

Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Ma. del Carmen de la Peza
Lilia R. Rodríguez Torres
Iliria Hernández Unzueta
Ricardo Rubio

En México, el fracaso escolar y el analfabetismo funcional son problemas irresueltos del Sistema Educativo Nacional. Leer críticamente y escribir correctamente es indispensable para quienes logran ingresar al nivel superior. En este artículo abordamos aspectos cognitivos y sociales imbricados en la adquisición y desarrollo de la lectoescritura, a partir de una evaluación diagnóstica aplicada a más del 50% de estudiantes de primer ingreso en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, en 2012. Los resultados puntualizan aspectos que configuran, tanto en la comprensión lectora como en la expresión escrita, el bajo nivel de competencias después de 13 años de escolaridad. Señalamos el impacto de formar profesionistas incapacitados para argumentar y cuestionar la realidad.

Palabras clave: lectoescritura, competencias, analfabetismo funcional, educación superior.

ABSTRACT

In Mexico, school failure and functional illiteracy are unresolved problems of the National Education System. Read critically and write properly is essential for those who manage to get into college. In this paper, we address cognitive and social aspects overlapped in the acquisition and development of literacy through a diagnostic evaluation applied to more than 50% of first year students at the Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. The results point out issues that comprise the low level of skills in reading comprehension and written expression, despite 13 years of schooling. We note the impact of training professionals who are unable to argue and question reality.

Key words: words: literacy, skills, functional literacy, higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho de todos los ciudadanos y una obligación de los Estados nacionales que como miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han aceptado (1948), que en su artículo 26 afirma que la educación básica debe ser gratuita y obligatoria. De acuerdo con la Unesco, no se puede hablar de alfabetización cuando se ha alcanzado apenas “un umbral básico de herramientas de lectura y escritura” (Atorresi, 2005:2), un conocimiento básico del alfabeto a partir del cual si bien es posible decodificar palabras, no capacita a los ciudadanos para leer con fluidez, adquirir el hábito de la lectura necesario para comprender textos complejos y mucho menos para desarrollar competencias de escritura. La alfabetización es un proceso complejo, consiste en “[...] la adquisición paulatina de competencias comunicativas de distinto nivel” y significa “[...] la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales, y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita” (Atorresi, 2005:2). La alfabetización plena, a la que todos los ciudadanos tienen derecho, capacita para leer textos de ficción, manuales y otros textos funcionales, localizar información en textos de divulgación científica y/o especializados y ser capaz de comprenderla, integrarla, reproducirla y crear ideas nuevas en textos escritos.

La ha sido uno de los objetivos fundamentales del Estado mexicano posrevolucionario y está orientada a garantizar el desarrollo económico y el ejercicio de una ciudadanía plena. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, el panorama de la educación en México es alarmante. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de 2010, la población total es de 112 336 538 habitantes, de los cuales 98 246 031 tienen 6 años y más. El censo mencionado dice que 93.12% de los mexicanos de seis años o más saben leer y escribir porque asistieron a la escuela mientras que 6.88% de la población no fue a la escuela y por lo tanto se considera analfabeta. De la población que asistió a la escuela, 37.11% concluyó los seis años de educación primaria; 12.27% realizó estudios a nivel profesional y 0.91% realizó estudios de posgrado. Mientras que el 42.82% restante, si bien ingresó a la escuela no concluyó los estudios de primaria, con lo cual se puede decir que es analfabeta funcional. Por otra parte, como muestran los resultados de la investigación que se presentan más adelante en este trabajo, los alumnos que logran ingresar a la educación superior, llegan a la universidad con graves deficiencias en las competencias de lectoescritura.

Es evidente que más allá de las buenas intenciones del Estado mexicano –en el que participan educadores y funcionarios– el analfabetismo funcional subsiste, es un problema endémico y demanda una reflexión a fondo sobre sus causas y efectos para replantear las políticas educativas y las estrategias pedagógicas que se han aplicado

hasta ahora. Para comprender las dificultades que enfrentan los programas de alfabetización universal es necesario despojarse de la visión puramente instrumental de la lectoescritura y estudiarla en su complejidad como objeto de conocimiento y como lugar en el que se dirimen relaciones complejas de poder/saber.

LA LECTOESCRITURA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

La lectoescritura constituye, junto con las matemáticas, el objetivo primordial de la educación básica y su aprendizaje es la condición necesaria del éxito escolar. Sin embargo, a pesar de la exploración y puesta en práctica de distintos métodos para enseñar a leer y escribir, el analfabetismo funcional sigue siendo uno de los retos más importantes del sistema educativo nacional y las organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) consideran que el rezago educativo es uno de los principales obstáculos para alcanzar el desarrollo del país.

El primer obstáculo para superar el problema del analfabetismo es considerar la enseñanza de la lectoescritura como un problema estrictamente técnico. Los distintos métodos tradicionales de la enseñanza de la lectoescritura comparten el punto de vista, según Emilia Ferreiro (2013) erróneo, que concibe a la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral y a la lectura como decodificación de lo escrito en sonido. En ese sentido el estudiante de primero de primaria deberá aprender mecánicamente el código que le permita descifrar textos escritos.

El sistema educativo nacional concibe la lectoescritura como mero instrumento de decodificación que servirá posteriormente al educando para adquirir otros conocimientos. Como señala Vigotsky (1978), se enseña a los niños a trazar letras y armar palabras y la mecánica para descifrar lo que está escrito en lugar de enseñarles a comprender internamente la escritura como un lenguaje. La concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura como forma de expresión de la realidad, de la verdad, de lo que es, y distinguirlo de la ficción, de lo que no es pero que podría ser. Y la lectura como descifrado no solamente inhibe la lectura propiamente dicha sino que crea otros problemas como la aceptación acrítica de lo escrito entendiéndolo como la realidad misma y no como la expresión de las ideas o la visión de la realidad, del mundo, que tiene alguien en particular, con quien se puede estar o no de acuerdo y a quien se le puede o no atribuir autoridad para decir lo que dice, a partir de los argumentos que utilice para sostener su dicho. En síntesis, conforme a Ferreiro “[...] la tradición escolar reduce, banaliza y deforma –la escritura– al convertir didácticamente

un complejo objeto cultural, en un rudimentario objeto de codificación” (2013:24).

En la escuela, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky, “[...] la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica en lugar de pensar que constituye un objeto de su interés, al cual se aproxima de forma inteligente” (1979: 358). A partir de los aportes de la teoría del conocimiento de Jean Piaget, de la lingüística transformacional de Noam Chomsky y de la sociolingüística, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky proponen como alternativa la enseñanza de la lectoescritura como “[...] el proceso mismo de adquisición del conocimiento a través del cual el sujeto construye su pensamiento, comprende el mundo que lo rodea y resuelve los interrogantes que le plantea” (1979:31).

En el tránsito de la oralidad a la escritura el sujeto cuando aprende las reglas de funcionamiento de la escritura, toma conciencia de lo que sabe hacer, de la lengua misma, de lo que hace con el lenguaje cuando habla. En ese sentido el niño o el adulto, como sujetos de su propio aprendizaje, pasan de un “saber hacer” a un “saber acerca de”, un saber conceptual, y de ese modo “el sujeto re-inventa la escritura para hacerla suya” (Ferreiro y Teberosky, 1979:363). Gracias a la comprensión interna del funcionamiento de la escritura los sujetos son capaces de leer críticamente atendiendo no sólo al contenido de lo escrito sino a la forma como está escrito, una lectura que desemboca en el ejercicio de la escritura.

ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y RELACIONES DE PODER SABER

La historia de las lenguas en general y de la escritura en particular no se puede reducir a “un recorrido lineal guiado por la eficiencia y simplicidad de la transcripción de los enunciados orales” (Ferreiro, 2013:22). La evolución, crecimiento y desaparición de las lenguas es parte de la historia política global, nacional y local; está marcada por las guerras de expansión imperialista, la dominación e imposición de unos pueblos sobre otros, de unas culturas sobre otras, de unas clases sobre otras. Desde su origen más remoto hasta la actualidad, los sistemas de escritura han sido objeto de control e instrumento del poder (económico, político o religioso).

En la sociedad moderna “[...] el ejercicio del poder y la escritura siguen estrechamente ligados: leyes, decretos, reglamentos, son actos de escritura. La identidad de las personas está garantizada por documentos escritos, así como las propiedades y los títulos académicos [...] ninguna esfera del poder es ajena a la escritura” (Ferreiro, 2013:23).

Para comprender mejor las políticas de alfabetización en México es necesario cambiar

el marco interpretativo desde el cual se define el problema. Desde el punto de vista del Estado mexicano la subinstrucción y el analfabetismo son el resultado de factores individuales como el ausentismo, la reprobación, la repetición de grado y la deserción escolares. Sin embargo estos problemas, de acuerdo con las estadísticas (producidas por el propio Estado) no se reparten proporcionalmente en toda la población, por el contrario, se acumulan en los sectores más desfavorecidos según sus condiciones de clase, raza y género principalmente. La desigualdad social y económica se manifiesta en la distribución inequitativa de las oportunidades educativas.

Las prácticas pedagógicas aparentemente neutras de enseñanza de la lectoescritura reproducen la estructura jerárquica de la sociedad mediante procedimientos de selección, estigmatización y exclusión de los educandos según sus condiciones de clase, género y raza. Investigaciones realizadas en distintas latitudes demuestran que la escuela capitalista opera como un espacio de selección social y de expulsión encubierta utilizando distintas prácticas discriminatorias (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1975; Ferreiro y Teberosky, 1979). En el caso de México, la investigación realizada por Sara Corona (2008), demuestra que los libros de texto gratuitos excluyen a los indígenas y elevan al rango de modelo de identificación general la imagen idealizada de los niños de clase media urbana.

Otro de los problemas más serios de exclusión y discriminación escolar encubierta tiene que ver con la economía lingüística, en la que participa la escuela a partir de la enseñanza de la lectoescritura (Bourdieu, 2008). En el sistema educativo las diferencias en el habla de los sectores populares son consideradas como malas formas de habla, como un lenguaje deficitario que constituye la causa del fracaso escolar en lugar de considerarlas lo que son: variantes de la misma lengua. Mediante el rechazo de las distintas variantes dialectales de los sectores populares la escuela instituye como norma el modo del habla de la clase dominante del centro político del país, e identifica dicha variante con la lengua nacional.

El rechazo lingüístico se constituye en uno de los principales obstáculos para el aprendizaje de la lectoescritura ya que “[...] cuando se rechaza el dialecto materno de un niño, se lo rechaza entero, a él con toda su familia, con su grupo social de pertenencia” (Ferreiro y Teberosky, 1979:330). La escuela hace suya las jerarquías sociales, impone las reglas de distinción social de la clase dominante, discrimina las formas de habla como cultas e incultas y estigmatiza las formas de habla populares y, en lugar de ofrecer a los niños un espacio para el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en la escuela primero y en la vida social y política después, “[...] opera una selección inicial entre los que aprenderán a leer más rápidamente [...] y los que deberán cambiar de dialecto para aprender a leer” (Ferreiro

y Teberosky, 1979:359). Por medio de dichas prácticas discriminatorias, la escuela selecciona, jerarquiza, distribuye y expulsa a los sujetos del sistema escolar y de esa manera contribuye a producir analfabetos en lugar de alfabetizar.¹

Consideramos indispensable darle sustento empírico a la afirmación que sostiene que la educación básica en lugar de alfabetizar, discrimina, excluye y produce analfabetos, delimitando y mostrando con mayor precisión el alcance del problema. Con ese objetivo se realizó una evaluación diagnóstica de las competencias de lectoescritura a 911 estudiantes de primer ingreso de los turnos matutino y vespertino de las distintas licenciaturas de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. A continuación se presentan los resultados del diagnóstico.

En el primer apartado de este trabajo se hace una explicación de la perspectiva teórico metodológica elegida. El segundo se refiere al diseño y aplicación del instrumento de evaluación. En el tercer apartado se presenta el análisis de los resultados obtenidos y finalmente se incluyen algunas conclusiones.

PERSPECTIVAS PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTOESCRITURA

La sociología, las ciencias de la educación, la psicología cognitiva y la semiótica han tomado como objeto de reflexión la enseñanza de la lengua. Algunos estudios privilegian a la lectura mientras que la escritura ha reclamado menor atención bajo el supuesto, desde nuestro punto de vista incorrecto, de que quien sabe leer y lee “mucho” en consecuencia podrá escribir correctamente. En este trabajo consideramos que la lectura y la escritura si bien son procesos cognitivos y actividades convergentes, son dos competencias comunicativas distintas que requieren atención diferenciada.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA

En el trabajo “Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)” Ana Atorresi desarrolla una metodología² para la evaluación de las competencias de lectoescritura y señala que en las sociedades contemporáneas la

¹ De acuerdo con Bourdieu, el sistema de enseñanza: “[...] contribuye sin duda a la devaluación de los modos de expresión populares, reducidos a la condición de ‘jerga’ (como indican las anotaciones al margen de los maestros), y a la imposición del reconocimiento de la lengua legítima” (2008:27).

² Utilizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (SERCE-LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

escuela es la institución social que se encarga de alfabetizar a las nuevas generaciones para que se desempeñen con éxito no sólo en su vida profesional sino también en su vida personal y como ciudadanos.

Atorresi retoma la noción de “competencias para la vida” como un enfoque útil para la evaluación educativa y define dichas competencias como “[...] las capacidades –los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes– (necesarias) para enfrentar exitosamente los desafíos de la vida (privada, profesional y social) y las situaciones excepcionales, y también para continuar aprendiendo” (Atorresi, 2005:2).

El enfoque de competencias para la vida, cambia la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área del lenguaje. El objetivo es que los alumnos accedan a la lengua en las modalidades de interpretación (como lectores) y de expresión (como escritores), para que sean capaces de intercambiar los roles de receptores y enunciadores, ampliando y mejorando su capacidad comunicativa.

La concepción de las competencias de lectoescritura como competencias para la vida, encara el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua no sólo como transmisión del conocimiento de las reglas abstractas del funcionamiento de la lengua sino, desde un punto de vista práctico, como desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño de actividades concretas en la vida cotidiana como leer y comprender textos periodísticos, manuales para la operación de equipos de uso cotidiano, consultar información en línea, escribir cartas de solicitud de empleo, elaborar reportes de trabajo, responder formularios, hacer denuncias en el ministerio público, reclamar algún derecho, etcétera. Desde este punto de vista se considera que las competencias de lectoescritura no sólo son necesarias para el desempeño escolar sino que inciden en la capacidad de los sujetos para tomar decisiones fundadas y desempeñarse plenamente en el espacio público.

La eficiencia en el proceso de lectura depende de la amplitud del universo léxico almacenado por el hablante y de la mecanización de la lectura. Cuando se consigue, mediante la práctica, automatizar los procesos de bajo nivel (perceptivos, subléxicos y léxicos), se consigue también liberar recursos cognitivos indispensables para una ejecución hábil y eficaz de la lectura (Clares, 2006).

La adquisición de la lectura, como proceso que pone en juego diversas habilidades, se complementa con el desarrollo de una memoria del texto –o de textos, si se prefiere– que permite por un lado, el reconocimiento estructural, progresivo de la comunicación escrita, lo que implica la elaboración interna de un proceso dialógico con las ideas del autor y, también competencias de lectura que se basan en conocimientos previos, ampliando los márgenes de referencia, como ha sido profusamente trabajado por la escuela francesa y referido como condición de hipertextualidad: un texto ofrece más a un lector asiduo que a un lector ocasional,

porque una experiencia de lectura siempre nos remite a otra anterior (Jitrik, 1984).

Lectura y escritura son actividades y procesos convergentes –aunque de facto distintos e inversos, como apuntaremos más adelante– que deben tenerse en cuenta en la enseñanza y en la evaluación de competencias. Enseñar a leer y escribir significa conocer plenamente el código de la lengua (no sólo para comunicarse oralmente) en los distintos niveles léxico, ortográfico, sintáctico y semántico así como en las competencias plenas en los planos de reconocimiento, que capaciten al estudiante para la lectura de comprensión y de expresión para la escritura. En este sentido, en el campo de la enseñanza de la lectoescritura se ha cambiado el enfoque conceptual y abstracto del estudio de la lengua materna por el enfoque de desarrollo de competencias comunicativas como competencias para la vida.

Las competencias de lectoescritura son necesarias para comprender e interpretar textos complejos y para “pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa” (Atorresi 2005:2), por lo tanto son indispensables para desempeñarse con éxito en el ámbito escolar y universitario primero, y en la vida laboral, política y social después.

LA COMPETENCIA LECTORA

La lectura es la vía para acceder al conocimiento escrito, una herramienta indispensable para el aprendizaje en todas las disciplinas que exigen el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión y la crítica. En ese sentido “el éxito escolar o laboral y el grado de autonomía personal se relaciona directamente con la competencia lectora” (Atorresi, 2005:4). La lectura como actividad involucra procesos fisiológicos y cognitivos complejos que son inseparables el uno del otro.

En el campo de la evaluación de la competencia de la lectoescritura, la psicología cognitiva de Jean Piaget ha sido de gran utilidad. Ha permitido describir los procesos mentales internos que se despliegan a partir del momento en que el sujeto recibe información (mediante el proceso de asimilación) hasta que ésta sale transformada ya sea en un nuevo texto o en algún comportamiento. El sujeto, al recibir la información nueva transforma y organiza el conocimiento previo (proceso de asimilación) almacenado en la memoria –de corto, mediano y largo plazo– en forma de representaciones mentales (Clares, 2006:4-6).

En el proceso de lectura, de acuerdo con Clares (2006), se pueden reconocer tres niveles –bajo, medio y alto– según su grado de complejidad. El bajo incluye las operaciones perceptivas y de acceso léxico; en el medio se establece la relación entre la forma (el significante) y el contenido (el significado) de las palabras; y en el alto se

reconstruye el significado global del texto (Clares, 2006:6).

En el primer nivel la memoria sensorial almacena la información momentáneamente y la memoria operativa reconoce las palabras como unidades lingüísticas. En este nivel tienen lugar “los procesos perceptivos mediante los cuales se transforma la información impresa en un código viso-espacial” (Clares, 2006:6), por tanto la ortografía, el modo de escribir las palabras, la segmentación de las mismas en sílabas y de los enunciados en palabras adquieren relevancia.

Es importante reconocer la especificidad gráfica de la escritura como un tipo de lenguaje distinto que el lenguaje oral, con su propio sistema de signos. Este nivel básico y aparentemente simple de lectura, al que se accede en los primeros años de la educación (en México, último grado de preescolar y primero y segundo de primaria), requiere de un ejercicio de entrenamiento constante de la memoria operativa ya que sin ésta no se logra la mecanización de la lectura, una de las principales causas del analfabetismo funcional entre los adultos.

En el siguiente nivel de lectura se produce la articulación entre el significante y el significado de las palabras y está integrado por dos procesos. Un proceso de acceso léxico en el cual el sujeto recurre a los conocimientos previos almacenados en el léxico interno y transforma “las representaciones ortográficas en conceptos”, y un proceso sintáctico en el cual se establecen “las relaciones entre las palabras” indispensable para descifrar (y posteriormente construir) enunciados (Clares, 2006:7-8).

En este nivel medio de lectura se reconoce la coherencia interna del texto (se distingue al sujeto del enunciado del sujeto de la enunciación, la concordancia de tiempo, de género y de número, la puntuación, etcétera). A partir del conocimiento de la regulación gramatical como forma de estandarización de las prácticas comunicativas, la lengua escrita puede ser puesta en común, garantizando su condición de inteligibilidad compartida.

En el nivel alto y más complejo de lectura tienen lugar los procesos de construcción semántica. El sujeto analiza el contenido conceptual y proposicional de los enunciados y relaciona unas proposiciones con otras, es decir, integra el sentido de las palabras (nivel referencial) y el sentido de los enunciados (relación entre texto y contexto) para alcanzar la comprensión global del significado propuesto por el texto (Clares, 2006:8).

De acuerdo con Clares, los procesos perceptivos, subléxicos, léxicos, sintácticos y semánticos no son lineales o por estadios, proceden de manera concurrente. Entre ellos se establece una cooperación, es decir que “[...] la comprensión lectora no es consecuencia exclusiva del proceso semántico, sino resultado de la integración activa de la información procedente de todos y cada uno de los procesos de lectura” (Clares, 2006:11).

Para alcanzar niveles eficientes de comprensión lectora de textos progresivamente

más complejos se requiere la automatización de los procesos de bajo nivel y del incremento de la memoria operativa en la que se almacenan los recursos léxicos, ortográficos, gramaticales, sintácticos y semánticos, mediante la práctica de la lectura. La automatización de la lectura –como manejar un auto o una bicicleta– se vuelve un hábito indispensable siempre y cuando el lector no se someta acríticamente al texto leído y le otorgue autoridad absoluta.

LA COMPETENCIA ESCRITORA

Cuando se piensa en términos de la comunicación escrita, por oposición a la comunicación oral, es frecuente simplificar y confundir los dos ámbitos cognitivos que la constituyen: la lectura y la escritura son dos procesos distintos e inversos. Mientras en la lectura el proceso es de decodificación, en la escritura es de codificación (Clares, 2006:22). Si bien los dos están relacionados, son independientes –y distintos– el uno del otro. La escritura es una práctica compleja que involucra tres procesos: grafomotor, ortográfico y expresivo.

El grafomotor “es la capacidad para ejecutar con precisión y eficacia un conjunto de movimientos que originan la producción física de la escritura, de acuerdo con unos modelos gráficos (caligrafía)” (Clares, 2006:23), este proceso implica el desarrollo de habilidades psicomotoras finas, competencias que no son únicamente lingüísticas o cognitivas, y que es indispensable atender.

El proceso ortográfico es la capacidad para escribir correctamente, comprende particularmente el uso de las letras y los signos auxiliares de escritura (Clares, 2006:24). Incluye a nivel sintáctico los sonidos de las letras, la segmentación de las palabras en sílabas y las frases en palabras; a nivel semántico la etimología y el origen de las voces, etcétera. El aprendizaje de las reglas de escritura y su automatización son indispensables para el desempeño eficiente de la escritura.

El proceso de expresión o de composición de un texto comprende la capacidad para utilizar la lengua escrita como instrumento de expresión de ideas, sentimientos etcétera (Clares, 2006:25). Incluye las reglas de composición y los estilos de escritura en relación con los distintos géneros de la comunicación discursiva. Escribir un texto significa pasar de la expresión oral a la expresión gráfica, de la comunicación cara a cara a la comunicación con una audiencia remota, de un lenguaje interactivo a un lenguaje autónomo, sin respuesta inmediata (Clares, 2006:25), lo que exige una mayor capacidad de razonamiento y abstracción.

El proceso de la escritura requiere de competencias distintas y más complejas: la

comprensión de lectura implica la capacidad de “reconocimiento” gráfico-ortográfico de las palabras y su contenido semántico. La competencia de escritura requiere la “posesión” de un léxico amplio y la capacidad de utilizarlo para expresar ideas propias, desarrolladas lógicamente y ordenadamente de acuerdo con la sintaxis que regula la coherencia y la claridad de las ideas y, en consecuencia la eficacia comunicativa de la lengua escrita.

DESARROLLO DE LA HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

La competencia lectora supone un conjunto de destrezas que se utilizan conforme a la situación de comunicación. Los textos auténticos, es decir, aquellos que ponen al alumno en contacto con los usos reales de la lengua, son los mejores para evaluar la lectura en un enfoque de “competencias para la vida” (Atorresi, 2005:8). En este enfoque la idea de saber leer incorpora ante todo la experiencia de lectura, como lugar donde la vida del lector se enriquece, y como posibilidad de acceder a una mejor percepción contemporánea del mundo y, derivado de esto, una mayor posibilidad de actuar en el mundo, en los distintos ámbitos de incidencia: formación profesional, vida laboral, desarrollo familiar, compromiso ciudadano, etcétera.

Es necesario precisar que la comprensión lectora depende de la relación que se establece entre las habilidades del lector por un lado y las características del texto, su grado de complejidad y de legibilidad, por otro. Por lo tanto un instrumento de evaluación debe considerar tanto “las tareas que se demanda realizar al lector como las características que presenta el texto” (Atorresi, 2005:4).

Entre los elementos textuales que determinan el grado de dificultad de un texto, y que fueron considerados para la selección del material de lectura para la evaluación de las competencias requeridas para el ingreso a la universidad, se consideraron los siguientes:

- El género discursivo del texto: descriptivo, narrativo, argumentativo.
- La amplitud léxica.
- La longitud.
- La complejidad estructural.
- La complejidad semántica.
- La fluidez enunciativa del autor.
- Las redundancias, reformulaciones, ejemplificaciones.
- La presencia de elementos para textuales.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS...

- El grado de abstracción de los conceptos.
- El tipo de relaciones, espaciales, temporales y/o lógicas.
- El grado de dependencia del contexto.
- La cantidad de datos (Atorresi, 2005:6-7).

Para desarrollar la herramienta de evaluación de la escritura de los alumnos, con enfoque de competencias para la vida (Atorresi, 2005:14), se tuvieron en cuenta:

- Los objetivos de la evaluación
- La elección de un texto funcional para los alumnos de primer ingreso a la universidad.

En lo que concierne a los aspectos a evaluar, dados los objetivos y el tipo de prueba propuestos (Atorresi, 2005:15), de mayor a menor complejidad se consideraron:

- La organización estructural de la clase de textos que se solicitaron: un resumen y un comentario.
- La organización sintáctico-semántica (coherencia y claridad) de los textos.
- La proporción de las ideas incluidas sobre la totalidad pedida.
- Los errores de puntuación y de ortografía o de léxico en relación con la cantidad de palabras escritas.
- La capacidad para identificar las distintas voces en el texto y distinguirlas entre sí y de la propia voz, así como la justificación de la opinión personal por medio de argumentos.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

El objetivo de la evaluación fue determinar las competencias de lectoescritura de los alumnos de primer ingreso en relación con los requerimientos de la educación superior, considerando que para desempeñarse con éxito en la universidad, los alumnos requieren conocimientos y competencias que les permitan leer textos de complejidad creciente, especializados en un área del saber, de carácter teórico-argumentativo y abstracto, así como expresar ideas de complejidad creciente en forma verbal y escrita.

Las competencias básicas que demanda el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior son: la lectura de comprensión de textos complejos, es decir, identificar y distinguir las ideas del autor del texto, realizar resúmenes escritos de dichas ideas, adoptar una posición propia frente al pensamiento de otros y comunicarla por escrito.

LA CONSIGNA O INSTRUCCIÓN

A los alumnos se les entregó el material que incluía: un cuestionario con preguntas cerradas para obtener información general del alumno (sexo, edad, carrera en la que fue admitido, lugar de procedencia, escuela pública o privada, etcétera), un texto periodístico y dos hojas en blanco con las siguientes instrucciones: “lee con atención el texto que te presentamos en la página siguiente, publicado en la sección editorial de , el pasado 17 de abril. A continuación responde dos preguntas; al terminar entrega este material al aplicador. Preguntas: 1) Elabora un resumen que contenga las ideas principales del editorial. 2) ¿Cuál es tu opinión respecto al hecho y la postura del presidente Calderón?”.

Para realizar las tareas solicitadas los alumnos contaban con el texto que podían leer y consultar las veces que consideraran conveniente. No se impuso un límite de tiempo para la ejecución del ejercicio. El tiempo de realización del ejercicio osciló entre 30 y 90 minutos.

LAS CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

El texto seleccionado para la evaluación fue el editorial titulado “Repsol: expropiación y vergüenza”; se refiere a la opinión negativa expresada por el presidente Felipe Calderón Hinojosa (FCH) frente a la decisión tomada por la presidenta Cristina Fernández de Kichner, en el sentido de nacionalizar la empresa petrolera YPF filial de la trasnacional de origen español Repsol. Desde el punto de vista del periódico, el presidente de México actuó erróneamente. Para fundamentar su juicio sobre la opinión del mandatario mexicano el texto ofrece información sobre la tradición diplomática mexicana de “no intervención”, el contexto en que la presidenta de Argentina tomó la decisión y sobre los vínculos de Pemex y del gobierno mexicano con Repsol y con el gobierno español.

El editorial mencionado es un texto corto de 47 líneas (una cuartilla y media) y 549 palabras. El tema del artículo, la nacionalización de YPF en Argentina –al que se refiere

el editorial— es un problema de interés para los mexicanos por distintas razones. La nacionalización del petróleo en México es uno de los emblemas de la historia nacional y en los últimos años ha sido uno de los temas más importantes de discusión pública. La política energética es un tópico de interés general por sus repercusiones concretas en la economía del país y en la vida cotidiana de la ciudadanía.

El material de lectura propuesto no era un texto teórico, para un público especializado, sino un texto medianamente complejo (informativo-evaluador), que expresa un tipo de “uso real de la lengua” dirigido al público mexicano adulto en general. En cuanto al contenido, como lo hemos mencionado, se trata de un tema de actualidad con algunas referencias al pasado, particularmente a la tradición política mexicana en materia de energético y de relaciones internacionales y se requieren conocimientos básicos de historia y geografía para su comprensión. En cuanto a la forma del texto se combinan estructuras retóricas simples como el relato de acontecimientos y la descripción de situaciones con estructuras más complejas de carácter argumentativo, se incluyen algunos conceptos legales, políticos y económicos y se establecen relaciones lógicas simples como por ejemplo, el manejo de porcentajes.

Para comprender el texto, se requiere un universo léxico medio de entre 1 500 y 2 000 palabras, el manejo de información básica —no especializada— sobre temas económicos, políticos, científicos, culturales y de interés general. Conocimientos y competencias que un egresado de la educación media superior debería tener como condición indispensable para acceder a textos más complejos con los que tendrá que enfrentarse en su proceso de formación a nivel superior.

APLICACIÓN DE LA PRUEBA

La prueba se aplicó a los alumnos de primer ingreso del trimestre de primavera de 2012. El ejercicio se realizó a los grupos de los tres turnos (8 am; 11 am y 16 pm) los días lunes y martes de la tercera semana de clases. El objetivo era abarcar al mayor número de grupos y alumnos con el fin de incluir mujeres y hombres, formados en instituciones de educación media superior, públicas y privadas; tanto del DF como de los estados de la República, incorporadas a la SEP o a la UNAM (instituciones reguladoras de la validez de los planes y programas de estudio del bachillerato en México). Con esa estrategia se aplicó la prueba a un total de 911 alumnos, más de 50% del total de la matrícula de ingreso en dicha generación.

La prueba fue aplicada por un grupo de 20 estudiantes de la licenciatura en comunicación social capacitados para ello previamente. El encuestador solicitó autorización al profesor para aplicar la prueba. Una vez obtenida la autorización, se les

explicó a los alumnos que el ejercicio era parte del trabajo de investigación Políticas de la lengua en México y que necesitábamos conocer las competencias de lectoescritura con las que los alumnos ingresan a la universidad. Asimismo, se les informó que los resultados serían utilizados para mejorar las estrategias pedagógicas de los profesores para apoyar a los alumnos con el manejo de la lengua y con ello favorecer un mejor desempeño en la universidad y en el ejercicio profesional en el futuro.

En cuanto a las observaciones realizadas durante la aplicación, cabe destacar la actitud cooperativa de los profesores de los grupos, la participación ordenada de los estudiantes, la atención prestada (a partir de la voluntad de escuchar) a la convocatoria, la discontinuidad en los tiempos de entrega del ejercicio que oscilaron entre 30 y 90 minutos, y el interés de los participantes (profesores y alumnos) por conocer los resultados.

ESTRATEGIA DE CAPTURA

Después de la aplicación del ejercicio el material fue clasificado y ordenado de acuerdo con las categorías de sexo (hombres, mujeres), tipo de escuela (pública o privada), por lugar de procedencia y tipo de bachillerato (incorporado a la SEP o a la UNAM). El trabajo de sistematización y análisis se realizó de la siguiente forma:

Los dos textos –resumen y opinión– escritos a mano por los alumnos fueron transcritos literalmente en para facilitar el conteo de palabras y la revisión ortográfica. Se hicieron dos revisiones para evitar errores de captura (ya que las faltas de puntuación y ortografía eran fundamentales en el análisis de la información) y se puso atención en la ortografía de algunas palabras que el procesador de textos no reconoce como errores (por ejemplo el o él).

Se diseñó una plantilla de captura en y se creó una base de datos en línea. El trabajo en línea permitió el almacenamiento simultáneo de la información registrada por los distintos investigadores en la base de datos, eliminando la posibilidad de error por duplicación o sobreposición de archivos. La plantilla de captura de es amigable y permitió reducir el margen de error y los tiempos de captura por cada cuestionario y compartir la información.

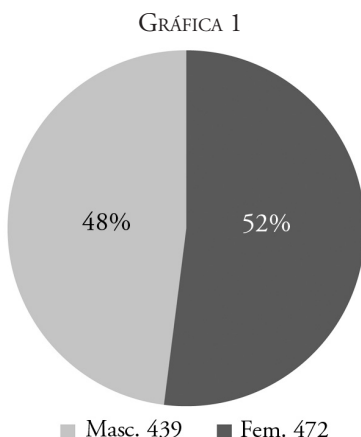
Una vez capturados los textos se procedió a realizar la evaluación de cada uno (1 822 en total) de acuerdo con los distintos niveles de análisis: caligráfico, ortográfico, sintáctico, semántico y de coherencia interna de ambos ejercicios, y con los rangos de codificación establecidos para cada categoría de análisis. Al finalizar la captura-análisis-clasificación y calificación de la información, la base de datos de se exportó a donde se contabilizaron los datos. Mediante fórmulas se agrupó la información estableciendo

relaciones entre variables y se generaron las gráficas. La base de datos se encuentra disponible para análisis posteriores más finos.

La información de la base de datos es altamente confiable pues fue codificada por dos investigadores asociados al proyecto de investigación, con amplia experiencia en las tareas de diseño de bases de datos, captura y procesamiento de información. Enseguida presentamos los resultados obtenidos, de acuerdo con las categorías empleadas para el diseño del instrumento y el análisis del .

CARACTERÍSTICAS DE LOS SUJETOS ESTUDIADOS

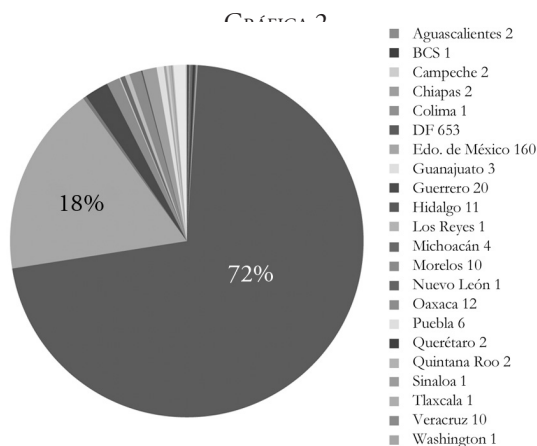
En la prueba participaron un total de 911 alumnos, de los cuales 52% (472) eran mujeres y 48% (439) hombres.



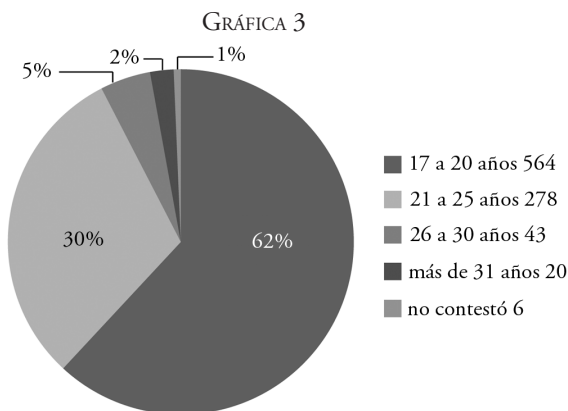
La distribución de los estudiantes por sexo corresponde –casi exactamente– a la distribución por sexo de la población del país 48.8% hombres y 51.2% mujeres, según datos del Censo de 2010 (INEGI). Esta gráfica muestra que actualmente el acceso a la universidad, al menos en la capital del país, es equitativo para hombres y mujeres. En este sentido, la política estatal de promover el acceso universal a la educación básica y el valor de la educación para todos y todas ha tenido resultados muy positivos.

Como se puede observar en la gráfica de Distribución por lugar de origen, los estudiantes admitidos en la UAM-X son principalmente del Distrito Federal (72%) y del Estado de México (18%), particularmente de los municipios que integran el Área Metropolitana. El resto provienen de 19 estados de la República: 2% del estado

de Guerrero, 1% de cada uno de los estados siguientes: Oaxaca, Veracruz, Hidalgo y Morelos, 0.5% de Puebla, y un alumno de los 13 estados restantes. Los programas de movilidad internacional promovidos por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología no han tenido efecto en la UAM-X, sólo dos alumnos son extranjeros uno de Estados Unidos y otro de Colombia.



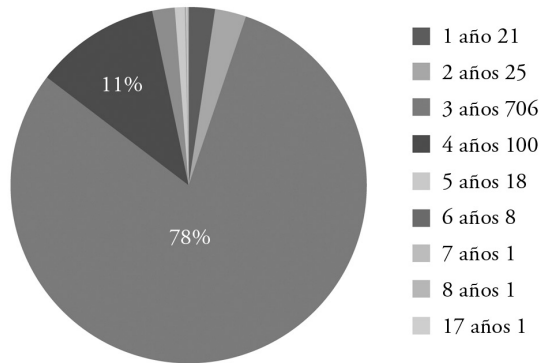
La distribución de los estudiantes por rangos de edad nos muestran que la mayoría, 62%, oscilan entre los 17 y los 20 años, mientras que 30% oscilan entre los 21 y 25 años.



Como se puede observar en la gráfica de distribución de los alumnos de acuerdo con el tiempo que dedicaron para concluir los estudios de educación media superior,

78% de los estudiantes que ingresaron a la UAM-X en abril de 2012, realizaron los estudios mencionados en los tres años reglamentarios. Al 5% les tomó menos de tres años y al 1% les tomó más de 4 años para concluir sus estudios. El 3% no contestó, y 2% no entendió la pregunta.

GRÁFICA 4

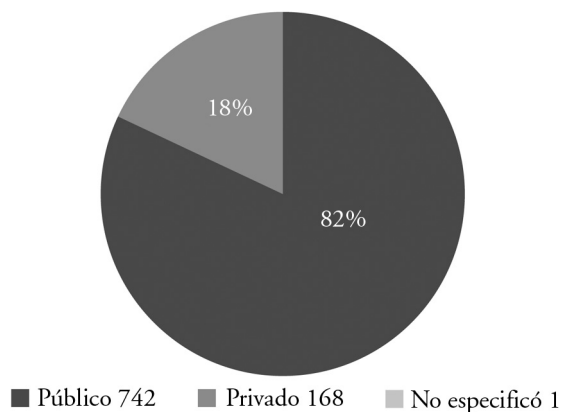


Al poner en relación la edad de los estudiantes con el tiempo en que realizaron los estudios de preparatoria o bachillerato podemos inferir algunas conclusiones importantes respecto de las características generales de los alumnos que ingresaron a la Universidad Autónoma Metropolitana en el trimestre estudiado: por lo menos 83% concluyó sus estudios de educación media superior exitosamente en tiempo y forma, 13% lo realizó entre 4 y 5 años y sólo 4% en 6 años o más, lo cual permitiría afirmar que no son malos estudiantes.

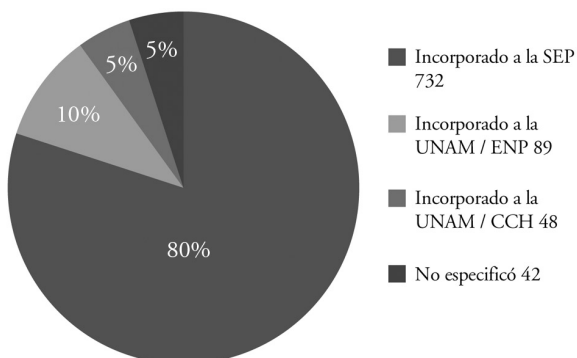
La mayoría de los estudiantes (82%) que ingresaron a la UAM-X en el trimestre de Primavera/2012 provienen de instituciones públicas incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (80%) como lo muestran las gráficas de tipo de bachillerato y subsistema.

En síntesis, si consideramos que la UAM-X exige como requisito de ingreso haber obtenido un promedio de siete en los tres últimos años de educación media superior en cualquiera de sus modalidades y sólo 20% de la demanda fue admitida, podemos suponer que los estudiantes que ingresaron a la universidad son los mejores egresados de instituciones públicas, principalmente de bachilleratos incorporados a la SEP, en el área metropolitana.

GRÁFICA 5



GRÁFICA 6



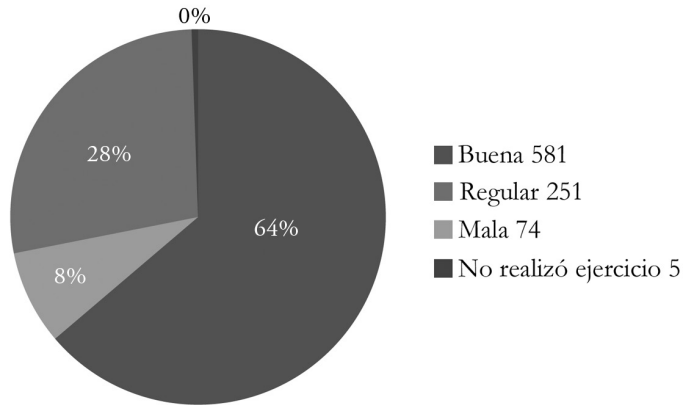
COMPETENCIAS DE LECTOESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO

Los criterios utilizados para la evaluación contemplan en forma desagregada los tres niveles de competencias de lectoescritura necesarias para el desempeño escolar: el primer nivel, perceptivo/grafomotor; el segundo, léxico/ortográfico y sintáctico y, el tercero, el nivel semántico. Todos estos niveles fueron considerados desde el punto de vista de competencias para la vida, por ello el criterio que prevaleció fue el de la comunicación clara de las ideas mediante la escritura.

NIVEL PERCEPTIVO/GRAFOMOTOR

En el nivel perceptivo/grafomotor se evaluó la caligrafía y el criterio fue la claridad en términos comunicativos, no así el estilo o la belleza de la misma. La letra de los estudiantes se clasificó en tres categorías: buena: es legible, regular: se puede leer con dificultad, mala: no es legible.

GRÁFICA 7

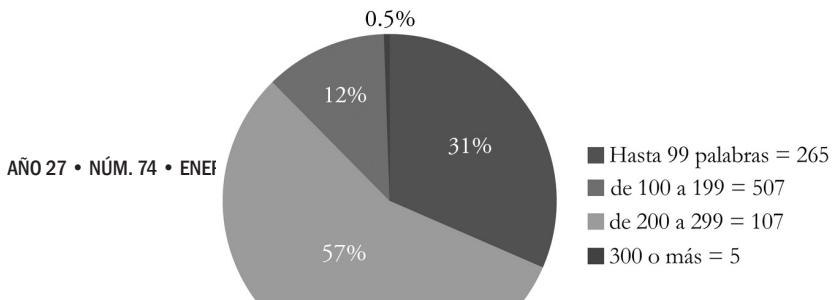


Para alumnos que ingresan al nivel universitario parece grave que la caligrafía de 36% de los estudiantes oscile entre los rangos “puede leerse con dificultad” (28%) e “ilegible” (8%).

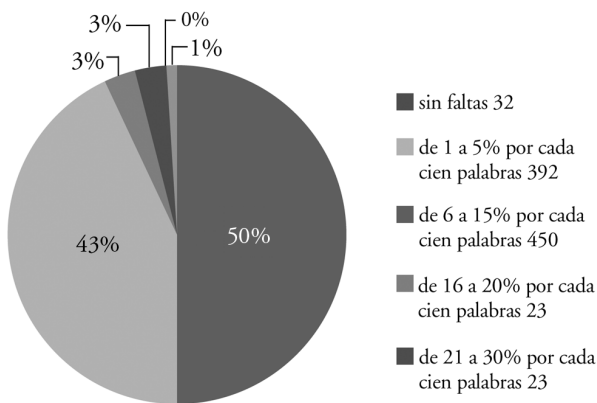
NIVEL LÉXICO/ORTOGRÁFICO Y SINTÁCTICO

En este nivel se evaluaron los errores de ortografía y puntuación. En cuanto a la ortografía se calculó el número de faltas de ortografía sobre el número de palabras escritas. En el primer ejercicio, que consistió en elaborar un resumen con las principales ideas del texto propuesto (el cual tenía una extensión de 549 palabras), la mayoría de los estudiantes (57%) realizó un resumen de entre 100 y 199 palabras. 31% realizó un resumen de menos de 100 palabras y 12% de más de 200 palabras.

GRÁFICA 8



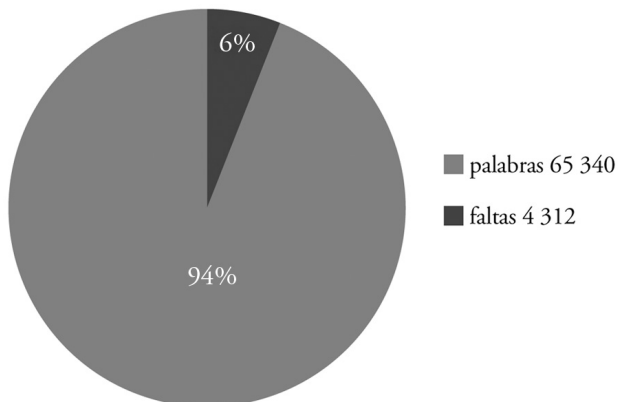
GRÁFICA 9



En esos pequeños textos (de menos de 300 palabras), sólo 1% de los estudiantes no tuvieron faltas de ortografía. En la mayoría de los casos, 50% de los alumnos, tuvieron entre seis y quince faltas de ortografía por cada cien palabras; 43% tuvieron entre una y cinco faltas de ortografía por cada cien palabras y 6% tuvieron entre dieciséis y treinta faltas de ortografía por cada cien palabras escritas. Es importante señalar que la gran mayoría de los alumnos no acentúan nunca las palabras.

Este comportamiento se repitió en los escritos en los que los alumnos emitieron su opinión sobre el texto leído. Para estos casos se hizo un promedio general de número de palabras escritas por todos los estudiantes y el número de faltas de ortografía cometidas por los estudiantes en conjunto. El resultado coincide con la evaluación anterior, en promedio los alumnos cometen seis faltas de ortografía por cada cien palabras escritas.

GRÁFICA 10

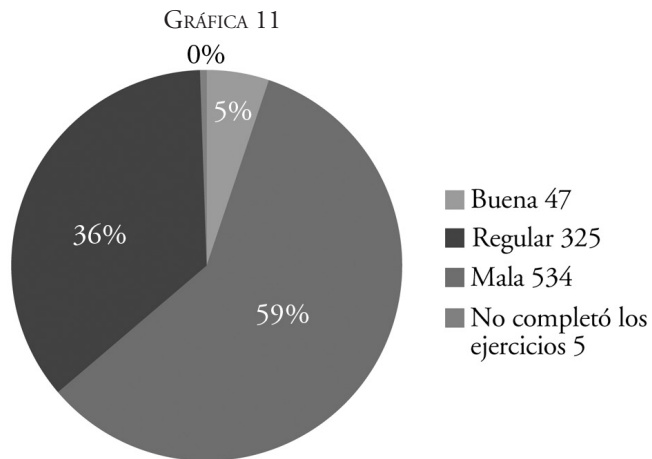


Es importante señalar que los alumnos tuvieron en sus manos el texto de referencia al cual podrían recurrir siempre, de modo que la mayoría de los alumnos, no sólo tienen gran cantidad de faltas de ortografía sino que no manifiestan interés por la forma de presentación correcta de las tareas que se les solicitan, no tienen hábitos de atención y de corrección de lo que escriben.

USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Para evaluar la sintáxis se consideró la puntuación y los textos escritos por los alumnos se agruparon en tres categorías según los siguientes criterios: Buena: hay puntuación y es utilizada correctamente. Regular: hay puntuación pero no siempre se utiliza con corrección. Mala: no hay signos de puntuación.

En cuanto a la puntuación en el caso de ambos ejercicios, sólo 5% utiliza los signos de puntuación correctamente. El 59% de los estudiantes no utilizan signos de puntuación y 36% utilizan puntuación aunque no siempre correctamente.



NIVEL SEMÁNTICO

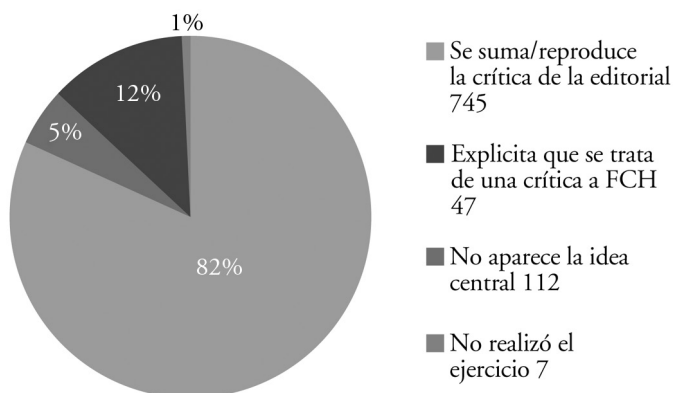
En este nivel se evaluó la inclusión en el resumen de la idea principal y el número de ideas subordinadas; la coherencia y la organización estructural de los textos solicitados (el resumen y la opinión).

En el resumen se esperaba que presentaran en forma sintética las principales ideas

incluidas en el editorial y en el segundo texto que emitieran una opinión propia. Con el resumen se evaluó la competencia lectora de los estudiantes como capacidad para distinguir las voces de los enunciadores de la suya propia y de sintetizar el editorial con sus propias palabras. En el texto de opinión se evaluó la capacidad de juzgar y argumentar su juicio con ideas propias.

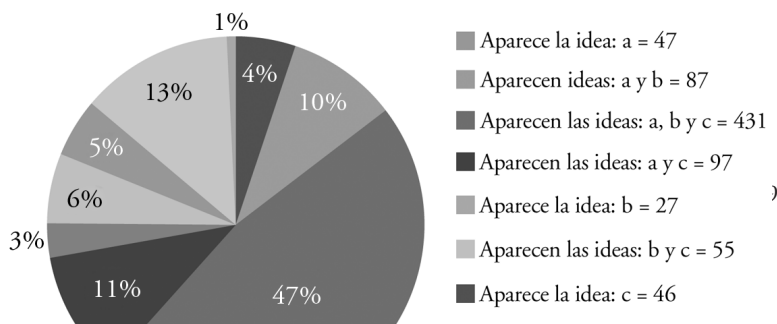
En relación con la proporción de ideas incluidas en el resumen respecto de las ideas propuestas por el editorial, la mayoría de los estudiantes incluyeron la idea principal (82%). Sin embargo, sólo 5% fueron capaces de identificar con claridad al periódico como enunciador y al editorial como una crítica a la posición del presidente Felipe Calderón Hinojosa (FCH) frente a la expropiación de YPF realizada por la presidenta argentina Cristina Fernández. El 12% de ellos, no incluyeron la idea principal en sus resúmenes, como se observa en la siguiente gráfica:

GRÁFICA 12



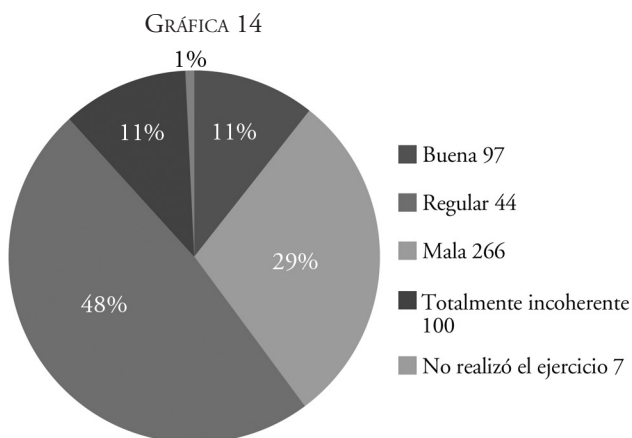
Las ideas subordinadas que aparecieron en los resúmenes fueron:) Expropiación argentina de Repsol o defensa de los intereses de la Nación Argentina (72%);) Intervención de FCH contraviniendo el principio de no intervención (56%);) La intervención se basa en una relación económica entre Repsol y FCH (58%);) Ninguna de las anteriores.

GRÁFICA 13



Las dos gráficas anteriores muestran que 12% de los estudiantes no incluyen la idea principal y 13% no incluyen la idea principal ni las ideas subordinadas.

Para determinar la comprensión lectora no sólo se tomó en cuenta si aparecían la idea central y las ideas subordinadas del editorial, sino la coherencia del resumen. En relación con la coherencia los textos fueron clasificados en cuatro categorías: buena, regular, mala y totalmente incoherente.

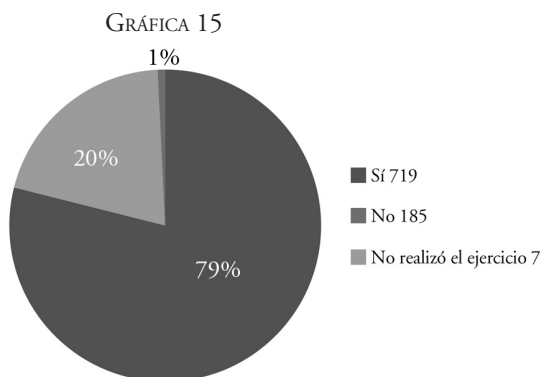


Al poner en relación los dos niveles, presencia de las ideas principal y subordinadas y la coherencia de los resúmenes, se vieron con claridad las deficiencias en la competencia lectora de los estudiantes. Sólo 11% elaboraron un buen resumen, lo que escribieron se entiende, tiene relación con el texto original y denota comprensión del editorial. En 48% de los casos, se mostró un nivel regular de coherencia; se puede entender lo que el estudiante “quiso decir” pese a la mala redacción y se vislumbra alguna relación y comprensión del editorial. En 29% de los casos la coherencia del resumen es mala; no expresan con claridad las ideas, no se entiende lo que escribieron y por lo tanto no fue posible determinar si hubo comprensión del texto. Finalmente, en 11% de los casos, los resúmenes eran totalmente incoherentes ya sea porque no se entiende el escrito, o porque lo que escribe si bien se entiende, no tiene ninguna relación con el texto de referencia.

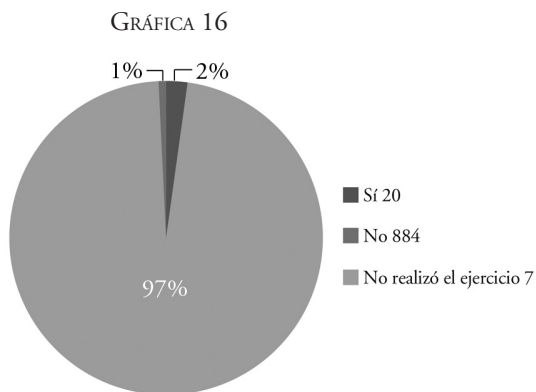
Los resultados demuestran que sólo 11% de los estudiantes cuentan con competencias de lectoescritura a nivel de reconocimiento y posesión; 48%, si bien mostró comprensión lectora, es decir un manejo de la lengua a nivel de reconocimiento, no han alcanzado el nivel de posesión que exige la escritura, y que resulta indispensable para un buen desempeño universitario. Finalmente, es alarmante constatar que 40%

de los resúmenes oscilaron entre malos y totalmente incoherentes, lo cual indica que esos estudiantes no cuentan con las competencias básicas para leer y comprender lo que leen y expresar sus ideas por medio de la escritura.

Un análisis detallado de la coherencia de los resúmenes mostró que, a pesar de incluir fragmentos textuales del editorial leído, sólo 79% de los alumnos comprendió el texto y 20% no lo comprendieron como se observa en la gráfica siguiente:

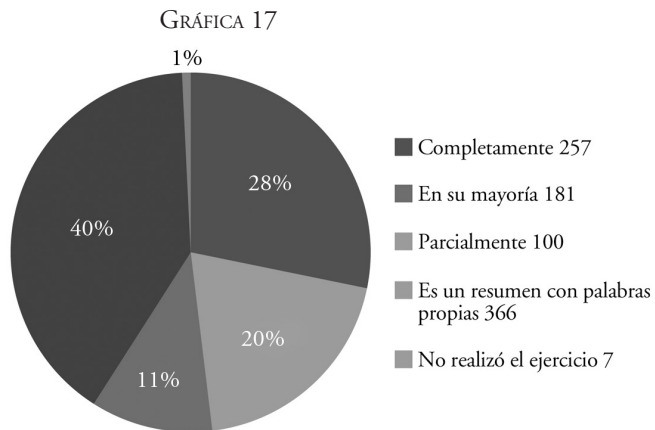


Uno de los elementos fundamentales de la lectura crítica es la capacidad para identificar las distintas voces que aparecen en un texto y distinguirlas de la propia voz, como punto de partida indispensable para emitir una opinión, un juicio. Sin embargo, sólo un pequeñísimo porcentaje (2%) de los alumnos fue capaz de identificar al sujeto de la enunciación, ya sea que fuese la opinión del diario o de algún otro enunciador, como se expresa en la gráfica siguiente:



En términos de escritura, la capacidad de reconocer la voz del otro se expresa en el uso correcto de las formas de citar las palabras ajenas. Competencia con la que la mayoría de los sujetos estudiados no cuentan.

La coexistencia de las principales ideas del texto y la incompreensión del mismo se puede explicar por la estrategia que utilizaron para integrar sus resúmenes. El análisis de los resúmenes mostró que los estudiantes subrayan las ideas principales, las copian textualmente y las integran a sus textos, aunque no las hayan comprendido.



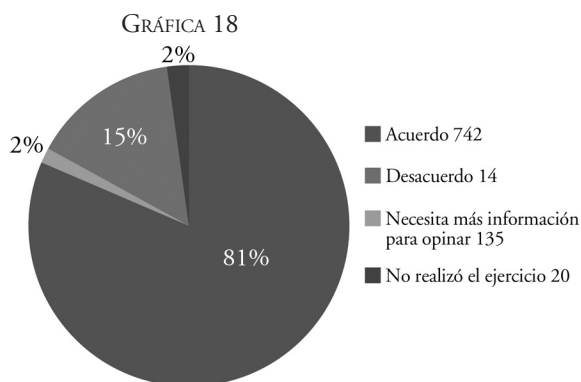
Como se puede observar en la gráfica, sólo 40% de los estudiantes utilizaron sus propias palabras para elaborar el resumen. El hábito de copiar y pegar que se muestra en esta gráfica unido a la incapacidad para identificar y distinguir la voz propia de la ajena deja ver una de las limitaciones más importantes de los alumnos en términos de competencias de comprensión lectora y expresión escrita.

El 59% de los estudiantes técnicamente “plagiaron” el texto original. Utilizaron fragmentos del mismo, sin entrecomillar ni referir al texto del cual fueron tomados. Según la proporción de palabras propias y copia textual del artículo leído, ese 59% se desagrega de la siguiente manera: 28% de los estudiantes elaboraron su resumen copiando textualmente fragmentos, sin citar el artículo leído; 20% elaboraron su resumen con algunas frases propias pero la mayor parte fueron tomadas textualmente del original sin citarlas apropiadamente y 11% de los estudiantes elaboraron el resumen con sus propias palabras incluyendo sólo algunos fragmentos del texto leído, pero sin citarlo correctamente.

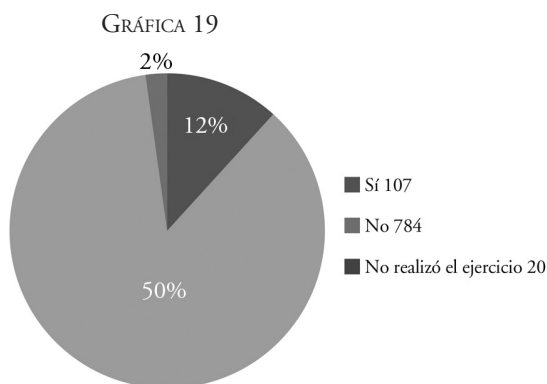
CAPACIDAD ARGUMENTATIVA

La argumentación es el género discursivo que caracteriza al razonamiento lógico propio del discurso científico y académico. Para evaluar la capacidad argumentativa de los estudiantes se les solicitó su opinión sobre los acontecimientos a los que refiere el editorial y sobre el punto de vista del diario .

La primera gráfica muestra que la mayoría de los estudiantes (81%) asumieron como un hecho la opinión del editorial de sin cuestionarla; 15% se mantuvieron imparciales y consideraron que carecían de información suficiente para adoptar una posición y 2% se manifestó en desacuerdo con la opinión emitida por el editorial.

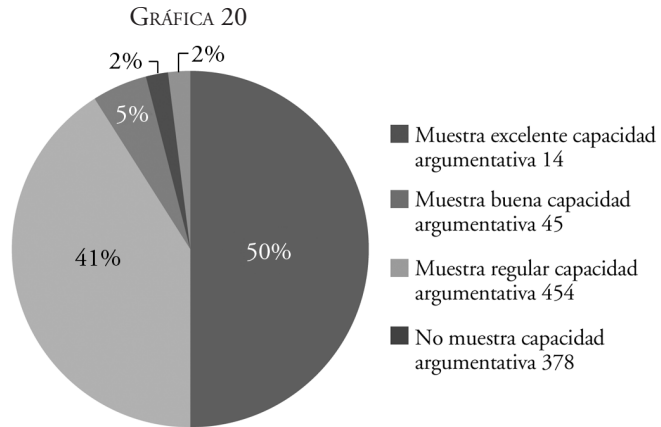


A pesar de que 17% no acepta incondicionalmente los juicios del editorial, sólo 12% incluye en su juicio ideas diferentes a las emitidas por éste.



Un análisis detallado de los textos de opinión nos permitió desagregar en cuatro

niveles la capacidad argumentativa de los estudiantes como excelente, buena, regular y mala.



Un número muy reducido de alumnos (7%) mostró entre excelente (2%) y buena (5%) capacidad argumentativa. Los primeros mostraron haber comprendido el texto, formularon su punto de vista enriquecido con información adicional, aportaron ideas nuevas, interesantes, bien redactadas. Los segundos emitieron un juicio propio sobre lo leído, lo expresaron con claridad y lo redactaron correctamente.

El 50% de los estudiantes, con un desempeño argumentativo regular, se sumaron al juicio editorial y lograron expresarlo más o menos correctamente. En cambio, 41% de los estudiantes que no mostraron capacidad argumentativa, no logran identificar claramente los argumentos con los que el editorial sostiene su juicio e incluso en algunos casos los juicios emitidos no tienen nada que ver con el editorial.

CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes de primer ingreso a la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana en el trimestre primavera/2012, muestran que la mayoría de los estudiantes admitidos en las distintas carreras tienen graves deficiencias en las competencias de lectoescritura.

Los estudiantes evaluados, hombres y mujeres cuyas edades oscilan principalmente entre los 17 y 25 años, obtuvieron un promedio mínimo de siete en los tres últimos

años de educación media-superior y los mejores puntajes en el examen de admisión, por lo tanto se podría suponer que son los mejores estudiantes egresados de escuelas públicas del Distrito Federal y el área metropolitana, incorporadas a la SEP principalmente.

Los resultados de la evaluación demuestran que la mayoría de los sujetos estudiados, después de 13 años de escolaridad –y muchos de ellos sin haber reprobado nunca– son prácticamente analfabetas funcionales. Sólo un grupo muy pequeño, alrededor de 10%, cuenta con las competencias de lectoescritura básicas para desempeñarse con éxito en la universidad. Las deficiencias en el manejo de la lengua son la regla, no la excepción como demuestra la siguiente información.

En el primer nivel de competencias de lectoescritura del español, se evaluó la puntuación y la ortografía. El promedio general de errores de ortografía en textos cortos que oscilaban entre 50 y 300 palabras, fue de seis por cada cien palabras; es decir, seis errores de ortografía por cada párrafo de ocho renglones o 18 errores ortográficos en una cuartilla. Sólo 3% se mantuvo sin error. El 59% de los estudiantes no utilizan signos de puntuación en absoluto y sólo 5% los usaron correctamente.

En el nivel de articulación sintáctico/semántico sólo 11% de los estudiantes fueron capaces de hacer textos –resúmenes u opiniones– coherentes y 49%, si bien logran comunicar ideas –propias o ajenas– lo hacen con graves errores de sintaxis. Un número muy alto de estudiantes, 40%, hizo textos mal estructurados: (29%) casi no se entiende lo que quieren decir y (11%) elaboraron textos totalmente incoherentes en los que queda claro que no entendieron el texto en absoluto o que directamente no lo leyeron.

En el último nivel –de juicio, razonamiento lógico y expresión de ideas propias– sólo 2% reconoció claramente al enunciador y mostró excelente capacidad argumentativa; 5% de los estudiantes mostró buena capacidad argumentativa y el 12% fue capaz de incorporar ideas propias al emitir su juicio sobre el acontecimiento o respecto de la posición del periódico. En cambio, 59% de los estudiantes, no saben distinguir con claridad las ideas y opiniones de otros de las propias y no saben citar textos ajenos. Finalmente, 41% de los estudiantes no sólo carece de capacidad argumentativa, tampoco parece que hubiesen comprendido el editorial sobre el cual debían opinar. Las competencias de lectoescritura de los sujetos estudiados, según se muestra en los resultados de la prueba, sólo atiende al contenido (a “lo dicho”) e ignora la letra.

Para explicar el proceso de lectura y sus implicaciones, Noé Jitrik en el texto describe tres niveles de lectura. El primero sería la lectura espontánea o literal a la que caracteriza como “[...] una lectura inconsciente en el sentido de que no se preocupa por procesos y no establece conexiones conscientes entre los distintos planos en que transcurren tanto

el objeto leído como la lectura” (1984:87).

Un segundo nivel sería la “lectura indicial” o “preconsciente” en la cual el lector toma una cierta distancia del texto, reconoce marcas en él sobre las que centra su atención. Esta segunda forma de lectura se expresa en algunas señales como por ejemplo “[...] las observaciones que ponemos al margen los subrayados, las acotaciones, los comentarios, las exclamaciones, las negaciones, los aplausos, etcétera, y que bien pueden dar lugar a un desarrollo, bien pueden permanecer intocadas en el silencio del libro que vuelve a cerrarse” (Jitrik, 1984:87). En ese sentido es una lectura transitoria o transitiva, que prepara para “algo más” que podría ser la escritura.

Finalmente, el tercer nivel es la lectura crítica que de acuerdo con Jitrik sería “consciente”, que significa “una comprensión mayor, múltiple de lo que se lee [...] lo que implica, por lo tanto, un proceso en el que los medios de lectura se van afinando, articulando, un aprendizaje que exige depuraciones múltiples” (1984:48). La lectura crítica significa que el lector se posiciona frente al texto leído y es capaz de emitir una opinión, un comentario, desarrollar un texto propio. La lectura crítica se convierte en escritura.

En consecuencia, quien lee un texto, un libro, un artículo de un periódico, ignorando la letra, no toma conciencia de la diferencia, la distancia, que existe entre el texto y la realidad a la que refiere. No distingue la diferencia entre el objeto y el papel mediador del signo que lo expresa, lo refiere o lo representa. No toma conciencia, por tanto no reconoce que el texto es una manera particular, social e histórica, de referirse al mundo, a la realidad y no la realidad en sí misma. Ignorar la letra significa no reconocer a la lengua y a la escritura como un sistema de signos.

La lectura espontánea, inconsciente, ignora la letra, no reconoce el carácter sociohistórico de las lenguas como mediadoras entre pensamiento y realidad. El error empieza por la falta de reconocimiento del texto como un acto de enunciación, un enunciado emitido por alguien y dirigido a alguien más. Se desconoce también al enunciado en su especificidad material, desde sus estructuras más elementales: las palabras, la ortografía, la puntuación; las reglas sintácticas que permiten la organización coherente de las palabras en enunciados; los géneros de la comunicación discursiva como el relato, la descripción, la argumentación; así como las reglas sociales de uso de la lengua en distintos espacios y situaciones de comunicación como una conversación informal, un discurso científico, una novela, un discurso político etcétera. La lectura “espontánea”, de acuerdo con Jitrik, produce una triple negación.

En primer lugar niega la historia de la letra y el texto escrito se naturaliza, se acepta como un hecho natural, una verdad indiscutible. El lector desconoce que todo texto que se ofrece a nuestra lectura es un enunciado producido por alguien y dirigido a alguien y que todo acto de escritura –como acto de enunciación– es una creación

humana situada sociohistóricamente, no una verdad absoluta e infalible (1984:37).

En segundo lugar, esta forma de lectura paradójicamente llamada “literal”, ignora la letra y atiende al contenido. La letra se vuelve transparente, el lector desconoce la materialidad misma del signo y que la escritura es un trabajo, un proceso de selección de palabras, de organización de las frases en párrafos, y que éstos integran capítulos y los capítulos conforman libros (Jitrik, 1984:38). Los alumnos ignoran que el texto es producto de un acto de escritura y la escritura es una técnica, un oficio, un modo de hacer y por lo tanto susceptible de ser aprendida.

Finalmente, la tercera negación consiste en ignorar que el escrito es resultado de un conjunto de elecciones hechas por el autor según distintos tipos de requerimientos impuestos socialmente o elegidos deliberadamente: reglas de censura explícitas o implícitas, reglas de los distintos géneros de la comunicación discursiva (periodísticos, jurídicos, científicos, religiosos, literarios, etcétera), objetivos de comunicación del autor, características de los destinatarios pretendidos, etcétera (Jitrik, 1984:38). La lectura crítica, aquella que es capaz de reconocer tanto el contenido como la forma es el tipo de lectura indispensable para el desempeño académico universitario y profesional, un tipo de lectura que conduce a la creación intelectual, que se manifiesta en la escritura.

Los resultados de la evaluación demuestra que la enseñanza de la lengua en México atraviesa una seria crisis. Y la crisis de la enseñanza de la lengua es en sí misma, de acuerdo con Bourdieu (2008), un síntoma no sólo de la crisis de la institución escolar en su conjunto sino de una crisis social más amplia.

La hipótesis de Bourdieu en el sentido de que la escuela no enseña a los estudiantes la lengua nacional –en el nivel de posesión– sino que sirve para clasificar y diferenciar, parece confirmarse en el caso de México. La escuela enfatiza las relaciones de poder y multiplica las diferencias, lo que conlleva a la producción institucionalizada de la exclusión de las mayorías (Bourdieu, 2008).

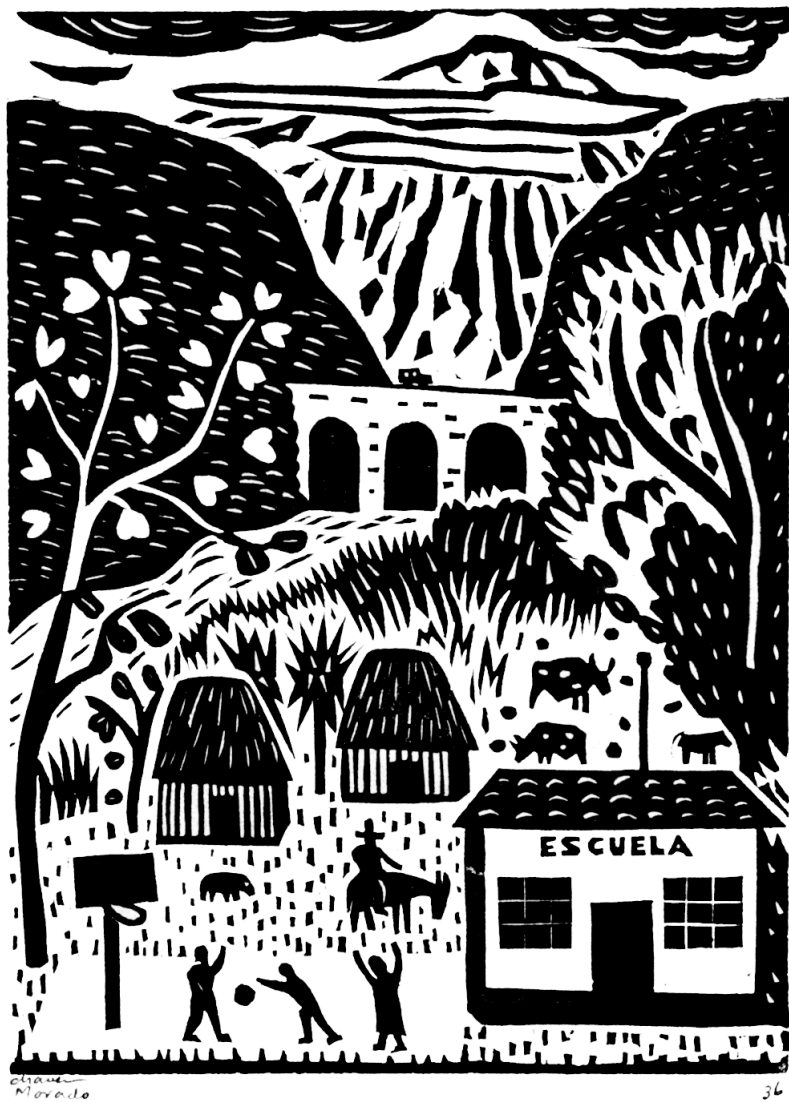
La estrategia de dominación y diferenciación social se organiza enseñando ante todo que se ignore la letra, ocultando las estrategias de escritura y a los sujetos de la enunciación, naturalizando la estructura jerárquica de la sociedad, en la que unos son dueños de la palabra y la escritura y otros deben someterse a éstas (Jitrik, 1984:44). El control y la manipulación política de la ciudadanía en nuestro país se produce gracias a las restricciones en la percepción de la letra y del contenido, que impone la lectura espontánea que enseña la escuela.

El sistema educativo en México debería orientarse a la enseñanza de competencias de lectura crítica que desemboque en el ejercicio de la escritura. La lectura crítica comprende la capacidad de reconocer al sujeto y las condiciones de enunciación del texto; atender a la letra y reconocer las estrategias de estructuración del texto y sus

distintos niveles de sentido, para posicionarse frente a él con autonomía y, conocer la técnica de la escritura –no sólo a nivel de reconocimiento sino de posesión– para producir ideas propias por medio de la escritura. La lectura crítica como señala Jitrik “[...] debería generalizarse y ser la lectura de todos, única posibilidad de neutralizar [...] los permanentes riesgos de una dominación social a través de la lectura” (1984:48).

BIBLIOGRAFÍA

- Atorresi, A. (2005), *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura* (SERCE-LLECE), Buenos Aires, Unesco/OREALC [<http://ebookbrowse.com/competencias-vida-evaluaciones-lectura-escritura-atorresi-pdf-d316084667>].
- Bourdieu, P. (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- y Passeron, J.C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial LAIA.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1975), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI Editores.
- Clares, J. (2006), *Evaluación de la competencia curricular: lecto-escritura* [<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/EV%20DE%20LA%20COMPETENCIA%20CURRICULAR%20LECTOESCRITORA.pdf>].
- Corona, S. (2008), “Edición para indígenas. Voluntad de nación y políticas de in-visibilidad”, en De la Peza, Ma. del C. (coord.), *Comunidad y desacuerdo. Comunicación, poder y nuevos sujetos de la política?*, México, Fundación Manuel Buendía/UAM-Xochimilco/Conacyt.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2013), *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*, México, Siglo XXI Editores.
- INEGI, México en Cifras, Datos del *Censo de 2010* [<http://www.inegi.org.mx/movil/mexicocifras/mexicoCifras.aspx?em=00000&i=e>].
- Jitrik, N. (1984), *La lectura como actividad*, México, Premià Editora.
- Vigotsky, L. (1973), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.



Escuela rural, hacia 1935
José Chávez Morado
Grabado sobre madera
17 x 12.5 cm
Colección Carlos Monsiváis

