes con formación docente no son mayores que los promedios de los que no tienen formación docente en la prueba de conocimientos previos. En otras palabras, se puede decir que $X_1 = 3.000$ no es significativamente mayor que $X_2 = 2.429$. El conocimiento del lenguaje es esencial, como parte del control de conocimiento declarativo y procedimental, en la comprensión lectora e incluye el conocimiento de la estructura del texto, conocimiento sintáctico y también un conocimiento lexical o de vocabulario. El conocimiento del vocabulario y el significado de las palabras son sumamente importantes en el proceso de lectura. Generalmente los resultados del entrenamiento en vocabulario en la comprensión lectora han indicado que el incremento en el conocimiento del vocabulario puede propiciar comprensión. Si se estima el promedio de las medias arriba señaladas se obtiene un promedio de 2.714, dato que indica la pobreza de conocimiento del vocabulario y su repercusión en la comprensión del texto experimental. Más aún tratándose de conceptos esenciales para la comprensión o construcción de un significado del texto. Muy poco ayudó a los sujetos el conocimiento del mundo y de la vida en una situación en la que el conocimiento de los procesos de decodificación y del lenguaje fue muy pobre. Esto explica, en parte, los bajos niveles de comprensión que se observaron y que muestran los resultados en las pruebas. Esta correlación fue probada ya que se puede afirmar con un 95 % de confianza, que las variables *número de aciertos en la prueba cloze después de leer el texto (X)* y *número de aciertos en la prueba de conocimientos previos (Y)* están correlacionadas en los alumnos con formación docente y en los alumnos sin formación docente en cuestión. Hay que señalar que el concepto que en términos generales obtuvo mayor frecuencia fue el de *burguesía* con 31 aciertos mientras que los más bajos puntajes se le adjudican a los conceptos capitalismo *monopolista* (2 aciertos), *revolución social* (2 aciertos) y, *conciencia social* (4 aciertos).

Al buscar las diferencias entre la media de “antes” y “después” se encontró que efectivamente hay diferencias significativas después de leer el texto. Como se rechazó H_0 , hay evidencia suficiente para considerar, con 95 % de confianza, que hay diferencias entre los puntajes promedio que se obtuvieron en la aplicación de la prueba de comprensión lectora “antes” y “después”.

Ahora bien, pudo pensarse en la posibilidad de que los desempeños en la prueba inferencial fueran distintos. Después de hacer los cálculos respectivos resultó que hay evidencia suficiente para considerar con un 95 % de confianza, que los promedios de los estudiantes con formación docente no son mayores que los promedios de los que no tienen formación docente en la prueba inferencial. En otras palabras, se puede decir que $X_1 = 4.800$ no es significativamente mayor que $X_2 = 3.810$.

Los resultados en la prueba inferencial y la prueba de conocimientos previos pudieron estar relacionados. Al buscar la correlación se encontró que se puede afirmar con un 95 % de confianza, que las variables *número de aciertos en la prueba inferencial* (X) y *número de aciertos en la prueba de conocimientos previos* (Y) están correlacionadas en los alumnos sin formación docente en cuestión. Y que se puede afirmar con un 95 % de confianza, que las variables *número de aciertos en la prueba inferencial* (X) y *número de aciertos en la prueba de conocimientos previos* (Y) están correlacionadas en los alumnos sin formación docente en cuestión.

Respecto a los resultados de la entrevista se puede decir lo siguiente: las preguntas de la guía de entrevista fueron elaboradas siguiendo los componentes del modelo de Ruddell y Speaker. Así, las preguntas 1 y 2, corresponden a los rasgos instruccionales. Tanto los alumnos con más alto puntaje en la prueba como los de más bajo puntaje coinciden en que las instrucciones fueron adecuadas, es decir; quedó claro que se trataba de medir la capacidad de comprensión lectora con un texto relacionado con la sociología y se comprendió de manera adecuada el objetivo del investigador. Por ejemplo: “Para mí fueron buenas porque primero nos explicó...este...para qué era...¿no?...el ejercicio. Y luego ya nos vino a decir qué consistía en leer una lectura que después íbamos nosotros a complementar...” (entrevistada No. 1). Otro entrevistado dijo: “Estuvieron bien las instrucciones, bien explicadas y bien redactadas” (entrevistado No. 3).

A la pregunta 2 sobre si las instrucciones influyeron en el proceso y en el resultado las respuestas fueron diferentes. Los de más alta puntuación insistieron en que no tiene por qué haber influido puesto que la comprensión es cosa de cada quién. “Yo creo que... en la comprensión lectora no sé. Cada quien sabe que... al menos yo sé a qué se refiere lo de la comprensión lectora. Entendí bien las instrucciones, pero no influyó así como... Entendí bien lo que teníamos que hacer, lo que el maestro quería lograr con los ejercicios y lo que yo tenía... lo que cada uno de nosotros teníamos que hacer, pero yo creo que ya... el nivel de comprensión lectora es... es algo que cada quien posee y desarrolla por sí mismo; no tiene por qué ser influido por lo que te dice alguien más” (entrevistada No. 1). Asimismo los de más baja puntuación aseguraron que sí influyeron al grado que eso les permitió terminar más pronto. Veamos cómo lo expresó el entrevistado No. 6. “Sí... sí. Las instrucciones tuvieron mucho... mucho qué ver. De hecho si no pues no... no hayamos terminado tan pronto o..no hayamos tenido tan mal resultado”.

Las preguntas 3 y 4, se relacionaban con el estado afectivo. A la pregunta 3 ambos grupos encontraron una diferencia entre leer para una prueba de lectura y leer sólo por el placer de leer. Los alumnos de más alta puntuación hicieron referencia a que cuando se lee por obligación es necesario hacer uso de estrategias y técnicas de lectura según se acomode para efectos de aspirar a obtener algún conocimiento o satisfacer las necesidades de la tarea. En cambio, cuando se trata de leer por el placer de leer, el producto se puede dar por descontado automáticamente. “Las cosas se quedan por sí solas” (entrevistada No. 4) dicen ellos. Por su parte los alumnos de más baja puntuación aseguraron que cuando se lee por el placer de leer “se lee más tranquilo, de manera desestresante; mientras que cuando se lee para un prueba es con tensión, con estrés, presionado (entrevistado No. 6).

Las preguntas de la 5 a la 12 corresponden con el estado cognitivo. Al preguntar si para la actividad de lectura a la que fueron sometidos habían elaborado algún plan de acción, tanto los de más alto puntaje como los de bajo puntaje coincidieron en que no suelen hacer ningún plan. Se les preguntó si hacen algún plan para leer y contestó el entrevistado No. 5: “No, la verdad no”. “No... no...este...Bueno no sé si el plan se refiere en cuanto a que tenga que hacer anotaciones, por

ejemplo...Pero yo en lo particular no. Yo considero que no porque ... este... desde el momento en que tomo la lectura, se ... inicio con ella...y este... y conforme se vaya dando el proceso de ésta es cómo voy... este... adquiriendo la comprensión. Y voy asociando las ideas anteriores con la nueva que se está leyendo” (entrevistada No. 4). Tampoco cuando leen por placer hacen un plan de lectura. Esto ya se refiere a la pregunta 6. No obstante, se hace la observación por parte de los de más alta puntuación de que no hicieron lo que suelen hacer en el sentido de subrayar el texto o hacer anotaciones o volver a leer el párrafo cuando no le entienden.

Las preguntas 7, 8 y 9 se relacionaban con el plan de acción, así que se pasó a la pregunta 10. Curiosamente los de más alta puntuación confesaron haber encontrado algunas palabras que no conocían su significado y que de alguna manera obstaculizaban la comprensión del texto. “Sí, sí encontré algunas. Hubo varias” (entrevistada No. 9). En cambio los de más baja puntuación, pese a que también habían encontrado algunas palabras cuyo significado desconocían, lograron integrarlas al texto por el contexto del discurso, según lo declararon. Este fenómeno puede tener su explicación porque el ambiente social, lingüístico y cultural en el que la persona crece influye en los resultados de las pruebas de múltiples manera. Por ejemplo, es posible que los niños entiendan alguna pregunta de manera diferente a como la entiende algún adulto. La manera en que representan el planteamiento determina en parte su comprensión y su disponibilidad y habilidad para encontrar su solución.

Los estudios realizados sobre el particular se han orientado fundamentalmente hacia el examen de los efectos de las diferencias culturales (Adams y Collins, 1977; Anderson, 1977; Rumelhart y Ortony, 1977, citados por Johnston, 1989) han destacado los múltiples efectos del conocimiento previo en la lectura y han resaltado la necesidad de emplear material de lectura culturalmente apropiado en cuanto al contenido lingüístico y el conocimiento previo. Según ellos, un alumno puede obtener resultados deficientes en una prueba de comprensión lectora debido al desfase entre su conocimiento de base (entre ellos el vocabulario) y la naturaleza del texto. Como se dice en líneas anteriores: si un sujeto a quien se le evalúa su habilidad de comprensión lectora tiene que dedicar la mayor parte de su capacidad cognitiva

a identificar palabras desconocidas, poco podrá dedicar a construir un modelo de significado. Las observaciones de Anderson y Freebody (1979) refuerzan el carácter imperativo de esta posibilidad. Estos investigadores, tras de comprobar que las pruebas de vocabulario mantienen una correlación elevada con las pruebas de comprensión lectora, proponen como posible explicación que el conocimiento de vocabulario indica un conocimiento previo mayor sobre el tema. Si esto es así, la selección acertada (con relación a las diferencias socio-culturales) de unos cuantos reactivos de vocabulario independientes del pasaje revelaría bastante información sobre las razones que dan lugar a ciertos aspectos de los resultados en la comprensión lectora del individuo o del grupo si se indicara que la prueba fue elaborada desde una perspectiva cultural diferente.

Ahora bien, ¿cómo influyó en la comprensión del texto? (pregunta 11). A los de más alta puntuación les generó algunas dudas al igual que a los de más baja puntuación. "... El hecho de no saber qué significaban, de alguna manera no me permitía entender toda la... toda la frase" (entrevistada No. 12). Según los alumnos entrevistados, esas palabras desconocidas no ocasionaron otro problema (pregunta 12). No obstante, según los resultados de la correlación respectiva, el conocimiento previo sí se relacionó con el desempeño en comprensión de lectura.

Las preguntas 13, 14 y 15 están relacionadas con los rasgos textuales. Ambos grupos coincidieron en que el texto posibilitó la lectura. Las palabras impresas, el título que sugería de qué se iba a tratar el texto, el tamaño de la letra, el interlineado que, al ser doble, facilitó la lectura. La presentación hizo más fácil la lectura a diferencia de otros con interlineado sencillo, pero los de más alta puntuación insisten en que la comprensión fue cosa de cada quién; mientras que los de baja puntuación insistieron en que no afectó para nada.

Las preguntas 16 y 17 se referían a los rasgos conversacionales. Ambos grupos habían oído hablar de Marx y su teoría en el bachillerato. Inclusive los de más alta puntuación recordaban que desde la secundaria habían leído algo de él. Sin embargo, al preguntarles sobre la tesis a demostrar en el texto leído, ninguno pudo recordarla o reconocerla. "No me acuerdo" (entrevistada No. 1). Mmmm... Bueno, de lo que recuerdo...este...de que...la clase media ...no este ... no existe una clase media ...hay dife-

rentes clases” (entrevistada No. 4). Tampoco recordaron alguna crítica que se le hubiera hecho a Marx o al autor del texto (Careaga, 1980).

De la 18 a la 20, fueron las preguntas relacionadas con el estado metacognitivo. En ninguno de los entrevistados se dio un proceso de autoevaluación de manera consciente. Los alumnos se consideran de regulares (los que obtuvieron menor calificación) a malos lectores (los de mayor calificación) toda vez que, dicen, tienen que volver a leer y leer el texto porque les cuesta entender lo que leen. Los lectores más exitosos confiesan que primero obtienen una visión general del tema del texto, luego tratan de relacionarlo con lo que ya conocen, hacen una lectura en silencio y si tienen dudas se regresan al texto anterior, no obstante que habían declarado no tener ningún plan de acción. Por su parte los menos exitosos sólo proceden a realizar una lectura en general.

Respecto a lenguaje utilizado por el autor todos declaran que fue muy accesible, entendible, no muy complicado, aunque algunos de los conceptos principales no los hayan entendido. Encuentran que la forma en que escribe el autor no les extraña ya que los textos que leen en la universidad son iguales. Los conocimientos que ya poseían antes de la lectura les facilitaron lo que comprendieron del texto.

Respecto al uso de algunas estrategias de lectura como la predicción o la anticipación no la reconocen como alguna de las que pudieron haber utilizado. Insisten en que leen todo sin detenerse. En todo caso, los lectores más exitosos eventualmente se detienen para hacer alguna anotación, subrayar o pensar en algo, pero no es muy frecuente que hagan esto. Cuando se encuentran con alguna palabra desconocida o un párrafo de difícil comprensión, tratan de contextualizar para intentar darle sentido a lo que leen. Si tuvieran a la mano algún diccionario, pues lo consultan.

Finalmente el texto, si bien no se les hizo muy familiar, sí lo conectaron con algunas nociones sobre el tema producto de las clases de secundaria o bachillerato. Sólo uno de los menos exitosos declaró que se le hizo familiar debido a que antes había leído algo de Marx o algún tema sobre las clases sociales que le facilitó la comprensión según él. Como producto todos declararon, de alguna manera, que consiguieron algún conocimiento nuevo, pero en verdad no mucho.

4. Conclusiones y recomendaciones

Evidentemente se asume la existencia de problemas en la capacidad procesadora de los alumnos. Obviamente, si se espera que los alumnos construyan conocimiento a partir de la lectura, considerando estos resultados, existe una mayor probabilidad de que los estudiantes fracasen. Definitivamente los alumnos seleccionados en la muestra son malos lectores.

Los alumnos del estudio poseen un vocabulario limitado (cuando menos en lo que hace al tema del texto experimental y dados los resultados de la prueba de conocimientos previos aplicada y entendiéndose que el vocabulario no constituye la totalidad de los conocimientos previos), determinado por su condición de bachilleres en la que se encuentran (sin formación docente) y tal vez por la situación de institucionalización, ambiente social, lingüístico y cultural, que favorece la memorización de información en la memoria a corto plazo en lugar de la asimilación comprensiva de conceptos, lo que favorece un lenguaje pobre, propiciado por las pocas posibilidades de tener experiencias sociales variadas y con la asesoría. Ese ambiente social, lingüístico y cultural en el que la persona crece influye en los resultados de las pruebas de lectura de diferentes maneras, algunas de las cuales han sido reveladas recientemente. Por ejemplo, niños y adultos pueden entender una interrogación de manera diferente. El modo en que representan un problema dado determina su comprensión, su disponibilidad y habilidad para solucionarlo. Por ejemplo, la teoría del esquema (Rumelhart, 1977) ha destacado los múltiples efectos del conocimiento previo en la lectura y ha resaltado la necesidad de emplear material de lectura culturalmente apropiado en cuanto al contenido lingüístico y al conocimiento previo.

Es posible que esta limitación en el vocabulario haya entorpecido la lectura del texto experimental, lo que pudo ocasionar que se le dedicara mucha atención a identificar palabras desconocidas (como las de la prueba de conocimientos previos) y se dejara poca o ninguna atención para ser dirigida al procesamiento del significado del lenguaje (codificación semántica) de acuerdo con Adams y Collins (1977); Anderson (1977); Rumelhart y Ortony (1977) (citados por Johnston, 1989).

En este sentido el concepto de "automaticidad" descrito por LaBerge y Samuels (1990) con relación a la habilidad de lectura, juega un papel importante. Algunos lectores son capaces de lograr una identificación de palabras automáticamente, mientras otros tienen problemas (este es el caso de los estudiantes seleccionados en la muestra), por lo que su comprensión es mínima. Es probable que los alumnos sometidos a las pruebas no hayan logrado el reconocimiento de las palabras puesto que la mayoría desconocía el significado del 75 % de ellas aproximadamente. Siendo el reconocimiento de palabras uno de los productos internos posibles en la lectura, para los lectores con baja puntuación su estado cognitivo tuvo que intervenir fuertemente en la construcción de la representación del texto (Ruddell y Speaker, 1990).

Si la inferencia fuera correcta, esto determinaría que la lectura del texto experimental haya sido una actividad de alta dificultad para los alumnos, que requirió de ellos un esfuerzo cognitivo llevado al límite (al menos de una envergadura mayor) que hizo la lectura cansada y tediosa.

De acuerdo con la anterior, se puede suponer que los alumnos difícilmente lograron una codificación semántica del texto de manera adecuada. Aparte de las dificultades sufridas debido al limitado vocabulario que los alumnos manejan, ¿habría otra variable con la cual se pudiera relacionar su deficiencia al leer? Es posible que sí. Tal vez el contenido y la estructura del texto fue otro factor importante que influyó en los resultados. Se ha demostrado (Marshall y Glock, 1978) que la estructura de los textos expositivos influye más sobre algunos lectores que sobre otros. Los lectores adultos más experimentados son capaces de leer textos por motivos propios, pasando por alto la estructura. Este hallazgo tiene sus implicaciones en la evaluación de la comprensión lectora: sería posible determinar si un lector concreto es sensible a dichas estructuras y si es capaz de ignorarlas. Es posible que los sujetos de la muestra no pudieran dejar de ser influidos por la estructura del texto experimental la cual es expositiva.

Resultados como éstos son indicadores de que los alumnos no tenían o no pudieron determinar el esquema pertinente que guiara los procesos de codificación de la información. La carencia de un esquema conceptual puede tener efectos al ejecutar la comprensión de la lectura.

En términos de Meyer (1985), se puede suponer que los alumnos carecen de una estrategia de "codificación asimilativa" con la cual, después de determinar el marco conceptual del discurso, el alumno pudiera reenfocar su atención a las ideas conceptuales clave para relacionarlas entre sí, reorganizarlas, así como describirlas tratando de configurar un todo coherente.

Se infiere que a los alumnos sometidos al experimento no les fue posible determinar el marco conceptual del texto, por lo que debieron recurrir a seleccionar la información clave al azar. Esta carencia de estrategia de selección adecuada (problemas en el componente del conocimiento declarativo y procedimental) afectó, a su vez, otro componente de la comprensión efectiva, como es el caso de la memoria de trabajo. O, en su defecto, si hubo alguna estrategia, la estrategia usada y registrada en la representación del texto fue entonces retardada y usada para reconocer más que para comprender.

Además, los resultados parecen apoyar lo sugerido por Castañeda (1982), al considerar que la capacidad operacional de la memoria a corto plazo puede depender de la automaticidad de procesos básicos de lectura (la codificación ortográfica, fonológica y lexical). Los lectores con habilidades pobres dedican más tiempo y atención a estos procesos y, en consecuencia, tienen menos capacidad para mantener la información previa e integrar en la nueva.

También pudiera coincidir con lo encontrado por Kintsch (1974), en el sentido de que la memoria de trabajo puede verse limitada en la medida en que ésta sufre sobrecargas. Es posible que al carecer del esquema conceptual pertinente, así como de estrategias de selección adecuadas, se genere una considerable limitación de la "memoria a corto plazo" (MCP). Al estar sobrecargada la memoria a corto plazo con información inapropiada, el texto aparecerá incoherente para el lector. Esto puede llevarlo a continuar leyendo, sin conocer las relaciones correctas entre segmentos, y a intentar llevar a cabo reinstalaciones continuamente. Ello favorece que se generen inferencias inadecuadas. De ahí los resultados en la prueba de inferencias. Por lo tanto, es probable que los alumnos consumieran la mayor parte del tiempo de la comprensión en actividades de búsqueda de información y en reinstalaciones que interrumpieron el flujo normal de la lectura, para llevar a cabo búsquedas en la memoria a largo plazo.

(MLP). Evidentemente éstas resultaron ineficaces para la ejecución en las pruebas de comprensión, ya que fueron guiadas por un esquema conceptual mal determinado o elegido. O simplemente, la estrategia utilizada para responder las pruebas de comprensión consistió en una memorización pasiva, la cual tampoco fue eficaz, debido a que los planteamientos de la prueba requirieron demandas de codificación semántica, especialmente la de inferencias.

En términos del modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), no hubo información con probabilidad de ser almacenada en la "memoria a largo plazo" (MLP) y que, posteriormente, pudiera ser reproducida en una tarea de recuerdo inmediato. Al alimentar la memoria actuante con trozos de información seleccionados al azar, es muy poco factible que ésta haya encajado en alguno de los esquemas ya existentes. Es muy posible que se llevara a cabo un procesamiento inadecuado de la información reduciendo la cantidad consolidada si es que la hubo. Por lo tanto, disminuyó la posibilidad de su uso para efectuar las inferencias.

Ahora bien, la interpretación de los puntajes obtenidos en la prueba cloze puede hacerse a partir de lo establecido por Bormuth (1971). Si se considera que el promedio de las medias, en pretest y postest, es de 94.137, se asume que los alumnos están en condiciones de aprender muy poco de ese material. El porcentaje proporcional obtenido es de alrededor del 39 % cuando Bormuth establece como mínimo un 44 % de respuesta acertadas para ubicar a los sujetos en este nivel que él llama de manera muy propia **nivel de frustración**. Si la naturaleza de los textos que utilizan como material de consulta y como base para la construcción del conocimiento es similar al utilizado en las pruebas aplicadas, entonces se puede inferir que su habilidad lectora no les permite acceder a niveles de excelencia en el aprendizaje. No obstante, las calificaciones consignadas en general son aquellas que permiten a los alumnos acreditar conocimientos que no tienen. Esto explica que en los exámenes que los alumnos realizan como mecanismo para la obtención de grado a nivel de licenciatura, sean aprobados sólo por alrededor del 30 % de los sustentantes, mientras que el otro 70 % se ve obligado a intentarlo una segunda ocasión y, en ocasiones, ni con la segunda oportunidad aprueban (construidos, administrados, calificados y acreditados por el CENEVAL).

Asimismo, desde el principio se pensó que el tratamiento (lectura del texto) iba a generar un mayor puntaje en la prueba después de leer el texto experimental. Efectivamente así fue. Pero los resultados de las medias, no obstante que hubo diferencias significativas, no fueron lo suficientemente altas como para suponer que los alumnos fueran lectores exitosos. Las medias fueron tan bajas que apenas pueden ser ubicadas en el nivel de frustración, muy parecido a los resultados encontrados por Ortiz (1999). Se creía que por ser maestros en servicio algunos de ellos, sujetos que de alguna manera han recibido cierta preparación para enseñar a leer y escribir, que también de alguna manera tenían más experiencia en materia de lectura y más cultura general (algunos inclusive estudiando una maestría), podrían tener niveles de comprensión lectora que los clasificara como lectores exitosos. Pues bien, el análisis pone en evidencia que tal hipótesis no es correcta. Hay evidencia suficiente, con un 95 de confianza, de que no obstante las diferencias entre los puntajes promedio que se obtuvieron no muestran un avance tal que se les reconozca como buenos lectores. Es decir, tanto los alumnos sin formación docente como los que tienen un antecedente con formación docente son igualmente lectores poco exitosos o malos lectores.

Ahora bien, el estado afectivo juega un papel importante en la construcción de la representación textual y la comprensión. Si la tarea de lectura es por el placer de leer, no existen presiones externas ni requerimientos específicos, por ejemplo, de presentar un reporte de lectura o memorizar algunos datos. En este caso la motivación es interna y esto trae como consecuencia la creación de expectativas internas que satisfagan necesidades personales y así activar el conocimiento declarativo y procedimental, o sea; todo obedece a motivaciones internas. Peredo (2005) afirma que hay motivaciones que “están sedimentadas en la historia biográfica y en los proyectos superpuestos de la acción cotidiana; es decir, cada persona va acumulando experiencias de lectura en diferentes tiempos y espacios y, a partir de ahí, posiblemente cobren forma una serie de motivos que le dan un significado a la lectura como práctica cotidiana”. En cambio, si la tarea de lectura tiene un sesgo instruccional, como se dio en este caso, la dirección de los objetivos, las expectativas y la necesidad de lograr un producto específico cambian totalmente. Todo el proceso de lectura

está motivado por necesidades ajenas al lector, es decir; por exigencias externas que son menos fuertes y más complicadas que las internas y tal vez provoquen otros mecanismos que repercutan en procesamientos menos efectivos y en la consecución de productos distintos a la comprensión o la construcción de conocimiento nuevo. Los textos expositivos requieren del lector una contribución mayor para garantizar la coherencia (Sánchez, 1993).

En el estado cognitivo, siguiendo el modelo de Ruddell, el lector fija un plan de acción para leer el texto a partir de los objetivos y expectativas formuladas en el estado afectivo. Generalmente las estrategias cognitivas del conocimiento procedimental se activan para que el lector pueda seguir el plan. Este plan influye en el uso de los insumos del ambiente y de las fuentes del conocimiento. Pero, ¿qué sucede si el lector se enfrenta al texto sin elaborar un plan de acción?, ¿qué sucede si el lector no concibe la lectura como un proceso de construcción de significado? Si el lector no comprende que la lectura es un proceso de construcción de significado, los objetivos se verán reducidos tan sólo al reconocimiento de las palabras en lugar de la comprensión, sin incorporar el conocimiento del lenguaje y el del mundo y de la vida. En este caso, los lectores más exitosos generalmente tienen reconocido un procedimiento que utilizan al leer; un plan ya establecido en sus estructuras cognoscitivas mediante el cual tratan de construir un significado del texto a leer. Pero los lectores menos exitosos confiesan que no tienen un plan de lectura a seguir y, por lo tanto, tampoco hacen mucho esfuerzo por construir un significado del texto para abonar a la comprensión. Por eso también el estado metacognitivo se ve limitado por los objetivos y la falta de un plan y la evaluación de la representación textual se limita a la formación de una representación interna usada para decodificar solamente los caracteres impresos y no a la comprensión. Esto sucedió con los lectores menos exitosos según lo afirman y se concluye de la entrevista.

Un lector exitoso tiene un plan de lectura y junto con sus objetivos propician la construcción de una representación textual. Aparte de construirla, el lector registra el procesamiento utilizado para formar una representación del significado del texto. Este proceso de construcción depende de la interacción del conocimiento. Obviamente esto no sucede con los malos lectores.

En materia del producto de la lectura, prácticamente todos se comportaron como lectores novatos. Los resultados de las diferentes pruebas indican que hubo poca comprensión y, en cambio, se le dedicó mucho tiempo a la decodificación en lugar de la comprensión. Para un lector experimentado y eficiente la decodificación es automática, mientras que para un lector deficiente la decodificación y reconocimiento de las palabras toma un lugar primordial.

Nuestros alumnos han vivido en un ambiente de oralidad y no de desarrollo de la habilidad de lectura. Esto puede ser una limitante más que influyó en el desempeño de los sujetos de la muestra en su evaluación lectora.

Bibliografía

- Anderson, R.C., Reynolds, R.E., Schallert, D.L. y Goetz, E.T. (1977). *Frameworks for comprehending discourse*. American Educational Research Journal, 14, 367-381.
- Bormuth, J. R. (1971). *Development of standards of readability: Toward a retinal criterion of passage performance*. Departamento de Educación de los Estados Unidos de América. Proyecto 7-0052. Universidad de Chicago.
- Careaga, G. (1980). *Mitos y fantasías de la clase media en México*. México: ed. Joaquín Mortiz.
- Castañeda, F.S. (1982). *Efectos de la experiencia directa sobre la comprensión de la lectura*. Tesis de Maestría en Psicología General Experimental. UNAM.
- Castañeda, F.S. López, O.M. y Romero, M. (1987). *The role of five induced learning strategies in scientific text comprehension*. The Journal of Experimental Education, 55, 125-130.
- Castañeda, F. S., López, M. y Espinoza, G. (1987). *La comprensión de textos expositivos de contenido científico en estudiantes de educación media*. Revista Pedagogía. U.P.N.
- Davis, F. B. (1972). *Psychometric research on comprehension reading*. Reading Research Quarterly, 7, 628-678.
- Hall, W. S. (1977). *Testing for competence: Changing the criterion* (Ponencia de trabajo, No. 4, parte 1). Rockefeller University Laboratory of Comparative Human Cognition and the Institute of Comparative Human Development, Nueva York.
- Johnston, P. H. y Pearson, P. D. (1980). *Explicitness of connectives and content familiarity as determinants of reading comprehension*. Ponencia presentada en el congreso anual de "National Reading Conference" San Diego, diciembre.
- Johnston, P. H. (1989) (Begoña Jiménez, Trans.). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. España: Aprendizaje Visor.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Kintsch, W. y Van Dijk (1978). *Toward a model of text comprehension and*

- production*. Psychology Review, 85, 363-384.
- LaBerge, D., y Samuels, S.J. (1990). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. En: H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Third edition. Newark, DE: International Reading Association.
- Marshall, N. y Glock, M. D. (1978). *Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recall*. Reading Research Quarterly, 14, 10-56.
- Meyer, B. J. F. (1985). *Prose analysis: Purposes, procedures and problems (parte II)*, en: B. K. Britton y J. B. Black (Eds.): *Understanding expository text*. Hillsdale, N. J.:LEA.
- Omanson, R. C., Warren, H., y Trabasso, T. (1978). *Goals inferential comprehension and recall of stories by children*, Discourse Processes, 1, 337-354.
- Ortiz, F. G. (1999). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de enseñanza superior mediante los procedimientos Cloze-Taylor y Taxonómico-Barret* (Caso: UPIIXSA-IPN). Tesis de Maestría. México: Universidad La Salle.
- Peredo, M. A. (2005). *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México: Paidós.
- Ruddell, R. B. y Speaker, R. (1990). *The interactive reading process: a model*. En: H. Singer and R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, third edition. Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). *Understanding and summarizing brief stories*, en: D. LaBerge y J. Samuels, *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. España: Aula XXI Santillana.
- Spearitt, D. (1972). *Identification of subskills of reading comprehension by maximum likelihood factor analysis*. Reading Research Quarterly, 8, 92-111.
- Trabasso, T. (1980). *On the making of inferences during reading and their assessment* (Inf. Tec. No. 157). Urbana, Universidad de Illinois, Center for the Study of reading, enero (ed. 181 429).

Habilidades lectoescriturales de estudiantes universitarios: procesos vinculados de diagnóstico e intervención en el Centro Universitario de los Altos

Gilberto Fregoso Peralta¹

El propósito del presente trabajo es dar a conocer dos evaluaciones sistemáticas, sobre el desempeño lectoescritural de estudiantes universitarios alteños se han realizado y, a partir de los datos obtenidos, el diseño de una propuesta de intervención correctiva en proceso durante el ciclo lectivo 2009-B entre 70 educandos que cursan su carrera en el Centro Universitario de Los Altos. Se partió de considerar la pertinencia de la lectura y de la escritura como sustratos de múltiples experiencias de aprendizaje, de ser instrumentos asociados en la vida académica a la comprensión, producción y comunicación de conocimiento, por ende, aptitudes de gran potencial transformador a las que se añan la comprensión auditiva y la expresión oral.

I. La fase de diagnosis

1.1 Introducción

Motivo de frecuentes cursos remediales hoy tan en boga es la lectura comprensiva e interpretativa así como la producción escrita, elementos imprescindibles de una infraestructura intelectual que junto con la expresión oral y la comprensión auditiva de mensajes cubren la gama de habilidades psicolingüísticas imprescindibles para acceder y profundizar en las modalidades diversas del saber. No parece haber información sistematizada acerca de la bondad atribuida a esos cursos, pero es poco creíble dada su brevedad, voluntarismo y énfasis en el aprendizaje de corto plazo que logren siquiera paliar una carencia

¹Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.

formativa de carácter estructural cuyo origen se remonta a los primeros años de la educación formal y por qué no decirlo, familiar (Arias, 1999).

Una cantidad notoria de testimonios confirman las limitaciones crecientes por parte de los educandos con relación a su performance lectora, lo mismo en el plano de la comprensión que en el de la interpretación, quehacer intelectual básico sin el cual es por demás discutible el tránsito por el sistema educativo formal, así como de la redacción inteligible, actividades básicas que han pasado a considerarse como meros mecanismos contingentes cuya función se reduce, en un caso, a tratar de *entender*, frecuentemente de manera defectuosa, un contenido disciplinar este sí de importancia académica para profesores y alumnos; y en el otro, a producir textos sin apego –literalmente dicho– a regla alguna en el manejo del código gráfico (Silva, 1999; Ojeda y otras, 2003; Veiras, 2003).

El déficit lectoescritural se ha detectado en los sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial involucrando no sólo a los educandos, pues hay indicios creíbles de que entre una proporción significativa de profesores y sus discípulos, en nuestro país ello es evidente, suele no haber diferencia notoria al respecto, por ello Dubois (2002) plantea el problema de formar como lectores y escritores a los docentes, mientras Guadalupe Pérez (2002) y Alba Avilán (2004) valoran como *bajo y muy bajo* el nivel de lectura crítica y de redacción entre profesores de diferentes disciplinas sometidos a prueba en diversas investigaciones.

Autores como McLuhan y Fiore (1969), Prieto (1979) y Ramonet (2000) desde perspectivas teóricas e ideológicas diferentes y en momentos distintos, sugieren que nos adentramos en una era o civilización *icónica* que irá sustituyendo a la *alfabética* por la acción e influencia crecientes de las industrias mediáticas audiovisuales, de ello coligen el analfabetismo funcional tan generalizado cuyas manifestaciones más elocuentes son las dificultades para las expresiones oral, escrita y para la comprensión auditiva y lectora incluso entre personas con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la exclusión de millones con respecto a los procesos de alfabetización; o como Rivera (2001), para quien asistimos 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 manera global, analógica, sensorial; otro deductivo, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma verbal, encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial. Ni por su origen, ni por su gravedad psicofísica se alude a problemas de alexia, dislexia, agrafía o agramatismo, sólo a un fenómeno tan evidente como verificable producto de una organización sociocultural donde no se motiva la lectura compleja y sí —en el mejor de los casos— de cómics; revistas de farándula, deportes, modas y consejos de belleza; a más de los conocidos *best seller*. Tampoco se promueven la escritura ni el buen decir y en cambio cada familia propende a poseer, cuando menos, un aparato televisivo y un video reproductor.

Ante tal panorama, se procedió a valorar las aptitudes lectoescriturales en una porción de alumnos matriculados en el Centro Universitario de Los Altos, a manera de hacer un diagnóstico y generar así los insumos para una actividad correctiva posterior. Veamos los hallazgos logrados.

1.2 Aproximación al ejercicio de la lectoescritura en el CUALtos

1.2.1 Consideraciones iniciales

Una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionalista es la habilidad de lectura en la lengua materna, tanto en el nivel de la comprensión (hacerse del significado explícito en un escrito), como de la interpretación (identificar el contenido implícito en un texto), y desde luego de la redacción, por más que nuestra contemporaneidad deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación contemporánea.

Sin duda, el idioma de Mark Twain es útil para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca de empleo, a guisa de ejemplo leer y escribir, actividades tan inusuales en cualquier idioma para una gran

cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su idioma nativo y con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos idiomas. Sólo será un buen lector y redactor de inglés aquel que ya lo es en castellano. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con gentes ubicadas a la vuelta de la esquina o al otro lado del mundo. Incluso para acceder con calidad al aprendizaje de una segunda lengua, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo, es indispensable desarrollar las competencias lectoescriturales (Rodríguez Pérez, 1999).

Pocas instituciones educativas en el país emprenden el diagnóstico de su alumnado tocante a las destrezas mencionadas, tenidas como accesorias, y menos ensayan e implementan las medidas necesarias de apoyo al educando para mejorar sus estándares una vez detectadas las limitaciones que se presentan con mayor frecuencia, esto es, intentar el incremento en la ejecución de sus capacidades una vez que los propios jóvenes hayan cobrado conciencia de las limitaciones específicas.

Lengua, pensamiento, comunicación y cultura están vinculadas indisolublemente, hasta el grado de que *vemos* el mundo, lo interpretamos, e incidimos en él a través del dominio de nuestro lenguaje verbal, aserto más evidente dentro del ámbito académico. Saber leer y escribir son habilidades prioritarias como base del aprendizaje y del acceso al conocimiento, codificado lingüísticamente. Con respecto a México en su conjunto, tal vez el indicador contemporáneo más elocuente sea el de nuestra participación dentro de las evaluaciones educativas en lectura y matemáticas realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en las cuales permanecemos muy por debajo del promedio obtenido por los países participantes, desde el año 2000 y hasta la fecha. Las naciones con mejores resultados logran que un 20% de sus estudiantes sometidos a la prueba se ubiquen en el nivel más alto y 5% en el más bajo, mientras apenas el 1% de los jóvenes mexicanos pudo llegar a los primeros lugares y 30% quedó en el segmento inferior, peor aún, el 16% quedó como incapaz de comprender mensajes escritos. En total cada año son examinados 260 mil alumnos con edad de 15 años, cursando secundaria o bachillerato, de los que 4500 representan a nuestro país

(Aziz y otros, 2005; Andere, 2007). Tampoco son alentadores los datos producto de las valoraciones realizadas por diversas instituciones educativas nacionales a través de Enlace en materia de lengua nacional. Justo decir que el desempeño general del alumnado universitario con el cual ha trabajado durante 34 años quien esto escribe satisface a plenitud el perfil observado para México por la OCDE en el plano internacional (chicos de quince años) y por la Secretaría de Educación Pública en el nacional (la primaria y primero y segundo años de secundaria).

Acorde con María Alicia Peredo (1999), el que se produzca material escrito y haya un cúmulo potencial de lectores no es suficiente para desarrollar una cultura lectoescritural, se requiere además precisar la producción, circulación y consumo específicos dentro de espacios concretos; como en el resto del país, la población jalisciense destina interés mayor a la televisión y la radio que a la lectura. Un estudio de la situación imperante en Jalisco –entidad federativa donde se ubica el Centro Universitario de Los Altos– evidencia que la vía privilegiada para estar al tanto de los sucesos nacionales y mundiales es la televisión, cuya señal cubre los 125 municipios de la entidad, no así la impresa, el software o la red informática. En la mitad de ellos, cabecera incluida, no circulan periódicos y en otro 25% únicamente el o los locales (con tiraje muy menguado) pero no los estatales o aquellos con presunta circulación nacional. Internet y red electrónica sólo están disponibles en las ciudades importantes de los municipios más grandes.

Tocante a la disponibilidad de librerías, bibliotecas y rotativos, el estudio mencionado sostiene que tal infraestructura se distribuye también de manera a todas luces inequitativa, el área metropolitana de Guadalajara, Ciudad Guzmán, Lagos de Moreno y Puerto Vallarta destacan en ese aspecto, pero, con mucho frente a las demás, la capital del estado. Las zonas sureste, norte y costa sur de Jalisco permanecen relativamente incomunicadas por cuanto a caminos y carreteras se refiere, sin edición alguna de periódicos, carentes de librerías y con pocos servicios bibliotecarios, surtidos apenas con algunos materiales escolares; huelga decir que son regiones marginadas con fuertes problemas de analfabetismo y bajo nivel educativo formal. La ausencia de librerías alcanza al 80% del territorio estatal, por ejemplo, aquí en

Tepatitlán han cerrado las que vendían libros no exclusivamente religiosos (Fregoso, 2009).

Es un hecho que la prensa nacional no se ocupa del acaecer en las pequeñas localidades, y los medios estatales muy poco. De modo correlativo, las publicaciones locales ignoran los acontecimientos internacionales, del país y de Jalisco, sin dejar de mencionar los tirajes mínimos. El fenómeno centralista en materia de información reproduce el existente en otros rubros como son el educativo, el demográfico, la infraestructura de comunicación y de servicios en general, todos vinculados con el nivel de desarrollo socioeconómico local.

La citada investigadora María Alicia Peredo encontró además que en la mayoría de las bibliotecas estatales el material es reducido, elemental, escolar y con una asistencia de usuarios muy menor, lejos de constituirse como una opción ante la ausencia de librerías y el elevado costo de los productos editoriales. Los datos anteriores permiten colegir las dificultades para fomentar los hábitos de lectura y la comprensión de la misma entre la población estudiantil, tarea encomendada a las diferentes autoridades gubernamentales pero que involucra así mismo a los padres de familia, aun cuando muchos de ellos sean analfabetas.

El Centro Universitario de Los Altos brinda cobertura escolarizada de nivel superior a alumnos provenientes sobre todo de la región sur alteña; a modo de ejemplificar en términos sistemáticos el rendimiento en las habilidades de lectura y redacción de los chicos, se exponen brevemente algunos resultados, producto de dos indagaciones realizadas en 2003 y 2007 dentro del citado Centro Universitario de Los Altos.

1.2.2 Evaluación de la lectura

En la primera de ellas, los sujetos participantes sometidos al examen de comprensión lectora fueron 243, es decir, casi la totalidad de los 247 alumnos admitidos a las siete licenciaturas que abrieron inscripciones para el semestre 2003-B, sólo cuatro estudiantes no se presentaron; por ende, se trabajó con el universo y no fue necesario obtener una muestra representativa del mismo. El conjunto de los jóvenes per-

tenecía a la llamada clase media, por supuesto no exenta de matices, desde la encumbrada hasta la más cercana a lo popular.

Los instrumentos empleados fueron dos textos estándar cuyo diseño y validación estuvo a cargo del Consejo Nacional de Universidades de Venezuela, como parte de su Prueba de Aptitud Académica -Área de Evaluación de la Comprensión Lectora- los que se aplican a todos los aspirantes a cursar estudios superiores en instituciones públicas de ese país, examen, por cierto, muy semejante al PISA aplicado por la mencionada Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

El primer segmento, constó de tres párrafos distribuidos en 24 renglones, el carácter del discurso fue expositivo, el tema técnico, remató con ocho reactivos de cinco opciones para cada respuesta. El segundo segmento incluyó cuatro párrafos en 33 renglones, el talante del discurso narrativo, el tema histórico, terminó con nueve reactivos de cinco opciones por respuesta. En ambas se pretendió que a) el lector localizara información explícita, b) realizara inferencias a partir de esos significados expresos, c) vinculara ciertos contenidos con otros. Los temas tratados no requerían de conocimiento previo, se evaluaron los aspectos de habilidad verbal y de razonamiento para la comprensión del escrito. Un tercer instrumento aplicado fue una nota periodística de cuatro párrafos en 23 renglones, con información artística y diez errores de redacción desperdigados a lo largo del texto: a) discordancia gramatical de número, b) nombre propio sin mayúscula, c) incongruencia de tiempo verbal, d) fraseograma incorrectamente construido, e) confusión de pronombres relativos (“quien”, en lugar de “que”), f) error ortográfico (punto y coma en lugar de coma), g) error ortográfico (“b” en lugar de “v”), h) minúscula después de punto y seguido, i) cacofonía (conjunción “y” seguida de palabra que inicia con “i”), j) otra incongruencia de tiempo verbal. Dicho documento noticioso, en lengua castellana, fue generado por The Education and Career Opportunities System (ECOS), empresa de tutelaje y desarrollo educativo de alcance mundial. La duración del ejercicio fue de 40 minutos.

1.2.3 Resultados en el total de jóvenes participantes

Tocante a los resultados, la media obtenida por el conjunto de los grupos participantes fue de 4.3 (sobre diez puntos), es decir, reprobatoria según el sistema establecido en la mayor parte de la institución escolarizada mexicana. En esta lógica, la calificación máxima ascendió a 8.5 y la mínima a 0.4, notaciones que dieron un rango amplio: 8.1 puntos. La mediana o centro de la distribución fue 4.1, mientras el puntaje con frecuencia mayor o moda fue 4.4. Tuvieron calificación aprobatoria, de 6 o más puntos, 37 sujetos (15% del grupo) y los restantes 206 (85%) no alcanzaron el guarismo mínimo requerido para aprobar. Las deficiencias observables fueron generalizadas y no tuvieron relación significativa con el género, la carrera de adscripción ni la procedencia escolar, como veremos a continuación.

Resultados por género

De los 243 participantes, 141 correspondieron al sexo femenino (58%) en tanto que 102 al masculino (42%). La media para las primeras fue de 4.37 mientras para los segundos de sólo 4.28, no obstante que en el grupo de varones la notación máxima alcanzó los 8.5 y la mínima 1.5, a diferencia del 8.1 y 0.4 respectivos de las mujeres. Sin embargo, éstas lograron mediana y moda idénticas de 4.4, contra 4.1 y 3.7 de sus contrapartes. Quince hombres y veintidós mujeres aprobaron.

Ahora bien, el análisis estadístico realizado vía la distribución t de Student ($Pr > f = 0.6706$) mostró que no hubo diferencias significativas en las calificaciones producto del examen lector entre ambos géneros, al ser los promedios tan cercanos entre sí.

Resultados por carrera de adscripción

Los 38 alumnos inscritos en Agroindustrias tuvieron un promedio de 4.0; los 38 de Medicina lograron 5.3; los 35 a cursar Nutrición 3.9; los 37 de Odontología 4.5; los 28 de Sistemas Pecuarios 3.6; los 36 de

Veterinaria 3.9; los 31 de Psicología 5.0. Con referencia a los participantes aprobados, 2 fueron de Agroindustrias, 13 de Medicina, 2 de Nutrición, 5 de Odontología, 2 de Sistemas Pecuarios, 6 de veterinaria y 7 de Psicología.

Las calificaciones máximas y mínimas correspondientes fueron de 7 y 1.5; de 8.5 y 2.2; de 7.0 y 1.5; de 7.0 y 1.8; de 7.0 y 0.4; de 6.7 y 1.5; de 8.1 y 3.0. El análisis de la varianza denotó rasgos de que sí hay una diferencia significativa en los promedios obtenidos con respecto a la carrera de adscripción ($Pr > f = 0.0001$), donde despuntan Medicina y Psicología no obstante ser su promedio reprobatorio en la escala 0 a 10, es decir, hay una diferencia significativa en los estándares de reprobación.

Resultados por la proveniencia escolar

Cursaron su bachillerato en las escuelas de la Universidad de Guadalajara 171 educandos (70.4%), en escuelas incorporadas 24 (9.9%) y en escuelas no incorporadas 29 (11.9%); un total de 19 estudiantes (7.8%) no tuvieron registrado el dato. La media correspondiente fue de 4.4, 4.71, 3.96 y 3.81 con calificaciones máximas y mínimas de 8.5 y 3.7; de 8.1 y 0.4; de 7.0 y 1.5; de 6.3 y 0.7 también de manera respectiva.

Veinticinco egresados de la Universidad de Guadalajara aprobaron, 7 de incorporadas, 4 de las no incorporadas y únicamente uno por parte de quienes no tenían el dato registrado. La mejor proporción de aprobados fue obtenida por las escuelas incorporadas. Tocante a los puntajes con mayor frecuencia (moda) fueron de 3.7, 5.2, 4.4 y 3.0 respectivamente, mientras las medianas de 4.4, 4.6, 3.7 y 3.7. En todos los casos la medición del desempeño dejó que desear. El análisis de varianza efectuado con los promedios logrados en el examen ($Pr > f = 0.1487$) puso en relieve que no hay diferencias significativas entre los jóvenes provenientes de los distintos sistemas preparatorios.

1.3 Evaluación de la redacción

La segunda de las pesquisas se propuso dar a conocer cómo se manifiesta el desempeño escritural de cuatro grupos de estudiantes a cargo de quien les habla, luego de observar un deterioro creciente de la aptitud para redactar los consabidos textos escolares generación tras generación, motivándome a reunir los trabajos escritos de quienes cursaron conmigo materias durante los calendarios 2005 “A” (febrero-junio) y 2005-“B” (agosto-enero) a fin de proceder a su revisión sistemática y precisar así las limitaciones gramaticales más comunes y frecuentes. La base de datos se constituyó con los textos encargados 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). Los cuatro programas educativos se impartieron en el Centro Universitario de Los Altos, ubicado en Tepatlán de Morelos, Jalisco, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. De los 126 alumnos evaluados, 121 fueron originarios de Jalisco y habían realizado sus estudios previos en esta entidad federativa.

El corpus de escritos a valorar no incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas y sí los trabajos estipulados en la programación didáctica de las materias dichas, solicitados en presentación manuscrita para evitar los consabidas prácticas de cortar y pegar así como el empleo del corrector automático integrado a 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 2 646 cuartillas, siete por cada alumno. La evaluación del material puso de relieve un conjunto de aptitudes poco esmeradas e incongruentes con el nivel educativo superior, argumento de apoyo a la necesidad de mejorar la comunicación escrita con mayor precisión, solvencia y claridad. La distancia elocuente entre lo que desearon enunciar y lo

que en realidad escribieron evidenció yerros susceptibles de generar problemas en la comprensión de sus mensajes, según se pudo apreciar en los textos del alumnado.

El desempeño observable en materia de producción escrita entre los estudiantes de los cuatro grupos fue similar en sus deficiencias, no tuvo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco se limitó a los problemas ortográficos, pues claramente se evidenciaron y valoraron, además, problemas grafemáticos, lexicales, sintácticos, de manejo verbal y semánticos expuestos brevemente en razón del espacio disponible:

1.3.1 El plano grafemático

De entrada es justo reconocer el desuso a que ha sido relegada la tecnología manuscrita, empero, su evaluación la he considerado pertinente en términos de la capacidad para redactar las palabras y en el dibujo e identificación de los rasgos subléxicos gráficos. Al revisar el rubro concerniente al incremento del número de letras en la construcción de palabras es posible observar aptitudes semejantes 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 total de veces que se suscitó el fenómeno por grupo. Al establecer la comparación conviene no pasar por alto – en aras de apreciar diferencias y concordancias- el número de alumnos participantes en cada grupo, los guarismos revelan diferencias poco significativas.

El caso opuesto, el decremento de letras en la construcción de los signos, asimismo presentó cifras similares: N= 16/27; CD= 14/25; C= 14/26; M= 7/11. Por su parte, el cambio de orden de las letras en las palabras presentó notaciones igualmente cercanas: N= 14/20; CD= 14/26; C= 11/20; M= 7/12. El último rubro 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. En una u otra proporción, no tan

diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto grafemático.

1.3.2 El uso de los tiempos verbales

Junto con el manejo del vocabulario, el empleo de los verbos fue el otro desempeño escrito más vinculado con la expresión oral por parte de los alumnos bajo estudio, donde las transcripciones de un subdominio al otro del mismo código se hicieron presentes. Cinco fueron las limitaciones manifiestas, por cierto 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 (por ejemplo, tener cualidades en lugar de desarrollarlas), el resultado fue: Nutrición (N) 19/37; Cirujano Dentista (CD) 23/35; Contaduría (C) 17/29; Maestría (M) 10/14, 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. Es posible observar proporciones relativamente homogéneas en el comportamiento de los grupos; si bien parece que en números absolutos el de maestría presentó limitaciones menores, en los relativos no pareciera evidenciarse de manera significativa esa ventaja.

Tocante a la pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales, los guarismos resultaron similares, 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 al considerar que las acciones reclamaban otros tratamientos temporales: N= 52/58; CD= 50/54; C= 52/57; M= 51/58.

Por su parte, la incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo presentó notaciones igualmente cercanas; cabe señalar que 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: N= 27/56; CD= 31/61; C= 26/53; M= 14/28. El rubro valuado a continuación se detuvo en el uso reiterado del gerundio, acción elocuente cuyos números tam-

poco fueron notoriamente distintos; numerador y denominador expresan lo mismo que en el aspecto previo: N= 24/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79.

Finalmente, el nexos indebido entre verbo y preposición (la noción léxica del verbo supone la preposición a utilizar sin demérito del valor semántico propio de ella, por ejemplo, *no es lo mismo vivir con los parientes que vivir de los parientes*, que vivir para los parientes) tuvo los dígitos semejantes expuestos acto seguido; numerador y denominador expresan lo mismo que en el asunto previo: N= 23/31; CD= 27/38; C= 27/40; M= 10/21. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto *uso de los verbos*.

1.3.3 La dimensión lexical

El trabajo de los sociolingüistas debiera ser la estimación del número de vocablos puestos en juego por las comunidades hablantes diversas, 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 limitado es posible construir versiones complejas acerca de la realidad. Empero, todo parece indicar que para los profesionales mencionados tal mengua es meritoria, por cuanto de cualquier manera el código sigue siendo un instrumento con el que es factible comunicarse.

Cuatro se mostraron como las dificultades representativas del ámbito lexical, compartidas por los cuatro grupos analizados con cifras también parecidas. La repetición innecesaria de términos o redundancia de vocabulario por acervo estrecho se perfiló así: Nutrición (N) 31/91; Cirujano Dentista (CD) 35/112; Contaduría (C) 28/89; Maestría (M) 17/48.

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. Al revisar el renglón correspondiente a la presencia de expresiones vulgares o no pertinentes al tema, el resultado fue: N= 26/57; CD= 26/58; C= 22/50; Maestría (M) 10/18.

Podría concluirse, no sin razón, que el grupo de maestría 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 aparecieron en las proporciones expuestas a continuación: 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 vio así: N= 4/4; CD= 4/4; C= 3/3; M= 2/2. Sin duda, las notaciones observadas satisfacen la expectativa de justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones detectadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto lexical.

1.3.4 La sintaxis

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

Cinco han sido las complicaciones registradas como las más elocuentes dentro del plano de la *cadena escrita*, de nuevo comunes al conjunto de los grupos atisbados y con notaciones próximas entre sí. El encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado presentó los rasgos siguientes: Nutrición (N) 18/125; Cirujano Dentista (CD) 16/129; Contaduría (C) 19/132; Maestría (M) 17/124.

Ahora 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, lo observado fue: N= 9/25; CD= 11/26; C= 14/27; Maestría (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 el de Nutrición.

Concerniente a la discordancia gramatical de género y/o de nú-

mero, los yerros se mostraron en las proporciones expuestas a continuación: N= 10/12; CD= 11/14; C= 8/10; M= 6/7. Muestra el numerador la cantidad de alumnos que intervinieron en la acción equivocada mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno; como en la mayor parte de las facetas revisadas, la diferencia entre los grupos es episódica y no sustantiva.

Por su parte, el empleo excesivo de la conjunción “y” como conector se mostró así: N= 15/184; CD= 14/101; C= 10/147; M= 8/7. Numerador y denominador representan los mismos factores que en el aspecto previo, por cierto, los números son abrumadores. Finalmente, el abuso del pronombre relativo o conjunción “que” observó las proporciones siguientes, numerador y denominador representan los mismos elementos que en el asunto anterior N= 11/175; CD= 12/152; C= 11/172; M= 9/71. Las cifras son suficientes para justificar una intervención correctiva eventual sobre el particular. En una u otra proporción, no tan diferentes como se ha visto, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto sintáctico.

1.3.5 El aspecto semántico

Con el desarrollo de la teoría y análisis del discurso así como de la semántica textual ha cobrado relevancia el sentido no sólo de los vocablos en sí mismos, pero 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 educandos. Seis fueron los ítems identificados susceptibles de valoración, comunes otra vez a los cuatro conjuntos bajo estudio y con cifras cercanas entre sí.

El significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados tuvo un comportamiento así: Nutrición (N)= 36/276; Cirujano Dentista (CD)= 40/294; Contaduría (C)= 30/261; Maestría (M)= 20/136. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los chicos de cada grupo); mientras el

denominador alude a la cantidad total de eventos defectuosos por grupo.

El significado no idóneo de oraciones dentro de cláusulas se observó en estas proporciones: N= 36/208; CD= 40/253; C= 30/211; M= 20/118. El aspecto se explica con los mismos elementos del anterior. Con respecto al sentido no idóneo de cláusulas en el conjunto de los tres textos revisados por grupo y por estudiante, son estos los resultados: N= 36/190; CD= 40/220; C= 30/199; M= 20/99. El aspecto se explica con los mismos elementos de los dos anteriores.

La unidad de significado en la ficha presentó los guarismos que siguen: 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 unidad de significado. La unidad de significado en la reseña mostró las notaciones infracitadas: N= 36/20; CD= 40/24; C= 30/19; M= 20/9. El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin unidad de significado.

Finalmente, 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. Numerador y denominador expresan lo mismo que en el aspecto anterior. Más allá de una especie de concurso entre grupos cursando carreras distintas, resalta con claridad la necesidad urgente de una intervención a fin de mejorar la competencia académica escritural.

1.3.6 La ortografía

Es concebida por el estudiante en general como el único aspecto relacionado con su destreza lingüística, los demás niveles aquí valorados no están en la conciencia del alumno común y, de estarlo, tampoco les preocuparían 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. Lo anterior no debe extrañarnos, puesto que conforme a lo expuesto en el marco teórico, reputados investigadores de los procesos lectoescriturales suscriben

la misma actitud aunque no avalada en la práctica, esto es, procuran y logran redactar sus textos según lo prescriben los cánones de la escritura, al menos que sean los revisores editoriales de estilo quienes se encarguen de dicha actividad.

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

La utilización inadecuada de la “coma” se observó así: Nutrición (N)= 36/186; Cirujano Dentista (CD)= 40/ 221; Contaduría (C)= 30/214; Maestría (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 el yerro es compartido entre los representantes de las cuatro carreras.

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. Aquí, el numerador expresa la cifra de sujetos intervinientes en la acción y el denominador los errores respectivos pergeñados. 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. El aspecto se explica con los mismos elementos del previo; la recurrencia fue reducida. El manejo del “punto y coma” presentó las notaciones que siguen: N= 11/18; CD= 10/15; C= 18/30; M= 8/20. El asunto se explica con los mismos aspectos del anterior.

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. El denominador representa la cantidad total de eventos defectuosos, mientras el numerador alude al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo). Las notaciones fueron semejantes en su frecuencia grave, lo mismo al suprimir que 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. De nueva cuenta, el denominador expresa los errores correspondientes y el numerador la cifra de educandos que los cometieron, como será en las próximas tres cuestiones. 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 notaciones siguientes: N= 13/19; CD= 15/28; C= 13/22; M= 8/16. Por su parte, los dilemas con la h, se manifestaron así: N= 6/8; CD= 10/14; C= 11/15; M= 7/9. Los desaciertos con el uso de las letras mayúsculas tuvieron la expresión siguiente: N= 11/41; CD= 14/56; C= 13/46; M= 10/43. Similares también en su elocuencia.

Finalmente los errores en la separación silábica, sin números alarmantes, también se manifestaron: N= 5/5; CD= 5/7; C= 5/7; M= 3/9. Es menester reiterar, acorde con los productos de la indagación desarrollada, la necesidad ingente de una intervención que considere las limitaciones expuestas renglones antes, sin importar la carrera o el nivel de estudios, dada la frecuencia y similitud en el tipo de equivocaciones al redactar.

1.4 Conclusiones del diagnóstico

El desempeño observable en materia de comprensión y producción escrita entre los educandos de los diferentes grupos evaluados se ha mostrado similar en sus deficiencias, sin adecuación significativa con el nivel de estudios (universitario) y con el contexto (académico), sin nexos específicos con área disciplinar, género ni proveniencia escolar. El aserto inicial de ambas pesquisas aquí reportadas, según el cual el desempeño observable en materia lectoescritural entre los alumnos sometidos a valoración sería similar en sus deficiencias, se contrastó de manera positiva, empero, se formuló sólo para ilustrar al lector *dilettante* en las lides de la lectura y la redacción, pues los docentes con experiencia *conocerían de antemano el rumbo de la conjetura merced a su comprobación diaria en el aula*, dada la homogeneidad en el comportamiento estudiantil ordinario.

Se dispone de insumos por lo menos iniciales para hacer énfasis en los aspectos de la decodificación, comprensión e interpretación para la lectura y grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos a trabajar con el estudiante para mejorar su redacción; el aporte de ambas experiencias sustenta la idea de una intervención inductiva centrada en las limitaciones evidentes y no en el aprendizaje exhaustivo de las reglas gramaticales para aplicarse de manera deductiva a los casos particulares.

Más importante es que los resultados obtenidos nos inducen de lleno al debate sobre la importancia de la lectoescritura en la sociedad contemporánea, así como de la necesidad y modalidades de su enseñanza/aprendizaje, a través de preguntarnos si estudios como el presente se justifican mediante algún tipo de aporte al conocimiento sobre el tema o, más aún, de intervención para abonar a la solución del problema tratado, máxime cuando están egresando por miles nuevos profesionistas semialfabetizados o analfabetos funcionales.

La educación superior, al margen de algunos debates que plantean dilemas en extremo discutibles acerca de si es conveniente leer y redactar acorde con las reglas del código, es el receptáculo de personas provenientes de un decurso académico que arranca del preescolar y culmina con los estudios de postgrado como nivel máximo. Sujetos que denotan deficiencias en el dominio del lenguaje articulado, víctimas de un sistema educativo formal -y esto es lo más preocupante- que no parece haber reparado en ello.

Es un hecho constatado ya durante 35 años, que la mayor parte de los alumnos llegan a la educación superior en condiciones de no poder realizar lectura de textos especializados, de no ser capaces de expresar una idea ajena con sus propias palabras (parafrasear), de no haber comprendido un mensaje académico escuchado y, peor todavía, de sentir terror ante el encargo de plasmar por escrito su pensamiento propio.

Por si no fuera bastante, y contra toda evidencia empírica o lógica, conocidos investigadores de fama notoria preconizan la necesidad de —en el mejor de los casos— dedicar las sesiones de trabajo áulico disciplinar a la corrección de las falencias verbales y, en el peor, a ignorarlas, so pena de ir contra corriente dentro de una civilización

icónica donde el código lingüístico ha dejado de ser hegemónico, esto es, cada quien debe utilizarlo como mejor le parezca.

Si bien no es factible incidir en el plano de la educación nacional en su conjunto, conviene sugerir a nuestra casa de estudios tomar cartas en el asunto a modo de reivindicar el dominio de la comunidad universitaria sobre los procesos lectoescriturales en los niveles medio superior, de licenciatura y de postgrado, lo mismo para fortalecer la infraestructura intelectual académica que a efecto de potenciar el desarrollo humano de profesores y alumnos. Un aporte en tal sentido, tras el diagnóstico aquí expuesto, nos remite hacia una propuesta correctiva actualmente en proceso dentro del Centro Universitario de Los Altos.

II. Propuesta de intervención

2.1 Introducción

Tras 34 años de desempeño profesional docente en seis instituciones mexicanas de educación superior, ha sido posible constatar las deficiencias generalizadas por cuanto atañe a la destreza psicolingüística de los estudiantes con quienes se ha tenido oportunidad de colaborar, lo mismo en la comprensión que en la producción oral y escrita sin diferencias ostensibles relacionadas con el género, la proveniencia escolar, la carrera de adscripción o el promedio de egreso del ciclo académico previo, salvo mínimas excepciones. Cuatro actividades básicas del trabajo escolar y elementos imprescindibles de infraestructura académica intelectual a desarrollar por todos los educandos que se precien de serlo, de manera particular los universitarios, de quienes ha sido posible observar al transcurrir de los años un deterioro ostensible cuanto creciente en dichas aptitudes.

Al argumentarles que la claridad de las ideas en el ámbito de la educación formal está relacionada con su desarrollo y dominio de habilidades como la lectura, la redacción, la expresión oral y la escucha,

los jóvenes se sorprenden de que algún profesor vincule la competencia en el manejo del lenguaje articulado con el abordaje de los contenidos disciplinares propios de las asignaturas. La mayoría aduce no estar ya en *edad* ni mucho menos en el *nivel de escolaridad* para que se le solicite corrección en su desempeño verbal, calificando de exagerado tal proceder del docente y desde luego ignorando los señalamientos para corregir o mejorar su aptitud, “pues como sea, por algo somos ya universitarios”. Los menos reconocen sus limitaciones y la necesidad de superarlas en la práctica escolar, empero, consideran que ya es “demasiado tarde” para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal responsabilidad y de ninguna manera a la Universidad, “...porque nada más leemos en la escuela y no estudiamos para ser literatos ni periodistas”, dicen satisfechos, plenos de convicción, sin asomo de duda, ironía...o pena. De ninguna manera aceptan nexo alguno entre pensamiento y lenguaje articulado, dando por sentado que en su mente bullen ideas y conocimientos genuinos y profundos, pero inexpresables en palabras, recordando alguna tesis del viejo Gorgias.

Autores como Miguel Ángel Santos (1984), Santos Zunzunegui, (1989), Manuel Alonso y Luis Matilla (1990), Aymmé Rivera (2001) y Donis Dondis (2002) con propósitos, enfoques, perspectivas, y tiempos diferentes pero con la preocupación compartida por entender el mundo de los íconos, destacan la importancia de la imagen en la sociedad contemporánea y su nexo con las transformaciones socio-culturales de hoy día.

Con unas u otras palabras, los autores mencionados nos proponen aprender a decodificar las imágenes al mismo nivel de importancia que el código verbal, dentro de una civilización con fuerte presencia mediática audiovisual donde varios tipos de lenguajes se alternan, entrecruzan y complementan para forjar y compartir significados. Incluso anuncian ya la hegemonía del ícono dentro de la cultura globalizada vigente, en *demérito del antiguo orden alfabético*, merced a la influencia creciente de las industrias televisiva, informática, cinematográfica y de la historieta. Situación quizás no ajena a un incremento del alfabetismo funcional puesto en la marquesina por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante la aplicación del ahora famoso examen Programme for International Student Assessment (**PISA**), el que en 2006 hizo participar a 250 mil

adolescentes de 55 países a fin de valorar su desempeño en lectura de comprensión, matemáticas y ciencias, pero cuyos hallazgos de alfabetismo generalizado para México (aunque no somos el único país con estándares tan bajos) de ninguna manera pudieron causar sorpresa entre el magisterio de todos los niveles, pues aquí el desarrollo de habilidades psicolingüísticas deja mucho que desear (Arias, 1999; Ojeda y otros, 2003; Andere, 2007).

Conviene hacer énfasis en que las falencias no son privativas de los púberes valorados, quienes ocuparon el penúltimo lugar en lectura de comprensión, pues ocurre entre personas con acceso escolar hasta niveles post licenciatura, sin dejar de lado a los millones de excluidos con respecto a los procesos de alfabetización (Fregoso, 2009). Para los investigadores que advierten sobre la relevancia de los íconos, asistimos 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 manera global, analógica, sensorial; otro *deductivo*, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial (Rivera, 2001).

Aceptar sin más asertos tan inquietantes equivaldría a negar el nexo estrecho entre pensamiento y lengua, así como la necesidad indefectible de referir e interpretar todos los procesos no lingüísticos mediante el recurso alfabético; sin embargo, ello no significa ignorar la influencia de las representaciones impresa, televisiva o cinematográfica en la sociedad actual, mucho más promovidas que, por ejemplo, la lectoescritura. Cabría entonces preguntar –material para otra investigación– si las audiencias masivas realmente conocen e *identifican* los lenguajes diversos a los que están expuestas a través de las tecnologías audiovisuales.

Sea o no cierta la predominancia de las imágenes en la cultura actual, así como atribuirles ser la causa del alfabetismo funcional prevaleciente, éste es demostrable en la sociedad mexicana, donde no se presta atención suficiente al desarrollo de la infraestructura intelectual psicolingüística y en cambio cada familia está al pendiente de consumir los productos audiovisuales difundidos por los medios. Baste saber que en el 2005 la proporción era de tres mexicanos por

aparato televisivo, mientras nuestros infantes se exponían a la televisión un promedio de cuatro horas diarias (Secretaría de Salud, 2006), frente a ello, el ciclo lectivo anual para los escolares mexicanos de primaria tenía una duración aproximada de 700 horas, en cambio, en un año los niños pasaban un promedio de 1460 horas ante el televisor (INEGI, 2000).

Al estudio presente le interesa demostrar que un entrenamiento especializado de los alumnos universitarios participantes en el dominio teórico-práctico de los discursos académicos más característicos, redundará en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas comprensivas y productivas, al tomar al lenguaje como objeto de conocimiento, pues más allá de la influencia de los íconos, las deficiencias observadas son explicables merced a un insumo inadecuado de carácter sociocultural, donde la educación no ha sido capaz de paliar siquiera ese problema de infraestructura intelectual en los sujetos (Rondal y Serón, 1992). Se intentará probar que en el ámbito escolarizado es altamente productivo reforzar el uso y significado de los principales tipos de discursos textualizados propios de la producción y comprensión académicas: narrativos (a través del relato corto), argumentativos (mediante el ensayo), descriptivos (revisando inventarios y taxonomías), expositivos (valiéndonos del artículo de fondo), e instruccionales (recurriendo a manuales de procedimiento), para el caso en dos grupos donde se imparten materias diferentes pero vinculadas con el lenguaje como objeto de conocimiento: un taller, de manera directa sin mediaciones de algún contenido disciplinar, y un curso, de manera mediada por ciertos contenidos disciplinares (Coulthard, 1994).

En resumen, la base de datos se constituirá con las actividades y productos generados por los educandos de ambos grupos durante el ciclo lectivo 2009-B, unos que cursarán la asignatura *Taller de lectura y redacción* dentro de la Licenciatura en Cómputo, y otros la de *Psicolingüística Evolutiva* en la carrera de Psicología, las dos impartidas en este Centro Universitario. Previo al examen diagnóstico que se aplicará a los participantes para evaluar su performance psicolingüística real, éstos estimarán sus habilidades psicolingüísticas actuales en una escala de cinco niveles (muy bien, bien, regular, deficiente y muy deficiente), tras lo menos 12 años de actividades dentro de la educación

formal y de cursar asignaturas relacionadas de manera específica con la lengua nacional.

Acto seguido se procederá a la diagnosis de su desempeño ya no estimado sino real, en materia de comprensión y producción oral y escrita mediante una batería de valoración psicolingüística que contiene diez pruebas. Los resultados se compararán con la competencia estimada como propia por cada estudiante, y desde luego con los avances a lo largo del curso a través de los productos a irse generando en cada grupo; por supuesto, se establecerá un parangón entre ambos. La conceptualización y procedimiento de la actividad se inspirará en los aportes de dos connotados investigadores de la psicología socio-histórica cultivada en la Unión Soviética durante la tercera y cuarta décadas del siglo XX, Lev Vigotsky (1896-1934) y Piotr Galperin (1902-1988) sobre la base del aprendizaje por etapas como método para la investigación en psicología educativa, ámbito en el que destacan los conceptos de *funciones psíquicas superiores, zona de desarrollo proximal, herramientas psicológicas, andamiaje e interiorización*.

2.2 Objetivos de la investigación

Promover y desarrollar en dos grupos de estudiantes habilidades psicolingüísticas mediante la práctica intensiva de comprensión y producción oral y escrita de textualizaciones académicas, durante el periodo lectivo 2009-B, en el Centro Universitario de Los Altos.

Asimismo comparar los resultados obtenidos por ambos grupos de alumnos, acorde con dos variables: 1) El proceso particular aplicado, directo en un caso y mediado en el otro, para llevar a cabo esta experiencia; 2) La carrera de adscripción de los participantes.

2.3 Preguntas de investigación

¿Cuál es la diferencia entre el desempeño objetivo del alumnado previo al entrenamiento, con el desempeño objetivo mostrado por ellos mismos en el transcurso y al final del proceso? ¿Es distinta o no la destreza previa y posterior de un grupo en comparación con el otro,

atendiendo al procedimiento específico aplicado en cada uno de ellos y/ o a la carrera de adscripción?

2.4 Tesis a ponderar

Los resultados evidenciarán, producto del entrenamiento, un desempeño cuantitativa y cualitativamente superior en ambos grupos durante y al final del proceso específico de capacitación al que fueron sometidos; es probable que se observe una performance promedio superior de un grupo atendiendo a la carrera de adscripción o al proceso particular aplicado.

2.5 Justificación

Según se verá con detenimiento en la fase teórica de la pesquisa, una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionista es el dominio de las competencias psicolingüísticas en el código articulado materno, por más que nuestra contemporaneidad deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación globalizante, confusora de medios con fines. Sin duda, el idioma de Stephen Hawkins y de Charles Peirce es útil para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca del cada vez más anhelado y necesario empleo, por ejemplo leer y escribir, práctica tan inusual en cualquier lengua para una gran cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su habla nativa y con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos lenguas. Sólo será un hábil angloparlante aquel que ya lo es en castellano. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con gentes ubicadas a la vuelta de la esquina o en la antípoda, si bien muchos usuarios aprovechan esas ventajas informáticas de manera tan trivial que no viene al caso mencionarla. Incluso para acceder con calidad al aprendizaje de un segundo idioma, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo, es indispensable

desarrollar la competencia lecto-escritural (Rodríguez Pérez, 2002).

Junto con las limitaciones cotidianas en materia de lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva observadas en el mundillo escolar, se aúna la incapacidad para valerse de los recursos conducentes a comprender y producir los discursos más representativos de la actividad educativa formal: describir, narrar, explicar, argumentar, manejar instrucciones, así como su materialización respectiva en pasajes, relatos, artículos, ensayos y guías o formularios. Acervo de valía notoria para el desarrollo de infraestructura intelectual.

En un plano más ilustrativo valga reportar ciertas actitudes reiteradas con frecuencia por el educando: recuerdan imágenes aisladas, no secuenciales, con cierto detalle, pero les cuesta demasiado esfuerzo narrar la película o el programa televisivo tipo relato como una historia de principio a fin; se detienen en algunos detalles aislados que llamaron su atención y pierden así el hilo de la historia. Por supuesto, si de redactar un extracto del relato se trata, sufren las de Caín para generar unos cuantos renglones sin orden ni concierto.

Las escuelas de todo nivel reclaman ahora, como signo de modernidad, aulas donde haya un equipamiento consistente en el cada vez más indispensable video beam, una pantalla y la computadora portátil, implementos *garantía de éxito* para educandos y mentores quienes se concretan a leer en voz alta textos escritos con el contenido temático de manera casi siempre literal, cortado y pegado, como si los presentes no pudieran descifrar el mensaje proyectado, en lugar de exponer las ideas principales de un tema con sus propias palabras. Recordemos que la mayor parte de nuestros pupilos no llega siquiera al nivel de abstracción del conocimiento fincado en la paráfrasis. Huelga decir que si de *apuntadores* de bajo precio se tratara, podrían traer la información escrita en su cuaderno o block de notas y de allí proceder a la lectura en voz alta, pero ello pasaría por alto el sello de modernidad atribuible al herramental electrónico, cual si en verdad el *medio fuese el mensaje*.

La acción de describir por parte de nuestros educandos universitarios estándar presenta dos problemas: el primero de ellos consiste en destacar los rasgos más generales de un atuendo, paisaje, recinto, imagen pictórica, escultura, platillo o de cualquier objeto sometido a

observación, en demérito de los aspectos que requieren simplemente de mayor concentración sensorial, esto es, se capta lo más evidente, llamativo u obvio y no lo sutil.

El segundo tiene que ver con las limitaciones del acervo lexical, donde las palabras no les *alcanzan* para nombrar atributos, aspectos, propiedades, cualidades, fisonomías, particularidades, expresiones, características. Lo peor del asunto para el alumnado es que al solicitarles una descripción no está a la mano el poder *cortar y pegar* información.

Un verdadero reto a la capacidad de discernimiento de la mayoría de los estudiantes radica en hacerles notar la diferencia entre un juicio de valor y un argumento. Todo intento por llevar a cabo un debate sobre cierto tema polémico de por sí, termina en afirmaciones o negaciones cargadas de afectividad a manera de descalificaciones y hasta improperios, aun cuando no haya razón alguna para adscribirse a alguno de los polos de la discusión y mucho menos se disponga de la información necesaria, incluso básica, para efectos de contradecir al adversario presunto o tomar partido. Cuando parecen haber comprendido la diferencia entre un razonamiento conducente a probar o a demostrar algo con afanes de persuasión, disuasión o convencimiento, y una opinión o creencia sin más basamento que la subjetividad, gustos, caprichos y valores de alguien, llegado el momento de pedirles un ejemplo recaen en confundir unos con otros asertos.

No menos trágico resulta emitir las instrucciones orales y/o escritas conducentes, pongamos por caso, a contestar el examen periódico. Luego de haberlo revisado al detalle hasta en sus más mínimos elementos, y habiendo el grupo afirmado estar listo para resolverlo, a los pocos minutos de iniciado comienzan las dudas sobre si el llenado va de un modo u otro, si tal aseveración debe entenderse así o asado, si deben utilizar la estilográfica o un lápiz, si al encabezar su identidad personal en la hoja de la prueba va primero el nombre o el apellido paterno...Peor aún cuando la actividad es en el laboratorio y los procedimientos dependen de consultar manual(es), o si es un trabajo de campo atenido a ciertas guías, pongamos, de observación. Lo mismo seguir instrucciones, que diseñarlas y hacérselas entender a otros, es necesidad insoslayable.

El conjunto de las facetas involucradas en los cinco tipos de prácticas discursivas señaladas permitirán el acceso de los escolares al do-

minio de los discursos de mayor aplicación en el contexto académico y, al remitir a la textualización comprensiva y productiva correspondientes mediante el uso intensivo de relatos, pasajes, instructivos, artículos y ensayos, contribuirán a desarrollar aptitudes psicolingüísticas como son la escucha, la lectura, la oralidad y la redacción, insumos para el aprendizaje y acceso al conocimiento. Tanto en el plano de la indagación como de la intervención remedial, el proyecto presente recoge demandas objetivas de relevancia, vigencia y pertinencia reiteradas. Pocas instituciones educativas en el país emprenden el diagnóstico de su alumnado tocante a las capacidades dichas, tenidas como accesorias, y menos ensayan e implementan las medidas necesarias de apoyo a los jóvenes para mejorar sus estándares.

Esta indagación parte de la premisa, según la cual, lengua, pensamiento, comunicación y cultura están indisolublemente vinculados, hasta el grado de que *vemos* el mundo, lo interpretamos, e incidimos en él a través del dominio de nuestro lenguaje verbal, aserción más evidente dentro del ámbito escolarizado, donde es necesario realizar prácticas académicas fincadas en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas.

2.6 Marco teórico

Cubre tres aspectos centrales que animan y dan sentido al proyecto de investigación en manos del lector. El primero nos remite a los objetos de conocimiento propios de la psicolingüística cognitiva, interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y desarrollo de la lengua, a más de concebir a la actividad lingüística como una instancia de carácter psíquico que implica hacer uso de las estructuras verbales; de hecho estudia cómo se utiliza el idioma, la aplicación concreta de las aptitudes lingüísticas, la actividad mental puesta en juego al leer, hablar, escuchar y escribir, el acervo conceptual que los sujetos tienen de su lenguaje articulado y la manera como lo ponen en práctica al producir y entender expresiones verbales, en resumen, visualiza los procesos de actuación al ejecutar la lengua (Garton y Pratt, 1991; Field, 2006)).

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 (las disfunciones y trastornos de lectura, comprensión oral, habla y escritura, sobre todo en infantes).

El interés de este proyecto está centrado en los primeros dos aspectos (a y b) por cuanto atañe a la elaboración oral y gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. Así mismo, en la comprensión oral y gráfica de ese mismo código, entendida como el proceso en la recepción de estímulos con afán de desentrañar su significado. Lo anterior debe ser entendido en el contexto situacional del estudio, es decir, el quehacer académico universitario.

La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la comprensión y la generación de textos, también denominados *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*: 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). 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; por su parte, la finalidad de la comprensión radica en constatar que el mensaje recibido se entendió, al margen de estar o no de acuerdo parcial o totalmente con su significado. La intervención planteada en el proyecto presente tiene la pretensión de promover el desarrollo de habilidades psicolingüística en los participantes. En este punto conviene establecer una diferencia epistemológica entre esta interdisciplina y la sociolingüística, pues a la primera le interesa conocer el dominio de habilidades especializadas compartidas por la especie y expresadas de manera individual, mientras a la segunda la primacía de una experiencia principalmente comunicativa, *enriquecedora, útil y social* en un contexto limitado y preciso.

El segundo pasa revista a las concepciones de Lev Vigotsky y Piotr Galperin relacionadas con el lenguaje articulado y los procesos de su aprendizaje, como una de las funciones psíquicas superiores (FPS) en tanto instrumento de la actividad simbólica y sistema mediador en la

transmisión e intercambio racional, cultural e intencionado entre los seres humanos. Para ellos, las FPS constituyen el objeto de estudio cardinal desde la perspectiva de la psicología socio-histórica, escuela que se ha ocupado de explicar el origen y desarrollo de funciones como la actividad simbólica, manifiesta externamente en el lenguaje oral, escrito, leído y escuchado, además del dibujo y el cálculo matemático, e internamente a través de la atención dirigida, la memoria lógica, el pensamiento conceptual, el pensamiento verbalizado, el movimiento intencionado y los preceptos.

En las primeras están involucrados los procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento; mientras que en las segundas los procesos psicológicos de carácter puramente eidético, abstracto. Las FPS son privativas de nuestra especie y se originaron en el muy dilatado proceso de manejo de los medios culturales propios del desarrollo de una sociedad: el trabajo, la alimentación, la educación, el lenguaje, la vivienda, el hábitat, la vestimenta...por decir algunos. En la base y como sustrato para el progreso y evolución de las FPS está la actividad laboral, como acción mediadora de la humanidad que incorpora el uso de instrumentos y signos en su intervención directa sobre la realidad y sobre sí mismo. La especie se apropia de las actitudes, aptitudes, palabras y medios tecnológicos de cada época y los asume como propios. Así, conductas, signos e instrumentos, formas de un espacio y tiempo determinados, se transfieren de una generación a otra y se renuevan y cambian por la acción de los sujetos a lo largo de la historia. De tales prácticas e instrumentos, Vigotsky y Galperin, entre otros, consideran como núcleo al lenguaje articulado y a sus significaciones verbales como mecanismos determinantes en todas las formas de actividad humana. Conciben a la lengua como el instrumento privilegiado, no exclusivo, de los sistemas mediadores en la transmisión e intercambio racional, cultural e intencionado del pensamiento entre los miembros de la especie. Como instrumento simbólico regulador de los nexos con los demás, el lenguaje verbal aparece como integrado funcionalmente al conjunto de actos filogenéticos, al ser expresión del pensamiento destinado a la búsqueda y a la planificación de quehaceres cognoscitivos y prácticos.

Para dicha tradición, cualquier función en el desarrollo intelectual del niño, y de todo aprendiente, aparece dos veces y en dos planos:

primero como algo social y por ende exterior, después como algo psicológico. Dicho con otras palabras, al principio como una categoría intersíquica entre las personas; más tarde, dentro del infante o ser que aprende, a manera de una categoría intrapsíquica ya introyectada. Acorde con Vigotsky (1979), la interiorización es una propiedad central del proceso de enseñanza-aprendizaje (conocimiento).

Durante tal proceso se muestra al infante o al aprendiente la manera o el procedimiento como puede aprovechar cierto herramental simbólico para la solución más eficaz de las actividades a realizar: una vez interiorizados esos recursos semióticos, se convierten en elementos propios para el desarrollo del infante o persona que se apresta a conocer. Pero la introyección de los recursos de significación no sólo es válida para el lenguaje, sino para todas las adquisiciones sánicas de quien aprende, incluso guarismos, gráficos, narraciones, íconos.

La interiorización se optimiza cuando los procesos de mediación se ordenan de manera progresiva y permiten a quien ensaya conocer una adecuación más precisa a su nivel de actividad posible. Este ordenamiento paulatino y progresivo fue definido por Piotr Galperin (1992) como aprendizaje por etapas y en él se facilita el tránsito de la actividad externa a la interna mediante la dosificación de los puntos de apoyo que conforman la mediación.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) representa el punto de llegada de la conceptualización de Vigotsky en torno a la apropiación e internalización de los recursos sánicos aportados como conocimiento (consciente) por el entorno sociocultural, concepto definido por él como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver en forma independiente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, precisado a través de la resolución de un dilema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capacitado, entrenado, especializado o con experiencia mayor. Desde tal enfoque se propone aproximar al educando al conocimiento y dominio de la función psíquica superior vinculada con la actividad simbólica, merced a una batería de ejercicios progresivos ya diseñada para el efecto.

El tercero recoge algunos aportes relevantes a modo de tipificar las características sobresalientes de los discursos académicos propuestos para el experimento educativo. Se trata de exponer los atributos que

dan identidad a los cinco tipos de discursos considerados relevantes para su dominio por el alumnado en el ámbito académico (Van Dijk, 2005; Pérez Grajales, 2006).

Así, a la composición ficcional de un discurso imaginario mediante la sucesión de hechos relatados en función de una trama, que además cuentan una historia de principio a fin acorde con una estructura de inicio, desarrollo, nudo y desenlace, se le llama discurso narrativo, plasmado en cuentos, dramas, novelas, reportajes, crónicas, biografías, historiografías. Por otro lado, cuando se enumeran y pormenorizan ordenadamente los rasgos distintivos de un contexto, de un sujeto, de un objeto a modo de satisfacer una función referencial (real) o de mera expresividad (ficcional) a través de ciertos usos verbales y clases de palabras que se apegan a una *constatación* empírica denotada o generan *verosimilitud*, estamos aludiendo a un discurso descriptivo, detectable en pasajes novelados, inventarios, guías, taxonomías. Al intentar dirigir y organizar ciertos procesos mentales así como acciones de un destinatario, mediante prescripciones sistematizadas y secuenciales (paso a paso) para llegar a un fin o cumplir un objetivo, habiendo aplicado un método previsto a seguir, estamos de lleno en el discurso procedural, propio de recetas, instructivos, manuales de procedimiento, formularios y guías. Valga añadir que tanto el eventual diseñador del procedimiento, como quien lo va a ejecutar, están involucrados en el proceso.

Si se parte de un conocimiento con la finalidad de que otros accedan a él por medio de una explicación sustentada en la información pertinente en la que figuran definiciones, ejemplos, métodos cognitivos, conceptos, nexos entre variables, aplicaciones técnicas, reformulaciones, conjeturas, referencias a textos especializados, todo ello con el propósito explícito de apoyar la comprensión de los participantes, nos ubicamos en el discurso expositivo, tan frecuente en libros, reportes y artículos científicos, técnicos o didácticos.

Finalmente, cuando se pretende de manera sistemática a través de un mensaje persuadir o disuadir a alguien a favor o en contra de un punto de vista, opinión, creencia, práctica o costumbre, suscitando en el destinatario —a través de usos retóricos— lo mismo emociones que razonamientos cuasi-lógicos, apelando a principios de autoridad y/o personajes referenciales, nos movemos en los terrenos del discurso

argumentativo, característico de ensayos, prolepsis, editoriales periódicos, artículos de opinión, columnas políticas.

Cada uno de ellos, al comprenderlo y producirlo en sus modalidades visual y auditiva mediante la consulta y el diseño dosificado de los textos académicos correlativos –relato para el narrativo, ensayo para el argumentativo, artículo para el expositivo, pasaje o semblanza para el descriptivo, e instructivos o formularios para el procedural– proveerá al estudiante de un acervo teórico y práctico de valor indudable para el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas.

Método y materiales

La pesquisa será de tipo experimental y comparativa, por cuanto pretende someter a prueba y valorar el proceso cognitivo controlado de dos grupos de alumnos a cargo de quien escribe durante el periodo lectivo 2009-B, cuando cursarán unos la asignatura *Taller de lectura y redacción* (5° semestre de la licenciatura en computación), y otros *Psicolingüística evolutiva* (5° semestre de la licenciatura en psicología), el interés comparativo recaerá en las variables carrera de adscripción y procedimiento de intervención. Los criterios conceptuales serán los mismos para ambos grupos, pero el procedimiento variará de un conglomerado al otro, en virtud de que los primeros (licenciatura en cómputo) no requieren la mediación disciplinar por tratarse de un taller de lectoescritura, mientras que los segundos sí, de manera particular en lo referente a la mayor cantidad de horas dedicadas a la teoría específica (licenciatura en psicología). Se trata de 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 observación teórica, metodológica o de carácter técnico. Los resultados a obtener mostrarán el progreso de los dos colectivos con respecto a su valoración previa al entrenamiento, y las posteriores durante y al final del mismo; así como establecer un parangón entre los resultados obtenidos por ambos, acorde con dos variables: 1) El proceso particular aplicado, directo en un caso y mediado en el otro, para llevar a cabo esta experiencia; 2) La carrera de adscripción de los participantes.

La base de datos se constituirá con los ejercicios orales y escritos en las cuatro modalidades de la comprensión y producción psicolingüísticas, pero en dicha actividad se manejará el lenguaje articulado como expresión del pensamiento destinado a la búsqueda y a la planificación de quehaceres teórico-prácticos, como medio para optimizar el proceso de interiorización o aprendizaje. Durante tal proceso se mostrará al sujeto aprendiente una manera, lo más eficaz posible, de aprovechar el instrumental sónico para la solución de las actividades programadas, a fin de que una vez introyectados esos recursos semióticos, se conviertan en recursos ya apropiados por el aprendiente. El papel del instructor (docente) consistirá en sistematizar el proceso en orden progresivo y acorde con el nivel detectado por la evaluación diagnóstica inicial (estado previo), lo que Galperin llama *dosificación de los puntos de apoyo que conforman o median la planificación de la enseñanza*. En síntesis, dos expectativas estarán en juego: la primera buscará acortar la distancia entre el nivel real de desarrollo –determinado por la capacidad del alumno de resolver en forma independiente un problema– y el nivel de desarrollo potencial –precisado por la solución de ese problema bajo la guía de un tutor–. La segunda, pretenderá aproximar el nivel de competencia esperado a la performance real de los educandos. Dicho al final, pero no por ello menos importante, forma y contenido de los ejercicios dichos no serán otras que los cinco tipos de discursos académicos propuestos, con sus textualizaciones respectivas.

Se espera la participación, en números redondos, de 35 sujetos por cada grupo, en total setenta, los que generarán un corpus aproximado de diez productos orales y diez escritos por alumno, en total 1200 ítems susceptibles de valoración. Tres grabadoras magnetofónicas portátiles, casetes y las consabidas hojas de papel carta serán el sustrato tecnológico.

Bibliografía

- Alonso, M. y Matilla, L. (1990). *Imágenes en acción*. Madrid: Akal Editores.
- Andere, E. (2007). *Documentos para el taller Escuelas de Excelencia*. Universidad de Guadalajara: Coordinación General Académica.
- Arias, M. L. (1999). *La lectura en relación con las políticas estatales de difusión*. Revista Educar. Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Educación, núm. 8, 54-63.
- Avilán, A. (2004). *La escritura: abordaje cognitivo (hacia una didáctica cognitiva de la escritura)*. Acción Pedagógica, 1, 31-48.
- Aziz, A. y otros (2003). *La evaluación educativa de la OCDE. Observatorio Ciudadano de la Educación*. Obtenido el 17 de marzo de 2003, desde <http://www.observatorio.org/comunicados/comun67.html>
- Coulthard, M. (1994). *Advances in written text analysis*. London: Routledge.
- Dondis, D. (2002). *La Sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.
- 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. Obtenido el 18 de marzo de 2003, desde <http://lecturayvida.org.ar>
- Field, J. (2006). *Psycholinguistics: a resource book for students*. United Kingdom: Routledge.
- Fregoso, G. (2002). *La performance lingüística de los escolares: problemas psicolingüísticos y socioculturales*. Anuario de investigación en el Centro Universitario de Los Altos, 1, 113-127.
- (2005). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.
- (2009). *Los problemas del estudiante universitario con la redacción: Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría*. México: Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara.
- Galperin, P. I. (1978/1992). *Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation*. Journal of Russian and East European Psychology, 30 (4), 60-80. Citado por Ortiz, G. y Chávez, S. (2008) *La teoría de la actividad en la enseñanza*. Revista Caminos Abiertos. México:

- Universidad Pedagógica Nacional.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (1969). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Ojeda, B. y otras. (2003). *La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática*. Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido el 13 de abril de 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>
- Peredo, M. A. (1999). *Hábitos de lectura y espacios de circulación de la información impresa en Jalisco*. Revista Educar. Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Educación, núm. 8, 109-126.
- Pérez, G. (2002). *Lectura crítica de textos teóricos*. Revista Médica. Instituto Mexicano del Seguro Social, 40, 147-165.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta.
- Prieto, D. (1979). *Retórica y comunicación masiva*. México: Edicol.
- Ramonet, I. (2000). *La tiranía de la comunicación*. México: Debate.
- Rivera A. (2001). *Otra Mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Pedagógico “Rafael M. de Mendive”.
- Rodríguez M. E. (1999). *La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México*. Revista Educar. Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría de Educación, núm. 8, 64-71.
- Rondal, J. y Serón, X. (1992). *Trastornos del lenguaje oral, escrito y neurolingüística*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M. (1984). *Imagen y Educación*. Madrid: Anaya.
- Silva, M. I. (1999). *Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares en la ciudad de México*. Revista Educar. Gobierno del Estado de Jalisco. Secretaría de Educación, núm. 8, 45-53.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. España: Siglo XXI Editores.
- Veiras, N. (2003). *Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura*. Página 12. Obtenido el 12 de enero de 2006, desde www.pagina12.com.ar
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.