

Diagnosis sobre habilidades lectoescriturales de estudiantes en el Centro Universitario de Los Altos

GILBERTO FREGOSO PERALTA

Centro Universitario de Los Altos
México

Resumen. El propósito del artículo es dar a conocer dos evaluaciones sistemáticas que 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, actualmente en proceso, para 80 educandos que cursan la licenciatura.

Palabras clave: deficiencias, redacción, lectura, estudiantes, universidad.

Abstract. The purpose of this article is to introduce two systematic evaluations on the reading and writing performance of university students at the Centro Universitario de Los Altos (Mexico), and from the data obtained, the design of a corrective action proposal, currently in process for 80 students attending college.

Keywords: writing, reading, deficiencias, students, university.

Procedimiento diagnóstico

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 (Field, 2006). 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 formativa de carácter estructural cuyo origen se remonta a los primeros años de la educación formal y por qué no decirlo, familiar.

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 (Ojeda y otras, 2003; Ferreiro, 2002).

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 Dondis (2002) 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 enseñorea 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 una reproductora de video o disco compacto.

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.

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, de ordinario codificado lingüísticamente (Pérez, 2006). 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).

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. Para nadie es secreto 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 imprenta, 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 tirada muy menguada) 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.

Respecto a la disponibilidad de librerías, bibliotecas y rotativos, 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 Tepatlán 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.

Con algunas excepciones en la zona metropolitana de Guadalajara, 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. El panorama anterior permite 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 analfabetos.

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 pertenecía 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

Con referencia 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 la puntuación 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.

1.2.4 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.

1.2.5 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.

1.2.6 Resultados por la procedencia 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.

25 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 las puntuaciones 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 ($P > f = 0.1487$) puso en relieve que no hay diferencias significativas entre los jóvenes provenientes de los distintos sistemas preparatorianos.

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, con el autor, 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 Tepatitlán 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 2646 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.

Con referencia 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 tampoco 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*, o *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

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 número, 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= 8/74

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 nexo específico 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 *diletante* 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 la pertinencia de la lectoescritura dentro o fuera de la vida académica, es el receptáculo de personas provenientes de un decurso escolarizado que va de la preprimaria al bachillerato, integrado por un alto porcentaje de jóvenes con falencias notorias 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 durante 35 años por el autor de estas líneas, que la mayor parte de los alumnos arriban 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 los yerros 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 con ello logra comunicarse.

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.

Referencias bibliográficas

- Andere, E. (2007). *Documentos para el taller Escuelas de Excelencia*. Universidad de Guadalajara: Coordinación General Académica.
- 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>
- 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.
- Ferreiro, E. (2002). La construcción de la escritura en el niño. En Rodríguez, M. E. (comp.) *Adquisición de la lengua escrita* (pp.10-24). Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- 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*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.
- Rivera A. (2001). *Otra Mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Pedagógico "Rafael M. de Mendive".

(Artículo recibido: 01-05-2010; revisado: 04-06-2010; aceptado: 19-06-2010)