

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES



EL PROBLEMA DE LECTO-ESCRITURA EN EL
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
UNA PERSPECTIVA DOCENTE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LETRAS ESPAÑOLAS

PRESENTA

ANA LAURA NAMORADO LUGO

MONTERREY, N. L.

MAYO DE 1995

TM

Z7125

FFL

1995

N3



1020091163



UANL

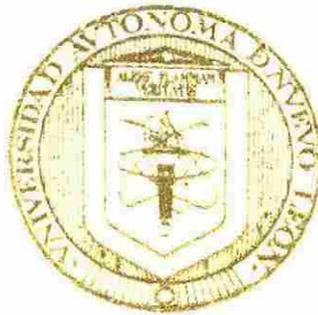
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS SUPERIORES



EL PROBLEMA DE LECTO-ESCRITURA EN EL
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
UNA PERSPECTIVA DOCENTE

TESIS

UANL

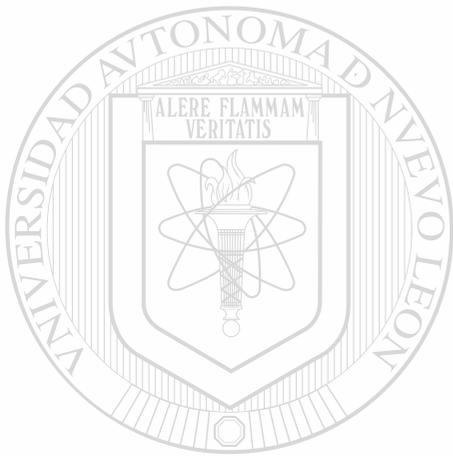
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN LETRAS ESPAÑOLAS
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS
PRESENTA

ANA LAURA NAMORADO LUGO

MONTERREY, N. L.

MAYO DE 1993

714
Z-125
F7L
1995
R3

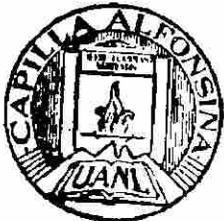


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



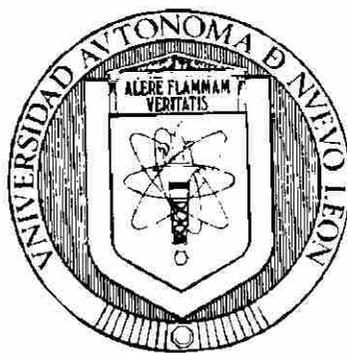
FONDO TESIS

167321

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS SUPERIORES



**EL PROBLEMA DE LECTO-ESCRITURA EN EL
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
UNA PERSPECTIVA DOCENTE**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LETRAS ESPAÑOLAS**

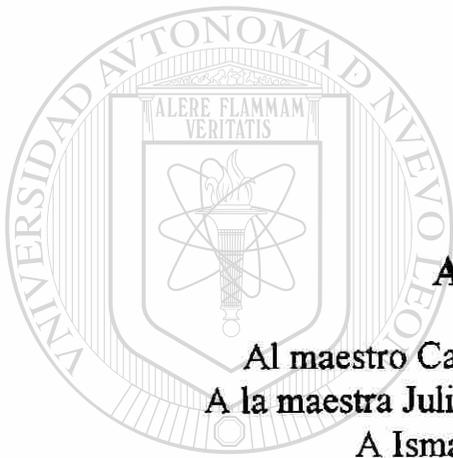
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

PRESENTA

ANA LAURA NAMORADO LUGO

MONTERREY, N.L.

MAYO, 1995



AGRADECIMIENTOS

Al maestro Carlos Arredondo por su tiempo y amistad.

A la maestra Juliaemy H. de Flores, por su constante apoyo.

A Ismael, por su desinteresada ayuda y

A mis alumnos por ser constante desafío y motivación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



DEDICATORIA

Para mi amada familia y para ti, Arturo,
a pesar de la distancia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ÍNDICE

Capítulo

Página

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE LECTOESCRITURA

- 1.1. Causas a las que se atribuye 3
- 1.2. Influencia del hogar 4
- 1.3. Influencia de la escuela 9
- 1.4. Influencia del medio 18

2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

- 2.1. Tipo de investigación 31
- 2.2. Población y muestra de estudio 32
- 2.3. Descripción del examen diagnóstico 33
- 2.4. Validez y confiabilidad 34
- 2.5. Recolección de datos 35
- 2.6. Análisis de datos 35
- 2.7. Presentación de los resultados 36
 - 2.7.1. Características de la muestra 36
 - 2.7.2. Resultados por secciones de la prueba diagnóstica 39

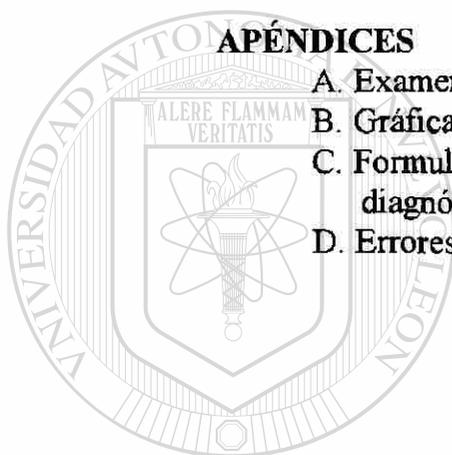
3. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y EL LENGUAJE 44

- 3.1. Diagnóstico de la enseñanza de la lengua en el nivel universitario 46
- 3.2. La modernización educativa 53
- 3.3. Propuestas en torno a la modernización 54
 - 3.3.1. Nivel primario 54
 - 3.3.2. Nivel medio básico 58
 - 3.3.3. Nivel medio superior 62
 - 3.3.4. Nivel universitario 63

4. PROPUESTA

- 4.1. Redefinición de términos 72
 - 4.1.1. La lectura 76
 - 4.1.2. La escritura 78
- 4.2. Principios didácticos 80
 - 4.2.1. Alumno 80

4.2.2. Maestro	81
4.2.3. Objetivos	83
4.2.4. Métodos	84
4.2.4.1 Principios generales	84
4.2.4.2 Asignaturas	85
4.2.4.3. Motivación	91
4.2.4.4. Recursos y textos	91
4.2.4.5. Evaluación	92
CONCLUSIONES	98
BIBLIOGRAFÍA	101
APÉNDICES	107
A. Examen Diagnóstico	108
B. Gráficas	115
C. Formulario para revisar las sección 3 (examen diagnóstico)	124
D. Errores comunes en la sección Redacción	127



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

INTRODUCCIÓN

Diversas son las inquietudes que motivan al ser humano a la acción. Algunas tienen que ver con la superación de su persona, otras con sus relaciones interpersonales, algunas más con el desempeño de su trabajo o profesión y muchas más.

Toda la existencia es un continuo fluir, un continuo renovarse. En el trabajo docente la posibilidad de reflexionar, más que una inquietud, es un imperativo.

Este proyecto es fruto de las clases de Redacción y Ortografía que he impartido. Es producto directo de la impotencia experimentada al ver pasar los meses de esos cortos cursos semestrales sin notar grandes avances en la expresión escrita y oral; por lo menos en el interés de los alumnos hacia la materia. Se origina en el deseo persistente por hacer algo, por cambiar la situación y provocar un revertimiento de los resultados hasta ahora obtenidos. La metodología utilizada divide el trabajo en cuatro secciones:

Presenta primeramente un rastreo bibliográfico de los antecedentes del problema del descuido lecto-escritural universitario. Continúa con los resultados de una investigación descriptiva a una muestra representativa de la universidad en

la que laboro. Posteriormente considera la propuesta de la Modernización Educativa sexenal en todos los niveles educativos del país. El proyecto termina con un capítulo que propone una serie de principios y acciones para el enriquecimiento de la enseñanza y práctica de la lecto-escritura en el nivel universitario.

Modernizar es más una actitud que una ideología, es mantener la cabeza alerta para innovar, para mejorar. Educar es un privilegio que implica la responsabilidad obvia e impostergable de cuestionarse, de descubrir necesidades y posibilidades de solución a los problemas inherentes a nuestro quehacer.

Finalmente, es válido considerar las limitaciones lógicas de cualquier propuesta nueva. Los renglones que ahora se atienden cambiarán mañana ante necesidades más apremiantes y cada ciclo requerirá nuevas revisiones.

Al encontrarse el lenguaje en la base de la adquisición de cualquier conocimiento y en la configuración cognoscitiva del ser humano, más que todo, seguirá siendo preocupación y punto debatido a través del tiempo. Sea éste uno de esos esfuerzos que lleva implícita la semilla de otros mejores.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE LA LECTO-ESCRITURA

La enseñanza de la lecto-escritura es la preocupación principal de la educación básica nacional¹. A medida que el estudiante avanza a los siguientes niveles, ésta se transforma en nuevos objetivos que involucran el dominio y el perfeccionamiento de las habilidades de expresión en todas sus facetas: oral, redactora, creativa, en la lectura, exposición, etc. El estudiante que alcanza el nivel universitario ha cursado, mínimamente, once materias sobre el manejo del lenguaje: seis clases de español en la primaria, tres en la secundaria y por lo menos

dos en la preparatoria. Sin embargo, como alude Oria Razo en **Política educativa nacional**, "...después de doce años de estudio no logran dominar el arte de escribir y hablar con propiedad"².

A pesar de la atención que recibe la enseñanza de la lengua, las deficiencias que se observan en la escuela primaria trascienden, por su carácter fundamental, a todos los niveles superiores.

El desarrollo de la lectura y escritura cobra capital interés. Refiriéndose a la primera, Bruno Bettelheim señala que saber leer tiene tan singular importancia

Actualmente los sicólogos consideran el lenguaje como el índice más seguro para determinar la capacidad de desarrollo mental del individuo⁴.

Hablar, escribir, leer no son actividades ajenas a la forma de ser propia del hombre. Hablar, pronunciar palabras es la primera parte del ser racional. Escribir, expresar las palabras por medio de la escritura es la segunda parte del ser humano y que completa la esencia humana [sic]⁵.

¿Por qué entonces a una gran cantidad de personas les cuesta tanto expresar sus ideas? ¿Cuán imposibilitado se verá un estudiante universitario para acceder a los conocimientos si carece de las habilidades necesarias para adquirirlo y transmitirlo?

Al considerar el problema de la lecto-escritura en todos los niveles y su influencia en el estudiante universitario deben reconocerse diversos aspectos:

a) Para el alumno promedio, la lectura y la escritura constituyen actividades

impuestas que no son concebidas como medios para incursionar en el conocimiento.

...no todo individuo que ha aprendido a leer goza con la lectura, por las deformaciones con que se le ha enseñado y porque el sistema sociocultural induce a leer pasquines en lugar de obras literarias o de otro tipo que sirvan para su desarrollo intelectual y espiritual⁶.

b) Un elevado porcentaje de estudiantes universitarios ve a la lectura más como fastidio que como placer⁷. La repulsión por las actividades que involucren la escritura y la lectura ha influido para que el profesional rechace con frecuencia posibilidades de superación y aún de comunicación.

Escribir y leer son acciones que requieren reflexión, desarrollo del razonamiento. "Leer es pensamiento estimulado por lo impreso"⁸. Ruiz del Castillo, en torno a este punto, señala que la importancia de la lectura no radica meramente en descifrar la palabra sino en su comprensión. En establecer relaciones entre el contenido y el mundo circundante⁹. Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para extraer los múltiples sentidos del texto¹⁰. ¿Será el desinterés por la lectura una negativa a la necesidad de pensar?

Para muchos, la lecto-escritura es sólo una obligación que debe cumplirse. Cuando la realizan la hacen sólo a medias, paseando la vista sobre las letras, pero sin comprender el texto y el contexto que lo acompaña¹¹. Cuando las prácticas requieren redacción, los obstáculos son mayores. El estudiante parece carecer de todo interés para plasmar por escrito sus vivencias. Produce pocas líneas, aun de temas que de otra manera podrían apasionarlo, tal vez porque la escritura exige un ordenamiento de forma y de fondo que no le es muy familiar. La práctica real de la escritura y la redacción se dejan para niveles superiores, mientras la escuela elemental se ocupa denodadamente de enseñarles "a leer y a escribir", objetivos desconectados de la realidad misma.

1.1. CAUSAS A LAS QUE SE ATRIBUYE

La bibliografía existente consigna tres ámbitos de influencia en esta problemática: el hogar, que por su papel primario establece la base para la educación posterior; las instituciones educativas, que por antonomasia se

constituyen en las instructoras sistemáticas; y el ambiente, maestro de todos los humanos.

1.2. INFLUENCIA DEL HOGAR

La familia es la primera institución que influye en el aprendizaje y cultivo de las habilidades de expresión. A la par de la escuela, el hogar ofrece una educación clasificada como intencional o sistemática ya que "obedece deliberadamente al designio de influir en el comportamiento del individuo de una manera organizada"¹².

Todos los niños, incluso los de menor inteligencia, aprenden a hablar de manera práctica e idéntica a la de sus propios modelos. Cada infante domina a determinada edad la sintaxis y el léxico elementales¹³.

El proceso continúa enriqueciéndose a través de cada etapa de la infancia.

Natural y espontáneamente se adquieren nuevas palabras y usos. Comunicarse es una experiencia gratificante, dado que aparte de serle de utilidad social al niño[®] también le reditúa caricias y reconocimiento. BIBLIOTECAS

Más adelante, los padres adjudicarán el aprendizaje casi total de las habilidades de expresión a la escuela. Se le dará a esta institución el papel protagónico. Sin embargo, la psicología social explica que no es recomendable aceptar a ciegas la función que pretenden tener ciertas instituciones culturales, especialmente la escuela¹⁴. Muchos aspectos de la comunicación ya han sido superados en el hogar. La influencia sobre el proceso de la lecto-escritura no debe

subestimarse. Toda intercomunicación establecida en casa será un antecedente, consciente e inconsciente, en la valoración del lenguaje. La escuela es vital, pero el hogar puede serlo más.

Un desarrollo considerable de la escritura puede ser observado antes de entrar a las aulas¹⁵. Los maestros de primaria no necesitan comenzar de cero¹⁶.

Alrededor del 20% de los niños, asegura Luis Fernando Lara en **Escritura y alfabetización**, llegan produciendo pseudoletras¹⁷ y muchos de ellos, letras. La atención de padres y hermanos, y la práctica individual de cierto tipo de escritura, logran en el ingresante a primaria un considerable adelanto.

¿En qué radicó ese avance tan palpable? La disponibilidad de recursos para escribir, tales como lápices, marcadores, plumas, papel de varias clases¹⁸ facilitan el interés para escribir. La imitación, fuente de placer y satisfacción para el

pequeño, se ve enriquecido por el hecho de que el niño mire a personas mayores escribiendo, leyendo o expresándose libremente. "El niño al que le gusta que otros le lean cosas aprende a amar los libros"¹⁹.

La afición de los padres a la lectura infunde en el hijo un deseo de entender y vivir la misma experiencia. Hay suficientes evidencias para señalar que las experiencias preescolares con libros contribuyen significativamente al éxito escolar. De tal forma que debe fomentarse esta práctica en todos los niños, leyéndoles antes de que puedan hacerlo por sí mismos. Leer a los pequeños puede

ser una manera especialmente eficaz de incrementar su comprensión de las estructuras de los textos escritos²⁰.

Dichos recursos, de ayuda en la edad preescolar, no dejan de ser útiles cuando el niño asiste a la escuela. Yeta Goodman sugiere que los niños pueden desarrollar principios ortográficos tanto a través de la lectura como de la escritura²¹. Otros señalan que los niños desarrollan reglas sobre la ortografía sin necesidad de una instrucción específica²².

Para que el aprendizaje autónomo y extraescolar se dé necesita de un lugar rico en experiencias y en el que el infante se sienta libre. ¿Qué mejor que el hogar para proveer ese ambiente?

Cuando el niño realiza un esfuerzo extraescolar por escribir surge un problema. Inmediatamente se le señalan los errores que comete, especialmente los

ortográficos. Sin duda, hay tiempo en que debe atenderse inquisidoramente este aspecto, pero en tal inicio, no. Sería erróneo decir que un niño comete errores de

ortografía, según Ferreiro, lo que sucede es que él ha eliminado las irregularidades del sistema escrito²³. ¿A qué padre de familia se le ocurriría decir que solamente cuando su niño pequeño hable bien lo dejará hacerlo?²⁴ Es tonto pensarlo. El deseo normal es totalmente contrario.

"Que hable, qué bien que lo hace, ¿cómo se llama esto, bebé? Nene, ¿cómo te llamas?", son algunas de las expresiones que comúnmente se escuchan donde hay un niño. ¿Por qué, entonces, cuando el escolar principiante quiere escribir lo

cargamos con todo el peso de la gramática, inhibiendo así su inclinación a la escritura?

La investigadora Sue Fiering afirma que "incluso después que los niños aprenden las convenciones de la forma del lenguaje escrito encuentran placer en violarlas como forma de juego"²⁵.

Es necesario dejar las reglas para su momento y propiciar que la expresión, especialmente la escrita, surja como una necesidad desde los primeros años de escuela. Posiblemente así pudiera evitarse la indiferencia posterior hacia la comunicación escrita.

Si por el contrario, existe total desinterés de la familia hacia la lectura y la escritura, los hijos pueden presentar analfabetismo funcional en su escolaridad temprana. Éste consiste en la imposibilidad de leer y entender. El niño que

presenta analfabetismo funcional es el que, imposibilitado de entender un texto, lo lee pero únicamente descifrando los signos, titubeando, y sin la expresión normal

de quien va captando y asimilando ideas de la lectura²⁶. ¿No ésta una descripción de lo que sucede con algunos estudiantes de la universidad? Esto no es un caso exclusivo de la primaria. También en los niveles posteriores puede observarse.

Otra manera en la que el hogar influye es la motivación que generan hacia la instrucción escolar. Los malos hábitos para el estudio, la poca insistencia por parte de los padres para el cumplimiento de tareas y ejercicios, o en su defecto el

desinterés por ellas aunado a las incorrectas maneras de "motivar" a los niños a que las realicen, han sido formas muy directas de contribución.

De acuerdo a estudios realizados, la propia situación económica de la familia tiene también un papel determinante en el aprovechamiento general. Los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura y la escritura provienen generalmente de familias de escasos recursos, también de grupos étnicos minoritarios²⁷.

Puede constatarse que al existir mayor pobreza en el entorno social y familiar, también hay incidencia de un menor nivel cultural general y también menos oportunidades de que la estancia de los niños en la escuela sea exitosa y bien aprovechada²⁸.

El hogar, cuando carece de lo indispensable, adolece también del descuido a la educación de los hijos. Al decir esto nos referimos a los que logran asistir a la escuela pública, oportunidad que para un buen porcentaje es poco probable.

Mientras en el ámbito familiar no exista un nivel cultural adecuado y se tengan resueltos los problemas y necesidades básicas de comida, salud, habitación, la asistencia a la escuela no redundará en mayor beneficio, puesto que como se ha probado ya, los niños mal nutridos y mal abrigados tienen problemas de salud que repercuten en su aprovechamiento escolar²⁹.

Los momentos de expectación que provocan las primeras palabras de un bebé no se repiten. El proceso de adquisición del lenguaje escrito y la lectura son procesos de igual naturaleza que aprender a hablar. ¿Por qué para los primeros se

recibe tanta motivación y para este último tan poca? ¿Es el ámbito familiar todavía propulsor de la comunicación, comprensión y libertad que se ha dicho?

La adquisición de habilidades para la correcta o por lo menos abierta comunicación del individuo tiene que ver en alto porcentaje con el ambiente familiar. La realidad indica allí una problemática palpable y tal vez no muy reconocida.

1.3. INFLUENCIA DE LA ESCUELA

La escuela, especialmente en los niveles de enseñanza básica (primaria y secundaria), toma como uno de sus objetivos prioritarios la enseñanza de la lecto-escritura. Este aprendizaje abre el camino para la adquisición de conocimientos. Los distintos enfoques con los que se ha afrontado este quehacer han determinado, el alto grado, el éxito o fracaso presente y futuro del estudiante.

Se concibe a la lecto-escritura como un aprendizaje distinto de los que el preescolar realizó antes de llegar a la escuela primaria. Downing afirma que "el aprendizaje del lenguaje y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas no difiere del aprendizaje de otras habilidades"³⁰. "No es más difícil aprender a leer y a escribir que lograr aprender el lenguaje oral"³¹.

Los programas de instrucción tradicionalmente han tratado a la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado, siendo ésta una de las causas por las que el estudiante la repele. Yeta Goodman afirma que los niños aprenden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar³². ¿Cómo aprende a hablar

un niño? Por imitación, por el hecho de escuchar a sus padres, a sus familiares. Por el contacto cotidiano con el mundo. Por el afán de constante descubrimiento, por la expectación de lo nuevo y deslumbrante que se despliega ante sus ojos.

¿Cómo lograr que aprender a leer y escribir fuesen frutos de experiencias parecidas a éstas? Hablar y escribir son procesos semejantes con la posibilidad de ser producidas por medio de los mismos estímulos. Paulo Freyre, en su libro **La importancia de leer y el proceso de liberación** señala que la lectura de la palabra está precedida por la que se hace del mundo; la lectura de la palabra debe continuarse en la lectura de éste. Así, leer en forma crítica un texto, debe permitir comprender la relación que se establece entre texto y contexto³³.

El conocimiento siempre animado del mundo que el infante realiza podría proyectarse en un afán de apropiarse de la manera simbólica en la que el hombre sigue aprendiendo y descubriendo: el código escrito.

La importancia de la lectura no estriba en descifrar los signos, las palabras, sino en comprenderlas. Lo esencial radica en establecer las relaciones entre el contenido y el mundo.

La desvinculación de la lecto-escritura con la realidad del infante provoca desinterés. Tal conocimiento aparenta encontrarse muy lejos de la vida, necesidades y aspiraciones del individuo. Aparte de la desvinculación con la realidad, la lecto-escritura se practica como una actividad individual, siendo que para el mismo infante siempre consiste en trabajo interactivo³⁴.

... la escritura que esperamos en una escuela es por lo general muy diferente de las habilidades orales bien practicadas que los niños traen a la escuela. Mientras que el lenguaje oral es funcional, interactivo y autogenerado, la mayoría de las tareas de escritura escolar no tienen ninguna de estas características³⁵.

Para que la comunicación se establezca es necesario contar con un hablante y un oyente. El niño, al escribir, se constituye en un hablante carente de oyente. Su proceso se rompe, no tiene correspondencia y, por lo tanto, tampoco sentido. La lecto-escritura es un proceso social³⁶ y el enfoque generalmente utilizado enfatiza la evaluación de los logros en forma individual. Un texto, un discurso, serán efectivos cuando sean útiles para la comunicación, para la interacción humana. Sin duda que, en el proceso de aprender a comunicarse se aprovechan los momentos en que se propicia "el papel corrector de unos con otros"³⁷.

Para Piaget, la interacción social es el antídoto esencial contra el egocentrismo: cuando se confrontan puntos de vista contrarios o alternos, cada entidad se percata de las propias limitaciones³⁸.

En el caso específico de la lectura, una perspectiva equivocada produce problemas. Ver la lectura como un "ejercicio", por ejemplo, la convierte en un requisito, una tarea y no una fuente de constante descubrimiento. Al niño no se le debe permitir leer como una práctica o proceso formal en sí mismo. La lectura debería hacerse siempre por el interés o valor intrínseco de lo que se lee³⁹. Una lectura es valiosa por lo que me provee y no por el mero desciframiento de símbolos.

Cuando se observa a niños que están aprendiendo a leer en la escuela puede notarse que, lejos de ser una diversión entretenida, la lectura incrementa la tediosa duración de la jornada⁴⁰. Se enseña a los alumnos con la triste esperanza de que lo que lean en el futuro pueda tener un significado para ellos. Se propone a largo plazo un objetivo que podría ser simultáneo a la tarea de la lectura. Es muy poco probable que una habilidad que no tenía significado intrínseco cuando fue aprendida por primera vez se vuelva profundamente significativa más adelante⁴¹.

Además, el tipo de lecturas que se proveen al infante son inadecuadas: pueden catalogarse de aburridas, repetitivas y frecuentemente desconectadas del contexto social e intelectual del pequeño. Antes, las cartillas fueron consideradas indispensables para aprender a leer, pero Bettelheim considera que son un verdadero insulto a la inteligencia del niño⁴².

Las razones por las que se enseña a leer mediante aburridos textos se basan en dos suposiciones: no importa de qué modo adquiriera el niño las habilidades necesarias para leer, a su debido tiempo se convertirá automáticamente en una persona instruida; y sólo a través de muchas repeticiones puede un niño adquirir las capacidades de reconocer una palabra. Ambas suposiciones son erróneas⁴³.

Los malos procedimientos y las incorrectas elecciones de material de lectura pueden considerarse causas importantes de la poca afición a la lectura del mexicano. Muchos sólo encuentran placer en aquella lectura que tenga muñequitos: es sustituido el proceso de pensar por la imagen; proceso que redundo en la enajenación paulatina y hasta en idiotización⁴⁴.

Señalando otro aspecto, es frecuente que en el primer grado se subestimen las aptitudes y adelantos que el preescolar trae ya consigo.

Ferreiro, Goodman y otros sicolingüistas han realizado interesantes estudios que comprueban el considerable adelanto lingüístico de los niños que llegan a la primaria. La instrucción podría construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya ha desarrollado, afirma Goodman⁴⁵.

Es verdad que hay pequeños que están usando la escritura para variadas funciones antes de su ingreso a la escuela. Pero ellos generalmente, suspenden su avance porque el proceso de instrucción les hace creer que sus descubrimientos son inadecuados y que deben replegarse a los requisitos de la instrucción⁴⁶. El maestro de primaria comienza de cero, como si el pequeño no supiera nada sobre el lenguaje escrito.

Si mencionamos algunos de estos adelantos citaremos a Ferreiro, quien asegura que no es la escuela primaria la que enseña a los niños que el orden convencional de la escritura es de izquierda a derecha. Ellos ya lo saben. Es una adquisición extraescolar. 94.5% de los niños en esa etapa ya escriben de izquierda a derecha.

Tampoco es la escuela primaria, afirma, la que enseña a los niños que la escritura es una sucesión de grafías en orden lineal. Ellos ya lo saben. La linealidad ya ha sido adoptada por el 98.5% de los niños ingresantes a la escuela⁴⁷.

Existe desvalorización de los adelantos logrados en el ámbito preescolar (entiéndase por ello el tiempo anterior a la enseñanza primaria).

Cuando se le dan a leer textos muy simples es porque se piensa que no podrá entender algunos más difíciles. Sin embargo, ellos tienen un conocimiento especial que les permite reconstruir exactamente oraciones que ellos no han producido⁴⁸. Esto hace ver la necesidad de ser cuidadosos al querer deducir la competencia lingüística de los niños a partir de sus propias producciones.

Debe considerarse que quien aprende la lecto-escritura no se comporta como el aprendiz de una técnica. Además de la mano que hace trazados con el lápiz, del ojo que discrimina formas y de la boca que emite sonidos, hay un sujeto que piensa⁴⁹.

El hecho de subestimar la capacidad del alumno conduce a practicar ejercicios, trabajos y procedimientos que prescinden del raciocinio. Para Vernon, la falta de razonamiento y comprensión constituyen el factor decisivo de muchos fracasos en el aprendizaje de la lecto-escritura⁵⁰.

Las actividades de leer y escribir son destrezas. Para adquirirlas se requiere razonar su naturaleza, su problemática y sus implicaciones. Los métodos que oscurecen la formación de conceptos lingüísticos inhiben el aprendizaje de estas destrezas. Si las escuelas emplean métodos y materiales que se ajusten al desarrollo conceptual del niño, las destrezas de la lecto-escritura pueden desarrollarse de una manera fluida y natural⁵¹.

A propósito de métodos, Yeta Goodman señala que mucho de lo que se practica en la enseñanza de la lectura en la escuela se basa en la suposición de que hay un significado único. Los maestros piensan que su responsabilidad radica en asegurar que el educando obtenga el significado del autor. Pero dicho personaje está muy lejos en el tiempo y en el espacio. Entonces el maestro pide como interpretación de la lectura lo que él ha descubierto o lo que los críticos literarios señalan.

El niño se da cuenta de que realmente no interesa que uno comprenda el texto. Lo que importa es "adivinar" cuál es la respuesta que el maestro tiene. Y después mostrarle que se está de acuerdo con él⁵².

El producto de métodos tales son respuestas reflectoras, repeticiones de criterios ajenos, pereza mental y una posición intelectual acomodaticia, todas ellas alimentadas por la ortodoxia magisterial.

Los programas actuales proponen un gran cúmulo de objetivos para alcanzarse, de tal manera que un resultado trágico de las posiciones de tanta exigencia es tener menos tiempo disponible "para experiencias tales como leer recetas y escuchar historias, en las cuales se puede constituir un contexto significativo del aprendizaje de la lectura"⁵³.

Para disfrutar y enseñar a disfrutar de la lectura, el tiempo disponible para ello es básico. Contar con él enriquece la experiencia. Crea un ambiente de sosiego, esparcimiento e interés genuino. El factor más importante para aprender a

leer es el modo en que el maestro le presenta la lectura y la literatura al pequeño⁵⁴. Si muestra su valor y el significado personal que envuelve, la lectura será significativa y dejará de ser un mero requisito.

La motivación es otro factor cuya influencia no puede pasar inadvertida. Es un atributo de las situaciones. No es un rasgo de carácter de los individuos. Nadie está motivado todo el tiempo para cualquier tipo de aprendizaje. Si el contenido de la instrucción y la interacción humanas mejoran, se habrá logrado un progreso importante en la motivación para aprender a leer⁵⁵.

Para conseguir mejores logros en la lecto-escritura es necesario que aparte de proveer la suficiente y oportuna motivación, se encaminen nuestros esfuerzos a "dirigir sus energías sin destruirlas y... acrecentar la confianza de los niños en su propia capacidad de aprender"⁵⁶, como se señalaba anteriormente.

Otro obstáculo que se vive es la falta de conciencia léxica de los pequeños. Entiéndase por este concepto el hecho de que el individuo establezca criterios en relación a los conceptos (aunque primarios) de segmentación léxica (como son la sílaba, la palabra, el fonema). Consisten en que el niño se dé cuenta, adquiera conciencia de que lo que habla puede ser subdividido en segmentos menores, y sepa distinguirlos. Son estrategias metalingüísticas que se manifiestan en la habilidad para separar el lenguaje (forma) de su significado (fondo) y reflexionar sobre él o analizarlo⁵⁷. Esta conciencia léxica puede presentarse como un proceso de maduración paralelo a la asimilación de la lectura. El problema es que algunos

niños pasan por el aprendizaje de la lectura y no adquieren tal conciencia que los capacitará para dividir en sílabas, fonemas o palabras. Progresivamente, las dificultades evolucionarán en un total desconocimiento de las sílabas tónicas, básicas para la acentuación y otros elementos análogos.

Vigotsky señala que el principal obstáculo para el aprendizaje radica en el carácter abstracto del lenguaje escrito y es la poca o nula motivación de los niños para aprenderlo, porque piensan que no les es necesario y sólo tienen una vaga idea de su utilidad⁵⁸. Bereiter y Engleman (1966) consideran que la falta de conciencia léxica explica las dificultades que los niños de clase baja tienen para aprender a leer⁵⁹.

Vernon afirma que el síntoma principal de los problemas de lectura es la confusión cognitiva⁶⁰. El niño que padece esta perplejidad es el que se muestra inseguro y confuso respecto a la razón por la que una serie de signos impresos debe corresponder a determinados sonidos y palabras. Este tipo de asociación difiere de cualquier otra que el niño haya tenido hasta entonces en su medio normal.

Este mismo autor asegura que el aprendizaje de la lectura es en primera instancia un trabajo de resolución de problemas; esto exige que el niño desarrolle el raciocinio para comprender las relaciones existentes entre el habla y la escritura.

Por último, al considerar la influencia de la escuela en el aprendizaje de la lecto-escritura es conveniente señalar que existe carencia de capacitación del

magisterio para su enseñanza, junto con la de las matemáticas y las ciencias naturales.

El deterioro en la enseñanza de estas materias tiene su origen en el desconocimiento de metodologías para su impartición y además de la carencia de materiales escritos que permitan a los docentes resolver los problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁶¹.

La escuela, como institución impulsora de habilidades expresivas, tiene una seria responsabilidad en la problemática de la lecto-escritura.

1.4. INFLUENCIA DEL MEDIO

El tercer factor que incide en el problema lecto-escritural, y más ampliamente, en el desarrollo de las habilidades de expresión, es el ambiente.

La adquisición del lenguaje constituye la parte básica de la apropiación de la cultura. Poseer habilidades lingüísticas es dominar el entorno social, poseer la capacidad de explorarlo. Es asimilar un papel dentro de las relaciones humanas.

Aprender a hablar representa aprender a ser hombre o mujer, rico o pobre, budista, chino o lo que sea⁶².

Esta apropiación de la cultura porta elementos constructivos, enriquecedores y facilitadores, sin embargo hay aportaciones que dificultan, desvalorizan y pueden inhabilitar al hablante. El ambiente, con los diversos elementos que lo forman, hace uso del lenguaje en forma correcta y también

incorrecta (dentro de los criterios que la misma sociedad ha creado y aceptado).

Promueve la comunicación, pero también la inhibe.

¿De qué manera el entorno social es portador de una cultura lingüística?

Existen "instituciones" (por llamarlas así) cuya influencia modifica el comportamiento sin proponérselo. A este tipo de influencia se le ha dado el nombre de educación inintencional o asistemática. Como portadoras de ella se reconoce la radio, la televisión, el cine, el teatro, los periódicos, el club, los amigos, la calle⁶³.

De manera informal estos medios influyen en la práctica lingüística del sujeto y contribuyen a la competencia o incompetencia expresiva de todo un pueblo.

El ser humano nunca podrá desligar el habla del contexto social, pues en él

radica su origen y propósito. "A mitad de camino entre lo natural y lo social, la escritura (y podríamos agregar el habla) tiene todas las características de una

institución"⁶⁴. La competencia lingüística es el resultado de la interacción dentro de un contexto sociocultural y no sólo del desarrollo de una predisposición innata⁶⁵. El hecho lingüístico no puede desligarse de la influencia del ambiente porque es este mismo quien motivó su producción.

¿Qué importancia se le da a la expresión de la palabra en México? La divulgación de la cultura, del arte y la ciencia utilizan como vehículo primario la palabra. Pero, ¿qué valor se le da a ésta en México? Como Francisco Bravo aduce

en **La excelencia de la comunicación**, es peligroso que un país no tenga respeto por la palabra⁶⁶.

Para algunos, las palabras no son más que sonidos que emergen de la boca; sin embargo, para otros representa el significado de su vida misma, su honor, su honra, su valor como seres humanos⁶⁷.

¿Cómo valora el mexicano su lengua? ¿Es cuidadoso? ¿Qué clase de lengua utilizan los medios de comunicación? ¿Es edificante? ¿Portador de valores? ¿Ambiguo? ¿Descuidado? ¿Ineficaz? ¿Es México un país con respeto a la palabra o sin él? Podríamos centrarnos en considerar el estado de cosas en torno a tres entidades: las instituciones, la gente y los medios masivos de comunicación. Primeramente, ¿qué manejo hacen del idioma las instituciones, los servicios públicos, las organizaciones civiles?

Las personas se comunican a través de la lengua. Como no todos hablamos la misma lengua ni la misma variedad, resulta que la comunicación se restringe a los que se pueden entender. Los intérpretes tienen ventaja política. Sólo hablar una variedad no estándar está en desventaja política. La lengua puede erigir barreras que limitan la comunicación y refuerzan la inferioridad social y política⁶⁸.

El hecho de que a nivel institucional (llámese político, social, económico, cultural, científico) se desvirtúe la lengua es imperdonable. Es sabido que en la comunicación, el que se expresa correctamente es capaz de transformar pensamientos, conductas. Persuade, forma en el interlocutor nuevas ideas⁶⁹. El

cultivo de la correcta expresión da poder. Ser hábil para expresarse da autoridad y provoca la superación intelectual del individuo.

Unamuno expresó en el pasado que solamente los grupos sociales privilegiados deseaban salvar, en aquel entonces, la ortografía. Aseguraba que, debido a que ellos eran ortógrafos, el hecho de defenderla continuaba dándoles superioridad sobre los incultos⁷⁰. Independientemente de que tuviese o no razón, hoy el asunto parece ser distinto, aunque tal vez con objetivos semejantes. La demagogia y el manejo vulgar de la lengua parece tender a mantener a nuestra gente en el analfabetismo; ciega de las realidades a las que da acceso el cultivo de una comunicación clara y fiel. El manejo del idioma por las instituciones nacionales debe superar el amarillismo, lo tremendista, lo vulgar (entendiéndose por esto lo plebeyo), lo demagógico, lo obscuro. Debe traslucir, en la medida que su imperfección lo permite, las realidades para las cuales el pueblo tiene ojos y oídos siempre dispuestos.

Otro aspecto es ir a los medios masivos de comunicación (mass media). En el pasado, cuando la población alfabetizada era menor, y nadie soñaba con la radio y el cine, la información llegaba a la población lentamente por vía oral, mediante rumores, leyendas, baladas o no llegaba en absoluto⁷¹. Si bien ahora los canales de comunicación han enriquecido y robustecido la cultura, notamos el poder de ellos y la dependencia que desarrollamos con alarma. "Cuando hasta la última palabra llega a millones de personas, el hombre que controle las palabras puede orientar

las ideas y los actos de esos millones. O así parece"⁷². La fuerza que han adquirido en los últimos años los medios masivos de comunicación es una gran ventaja, pero sin duda puede tener aplicaciones desventajosas. Y no necesariamente tenemos que ir a consecuencias sociales, sino a aquellas que a veces pasan inadvertidas: consecuencias lingüísticas. El uso de reducidos léxicos, inhabilita al hablante para evocar una serie de conceptos acordes con la total realidad de su experiencia. El recurso de los verbos fáciles empobrece la expresión. El uso de frases extranjeras que se popularizan en la televisión (llamados *telecismos* por M. Vivaldi); y la introducción constante de barbarismos constituyen algunos de los vicios llevados y traídos por las publicaciones, la radio y la televisión.

"Indiscutiblemente la radio es el *mass media* más poderoso y formidable de la locución y de la comunicación oral"⁷³. ¿Y qué tipo de programas se escuchan

por la radio? Siendo su alcance tan amplio, ¿qué manejo hace del lenguaje como medio de entedimiento y superación?

La televisión se ha convertido en el aparato más cautivante de los hogares. Absorbe considerables horas a los infantes y también a los adultos. ¿Qué clase de educación lingüística informal administra?

Los programas educativos han mejorado y ampliado los conocimientos de millones de personas cuando la televisión ha tenido aplicaciones en el ámbito educativo⁷⁴. Pero, ¿qué diremos de sus malas aplicaciones? ¿Qué diremos de los programas que desvirtúan el español, utilizándolo como una unidad multiforme

que acepta toda una serie de pleonasmos, redundancias y un caudal incontenible ambiente exclusivamente vulgar y que por por lo mismo no han podido llegar a generalizarse⁷⁷.

Méndez Torres afirma que cuando se escucha hablar a la gente de la barriada, no se sabe si lo que dicen es caló, propio del hampa, truhanería picaresca de frases hechas, vulgares y de doble sentido?

Es indiscutible que todo idioma cambia, evoluciona, pero estos procesos conllevan la idea de cambios hacia una superación, hacia arriba, no hacia abajo. Simplificar, producir, reformar son acciones aceptables y necesarias, pero desvirtuar, generalizar, desparticularizar, no.

Si nos detuviéramos a considerar el caso de las publicaciones sería interesante destacar cómo en una sociedad como la nuestra, cuyo promedio de escolaridad es de 4° año, el acceso a la lectura y a la cultura es cada vez más difícil. A la falta de disciplina y gusto por los libros se agrega su elevado costo que con la crisis económica se han convertido en otro más de los productos inaccesibles para la mayoría de los mexicanos⁷⁵.

Considerar la influencia de la masa hablante en la evolución del idioma nos lleva ante una verdad incontrovertible: la lengua la hacen los hablantes. Desde el origen del español como de cualquier otro idioma o dialecto, el pueblo determina sus avatares. ¿Qué influencia está teniendo el pueblo emisor en el español de nuestros días? La popularización de modismos, de calós, de frases hechas o

palabras de doble sentido, la utilización de argots; un empobrecimiento gradual del léxico al utilizar el pueblo las llamadas palabras fáciles (cosa, algo, por ejemplo); la introducción de palabras extranjeras para designar objetos que tienen nombre equivalente en español son algunos de los procesos y cambios que se introducen paulatinamente en nuestro idioma.

La producción de modismos es acelerada y afecta a buen número de hablantes, de algunas regiones y también a nivel nacional.

En el mismo corazón de Nueva York es fácil encontrar un mexicano que dice "chavo", "onda", "repadre", pero apenas llega a su propio país, lo primero con lo que se encuentra es que el idioma español ya se ha modificado un poco; la razón es que el mexicano dicharachero por naturaleza ha creado nuevos modismos. Los modismos, como los refranes, son parte del estilo vulgar y siempre empiezan de abajo⁷⁶.

¿Progreso o retroceso? ¿Enriquecimiento o empobrecimiento? Sin duda

alguna muchos de los modismos le dan "color y sabor" al idioma, pero no podrá negarse que el asunto va de modimos a modismos.

Con frecuencia sucede que cuando alguna palabra se populariza demasiado, sin control, el vulgo le da un significado totalmente distinto, por ejemplo la palabra "onda",... "padre", "cotorrear". Estos son algunos de los muchos modismos de los que se estilan en el ambiente exclusivamente vulgar y que por lo mismo no han podido llegar a generalizarse⁷⁷.

Méndez Torres afirma que cuando se escucha hablar a la gente de la barriada, no se sabe si lo que dicen es caló, propio del hampa, truhanería picaresca o si hablan de esa forma por ignorancia o economía. Aún personas de estratos

distintos se suman al estilo convencidos de que no es correcto ni apropiado pero les parece chistoso⁷⁸.

"El caló puede estar mezclado con picardía, se ignora su significado, sólo lo conocen los del bajo mundo, los del bando; sus vocablos son raros y de doble sentido"⁷⁹.

El argot constituye el lenguaje particular de cierto grupo de compañeros de oficio; es un habla que, trascendiendo lo coloquial, utilizan por razón de su trabajo. La herramienta, por ejemplo, los obliga a emplear giros exclusivos⁸⁰.

Hay otros innovadores que en su afán de sobresalir no se cohiben en introducir nuevos vocablos contra toda regla semántica, por ejemplo: inventaron el verbo impactar como sinónimo de asombrar, pretendiendo derivarlo del sustantivo impacto, que significa choque o huella de proyectil. Han introducido el verbo colapsar como sinónimo de quebrar, derivada del sustantivo colapso, cuyo verdadero significado es disminución rápida de las fuerzas...⁸¹.

Las influencias del habla popular son cuantiosas. Enriquecedoras a veces, desvirtualizadoras en otras. Su influencia trasciende los niveles sociales, se aplica tanto en los cultos como en los vulgares. El medio constituyen una escuela transformadora del lenguaje aprendido en la escuela y en el hogar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ignacio Méndez Torres, *El lenguaje oral y escrito en la comunicación* (México: Edit. LIMUSA, 1989), pág. 9.
2. Vicente Oria Razo, *Política educativa nacional* (México: Edit. Imagen, 1989), pág. 113.
3. Bruno Bettelheim y Karen Zeland, *Aprender a leer* (México: Edit. Grijalbo, 1990), pág. 15.
4. Leopoldo Ayala, *Taller de lectura y redacción* (México: Joaquín Porrúa, S.A., 1988), pág. 28.
5. Ignacio Méndez Torres, *op. cit.*, pág. 147.
6. Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México* (México: Plaza y Valdés, editores, 1990), pág. 66.
7. *Ibid.*, pág. 67.
8. Jerome Harste en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI, editores, 1990), pág. 87.
9. Amparo Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 66.
10. Kenneth Goodman, *op. cit.*, pág. 27.
11. Amparo Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 67.
12. Imideo G. Nérci, *Hacia una didáctica general dinámica* (México: Editorial Kapelusz, 1986), pág. 23.
13. Mark P. Cosgrave, *La esencia de la naturaleza humana* (E.U.: Edit. Caribe, 1975), pág. 59.
14. John Downing, *op. cit.*, pág. 23.
15. Yeta Goodman, *op. cit.*, pág. 124.
16. J. Harste y Burke, *op. cit.*, pág. 64.

17. Emilia Ferreiro en *Escritura y alfabetización* (México: Ediciones del Ermitaño, 1986), pág. 68.
 18. Yeta Goodman, *op. cit.*, pág. 110.
 19. Bruno Bettelheim y Karen Zeland, *op. cit.*, pág. 18.
 20. Courtney B. Cazden, *op. cit.*, pág. 210.
 21. *Ibid.*, pág. 118.
 22. *Ibid.*, pág. 117..
 23. Ferreiro, *op. cit.*, pág. 73.
 24. E. Ferreiro y Margarita Gómez, *op. cit.*, pág. 85.
 25. *Ibid.*, pág. 219.
 26. Yolanda Lastra, *Sociolingüística para hispanoamericanos* (México: Colegio de México, 1992), pág. 213.
 27. Alonzo B. Anderson y Teale, *op. cit.*, pág. 271.
 28. Amparo Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 41.
-
29. *Ibid.*, pág. 39.
 30. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, *op. cit.*, pág. 347.
 31. Kenneth Goodman, *op. cit.*, pág. 27.
 32. Yeta Goodman, *op. cit.*, pág. 107.
 33. Amparo Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 66.
 34. Courtney B. Cazden, *op. cit.*, pág. 221.
 35. *Idem.*
 36. *Ibid.*, pág. 207.
 37. *Ibid.*, pág. 223.
 38. *Ibid.*, pág. 224.

39. Bruno Bettelheim y Karen Zeland, *op. cit.*, pág. 31.
40. *Ibid.*, pág. 29.
41. *Ibid.*, pág. 49.
42. *Ibid.*, pág. 17.
43. *Ibid.*, pág. 29.
44. Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 67.
45. Yeta Goodman, *op. cit.*, pág. 125.
46. *Idem.*
47. Emilia Ferreiro, *op. cit.*, pág. 66.
48. Claire Blanche Benveniste, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI editores, 1990), pág. 254
49. E. Ferreiro, *op. cit.*, pág. 76.
50. Ana. M. Borzone y Susana Gramigna, *Iniciación a la lectoescritura* (Argentina: Edit. El Ateneo, 1987), pág. 22.

51. Downing, *op. cit.*, pág. 243.
52. Emilia Ferreiro, *Nuevas perspectivas...*, pág. 87.
53. Courtney B. Cazden, *op. cit.* pág. 213
54. Bettelheim, *op. cit.*, pág. 15.
55. Courtney B. Cazden, *op. cit.*, pág. 226.
56. *Ibid.*, pág. 227.
57. Borzone, *op. cit.* pág. 47.
58. *Ibid.*, pág. 21.
59. *Ibid.*, pág. 47.

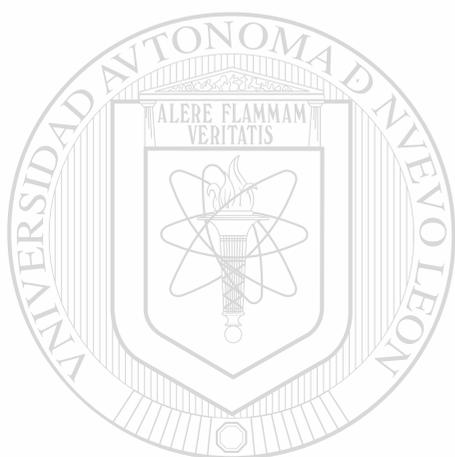
60. Downing, *op. cit.*, pág. 237.
61. José Angel Pescador Osuna, "Ensayos sobre la modernidad nacional" *Modernidad Educativa y Desarrollo tecnológico* (México: Edit. Diana, 1989), pág. 51.
62. Yolanda Lastra *Sociolingüística para hispanoamericanos* (México: Colegio de México, 1992), pág. 405.
63. Imídeo G. Nérici, *op. cit.*, pág. 23.
64. Ana Teberosky, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (México: Siglo XXI editores, 1990), pág. 176.
65. Lastra, *op. cit.*, pág. 405.
66. Francisco Bravo, *La excelencia de la comunicación* (México: Editorial LIMUSA, 1988), pág. 89.
67. *Ibid.*, pág. 45.
68. Yolanda Lastra, *op. cit.*, pág. 392.
69. Méndez Torres, *op. cit.*, pág. 392.
70. Raúl Ávila, *Escritura y alfabetización*, pág. 18.
71. George Miller, *op. cit.*, pág. 299.
72. *Ibid.*, pág. 300.
73. Méndez Torres, *op. cit.*, pág. 42.
74. *Ibid.*, pág. 43.
75. Ruiz del Castillo, *op. cit.*, pág. 68.
76. Méndez Torres, *op. cit.*, pág. 83.
77. *Ibid.*, pág. 81.

78. *Ibid.*, pág. 82.

79. *Idem.*

80. *Ibid.*, pág. 76.

81. *Ibid.*, pág. 12.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

CAPÍTULO 2

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Esta sección consiste en la presentación de las características y resultados de una investigación que, sin las pretensiones de un estudio mayor, se propone describir la situación de las habilidades de expresión que posee el alumno universitario.

Atiende principalmente a la consideración del estado actual de los estudiantes en términos de ortografía, léxico y redacción.

Esta investigación consistió en la aplicación de una prueba diagnóstica a una muestra representativa de nueve carreras distintas en la Universidad de Montemorelos.

El propósito al realizar este sondeo fue descubrir, en forma de una calificación numérica, los porcentajes de desempeño en las áreas de la expresión ya mencionadas.

En la elaboración de cada una de las partes de la prueba consideramos los aspectos del idioma que se creyeron más convenientes por ser básicos y susceptibles de una evaluación numérica.

Hay que señalar que la información recogida a través del estudio se basó en una muestra parcial para reconocer más a fondo las habilidades de expresión en nuestra universidad.

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Pertenece a la investigación de carácter descriptivo, ya que a través de los resultados obtenidos, determina situaciones actuales. Utiliza procedimientos estadísticos básicos, tales como la media aritmética (promedios) y el auxilio de tablas y gráficas ilustrativas.

2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

La población la integraron los estudiantes del cuarto semestre de nueve de las licenciaturas que ofrece la Universidad de Morelos, ubicada en el Municipio de Morelos, Nuevo León.

Esta institución agrupa catorce carreras en cinco facultades. Los alumnos de la muestra se eligieron al azar de nueve licenciaturas: Licenciatura en Administración de Sistemas Computacionales, Lic. en Artes Visuales, en Ciencias de la Educación, en Contaduría Pública y Administración, Medicina General, Lic. en Música, en Educación Primaria y Preescolar, Lic. en Nutrición y Químico Clínico Biólogo. El total de alumnos del cuarto semestre de ellas es de 235 individuos. La muestra (que debiera involucrar de un 10 a un 20% de la población total) fue de 104 alumnos examinados; un 42.2% del total de los alumnos.

La muestra fue elegida de las listas de los grupos al azar. Invitamos a esos alumnos para realizar una prueba y ellos trabajaron en tiempo extra-clase para su contestación, mientras eran supervisados.

¿Por qué se eligió una muestra de alumnos del cuarto semestre de las licenciaturas? La razón es que tomamos en cuenta que tal semestre es el punto medio de las carreras involucradas (con excepción de Música, Medicina y Contaduría que son de nueve o más semestres). Prácticamente en el cuarto semestre el alumno universitario no es ni recién llegado ni graduando.

2.3. DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN DIAGNÓSTICO

La prueba diagnóstica elaborada para recabar la información estuvo compuesta por dos secciones: una ficha para registrar los datos demográficos y la prueba. En la ficha solicitamos edad, estado civil, religión, sexo, carrera que se

cursa y especialidad si la hubiera. También pregunta al examinado si las escuelas en las que estudió anteriormente eran privadas o públicas, rurales o urbanas y mixtas o no.

La prueba se divide en tres áreas consideradas cruciales en la expresión: la ortografía, el léxico y la redacción.

La sección de ortografía consistió en un texto breve de 14 líneas (129 palabras) que contenía 21 errores ortográficos. Se proponía la identificación de ellos sin solicitar la discriminación o señalamiento del tipo de error en que se

incurría. Tales faltas consistían en: trasposición y supresión de letras, acentuación inadecuada y separación o unión de palabras.

Para la sección léxico se propuso un ejercicio con sinónimos. Contenia 9 oraciones en las que se eligieron diez palabras (ruego, escuchado, obstinado, tropiezos, disculpen, trato, mirar, asunto, vacías). Cada palabra elegida y subrayada tenía debajo cuatro líneas para anotar en ellas los sinónimos que se aplicaran al caso (véase apéndice A).

La última sección, cuyas indicaciones eran seguidas por tres cuartos de página en blanco, requería la hechura de una carta, proveyendo para ello de tres datos: remitente, destinatario y asunto. Este último expresado en ocho palabras sencillas.

Con anterioridad se usó la prueba para un estudio piloto con un grupo de siete personas. Se detectaron problemas en algunos de los espacios señalados para la respuesta de la ficha. Lo demás quedó prácticamente igual.

El instrumento o prueba constó de cuatro páginas: una para la ficha y las tres restantes para las secciones de prueba.

2.4. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Al considerar la particularidad del estudio propuesto nos percatamos de la carencia de una prueba estandarizada con las características requeridas, así que elaboramos una que atendiera a nuestros intereses.

La validez de un instrumento se define como el grado en que se mide lo que se supone que debe medir. Así es que para su elaboración se revisó la literatura pertinente y también consultamos a docentes experimentados en el área de español con el fin de darle al examen la formulación más pedagógica, válida y coherente.

Consideramos que cada sección atiende a más de uno de los Niveles de Dominio Cognoscitivo de Benjamín Bloom, parámetro usual en la elaboración de objetivos de enseñanza y de pruebas pedagógicas.

Nuestra prueba consta de una sección objetiva que es la identificación de errores; una sección más abierta, la búsqueda de sinónimos. La de redacción es un ejercicio que provee toda la apertura de una pregunta de desarrollo.

2.5. RECOLECCIÓN DE DATOS

Procedimos a solicitar permiso por medio de una visita personal a cada coordinador de las carreras elegidas. Por este medio se obtuvo también el dato del número de estudiantes del cuarto semestre. El coordinador designó el momento apropiado para la aplicación de la prueba diagnóstica. La administración de ésta fue conducida personalmente por la responsable de este documento.

Un total de 104 alumnos participaron en la contestación de la ficha y la prueba.

2.6. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos demográficos del estudio fueron analizados utilizando los procedimientos siguiente: a) análisis y distribución de frecuencias, b) porcentaje y

c) promedios. Para hacer accesibles los resultados fueron elaboradas tablas y gráficas que ilustran los resultados (ver apéndice B).

2.7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

2.7.1. Características de la muestra

Las licenciaturas elegidas para constituir la muestra fueron las siguientes:

- Licenciatura en Administración de Sistemas Computacionales
 - Licenciatura en Artes Visuales
 - Licenciatura en Ciencias de la Educación
 - Licenciatura en Contaduría Pública y Administración
 - Medicina General
 - Licenciatura en Música
 - Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar (Normal)
-
- Licenciatura en Nutrición
 - Químico Clínico Biólogo.

A continuación, la tabla muestra el número de estudiantes de cada una de ellas y el porcentaje que constituye de los del cuarto semestre y del total de alumnos de la carrera.

	Escuela	Total Alumnado	Total 2do. gdo.	No. de la Muestra	% del Grado	% de la Escuela
1	L.A.S.C.	150	35	15	42.8	10
2	Artes Visuales	35	5	4	80	11
3	Ciencias de la Educación	188	45	20	44.4	10.6
4	Contaduría Pública	303	55	19	44.5	6.2
5	Medicina	140	40	7	17.5	5
6	Música	34	8	3	37.5	8.8
7	Normal	49	11	7	63.6	14.2
8	Nutrición	56	13	12	92.3	21.4
9	Q.C.B.	70	20	17	85	24.2
	Totales	1,025	235	104	44.2	10.1

Como puede notarse, el número de individuos por carrera varió debido a la diferencia de matrícula. El alumnado total de las nueve carreras es de 1025. Tenemos 235 en el cuarto semestre. La muestra se constituyó por ciento cuatro individuos, completando así el 44.2%.

La edad de los alumnos osciló entre los diecisiete y veintiséis años, siendo la edad promedio de 20,4 años. En cuanto a otro dato requerido por la ficha,

agregaremos que la Universidad de Montemorelos es una institución privada, sostenida por los Adventistas del Séptimo Día, una religión protestante. ®

Obviamente el 92.3% de los encuestados fueron de esa religión y el 7.7% restante dijo pertenecer a otras, tales como la católica y la presbiteriana.

En relación al sexo, el 63.5% de la muestra fueron mujeres y el 36.5, varones. El estado civil de 101 individuos fue soltero, 1 era casado y 2 no contestaron el inciso.

a) Antecedentes escolares

Escuelas		Privadas			Públicas		
		Prim.	Sec.	Prep.	Prim.	Sec.	Prep.
1	L.A.S.C.	4	5	13	11	10	2
2	Artes Visuales	2	4	4	2		
3	Ciencias de la Educación	8	8	16	12	12	4
4	Contaduría Pública	8	8	17	11	11	2
5	Medicina	4	3	4	3	4	3
6	Música	1	2	2	2	1	1
7	Normal	4	4	6	3	3	1
8	Nutrición	5	3	6	7	9	6
9	Q.C.B.	5	5	11	12	12	6
	Total	41	42	79	63	62	25

Del total de la muestra, 41 alumnos asistieron a escuelas primarias privadas, mientras que 63 lo hicieron en públicas. En secundaria, 42 asistieron a escuelas privadas y 62 a escuelas pública, mientras que en la preparatoria, 79 asistieron a escuelas privadas y 25 a escuelas públicas. Nótese cómo la distribución cambia de pública a privada al llegar a la escuela preparatoria.

b) Rurales o urbanas

Escuela	Rurales			Urbanas			
	Prim.	Sec.	Prep.	Prim.	Sec.	Prep.	
1	L.A.S.C.	4	3	3	11	12	12
2	Artes Visuales	2	1	3	2	3	1
3	Ciencias de la Educación	1	3	5	19	17	15
4	Contaduría Pública	2	1	3	17	18	16
5	Medicina				7	7	7
6	Música			1	3	3	2
7	Normal				7	7	7
8	Nutrición	2			10	12	12
9	Q.C.B.		1	1	17	16	16
	Total	11	9	16	93	95	88

Once alumnos asistieron a escuelas primarias rurales en tanto que 93 lo hicieron en urbanas. Nueve individuos asistieron a escuelas secundarias rurales y

95 a urbanas. Por último, 16 terminaron su nivel preparatorio en rurales y 88 en escuelas urbanas.

c) Alumnado

Otro dato solicitado a los participantes fue si el alumnado de sus escuelas anteriores era mixto o no. En sus estudios primarios, sólo tres individuos de la muestra asistieron a escuelas no mixtas; en la secundaria todos estudiaron en instituciones mixtas a excepción de un solo estudiante. Todos asistieron a escuelas preparatorias con alumnado mixto.

d) De los veinte estudiantes que constituyeron la muestra de la Escuela de Ciencias de la Educación se requirió su especialidad, ya que es la única entre las licenciaturas participantes que las tiene. Seis alumnos fueron del área de Psicología Educativa, 6 de Lengua y Literatura Españolas, 4 de Ciencias Sociales, 3 de Químico Biólogo y 1 de Físico Matemático.

2.7.2. Resultados por secciones de la Prueba Diagnóstica

Las tres secciones de la prueba fueron:

Identificación de errores

Sinónimos

Redacción

Este apartado se propone agotar los resultados y las diversas observaciones que se hicieron en torno al desempeño de la muestra examinada, por secciones.

a) La primera sección (Identificación de errores) fue calificada tomando el total de identificaciones correctas sobre el total de identificaciones posibles. La media aritmética que resultó de los promedios individuales fue del 68.4% de errores identificables.

TABLA DE PORCENTAJES POR ESCUELA DE ESTA SECCIÓN

	Escuelas	Promedio Palabras Identificadas	Porcentaje de Eficiencia
1	L.A.S.C.	14.7	70
2	Artes Visuales	13.2	62.8
3	Ciencias de la Educación	15.5	73.8
4	Contaduría Pública	12.3	58.5
5	Medicina	16.7	79.5
6	Música	15	71.4
7	Normal	16	76.1
8	Nutrición	15	71.4
9	Q.C.B.	11.1	52.8
	Globales	14.3	68.4

De las 21 palabras identificables, el número promedio de identificadas fue de 14.3, fallando la muestra en identificar 6.7 de ellas.

Una de las conductas observadas es la no identificación de palabras mal escritas, totalmente conocidas y comunes (enbargo, sigientes, sielo, establecer). Otro hecho frecuente fue señalar palabras correctas. Entre las más señaladas estuvieron decisión, casaron, exactitud, triste, dijo, por qué, por qué razón y porque.

b) La sección dos (sinónimos) ofreció cuatro líneas para anotar ese número de sinónimos de la palabra subrayada (véase apéndice A). Dimos como base razonable para la evaluación un mínimo de dos sinónimos por término, que

sumaban veinte puntos posibles para evaluar el léxico de los participantes. El resultado por escuelas fue la siguiente:

TABLA DE EFICIENCIA POR ESCUELAS

	Escuelas	Promedio de Sinónimos por palabra	Procentaje del desempeño
1	L.A.S.C.	1.5	74.6
2	Artes Visuales	1.2	61.2
3	Ciencias de la Educación	1.4	71.2
4	Contaduría Pública	1.3	62.6
5	Medicina	1.6	83.5
6	Música	1.6	88.6
7	Normal	1	52.1
8	Nutrición	1.1	56.6
9	Q.C.B.	1.1	56.6
	Globales	1.3	66.6

Esto señala que para cada palabra, los estudiantes encontraron un promedio de 1.3 sinónimos. El promedio de eficiencia individual fue de 66.6%

Algunos de los casos observados en el desempeño de este apartado fueron

los siguientes:

1. Ubicación de sinónimos con diferente categoría o caso

gramatical del subrayado:

Ej. sinónimo de escuchado - oír

sinónimo de vacías - nada

sinónimo de disculpen - retractarse

2. Desconocimiento de la palabra "obstinado" (frecuentes preguntas acerca de ello).

3. Confusión del concepto de sinónimo.

sinónimo de ruego - dádiva

4. Desplazamiento de significados en palabras dadas:

Ej. sinónimo de trato - consorcio

sinónimo de trato - sociabilidad

sinónimo de trato - amigable

sinónimo de vacías - ausencia

5. Derivación de palabras "nuevas": el "imploro" (por el ruego)

impobladas, inhabitadas - por vacías.

6. Uso regular de barbarismos o términos coloquiales.

Ej. workear

jalar

wachar

bussines

negrear

talachear

c) La tercera sección de la prueba diagnóstica (redacción) pedía elaborar una carta familiar, para la que se daba un remitente, un destinatario y el asunto a tratar. Después, el espacio restante (tres cuartos de hoja) se dejó en blanco para elaborarla.

El número de párrafos de texto que los examinados crearon fue un promedio de 2.14 párrafos. El número de líneas utilizadas fue de 8.19 por carta. Aunque en muchas de ellas no se distinguían los párrafos, se contabilizaron en base al cambio de tema o al punto y aparte de algunos renglones.

Para la revisión de esta parte se elaboró un formulario (véase apéndice C) con los criterios de: falta de claridad, simplicidad, economía, falta de coherencia lógica y vicios idiomáticos. Cada una de ellas para ser evaluadas en una escala del uno al diez. Después se sacaría la nota de la eficiencia individual basada en un 50% tope o ideal. El rendimiento general en esta sección fue de 26.3%.

TABLA DE DESEMPEÑO POR ESCUELAS

	Escuelas	Media
1	L.A.S.C.	22.2
2	Artes Visuales	15.5
3	Ciencias de la Educación	28.5
4	Contaduría Pública	23.4
5	Medicina	18
6	Música	27.3
7	Normal	20
8	Nutrición	32
9	Q.C.B.	25.5
	Globales	23.6

Esta sección de la prueba fue la más incluyente de todas. Por ello anexamos una recopilación de los problemas de redacción y ortografía más comunes en las cartas creadas por los individuos examinados (véase apéndice D).

CAPÍTULO 3

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y EL LENGUAJE

La nación mexicana y el mundo entero han experimentado en su pasado inmediato amplias transformaciones en todos los ámbitos, especialmente en el social. Este proceso ha generado un impacto que trasciende hasta el interior de la universidad como institución.

Las demandas sociales que la universidad enfrenta constituyen retos y desafíos grandiosos que la impelen a mantenerse a la altura de esas expectativas.

La contienda por la superación tecnológica a nivel internacional supone el avance de la universidad mexicana en las áreas de la automatización, la robótica, la computación y otros campos de vanguardia. Sin embargo, está vigente la preocupación de impulsar la comunicación (hasta en sus aspectos más elementales) junto con el avance de otras áreas de interrelación humana, tales como los códigos computacionales y el manejo de lenguajes simbólicos.

El hombre, por vivir en la era de la cibernética, no ha podido prescindir de la palabra, de la comunicación escrita y oral por los medios convencionales. Sigue necesitando de la lengua para manifestar sus conocimientos, pensamientos e inquietudes. La razón, la afectividad, la innovación, la rebeldía, la reflexión, lo

esencial siguen manteniendo como vía de expresión por antonomasia, el habla. Es utópico, hasta cierto punto, tratar de acceder al aprendizaje de otros lenguajes antes de dominar o por lo menos utilizar aceptablemente el habla.

No es extraño, pues, que todavía haya amplio consenso en el ámbito educativo para mejorar la enseñanza de la lengua y mantener el perfil de un egresado con aptitudes para la comunicación.

En recientes estudios de la problemática educativa se han señalado entre sus posibles causas las siguientes: una enseñanza tradicionalista, la falta de recursos didácticos acordes con la época, la escasa preparación de los docentes, los presupuestos raquíticos para la educación¹ (muy inferiores al recomendado por la UNESCO: 8% del Producto Nacional Bruto contra el 2.5% que destina para este fin nuestro país), antecedentes familiares que no contribuyeron a despertar la

añición por la lectura ni el deseo de educarse; los métodos que se emplearon para enseñar a leer y el contenido de los libros que se usaron para tal fin²; la falta de evaluación permanente del dominio lingüístico, enseñar "cosas" de la lengua y no de la lengua misma³ y otras causas menos comentadas.

La currícula de las universidades contienen, si bien no abundantes, materias tales como español, talleres de expresión, comunicación o redacción que atienden al mejoramiento de las habilidades de expresión oral y escrita. Sin embargo, es necesario reconocer el creciente rezago lingüístico del estudiante universitario.

3.1. DIAGNÓSTICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

La secuela de una pobre enseñanza de la lecto-escritura es palpable en la universidad. El alumno encuentra dificultad en la expresión escrita; puede observarse que tiene una débil comprensión de la lectura que, junto con otras deficiencias, obstaculiza su desempeño en diversas áreas del conocimiento.

Es común encontrar en todos los niveles educativos alumnos con bajo rendimiento académico, debido principalmente al desconocimiento que tienen de su lengua materna; desconocimiento que los lleva a expresarse deficientemente y a no comprender los textos que requieren para su desarrollo educativo, lo que redundará en un desenvolvimiento académico precario y mediocre⁴.

La mayoría de estas situaciones sobrepasa el campo de acción del lingüista o del maestro de español. Ante la imposibilidad de lograr alguna acción directa en

ciertas áreas salta a la vista la necesidad que nuestro sistema educativo tiene de convertir la planeación curricular en un quehacer conjunto de especialistas: pedagogos, sicólogos, administradores, educadores.

Uno de los factores de influencia que ha de considerarse es el empleo de los métodos que "han ido y venido", como menciona Juan López Chávez, tomados como préstamos a otras disciplinas. Frecuentemente se convierten en remedios improvisados que nada solucionan.

A pesar de que la lengua es el vehículo común de la comunicación, su estudio escolarizado en base a la gramática estructural evidencia grandes vacíos en la vida cotidiana del alumno... dificultades... al expresar por escrito u oralmente una relación de ideas,... a la vez que presenta dificultad en la decodificación de mensajes recibidos a través de la comprensión de la lectura, lo que muestra una deficiente práctica en la enseñanza de la lengua⁵.

Por ejemplo, un procedimiento inaceptable que comúnmente es utilizado en la enseñanza de la lectura de comprensión es el siguiente:

...ponemos a los sujetos a leer una historia y luego les formulamos preguntas y suponemos que todos tienen que contestar a las preguntas de la misma manera, olvidándonos que en una experiencia de lectura todos obtienen algo diferente. Tenemos que comprender la variabilidad y debemos dejar que nuestro plan de estudios acepte esta variabilidad⁶.

Los métodos utilizados tradicionalmente han enfatizado los contenidos, después las habilidades y por último las actitudes. El Programa para la

Modernización Educativa está tratando de invertir totalmente el orden dándole prioridad a las actitudes, creando así conciencia en el estudiante y resaltando la

formación de valores.

Existe deficiencia y confusión en el manejo de métodos de enseñanza. Ello se debe a que en la realidad opera una mezcla de métodos, sistemas, filosofías y acercamientos didácticos no necesariamente congruentes entre sí, ni con los objetivos de la educación⁷.

Coexisten en la práctica docente el constructivismo, el conductismo, el estructuralismo y otras corrientes más que confunden el quehacer educativo

cuando, indiscriminadamente, se las utiliza como base para la metodología de la enseñanza.

Junto con el cuestionable manejo de métodos, se dan en la universidad tendencias heredadas. El concepto erróneo por ejemplo, de que el conocimiento que se imparte allí es completo y que tiene un esquema rígido. Debido a tal idea, el alumno lo asimila por la vía memorística, sin lograr el descubrimiento individual de esas verdades.

El conocimiento enseñado en las aulas no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar el dominio de métodos y técnicas de investigación que provean de conocimiento actual y reciente. Reconsideremos, en lo que concierne al lenguaje, que "a nadie, salvo a los lingüistas (y salvo a algunos poetas) interesa la lengua por la lengua misma; a todos nos interesa como vehículo de comunicación"⁸. Tal vez la falta de énfasis en el valor utilitario y social de los contenidos de las clases de español los han desvinculado de las necesidades cotidianas y perentorias del joven universitario. Son consideradas materias de segunda importancia, de "relleno" o de "rollo" que hay que aprobar para no saber más de ellas.

Y si nos detenemos en los textos disponibles para la enseñanza (aunque debiera ser repaso) de los contenidos del español en la universidad, nos daremos cuenta que un gran número de ellos (por no decir la mayoría) siguen el planteamiento ancestral de atiborrarse de reglas y de ejercicios anticuados,

incongruentes con la realidad. Textos literarios puestos como modelo para los estudiantes, listas de palabras (muchas de ellas inusuales), prácticas cuya estructura es semejante a las de nivel primario, son elementos ofrecidos en los libros para universitarios o alumnos de nivel medio superior.

Dichos textos de ortografía, redacción o léxico son usados indiscriminadamente, sin reparar en que no pasan de ser productos meramente comerciales y que no responden en calidad y contenido a las necesidades actuales⁹.

Por otra parte, el costo de los libros ha dificultado al estudiante para hacerse de los textos personales y aún los de consulta. También este hecho ha influido para que las bibliotecas no cuenten con lo indispensable y actual en materia bibliográfica.

Existen otros males en la universidad que perjudican la eficiencia en la enseñanza, no sólo de la lengua nacional sino de cualquier otra materia. Uno de estos problemas que consideramos se ha tipificado es que los estudios estén orientados exclusivamente hacia la presentación de exámenes. Se abusa de la evaluación meramente cuantitativa. Aquellos aspectos formativos y más subjetivos del currículo no son evaluados o lo son pero incorrectamente. De hecho, a lo largo de los trece años de escuela preuniversitaria se desconoce totalmente el dominio real que el alumno tiene sobre su lengua materna¹⁰.

Un vicio consagrado es la tarea exclusiva de tomar notas o apuntes por parte del alumno. Casi siempre, asegura Imídeo G. Nérici, son notas pésimas,

usadas en la memorización para los exámenes. El estudiante se limita y tanto él como el docente consagran su pasividad. El maestro obliga a su discípulo a aprender determinados tratados o libros de texto. La observación, la expresión, la lectura crítica y la aplicación se dejan a un lado, creando así un estudiante desmotivado, poco interesado en la investigación y carente de conciencia de su responsabilidad en la consecución del saber. Específicamente en español, el alumno debe reconocer que el dominio de la ortografía, la adquisición de léxico y el uso correcto del lenguaje escrito le atañe en mayor grado a él mismo. Ese tipo de contenidos y especialmente las habilidades requeridas exigen una toma de conciencia personal. Se ha comprobado que los alumnos que toman talleres de redacción basados en la información de datos sobre la lengua obtienen un avance nulo en la competencia comunicativa escrita. Es indudable que se requiere más que la información¹¹.

Aparte de la consideración hecha a los métodos, es conveniente cuestionar un poco los planes y programas universitarios. Un informe de la educación en el Estado de Nuevo León señala que éstos no cumplen con las necesidades actuales; no están articulados entre sí los niveles, los contenidos que manejan son muy amplios y no existe congruencia en su relación. Se han utilizado hasta el cansancio los objetivos, parte de la corriente conductista, y desgraciadamente dichos recursos han contribuido a la pasividad¹².

La planificación idiomática se encuentra muy alejada de un estado que se pueda definir como una actividad institucionalmente profesional. La planificación de la lengua materna y de las otras ramas del saber que se enseñan desde la escuela primaria hasta la universidad difícilmente se pueden aceptar como resultado de la conjugación constante, cuidadosa y científica de los saberes especializados del área...¹³

Esto se descubre cuando hablamos de la planeación en alta escala, pero, ¿qué tipo de planeación se da en cada materia, especialmente en las de expresión?

Todas estas consideraciones han sido preocupación constante en los últimos años debido a la reflexión que han generado las nuevas propuestas de la Modernización Educativa. Por ejemplo, Víctor M. Nolasco, señala como problemas fundamentales de la educación a la subjetividad que ciega y hace juzgar los hechos por la emocionalidad; el autoritarismo que permite aceptar la información tomando como base el hecho de que tal persona lo haya dicho; el dogmatismo que erige fórmulas no discutibles para el estudiante universitario; el impresionismo que basa los juicios en hechos esporádicos y los establece como verdades comprobadas. Otro problema es el especialismo que devalúa todo aquello que pueda estar fuera de nuestra área de conocimientos¹⁴.

Pero, ¿tienen que ver estos problemas con los escollos que aparecen en la enseñanza de la lengua? Es indudable que los vicios que atacan las estructuras internas del sistema educativo repercuten directa o indirectamente en las materias, de una forma tal vez más palpable. ¿Hay objetivismo en los cursos a los que nos referimos? ¿Qué pasa en torno a la devaluación del habla por aquéllos cuyas áreas

de especialización "prescinden" (según afirman) del lenguaje oral o escrito? ¿Será esto posible en cualquier rama del saber humano?

Otro problema frecuentemente aludido es la baja del nivel académico de las universidades del país. Junto con el crecimiento cuantitativo de la matrícula, también se ha originado el declive de la calidad académica. Los estudiantes llegan deficientes de los niveles anteriores y es difícil pensar que en cuatro o cinco años de licenciatura se podrá superar la mala preparación que once años no lograron.

Un aspecto interesante de las consideraciones a la situación actual de la universidad es el que se refiere a la trascendencia que tienen el cultivo de ciertas habilidades en el nivel universitario, tal vez descuidadas.

Es necesario proponer nuevas fórmulas que permitan a la universidad abandonar los métodos descriptivos y los currícula de una sola dimensión, reforzando la formación básica del estudiante y enseñándole métodos para aprender, investigar y entender la nueva sociedad de la informática y de la comunicación.¹⁵

El cultivo de la expresión es un elemento básico que prepara para el desempeño en cualquier campo. No cabe duda que impulsarlo implica una cadena de mejoras que beneficiarían de inmediato al universitario.

Además de los problemas comentados, han surgido nuevas consideraciones cruciales en torno a diversas áreas del quehacer educativo (administrativas, laborales, legislativas, magisteriales, institucionales, etc.) que no trataremos por trascender los objetivos establecidos para este estudio.

3.2. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

Inserto en las inquietudes políticas, sociales, económicas y competitivas de nuestro país en el actual sexenio, el gobierno ha propuesto el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 que incluye en mayor o menor grado a todos los niveles educativos de la nación.

Modernizar, en este contexto, es no atender a los cambios necesarios en sí mismo sino en relación con las necesidades y condiciones más amplias que la sociedad posee¹⁶.

La modernización de la educación pasa, esencialmente por la modernización de los contenidos de las disciplinas y la forma de enseñarlas. Es un amplio proceso de transformación del sistema educativo nacional. Este incluye más recursos, más días efectivos de clases, programas idóneos, mejores libros de

texto y maestros adecuadamente motivados, todo esto dado en el marco de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia

excesiva que aqueja al sistema educativo nacional. Modernizar no se trata de hacer programas sobre los escritorios o las rodillas sino formar a nuestra niñez y juventud que es la muestra mayor de civilización que puede presentar la nación¹⁷.

La Modernización como propuesta y acuerdo del sistema educativo mexicano es configurar un modelo pedagógico moderno que corresponda a los niveles de exigencia de una sociedad más competitiva, en la que la preparación académica de sus estudiantes se distinga por un equilibrio entre la formación

científica, técnica y humanística, un modelo que eduque para la democracia y para la libertad en un contexto nacional y solidario¹⁸. Este acuerdo para el cambio supone una dirección administrativa eficiente que genere el cambio hacia la calidad total. Como el Gobernador de Nuevo León dijera, la modernización de la educación no es solamente un problema de escuelas dignas, de mejores libros de texto y métodos académicos, sino fundamentalmente es un problema de actitud más positiva hacia la vida y hacia el trabajo¹⁹

3.3. PROPUESTAS DE LA MODERNIZACIÓN

Estos conceptos diversos acerca de la Modernización Educativa se han manejado en diferentes documentos y en reuniones para la discusión de sus planteamientos. Atendamos específicamente ahora a los señalamientos establecidos para el nivel de Educación Básica y podremos descubrir más ampliamente su cobertura.

3.3.1. Nivel primario

En el Acuerdo Nacional para la Educación Básica se establece que:

Recoge el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación... de elevar la calidad de la Educación y que se propone la reorganización del sistema educativo, reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial²⁰.

Las vertientes que ha tomado la modernización en el nivel básico, consideran en primer término la reorganización del sistema educativo mexicano.

El acuerdo expresa que es necesario consolidar la formación de un auténtico federalismo educativo que promueva el necesario apoyo social en beneficio de la educación²¹.

En el ámbito interno del proceso educativo se ha propuesto que la educación básica esté compuesta de nueve años o más. Con ellos trata de apoyarse la necesidad de hacer más integral la educación peescolar, primaria y secundaria.

Vincular sus contenidos y convertirlas en una base fuerte y completa de los niveles subsecuentes.

La inercia y la sobreburocratización del sistema educativo, el deterioro del salario magisterial y la falta de apoyo académico a las escuelas amenazaba con acelerar y profundizar el deterioro de la educación básica. Las reformas emprendidas en su conjunto, ha comenzado a revertir esas tendencias y han puesto en el centro la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza...²²

Por ello, el segundo aspecto general de la modernización es la reformulación de contenidos y materiales educativos. Se convocó a la creación de nuevos libros de texto, acordes con las exigencias de una educación mejor enfocada. Se propuso también la recuperación de la enseñanza por asignaturas en las escuelas primarias y secundarias.

Otras propuestas son el cambio de programas y planes, y la creación de nuevos libros de texto. Es necesario, se señala, que sea suprimida la gramática estructural como contenido de enseñanza, la lógica matemática y el enfoque excesivamente empírico de las ciencias naturales²³. Ejercitar la lectoescritura en la

escuela y desarrollar el hábito y gusto por la lectura de textos literarios. Fortalecer el uso de la computadora y calculadora sin menoscabo de las habilidades matemáticas.

La tercera vertiente considerada es la revaloración de la función magisterial. Una iniciativa que busca atacar el poco o nulo reconocimiento que tiene este quehacer ante los ojos de la ciudadanía por los caminos de la superación y los estímulos salariales.

La revaloración implica crear nuevos centros de formación magisterial, proveer amplias posibilidades para impulsar la continua actualización de los maestros, su especialización, posgrados. También atiende a implantar la carrera magisterial como un sistema de motivaciones para la calidad; proveer de sueldos decorosos, facilidades de vivienda y prestaciones.

El sistema educativo no ha fomentado en los docentes la investigación de los procesos educativos en la búsqueda por romper viejos esquemas y avanzar hacia un nuevo paradigma²⁴. El Acuerdo Nacional para la Educación Básica se convirtió en un conjunto de hechos de política que han transformado en forma considerable el sistema educativo en sus bases estructurales, administrativas, operativas, normativas y rectoras.

Al concretar las propuestas en torno a las materias que se manejan en la primaria, el Acuerdo señala del español lo siguiente:

El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental pero firmemente permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión²⁵.

Algunas de las acciones conducentes a lograr el mejoramiento en esta área son las expresadas en estos incisos:

- a) Reforzar tres de los cinco aspectos considerados en el programa de español vigente: lectura, expresión escrita y oral.
- b) Aprovechar todas las asignaturas de la primaria como espacios de trabajo con el lenguaje oral y escrito.
- c) Asegurar que a través de cualquier actividad escolar se reconozca la interrelación entre leer, escribir, escuchar y hablar²⁶.

Estas líneas de acción pretenden atacar los vicios en la enseñanza del español, tales como la administración de excesiva carga gramatical, de conceptos en vez del desarrollo de la lengua oral y escrita. La escasez, incluso, de actividades conducentes al desarrollo de la expresión oral a partir del cuarto grado; atender a la literatura como una teoría y no ir a la obra en forma directa y el problema de una distinción entre contenidos y habilidades deseables.

El Acuerdo enfoca acertadamente que el lenguaje permea todas las actividades escolares y por ello es imprescindible vincularlas para que la expresión sea atendida en cualquiera de las materias impartidas.

3.3.2. Nivel medio básico

La situación en el Nivel Medio Básico es muy particular. En primer plano es considerada por algunos docentes el nivel menos estudiado, menos investigado y al cual se le achacan muchas de las deficiencias que el estudiante presenta en los posteriores.

La educación media superior asegura que el nivel de preparación de secundaria es bajo, la educación superior dice que el nivel de preparatoria es bajo y los colegios de postgrado expresan que el nivel de licenciatura es casi de preparatoria²⁷.

Aunque podemos notar que esta consideración no es privativa de la secundaria, debe reconocerse (debido a su carácter básico), que "los problemas de fondo que lo afectan no han sido atendidos adecuadamente"²⁸ Tal parece que el

nivel primario ha monopolizado la preocupación de nuestro gobierno y de las autoridades educativas. Esta situación ha fortalecido sin duda las propuestas de Modernización para ese nivel y ha hecho más palpable cuánto se requiere hacer todavía por el nivel secundario. Sin embargo no es conveniente que se "extrapolen los hallazgos de la investigación en la escuela primaria a la escuela secundaria, como si ambas tuvieran las mismas características y los mismos sujetos..."²⁹

Es indispensable una educación secundaria de mayor y más definida calidad formativa; que con base en estudios realizados directamente en ella puedan producirse las políticas educativas que conduzcan a los cambios necesarios..

La propuesta para la Modernización Educativa del Sistema Educativo Nacional señala algunos aspectos prioritarios que deben atenderse en la secundaria: plan de estudios (que incluye necesariamente el problema áreas o asignatura), las habilidades básicas que ha de fortalecer y el problema magisterial, entre las más definidas.

En relación al Plan de estudios, el Acuerdo involucra una serie de acciones para el nivel precedente, con el fin de consolidar las bases de la educación secundaria.

...se han establecido las siguientes prioridades en la organización del plan de estudios y en la distribución de tiempos de trabajo:... Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las capacidades de expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y relacionar material de lectura en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias³⁰.

A las actividades del nivel medio inferior, relacionadas directamente con el lenguaje, se les ha determinado que ocuparán cinco horas de clase a la semana y se promoverá, además, que las diversas competencias lingüísticas se practiquen en forma sistemática en todas las asignaturas que cursan.

El plan de estudios para la secundaria del año 1993 especifica que los programas que constituyen el mapa curricular de la secundaria han sido producto de un proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989. En ellas participaron, a través de diferentes medios, los maestros y directores escolares,

padres de familia, centros de investigación, representantes de organismos sociales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Desde los primeros meses de 1989 y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se estuvo realizando una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos, precisar prioridades y definir estrategias para su atención.

Los cambios que se han propuesto para este nivel son básicamente dirigidos a planes y programas de estudio -como mencionábamos-.

Un problema básico es la fuerte desvinculación entre las diferentes materias que se imparten. Basta una revisión a los programas elaborados para el primer grado de secundaria en el ciclo 1992-1993 para advertir cómo a pesar de la disminución de contenidos, estos son abundantes y sin relación entre las distintas

materias³¹.

Con relación a este mismo tópico, es bueno considerar que la escuela secundaria ha estado laborando con dos estructuras académicas distintas: una por asignaturas y otra por áreas. Al respecto, una mayoría opinó que la estructura por áreas ha contribuido a la insuficiencia y a la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria y ordenada por parte de los estudiantes³². Ahora se regresa nuevamente a las asignaturas con el argumento de que se da respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia³³.

Otro de los problemas cruciales es la necesidad de reforzar habilidades básicas. El actual programa trató de crear nuevos espacios destinados a fomentar actividades que desempeñan un papel fundamental en la formación integral del estudiante: la expresión y la apreciación artística, la educación física, y la educación tecnológica³⁴. Los conocimientos y habilidades de carácter básico incluyen, en primer plano, los relacionados con el dominio del español, que se manifiesta en la capacidad de expresarse oralmente y por escrito con precisión y claridad y en la comprensión de la lectura; con la aplicación de las matemáticas al planteamiento y resolución de problemas³⁵.

Si hablamos de la problemática magisterial del nivel secundario, consideremos lo siguiente: el actual estatus del maestro de secundaria ha descendido. Hoy su nivel es igual o menor que el de primaria y su sueldo también

lo es. Este docente enfrenta un conflicto muy particular al nivel secundario: alta proporción de interinatos, fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas para ganar más, con el consiguiente aumento de alumnos para ser atendidos. El maestro de secundaria enfrenta la dificultad de enseñar contenidos de muy diversos campos de conocimiento para poder llenar su carga laboral. Podríamos notar que la modernización educativa, hasta el momento, no ha alterado sustancialmente la forma de operar de las escuelas, pero sí ha implicado que nuevamente el docente ponga a trabajar una de sus estrategias más desarrolladas: hacer frente a constantes modificaciones

educativas, reformándolas de acuerdo con su experiencia, que después de todo constituye una de sus virtudes³⁶.

En resumen, la Modernización Educativa en el nivel secundario encuentra su acción en el Plan de Estudios, en el desarrollo de las habilidades básicas y los problemas que conciernen al magisterio.

3.3.3. Nivel medio superior

El nivel medio superior ocupa un lugar preponderante en los trabajos tendientes a la Modernización Educativa, ya que la influencia de éste se deja sentir ampliamente en la sociedad y en el nivel universitario.

Entre los aspectos relevantes que concierne a la preparatoria se han propuesto, especialmente en el Estado de Nuevo León, los siguientes aspectos: la enseñanza modular, la mayor duración de las horas o periodos de clase, el aumento

de horas de instrucción diarias, la necesidad de aprender haciendo, el aprender a aprender y poniendo énfasis en la experimentación.

El perfil del estudiante preparatoriano que se propone señala prioritariamente la formación integral del alumno. Atiende a la toma de conciencia hacia los valores, la necesidad de apertura ideológica que un estudiante de este nivel ha de poseer. También se preocupa porque los alumnos que egresan de estas instituciones puedan ser aptos para incorporarse a la vida productiva si se requiriese. Además expone la necesidad de una educación ecológica junto con el desarrollo de la capacidad de análisis sobre la situación actual del país.

La modernización educativa de la preparatoria insiste especialmente en la necesidad urgente de que el estudiante domine su idioma antes ~~que otros~~ lenguajes. Las propuestas académicas dirigidas a la materia de Español y su enseñanza en la preparatoria son las siguientes:

a) Que los estudiantes lean, analicen, comprendan, sintetizen y se expresen correctamente.

b) Que dominen el español, ya que es la base para la comprensión y asimilación de todas las disciplinas del conocimiento humano.

c) Que el énfasis metodológico de su enseñanza recaiga en la comprensión de textos, proceso de lectura-escritura, lingüística, estudio de las categorías gramaticales junto con las reglas ortográficas de mayor dificultad.

d) Todo lo anterior en el marco impostergable de la vinculación e interrelación con las otras áreas de conocimiento.

3.3.4. Nivel universitario

Para el nivel universitario, las consideraciones que en estos últimos años se han hecho tienen amplia relevancia. Ya varias personas lo han expresado: o la universidad se moderniza y se vuelve competitiva, o simplemente perderá vigencia; o la educación universitaria deja de ser profesionalizante, o se volverá obsoleta; o la universidad se adecua a las necesidades de la sociedad en las que está inserta, o la sociedad misma terminará por desecharla.

Así, como los anteriores niveles educativos, la universidad enfrenta nuevos retos y problemas con este fin de siglo. En nuestro país, la atención que este nivel despierta se enlaza con la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo.

Este interés implica realizar diversos esfuerzos para revisar los métodos de enseñanza, la preparación de los docentes, los materiales didácticos y, muy particularmente, los apoyos de diversa índole a que tienen acceso los estudiantes procedentes de las clases socialmente desfavorecidas³⁷.

Carlos Muñoz Izquierdo, en un estudio sobre la Calidad de la Educación Superior en México, señala que los criterios que debe enfocar la universidad para evaluar su alcance son: el de relevancia, el de equidad, el de eficacia o efectividad y el de eficiencia. El primero de ellos implica que los objetivos de la educación

respondan efectivamente a las necesidades de los sectores a los cuales se dirige y el de equidad, que todos puedan tener las oportunidades educativas. El de eficacia[®] consiste en que se cumplan los objetivos propuestos, y el criterio de eficiencia se refiere a la relación entre los resultados de la educación y los recursos dedicados a ésta.

¿Es de calidad la educación universitaria en nuestro país? Si aplicáramos actualmente el criterio de la relevancia encontraríamos el siguiente y principal problema: Existe una sobrepoblación en las carreras que tienden hacia lo administrativo y las ciencias sociales, mientras que en el ámbito científico y

tecnológico la matrícula es escasa. El problema sienta sus raíces en diversos factores, con los cuales se ha de trabajar, tales como los conceptos de estatus de ciertas carreras, el poco fomento científico en los niveles precedentes y otros.

Cada uno de los criterios anteriormente expuestos requieren atención; en diversas áreas se padecen problemas graves, muchos de ellos conservados por "tradicción" universitaria.

Esta realidad nos lleva a descubrir (y en algunos casos repetir) la existencia de los siguientes problemas que los nuevos cuestionamientos de la reforma buscan solucionar:

a) Énfasis en profesiones tradicionales sobrevaloradas por la sociedad (ya mencionado) que posteriormente provocan graves cuadros de desempleo y saturación.

b) Autismo ante las demandas tecnológicas y científicas de la sociedad y la economía.

c) Una tradición humanística y literaria que ha limitado la visión próxima y cotidiana de nuestra realidad.

d) La masificación de la universidad que ha demeritado su calidad. El crecimiento cuantitativo de las universidades ha sido acompañado por una notoria baja del nivel académico.

e) De los alumnos que ingresan a la universidad, un 42.2% termina, pero solamente una cuarta parte obtiene su título profesional.

f) Ausencia de propuestas para involucrar a docentes e investigadores en las tareas de revisión y crítica de los contenidos.

g) Planes y programas de estudio saturados de tiempo de escolarización; exceso de horas de clase y notable falta de actividades extraescolares.

h) Exagerada rigidez en la estructura curricular que obstaculiza la introducción de innovaciones y la libre elección del estudiante hacia sus áreas de especialización, de interés intelectual o profesional.

i) Desatención presupuestaria para otorgar salarios justos a los profesores contradice el deseo de impulsar a la educación.

j) Falta de impulso a una "cultura para emprender"³⁸ (énfasis en conocimientos polivalentes que conduzcan a la rápida adaptación a las fuentes de trabajo disponibles).

k) Falta de fórmulas abiertas que provean caminos diversos para la superación de diversos sectores de la población. "La universidad tiene que reducir su tamaño para ser grande"³⁹. Debe mirar hacia afuera de sus propias aulas.

l) Ausencia de ciencia propia y posesión de una tecnología dependiente.

Para algunos conocedores, el fundamento para reestructurar en la mayoría de estos aspectos a la Educación Superior radica "en el campo de los contenidos de las disciplinas, en el ejercicio del conocimiento"⁴⁰ La modernización de la educación pasa, esencialmente, por la modernización de los contenidos de las disciplinas y las formas de enseñarlas"⁴¹.

En síntesis, las consideraciones de la modernización señalan que la universidad de los noventas no es la misma universidad del Boom expansivo de años anteriores, presenta nuevos problemas y exige distintas soluciones. El sueño expansionista de lograr democratizar el acceso a la educación superior no se ha conseguido. Es necesario reformular el proyecto de la educación superior para derivar de él la nueva intencionalidad de la formación profesional así como los cambios estructurales y de organización de las instituciones. No cabe duda que los trabajos para la Modernización Educativa avanzan en esa dirección.

Permítaseme terminar este apartado con dos declaraciones importantes.

"La Universidad de hoy ha de ser académica y pragmática; democrática y elitista; integradora y especializada; innovadora y conservadora; ha de educar a las masas sin masificar la enseñanza; ha de procurar los mejores profesores y prescindir de algunos; y, tiene que reducir su tamaño para ser grande"⁴².

Y para concluir:

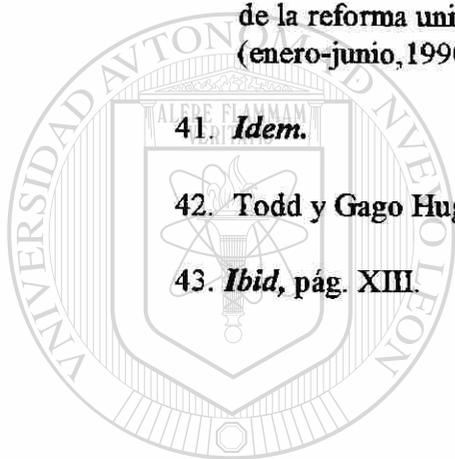
"La especialización de una universidad ha de conducir finalmente a la especialización profesional. La universidad profesionalizante es anacrónica. El conocimiento y sus aplicaciones de la ciencia y la tecnología evolucionan y progresan tan rápidamente que no es viable su impartición con razonable amplitud sólo en la situación escolar."⁴³

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Amparo Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*. (México: Plaza y Valdés, editores, 1990), pág. 61.
 2. Bettelheim, *Aprender a leer*. (México: Editorial Grijalvo, 1990), pág. 21.
 3. Juan López Chávez, *Programa para el curso de enseñanza de la lengua materna*, (copia mecanografiada), pág. 3.
 4. Juan López Chávez, *op. cit.*, pág. 3.
 5. *La educación en Nuevo León, Diagnóstico 1992-1993*, (México: Secretaría de Educación, 1993), pág. 12.
 6. Ferreiro y Gómez, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (México: Siglo XXI, editores, 1990), pág. 350.
 7. *La educación en Nuevo León*, pág. 7.
 8. Luis Fernando Lara, *Escritura y alfabetización*. (México: Ediciones del Ermitaño, 1986), pág. 86.
-
9. *La educación en Nuevo León*, pág. 8.
 10. Juan López Chávez, *op. cit.*, pág. 3.
 11. *Ibid.*, pág. 20.
 12. *La educación en Nuevo León*, pág. 6.
 13. López Chávez, *op. cit.*, pág. 4.
 14. Víctor M. Nolasco M., "Mecanismos para fortalecer el nivel académico y la calidad de la educación", *Memoria del Simposio Nacional Educación Superior y Desarrollo*, (La Paz, B. California, México, 1989), pág. 163.
 15. Gago Huguet y L. Eugenio Todd, "Perfil de la educación superior", *Nexos*, (junio de 1990), pág. 5.

16. Francisco José Paoli, "Cambios necesarios en la educación superior", *Memoria del Simposio Nacional Educación Superior y Desarrollo*, (La Paz, B. California, México, 1989), pág. 106.
17. Carmen Cervera C., "¿A dónde va la educación en México?", *Proyecto-Revista de la Educación* Núm 1, (agosto-sept. 1992), págs. 7 y 8.
18. *La educación en Nuevo León*, pág. 20.
19. *Ibid*, pág. 22.
20. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", *Cero en conducta* (sept-dic. 1992), pág. 83.
21. *Ibid.*, págs. 90-92.
22. "Los cambios en la educación básica", *Cero en conducta*. Núm 35, (oct. 1993), pág. 1.
23. Carmen Cervera C., *op. cit.*, pág. 4.
24. *La educación en Nuevo León*, pág. 10.
25. *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*, pág. 93.
26. Alma Carrasco Altamirano, "La propuesta de español en la escuela primaria", *Cero en conducta*, Año 7, (sept-dic. 1992, año 7), pág. 55.
27. Victor M. Nolasco M., *op. cit.*, pág. 164.
28. Etelvina Sandoval Flores, "Escuela Secundaria y Modernización Educativa", *Cero en conducta*, Núm. 35 (octubre de 1993), pág. 4.
29. *Ibid.*, pág. 6.
30. "Secundaria, plan de estudios 1993" en *Cero en conducta* Núm. 35, (oct. 1993), pág. 74.
31. Etelvina Sandoval Flores, *op. cit.*, pág. 5.
32. "*Secundaria: plan de estudios 1993*", pág. 71.
33. Etelvina Sandoval Flores, *op. cit.*, pág. 5.
34. "*Secundaria: plan de estudios 1993*", págs. 74, 75.

35. *Ibid.*, pág. 71.
36. Etefvina Sandoval Flores, *op. cit.*, pág. 11.
37. Carlos Muñoz Izquierdo, "Calidad de la educación superior en México", *Perfiles Educativos* Núms. 51 y 52, (enero-junio, 1991), pág. 41.
38. Universidad Juárez, Autónoma de Tabasco, *Modernización para el desarrollo universitario* (México: 1992), págs. 53-56.
39. Todd y Gago Huguet, *op. cit.*, pág. XII.
40. Maribel Ríos Everardo, "El impulso de la carrera académica: un imperativo de la reforma universitaria", *Perfiles Educativos* Núms. 47 y 48, (enero-junio, 1990), pág. 86.
41. *Idem.*
42. Todd y Gago Huguet, *op. cit.*, pág. XII.
43. *Ibid*, pág. XIII.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



CAPÍTULO 4

PROPUESTA

Toda inquietud docente frente a la problemática educativa tiende a la búsqueda de nuevas alternativas de acción. Muchas de estas inquietudes necesitan dirigirse inicialmente a una revisión de los conceptos (a menudo errados) que tenemos de nuestro quehacer, especialmente de las materias que impartimos y de sus objetivos reales.

En nuestra experiencia docente de no muchos años pero de sincera entrega, la principal inquietud ha tenido que ver con las habilidades de expresión, llámese redacción, español, taller de expresión oral, ortografía o arte de hablar.

No hay duda de que el marco referencial en que hemos sido educados y la formación pedagógica recibida no siempre han contribuido a lograr nuestras expectativas de éxito en el campo de la lecto-escritura. Compartimos la preocupación por la crisis que se enfrenta en esta área (sin que sea la única) y también sentimos ampliamente el peso de la responsabilidad.

Los estudios que surgen, junto con otras iniciativas docentes, responden al deseo genuino de retomar un camino ascendente en el ámbito del idioma nacional. Por lo tanto, esta propuesta (tal vez bastante ecléctica pero no por ello ajena) lleva

el propósito de redefinir y reestructurar en un contexto teórico-práctico nuestra enseñanza de la lecto-escritura en el nivel superior. También pretendemos revitalizar el quehacer en el aula y nuestros logros con ideas actuales en torno al área.

4.1. REDEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Empezaremos, pues, este capítulo, con dos conceptos para redefinir: lectura y escritura. No sin antes señalar que el lenguaje que los maestros necesitamos enseñar y que perentoriamente los alumnos requieren aprender es, como sugiriera Freinet, el que se enseña con una pedagogía de la espontaneidad y la libertad¹; un lenguaje que se desarrolla en un clima de confianza, pues indiscutiblemente la educación es ante todo la palabra, el libro y las relaciones humanas². El lenguaje es el medio útil, adecuado, "sui géneris" para expresarnos, con entusiasmo, con gozo, con un deseo propio e individual.

La alegría de hablar y compartir experiencias, vivencias, debe ser en cualquier nivel escolar más importante que la facilidad o corrección con que se hace. Un lenguaje expresado de forma tal podrá también explotar la creatividad, la imaginación, el espíritu creador. Las condiciones de libertad y espontaneidad posibilitan en el estudiante el goce de la inspiración poética, el gusto por la lectura, la disposición para escuchar a otros; hechos tan importantes como lo son el aprender las reglas gramaticales.

Goodman ha sugerido que las instituciones escolares harían bien en dar la bienvenida al dinamismo, al fluir natural del lenguaje³. También señala que todo maestro debiera ser capaz de utilizar positivamente la variedad de lenguajes, dialectos y registros⁴ que surgen en la práctica de una expresión libre.

Sin embargo, la práctica de un lenguaje como éste, nacido del deseo y no por imposición, implica que pueda ser usado en el contexto real del estudiante, como una "totalidad sistémica"⁵ Harste y Burke expresan que la enseñanza de la lecto-escritura debe ser funcional, tomada de instancias reales y naturales del uso del lenguaje y no extraídas de su contexto situacional⁶. El lenguaje es prioritario fuera y dentro del ámbito escolar, ¿por qué, entonces, habríamos de limitarlo a la forma académica de estudiarlo?

Nérci, en torno al mismo punto, afirma que uno de los aspectos que ayudará a que la enseñanza universitaria progrese consiste en que el estudiante no permanezca ajeno a los problemas y situaciones de su entorno⁷. ¿Por qué no hablar, leer y escribir de todo esto en lo que estamos inmersos?

Otro elemento al redefinir el manejo áulico del lenguaje está en su objetivo primordial: estimular el pensamiento. La lengua que enseñamos tiene como principal meta ayudarnos a pensar, a investigar; nos desafía ante el conocimiento. La gramática y la lingüística no son un fin en sí mismas. Constituyen medios que entre otros muchos serán utilizados para que el estudiante produzca nuevos conocimientos y los procese con base en mejores métodos. Enseñar el lenguaje

por el lenguaje mismo es un enfoque equivocado, un proceso invertido. Nuestros alumnos no son lingüistas, son usuarios de la lengua y como tales deben poder ver los beneficios, la utilidad que les da para que la usen con interés.

De lo anterior puede concluirse, ¿deberá enseñarse gramática? Sí, pero a partir de objetivos y manejos diferentes a los usados hasta ahora. Más que una instrucción lingüística deberá darse formación lingüística para lograr competencia comunicativa y un mejor desempeño en todos los aspectos de la vida humana.

El lenguaje, además, debe ser interpretado como una entidad inserta en la cultura y en la identidad de alumnos y maestros. Reconocerlo nos lleva a identificar la propia ideología de una manera consciente. ¿Quiénes somos y en qué creemos? La falta de identidad de la juventud tiene mucho que ver con los mensajes confusos que enviamos, el lenguaje desvinculado de su contexto

personal. El alumno deberá ser pensador y no mero reflector de pensamientos ajenos⁸. Su mensaje debe ser definido y comprensible.

Es indiscutible que el lenguaje nunca podrá ser neutral; lleva en su propia esencia un enfoque, un punto de vista de la vida, del mundo. Al enseñar la lengua, el docente también enseña una postura, una perspectiva. Sin embargo, tal realidad no obstaculizará que se permitan espacios para contrapuestas⁹. Si deseamos alumnos reflexivos y críticos nuestra praxis educativa admitirá la discusión y la recreación de significados.

En un contexto tal, el lenguaje es fácil de aprender y de usar. Si su manejo, en cualquiera de los niveles educativos de nuestro país, se ve lleno de relevancia, propósito, significado, respeto y poder, será aún más accesible. Pero, ¿a qué se refieren estos indicadores? Cada uno de ellos corresponde a características que la lengua en cualquiera de sus manifestaciones debe poseer para ser de utilidad e interés: relevancia porque es utilizada para asuntos que le son importantes al educando; propósito porque no se usa porque se debe, sino porque se necesita; significado porque no aprendemos a usar la lengua para decodificar signos sino para leer aquella revista, aquel anuncio publicitario, aquella historieta; respeto porque consiste en conocer el grado de avance que un chico tiene con su idioma con el fin de no empezar de cero cuando existe todo un conocimiento previo a la escuela; y por último poder porque este término señala que, con un lenguaje

adecuado, se fortalecen las habilidades de manera que se es más poderoso, si queremos verlo de esta manera¹⁰.

Gran número de estas ideas propuestas para redefinir el lenguaje que debiéramos enseñar, se basó en los conceptos manejados por Goodman, Freeman y otros que enfatizan la enseñanza de un lenguaje total. (Tales conceptos han sido dirigidos principalmente a los niveles básicos, sin embargo no dejan de manejar principios aplicables al nivel superior).

La práctica de un lenguaje total no es llevar a la práctica un método específico, una estrategia o un juego de materiales¹¹. Es más bien un concepto que

permea toda la enseñanza, es un camino de vinculación de todas las materias (con base en el lenguaje) en un esfuerzo por hacer más integral la enseñanza. Anula el parcelamiento en que se han convertido nuestras clases y da opción de presentarle al alumno una información académica que refleje al mundo, en donde todo se relaciona con todo.

El lenguaje visto de esta manera deja de ser una materia y se vuelve a entender como lo que siempre debió ser: el instrumento al que recurre el mundo para proyectárenos, para desplejárenos en el contenido de la ciencia, las artes, etc. Es en una conceptualización tal del lenguaje, donde deseamos proceder a redefinir a la lectura y la escritura.

4.1.1. LA LECTURA

"Que el alumno adquiriera o no un compromiso profundo y duradero con la lectura dependerá del hecho de que la vea como algo que se le impone desde afuera o como algo en cuya creación él participa"¹² La lectura no es un ejercicio sino una ventana indispensable para ver más allá de las aulas. Un viaje, un paseo generalmente no se lo imponen a nadie. ¿Por qué habría de imponerse la lectura si ésta puede llevar en sí misma su propia motivación?

La vida en el mundo de los libros, afirma Vasili Sujomlinsky, es conocer la belleza del pensamiento, es gozar de las riquezas culturales, elevarse uno mismo¹³. Aunque parece un pensamiento muy romántico, podemos concordar con la idea básica que defiende: adentrarse en la lectura puede ser una experiencia de

aprendizaje más completa. Puede ser una vivencia estética que llene al estudiante universitario de todos aquellos conocimientos, realidades y valores del hombre.

En esta época, cuyas tendencias ideológicas hacen volver la educación a los valores humanos, la lectura puede ser vista como una respuesta. Esa "indigencia espiritual"¹⁴ causada por tantos factores podría ser superada por una lectura verdadera que logre llegar a la mente y al corazón proporcionando la reflexión; una reflexión sobre el mundo y sobre uno mismo.

Este tipo de lectura, este concepto de su naturaleza deberá cubrir los requisitos y prácticas que al universitario corresponden. Dejar de lado la imposición de textos inconexos con la realidad y motivar al alumno hacia la revista, el periódico, a los textos que dirigen la vida social. Con esto no queremos decir que deban omitirse todas aquellas obras y textos consagrados en cualquiera

de las áreas, sino que, especialmente en el español, los textos literarios no deben señalarse como parámetros pues son escritos que difieren considerablemente de lo que pudiera llamarse lenguaje estándar. Enfrentar al estudiante con estos modelos es perpetuar en él la imagen de un español inalcanzable, oscuro y muchas veces obsoleto.

El leer no es simple codificación o reproducción de un mensaje dado, consiste más bien en un proceso de construcción y de interpretación por parte del lector¹⁵. Lo que éste comprende de una lectura dependerá en gran medida de sus

propias experiencias, conocimientos y creencias previas; de sus personales esquemas de conocimiento, así como de sus metas y perspectivas al leer.

En el carácter de la lectura convergen necesariamente la dicotomía Yo/Otros. Es un quehacer individual pues leemos sobre la base de saberes, experiencias, finalidades individuales pero desde otro ángulo también es cierto que se lee con, por y para los otros. La lectura es un acto de construcción social¹⁶.

Implica dos entidades: un emisor y un receptor, quienes, desde el momento de contactarse, establecen un vínculo que trasciende el tiempo, el espacio, las ideologías. Ésta es una de las perspectivas más desafiantes de la lectura.

Finalmente, dentro del concepto de lectura, es bueno considerar la competencia lingüística. Debemos actuar conociendo los conceptos implícitos que el alumno tiene y que le han permitido llegar hasta el nivel en el que se encuentra.

Estos conceptos son la base para su postura frente a la lectura que se le proponga en la universidad.

4.1.2. ESCRITURA

El concepto de la escritura en el nivel universitario implica consideraciones de su utilidad y de sus valores.

Muchas veces pensamos que quien habla debe ser capaz de escribir. Luis Fernando Lara asegura que "la lengua tiene una naturaleza interna a nuestra esencia humana, en tanto que la escritura es un invento posterior, hecho para registrar la lengua"¹⁷ y si consideramos, en lo que tiene de verdad la declaración

de Mattingly cuando expresa que la lectura y la escritura son actividades parasitarias del habla¹⁸, tal vez nuestro concepto deba modificarse.

Escribir es usar símbolos para expresar otros símbolos. La escritura no es un reflejo del habla. Constituye un código totalmente distinto del habla. "... los lenguajes escritos son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral"¹⁹ Ahora bien, esto no implica que el mecanismo con el que se adquiere el habla no pueda ser el mismo con el que se adquiriera la escritura.

La escritura universitaria será una actividad analítica y creativa. La información gramatical dogmática y memorística ha llegado a ser el objetivo y objeto de estudio cuando se habla de español o redacción. De ahí, sin duda alguna, la aversión por las materias de la lengua, que son vistas fuera del contexto real que les dio origen: mejorar la expresión y hacerla útil para la superación del individuo.

Freinet defiende que aprender a escribir es como aprender a andar, a hablar, a dibujar, a pintar, a bailar, a cantar, razonar, escuchar, crear, aprender a vivir²⁰.

Todas estas actividades surgen como una inclinación natural del hombre, especialmente del niño. Su ejercicio se ataca con entusiasmo. ¿Cuánta expectación provoca y cuán natural es la redacción en clases? A la petición del docente para escribir, la mayoría de los estudiantes sufren del "síndrome de la hoja en blanco": no poder producir los pensamientos necesarios para llenar siquiera un primer párrafo.

La lengua escrita es tal vez la manera más completa, más objetiva de proyectarnos y proyectar nuestra visión de la vida. Ella dota de cierta organización a nuestros pensamientos que a menudo somos incapaces de lograr a nivel mental. ¿Por qué, entonces, tendemos a concebirla como un arduo quehacer realizado para atender a un sinnúmero de reglas ortográficas, sintácticas y morfológicas? La escritura es una actividad libre, desinhibida. Es una posibilidad gratuita para todos. No es una acción ritual para la que son capaces sólo algunos "iluminados". Y sea que el lenguaje se presente limpio, diáfano o que requiera de un proceso de pulimento razonable, nadie debe "estreñir", como dijera Vivaldi, su expresión escrita. Las reglas son necesarias, y todo el que se supera las consultará, pero el placer por escribir debe prevalecer sobre los requerimientos de la redacción.

4.2. PRINCIPIOS DIDÁCTICOS

Los principios considerados a continuación se organizan tomando como base los cuatro elementos integrantes de la didáctica: alumno, maestro, objetivos y método. Constituyen los criterios pertinentes para mejorar cada uno de estos aspectos de la enseñanza.

4.2.1. ALUMNO

- a) El estudiante participa de un proceso que le asegurará la adquisición de conocimientos significativos y el desarrollo de sus capacidades. Él es una parte de la realidad social, un elemento activo como ciudadano

competente. Y dentro de esa realidad, comprenderá que el lenguaje se halla en crisis y es su deber tomar una posición ante ello.

b) Deberá el alumno estar dispuesto a cambiar con la época, actitud que no le será difícil tomar por ser característica de su juventud. Organizará, dentro de sus posibilidades, su propia práctica del conocimiento. Dará a conocer sus preferencias intelectuales y profesionales. Estará dispuesto a ser analítico y creativo.

c) El consumo cultural del universitario deberá ser amplio; abarcará publicaciones periódicas, revistas populares y científicas sin demérito del libro; concebirá a la televisión y los demás medios de comunicación masiva como recursos de entretenimiento y diversión, pero principalmente de información, cultura y educación.

d) Cultivará la lectura voluntaria y privada como una necesidad impostergable debido a la motivación que en la universidad recibe hacia tal dirección.

e) El universitario estará dispuesto a mirar a la lectura y a la escritura bajo un lente distinto: los sacará del plano de la obligatoriedad para convertirlos en aliados placenteros de su aprendizaje.

4.2.2. MAESTRO

Aunque los incisos señalados anteriormente con respecto al alumno pudieran parecer utópicos o demasiado idealistas, creemos que la aplicación de los

principios que conciernen al docente harán posibles aquéllos, pues querámoslo o no, el maestro sigue siendo determinante en la educación mexicana.

- a) Deseamos resaltar en este primer inciso la necesidad de que los maestros se convenzan, como lo expresa Nérci, que enseñan una disciplina para acercarse al alumno a fin de propender a su elevación y educación²¹. La asignatura es un medio, no meramente un fin. Angel Díaz Barriga abunda sobre ellos al expresar que las relaciones pedagógicas se establecen entre sujetos, no entre máquinas²². El docente universitario, dice, no es un operario de programas que dejan de lado su experiencia. No es un engranaje más de la "producción en serie" de profesionales. En toda aula debe privar un ambiente de afectividad, confianza y seguridad debidamente comprendidas.

- b) Estamos en la época del maestro dialogante, aquél que posee conciencia clara del respeto que debe a la libertad del dicente.

- c) El maestro conocerá a sus alumnos individualmente y a su grupo como entidad social dinámica y generadora de nuevas prácticas culturales²³.

- d) Orientará a sus alumnos en nuevas y motivantes aplicaciones de las actividades de lecto-escritura.

- e) El ejercicio docente es un acto amoroso. Significa provocar en los alumnos un sinnúmero de dudas para escudriñar junto con ellos recónditos lugares del conocimiento, remover prejuicios e ignorancia

- f) Conocer no sólo los rudimentos de la enseñanza, sino también las fuentes más profundas de su asignatura es trabajo obligado de todo mentor. Para ello, es el primer convencido de la utilidad invaluable de la información escrita.
- g) El maestro es el poseedor de una amplia visión social, cultural y económica. Su trabajo no se circunscribe al entorno próximo espacial que lo rodea. Es un agente de cambio, imbuido por un espíritu de innovación e investigación. Sin embargo, no adopta indiscriminadamente modelos extranjeros o ajenos a la realidad nacional²⁵.
- h) "La comunicación pedagógica es el factor principal de integración, de estancamiento o de progreso de un país"²⁶.

4.2.3. OBJETIVOS

- a) "El idioma capacita al hombre para distanciarse de las cosas, superando las reacciones instintivas, con lo cual le permite un espacio de libertad interior. Sólo el idioma posibilita el entendimiento con el tú; con ello ofrece la condición para una comunicación diferenciada dentro de la sociedad humana"²⁷
- b) Más que instrucción lingüística, se requiere que la educación logre formación lingüística para la competencia en la comunicación y con ello en todos los ámbitos humanos.

- c) Una abrumadora información gramatical, dogmática y memorística obstaculizará la formación de estudiantes analíticos y creativos. El estudio de la lengua deberá tener como objetivo central, propiciar la reflexión sobre los procesos de cada acto del habla.

4.2.4. MÉTODOS

4.2.4.1 Principios generales:

- a) No hay asignaturas aburridas. Lo que sí hay son formas aburridas de enseñarlas.
- b) No se impongan ciertas prácticas como caminos únicos hacia el conocimiento. Esto impide todo tipo de individualización y el alumno se verá obligado a amoldarse al "nivel medio" de la clase. Proceder así dificulta la detección del progreso personal de cada estudiante y sólo permite evaluarlo en relación con los demás.
- c) La facilidad que se adquiere en el manejo del idioma proviene "más que de los estudios gramaticales, de los análisis de textos y las lecturas"²⁸
- d) No es aconsejable recomendar el uso de las formas lingüísticas que al alumno le plazcan. Esto puede favorecer el caos y la incomunicación. Aunque no se debiera llegar al extremo de remitirlos a la Gramática Española de la Real Academia, tampoco puede aprobarse el otro extremo. Recordar a los estudiantes que la

corrección obedece a factores sociales, más que lingüísticos, ayudará a mantener un criterio equilibrado.

- e) La enseñanza formalista ha dejado indiferentes a muchas personas. Una de las principales transformaciones que la universidad debe experimentar es la admisión de que el medio con su "cultura original y preciosa"²⁹, también es la universidad, la escuela. El docente se ha de servir de los recursos del medio en beneficio del aprendiz.

4.2.4.2. Asignaturas

Los principios aplicables a asignaturas aparecen bajo tres simples rubros: lectura, escritura y procesos metacognoscitivos.

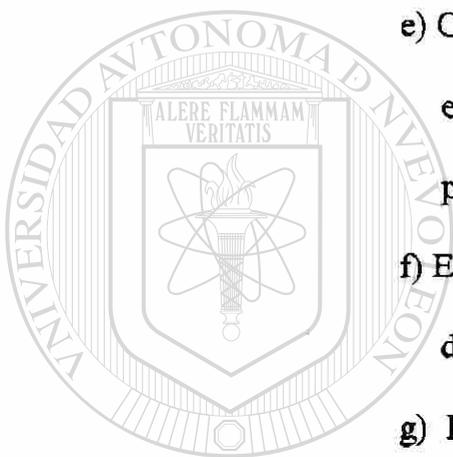
Lectura

- a) En toda lectura, la conducta de estudio que debe prevalecer es la necesidad de comprender. Los principales atributos de un

buen lector serán la persistencia y la flexibilidad que le permitan comprender todo tipo de material.

- b) La lectura debe tener cotidianamente un lugar en nuestros planes de estudio. No podrá concebirse la idea del universitario sin lectura constante, dentro y fuera del aula.

- c) Se comprende que la calidad de la lectura no depende totalmente del material que se lee; también tiene que ver con aquellas cosas que el lector lleva al texto.
- d) Las lecturas no deben separarse de la vida espiritual, de las ideas, de los sentimientos y de las concepciones fundamentales del estudiante.
- e) Comprender el mensaje completo de los textos estudiados en la universidad debe contribuir al logro de los propósitos e intereses del educando.
- f) El estudio de la literatura es un valioso auxiliar para otras disciplinas de las cuales también debe nutrirse.
- g) La literatura como materia, busca primordialmente la formación del mundo interior del hombre: la moral, la cultura, la belleza. Las respuestas exactas a preguntas del contenido de una obra adquieren justo valor cuando el maestro logra lo prioritario que es la reflexión y la internalización del mensaje por el joven lector.
- h) Sólo se puede conocer la literatura leyendo. Ante una sociedad deshumanizada, la universidad conocerá al hombre, leyendo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

- i) Quitémosle el "carácter sagrado" con que se ha cubierto a la literatura a fin de que el universitario pueda valorarla libremente, de manera personal.
- j) No existe una sola lectura de la obra literaria. Cada lector es un agente distinto de interpretación. Aporta sus contribuciones al significado; sea por sus perspectivas, sus propósitos, sus predilecciones, etc.

Escritura

- a) Las reglas de cualquier índole que el estudio del idioma requiere no se aprenden imitativa o memorísticamente (hay quien le da a esto el nombre de "tormento pedagógico"). Se necesita la experiencia del uso para que dichas normas adquieran significado y sean valiosas al dicente.
- b) Primero está la calidad de la redacción y después la ortografía. La corrección ortográfica es una manifestación externa y secundaria del conocimiento del idioma³⁰.
- c) Los escritores que aprenden a controlar la ortografía y los aspectos del sistema sintáctico, lo logran fundamentalmente a través de sus lecturas³¹.

Procesos Metacognoscitivos

¿Qué se denomina como *procesos de lectura metacognoscitivos*?

Los procesos de lectura metacognoscitivos son los que el sujeto emplea "para detectar discrepancias entre lo que sabe y lo que no sabe, y para monitorear la adquisición de nueva información"³² Se considera que una capacidad metacognoscitiva es la toma de conciencia de los factores que entran en juego y del propio modo de proceder al razonar; capacidad que le permite al lector organizar y autosupervisar el curso y modo de actuación en la resolución de problemas.

Los sistemas metacognoscitivos de autorregulación del aprendizaje³³ permiten al lector monitorear por sí mismo el proceso de lectura de los textos académicos. Esto asegura la transferencia y permanencia de las estrategias inducidas.

Estos sistemas propician, a nuestro parecer, un nuevo enfoque a los problemas generados por la lectura incorrecta. El alumno ahora no sólo debe luchar por aprender el contenido de los textos, esfuerzos que han sido francamente infructuosos, sino que deberá obtener los suficientes rudimentos para descubrir los mecanismos personales que le ayuden a aprender de tal o cual manera.

Pensar así es ir más allá del contenido de las materias, es ir al conocimiento de nuestra propia naturaleza racional. Si una persona trasciende sus exigencias

presentes para descubrir la forma en que aprende, está ganando un conocimiento cuya importancia sobrepasa con mucho a los contenidos de una materia.

Siempre ha habido intentos para enseñar a estudiar a los alumnos y se dedica parte del currículo a técnicas de estudio. Sin embargo, afirma Frida Díaz son: "entrenamientos ciegos, en el sentido que se induce al aprendiz a emplear estrategias o técnicas sin comprender su significado, ya que no se hace explícita su importancia, función y limitaciones... con este tipo de entrenamiento se mejora el recuerdo, pero no se favorece el mantenimiento ni la transferencia de habilidades aprendidas³⁴.

Los así llamados "modelos de intervención", recientes en el campo de estrategias de aprendizaje con orientación cognoscitiva, parten de los conocimientos sobre los procesos de lectura mismos; conciben al lector como una entidad activa cuyo quehacer principal es relacionar los conocimientos nuevos con los que ya se conoce. Así, el aprendizaje obtenido logra ser generativo y significativo.

Esto nos lleva a conceptualizar de manera diferente al mismo aprovechamiento escolar.

El rendimiento académico es el dominio de cierto cuerpo de conocimientos a nivel suficientemente estable, claro y bien organizado como para reflejar la estructura de ideas de cierta subdisciplina, haciendo posible la retención a largo plazo, para servir de fundamento al aprendizaje ulterior dentro de la misma disciplina³⁵.

Los trabajos en torno a la metacognición y los modelos de intervención se complementan. Además enriquecen la práctica de la lecto-escritura al constituir una propuesta integradora en la que los resultados de un aprendizaje inmediato se traducen en resultados mediatos también.

Hace falta profundizar en los mecanismos más productivos para sacar el máximo provecho de la lectura. Necesitamos conocer los pasos, las habilidades en potencia que tiene cada alumno para aprender, recordar y utilizar la información.

Si como docentes tomamos esta tarea en nuestras manos, entraremos al aula con dos tipos de metas: las referidas a los productos de aprendizaje (lo que deben saber los alumnos) y las referidas al proceso mismo de aprendizaje (enseñar al alumno cómo aprender)³⁶.

José Angel Pescador Osuna, actual secretario de educación del país, ha expresado que la educación de calidad es aquella que promueve aprendizajes significativos en el ámbito de los valores, los métodos de pensamiento y de acción³⁷. Esa dirección lleva al estudio de las potencialidades metacognoscitivas en la lectura.

Y consideramos conveniente incluirla en las asignaturas porque, sin ser una materia independiente debe integrarse a la práctica de la lectura en cualquiera de las áreas que conforman los cursos universitarios.

4.2.4.3. Motivación

- a) Es preferible que en los recursos universitarios las lecturas sean seleccionadas a partir de los intereses de los lectores potenciales y de su nivel de complejidad. Un aspecto fundamental es que, por medio de ese consenso, puede despertarse el gusto por la lectura.
- b) La visión personal que el alumno tiene del aprendizaje y sus opiniones al respecto han sido determinadas por la forma en que experimentó el aprendizaje de la lecto-escritura en el nivel primario; incluso el concepto de sí mismo como aprendiz y como persona tienen el mismo origen³⁸.
- c) La motivación hacia la lectura deberá adquirir más trazos de ser intrínseca que extrínseca, a medida que se avanza en el curso.
- d) La actitud del docente hacia los libros y hacia el idioma en general, es la mejor motivación que podrá dar hacia ellos.

4.2.4.4. Recursos y Textos

- a) Todo el apoyo tecnológico que esté al alcance de la universidad deberá ser explotado en beneficio de las materias de expresión (computadoras, televisores, videocassetas, grabadoras, antenas parabólicas y equipos de audio y reproducción). Se trabajará en dirección de crear también los espacios físicos para habilitarlas.

- b) Una buena experiencia de expresión consistiría en utilizar el propio lenguaje del estudiante y sus vivencias para elaborar materiales de lectura.
- c) Evitense los textos o libros de prácticas contruidos artificialmente. Son textos poco representativos del idioma en uso y muchos de sus ejercicios resultan obsoletos.
- d) Utilícese el potencial que poseen las revistas de divulgación popular para fines didácticos.

4.2.4.5. Evaluación

Mucho se ha dicho en torno al papel integral con que debe asumirse la evaluación, especialmente en el nivel universitario. Irene Livas define a ésta como " un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretarla... a fin de seleccionar entre varias alternativas de decisión" Sin embargo, la realidad de este proceso es otra. Y en la problemática que plantea se encuentra el papel casi protagónico que se le ha adjudicado al examen.

Ángel Díaz Barriga, en un artículo interesante y audaz acerca del examen, insiste en que se ha confiado la " elevación de la calidad de la educación" al empleo de este instrumento. Las deficiencias en los métodos de la enseñanza en la selección de los contenidos, en la adquisición de bibliografía y en los hábitos de trabajo intelectual no serán fortalecidos por la aplicación de exámenes. El

examen, como actualmente se concibe y se utiliza, es el resultado de una transferencia equívoca. Permítasenos dar algunos lineamientos que consideramos prudente para retomar el concepto real de la evaluación:

a) La evaluación ha de hallarse presente en cada paso del proceso educativo. Su papel principal es verificar el avance logrado. En consecuencia, no es una acción terminal que pueda limitarse a la aplicación de pruebas en las que unos pasan y otros reprobaban.

b) Los resultados que un examen arroja implican toma de decisiones tanto del maestro como del alumno. Ante resultados desfavorables, por ejemplo, el maestro ha de reforzar sus procedimientos de enseñanza para que ahora sí el alumno acceda al conocimiento. El examen debe volver a ser indicador, no una solución.

c) Para que el docente determine la efectividad de sus cursos y el aprovechamiento que sus alumnos han adquirido de ellos, requiere un mecanismo de evaluación que abarque todo el proceso. Es falso que un examen determine la adquisición de conocimientos.

d) El alumno no es el producto final de un proceso en el que deba ser objeto de una revisión de calidad. Un ser humano requiere una evaluación más que una verificación de calidad con su respectivo desecho o venta.

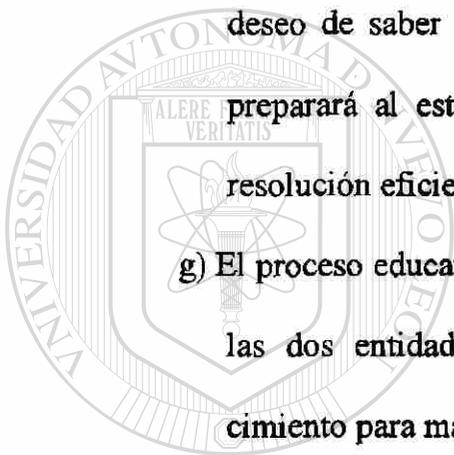
e) Los tipos de evaluación que se manejan en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituirán el motor transformador de la calidad

educativa. Las raíces en las que se implementarán mejoras están en el maestro, su actitud hacia la docencia, hacia el alumno y hacia los procedimientos más útiles que respondan a las necesidades actuales de la enseñanza.

f) Es necesario que termine el estigma de incompreensión resultante de la aplicación errónea de exámenes. El principal objetivo del alumno será el deseo de saber y no la obtención de puntos para el pase. El maestro preparará al estudiante para la eficiencia profesional y no para la resolución eficiente de pruebas.

g) El proceso educativo no es un acto de competencia en el que gana una de las dos entidades involucradas. Al contrario, debe ser de enriquecimiento para maestro y alumno.

h) Los logros educativos no sólo son cuantitativos, sino también cualitativos. Los dos tipos tienen amplio valor en la formación integral del estudiante.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Celestin Freinet, *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura* (México:Edit. Roca, 1985), pág. 9.
2. Vasili Sujomlinski, "La escuela es ante todo el libro", *Cero en conducta* núms. 29 y 30 (1992), pág. 33.
3. Kenneth Goodman, "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", *Cero en conducta* ,núms. 29 y 30 (1992), págs. 24, 25.
4. Registros: (ingl.)Formas particulares de lenguaje usadas en circunstancias especiales (trabajo, actividades religiosas, intereses). Sinónimo: isoglosa.
5. Kenneth Goodman, *op. cit.*, pág. 22.
6. J. Harste y Burste, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*(México: Siglo XXI editores, 1990), pág. 64.
7. Imideo G. Nérici, *Hacia una didáctica general dinámica* (México: Editorial Kapelusz, 1986),pág. 86.
8. Elena G. de White, *La educación* (E.E. U.U. de N. A.: Paccific Press Publishing Association, 1977), pág. 24.
9. Rita Dromundo, "Lenguaje y literatura para el conocimiento de la vida: consideraciones sobre la didáctica de la comunicación" , *Perspectivas docentes*, núm 7(enero-abril, 1992), pág. 31.
10. Kenneth Goodman, *op. cit.*, pág. 19 y 20.
11. Paul Plummer, "Whole language in the middle and secondary school", *The journal of adventist education*, number 5, (summer 1993) p. 28.
12. B. Bettelheim y Karen Zeland, *Aprender a leer* (México: Editorial Grijalbo, 1990), pág. 51.
13. Vasili Sujomlinsky, *op. cit.* pág. 33.

14. *Idem.*
 15. Frida Díaz Barriga, "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa", *Perfiles educativos*, núms. 41 y 42 (julio-dic. 1988), pág. 30.
 16. Angélica Zúñiga R. "Pensar la lectura bajo otra lógica", *Cero en conducta*, núms. 29, 30 (1992), pág. 4
 17. Luis Fernando Lara, *Escritura y alfabetización* (México: Ediciones del ermitaño, 1986), pág. 84.
 18. Borzone y Gramigna, *Iniciación a la lectoescritura*, pág. 5.
 19. Kenneth Goodman, *op. cit.*, págs. 16, 17.
 20. Freinet, *op. cit.*, pág. 39.
 21. Nérci, *op. cit.* pág. 88.
 22. Ángel Díaz Barriga, "Una polémica con relación al examen", *Perfiles educativos*, núms. 41, 42 (jul. dic., 1988), pág. 76.
 23. Angélica Zúñiga R. *op. cit.*, pág. 7.
-
24. Maribel Ríos Everardo, "El impulso de la carrera académica: un imperativo de la reforma universitaria", *Perfiles educativos*, núms. 47, 48 (enero-junio 1990), pág. 87.
 25. *La educación en Nuevo León, Diagnóstico 1992-1993*, Secretaría de Educación, pág. 10.
 26. José L. Aranguren, *La comunicación humana* (Madrid: Ediciones Guadarrama, 1970), pág. 158.
 27. Ingeburn Stengel, *Los problemas del lenguaje en el niño* (México: Edit. Roca, 1985) pág. 87.
 28. Freinet, *op. cit.* pág. 13.
 29. *Idem.*

30. Raúl Ávila , *op. cit.* pág. 17.
 31. F. Smith, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (México: Siglo XXI editores, 1990), pág. 118.
 32. Frida Díaz B. *op. cit.*, pág. 35.
 33. *Ibid.*, pág. 29.
 34. *Ibid*, pág. 34.
 35. *Idem.*
 36. Frida Díaz B., *op. cit.* pág. 39.
 37. José Ángel Pescador Osuna, *op. cit.*, pág. 51.
 38. Bettelheim y Zeland,*op. cit.*, pág. 15.
 39. Irene Livas, *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa* (México: Editorial Trillas, 1986), pág. 14.
 40. Ángel Díaz B., *op. cit.*, pág. 67.
-
41. *Ibid.*, págs. 68 y 69.
 42. Eduardo Peña de la Mora, "Crítica a la fundamentación epistemológica de la medición del aprendizaje", *Perfiles educativos*, núms. 43, 44 (julio-dic., 1989),pág. 32 y 37.

CONCLUSIONES

No hay nivel educativo donde se carezca de conciencia ante el problema de la lecto-escritura. Especialmente en el universitario, que es nuestro campo de trabajo, son constantes las preguntas acerca de las razones de este problema.

La lectura, la escritura y la expresión oral son y serán siempre las bases para adquirir cualquier tipo de conocimientos. La eficiencia o deficiencia con que se practiquen ha sido originada y alimentada a lo largo de la vida por tres ambientes bien identificados: el hogar, la escuela y el medio.

El hogar es el pilar fundamental en la formación del lenguaje. Gran parte de los conceptos que el ser humano crea de la comunicación y del lenguaje provienen del enfoque que se les haya dado desde la infancia. La lectura, la charla cotidiana, el interés por escuchar, el vínculo de comunicación familiar, por un lado; o la indiferencia, el ostracismo, la reticencia para la comunicación determinarán la actitud del niño ante el aprendizaje de la lengua en forma sistemática en la escuela.

Las instituciones educativas son los mejores espacios nacionales para desterrar la ignorancia. Se hace indispensable la revisión de las metodologías con las que se ha afrontado la enseñanza y perfeccionamiento de la lecto-escritura. Es necesario que tales procedimientos respondan a las imperiosas exigencias de una época rica en innovaciones como la que vivimos, en la cual miles de obstáculos

pueden entorpecer el desarrollo de una lectura y escritura conscientes y útiles para el estudiante.

La lengua practicada en las aulas debe ser la que se necesita fuera de ellas. Debe ser un lenguaje que dé poder intelectual y práctico a todo individuo, a toda persona educada. Deberá ser una lengua que le facilite sus relaciones interpersonales y se traduzca en diversos logros.

El ambiente, el hogar y la escuela son entidades que, inherentes o no a la modernización educativa, deberán considerarse al proyectar acciones concretas para mejorar el área de la enseñanza de la lengua.

La universidad mexicana ha de superar la enseñanza tradicionalista de este aspecto vital. Modernizará sus conceptos del lenguaje, lo enseñará como un medio y no como un fin. Entre otros aspectos, revisará el tipo de evaluación hasta ahora utilizada, para que ya no produzca resultados piramidales en los que sólo unos son exitosos, propiciará oportunidades democráticas de superación.

Ejercitará el conocimiento y el análisis pasando por la modernización de los contenidos.

La lectura y la escritura universitarias no serán consideradas más como tareas impuestas, sino como opciones optimistas y necesarias para el enriquecimiento intelectual de todo individuo. Cada mexicano debiera poder salir de la indigencia intelectual y espiritual causada por un pobre consumo de los haberes y patrimonios culturales de la nación.

La competencia lingüística del joven universitario crecerá cuando se revisen cada uno de los elementos didácticos: alumno, maestro, objetivos y métodos. Los valores de afectividad, cercanía, apertura y colaboración darán a la relación maestro-alumno el perfil humano que propicia el aprendizaje.

La atención a los procesos metacognoscitivos provocará la obtención de una eficaz manera de aprender con resultados a corto, pero también a largo plazo.

La metodología empleada, producto de una visión contemporánea y ecléctica, acorde con los desafíos actuales, propenderá a la aplicación de un enfoque lingüístico de la enseñanza lectoescritural con el fin de lograrla en un contexto más amplio y pragmático del idioma.

Si los objetivos modernizadores para la universidad mexicana incluyen aspectos administrativos, normativos, sociales, internacionales, también es

indispensable que se implementen en el área académica y curricular. Aportes y debates de dicho tópico han de constituirse en una de las más importantes tareas de la docencia nacional, traducida en variados beneficios para la educación en todas sus facetas.

BIBLIOGRAFÍA

"*Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*" en **Cero en conducta**. Sept.-dic., 1992.

Anaya Rosique, Jesús. "*Propuestas para fomentar la lectura en México*" en **Cero en conducta**. Núms. 29 y 30, enero-abril, 1992.

Anderson, Alonzo B y William H. Teale. "*La lecto-escritura como práctica cultural*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

Aranguren, José L. **La comunicación humana**. Madrid, España: Ediciones Guadarrama, 1970.

Ávila, Raúl. "*Sólo para tus oídos*" en **Escritura y alfabetización**. Luis Fernando Lara y Felipe Garrido, editores. México: Ediciones del Ermitaño, 1986.

Ayala, Leopoldo. **Taller de lectura y redacción**. México: Joaquín Porrúa, S: A., 1988.

Barbosa Heldt, Antonio. **Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos**. México: Editorial Pax, 1971.

Benveniste, Claire Blanche. "*La escritura del lenguaje dominguero*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

Bettelheim, Bruno y Karen Zeland. **Aprender a leer**. México: Editorial Grijalbo, 1983.

Bloom, Benjamín y colaboradores. **Taxonomía de los objetivos de la educación**. Argentina: Editorial El Ateneo, 1986.

Borzzone de Manrique, Ana María y Susana Gramigna. **Iniciación a la lecto-escritura**. Argentina: Editorial El Ateneo, 1987.

Braslausky., B. P. **La querrela de los nuevos métodos en la enseñanza de la lectura** Argentina: Editorial Kapelusz, 1962.

Bravo, Francisco. **La excelencia en la comunicación**. México: Editorial Limusa, 1988.

Carrasco Altamirano, Alma. "*La propuesta de español en la escuela primaria*" en **Cero en conducta**. Sept.-dic., 1992.

Cazden, Courtney B. "*La lengua escrita en contextos escolares*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI, editores, 1990.

Cervera C., Carmen. "*A dónde va la educación en México*" en **Proyecto: Revista de la educación**. Núm. 1, agosto-sept., 1992.

Cosgrave, Mark P. **La esencia de la naturaleza humana**. E. U. : Editorial Caribe, 1975.

Díaz Barriga, Ángel. "*Una polémica en relación al examen*" en **Perfiles educativos**. Núms. 41, 42, julio-dic., 1988.

Díaz Barriga, Frida y Javier Aguilar Villalobos. "*Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa*" en **Perfiles educativos**. Núms. 41 y 42, jul.-dic., 1988.

Dromundo Amores, Rita. "*Lenguaje y literatura para el conocimiento de la vida: consideraciones sobre la didáctica en el campo de la comunicación*" en **Perspectivas docentes**. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, núm 7, enero-abril, 1992.

El Colegio de México. **Historia de la lectura en México**. México: Ediciones del Ermitaño, 1988.

Ferreiro, Emilia. "*La complejidad conceptual de la escritura*" en **Escritura y alfabetización**. Luis Fernando Lara y Felipe Garrido, editores. México: Ediciones del Ermitaño, 1986.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacios compiladoras. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI editores, 1990.

Ferreiro, E. y Ana Teberosky. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI editores, 1980.

Freinet, Celestin. **Los métodos naturales**. El aprendizaje de la escritura. México: Editorial Roca, 1985.

Freire, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo XXI editores, 1986.

Gagné, R. M. **Las condiciones del lenguaje interamericano**. México: s/edit., 1979.

Gago, Huguet y L. Eugenio Todd. "*Perfil de la educación superior*" en **Nexos**. Junio de 1990.

Gómez Villarreal, José y otros. "*Formación profesional y calidad de la educación*" en **Perfiles educativos**. Núms. 47, 48; enero-junio, 1990.

Goodman, Kenneth S. "*El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

_____ "*Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje*" en **Cero en conducta**. Núms. 29, 30; enero-abril, 1992.

Goodman, Yeta. "*El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

Gutiérrez, Francisco Javier. "*Algunos retos actuales*" en **Demos: Carta demográfica sobre México**. México: Coordinación de Humanidades de la UNAM, 1992.

Gutiérrez Martínez, Francisco. "*Comprensión lectora y pensamiento crítico: desarrollo de un programa para enseñar a valorar críticamente textos argumentativos*" en **Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación**. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid, julio de 1991.

Harste, Jerome C. y Carolyn L. Burke. "*Predictibilidad: un universal en lecto-escritura*" en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

Hernández, Gregorio. "*Consumo cultural de los jóvenes*" en **Cero en conducta**. Núm. 35, oct. 1992.

Ingeburn, Stengel. **Los problemas del lenguaje en el niño**. México: Editorial Roca, 1985

La educación en Nuevo León. Diagnóstico 1992-1993. México: Secretaría de Educación, 1993.

Lastra, Yolanda. **Sociolingüística para hispanoamericanos**. México: Colegio de México, 1992.

Livas, Irene. **Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa**. México: Editorial Trillas, 1986.

López Chávez, Juan. **Programa para el curso de enseñanza de la lengua materna**. (copia mecanografiada).

Melgar Adalid, Mario. **Educación superior. Propuesta de modernización**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Memoria del simposio nacional de educación y desarrollo. La Paz, Baja California, México: s/edit., 1989.

Méndez Torres, Ignacio. **El lenguaje oral y escrito en la comunicación**. México: Editorial Limusa, 1989.

Muñoz Izquierdo, Carlos. "*Calidad de la educación superior en México*" en **Perfiles educativos**. Núms. 51,52; enero-junio, 1991.

Nérici, Imideo G. **Hacia una didáctica general dinámica**. México: Editorial Kapelusz, 1986.

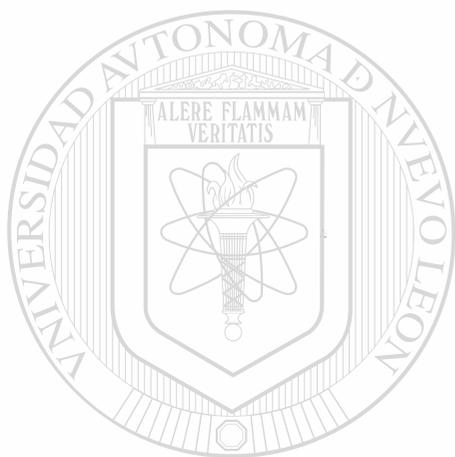
Nolasco, Víctor M. "*Mecanismos para fortalecer el nivel académico y la calidad de la educación*" en **Memoria del simposio de educación superior y desarrollo**. La Paz, Baja California, México: s/edit., 1989.

- Oria Razo, Vicente. *"Revista de acciones para modernizar la educación"* en **Revista mexicana de pedagogía**. Año 3, núm. 13, s/año.
- Paoli, Francisco José. *"Cambios necesarios en la educación superior"* en **Memoria del simposio de educación superior y desarrollo**. La Paz, Baja California, México, 1989.
- Peña de la Mora, Eduardo. *"Las determinantes sociales de la evaluación del aprendizaje escolar"* en **Perfiles educativos**. Núms. 43, 44; enero - junio, 1989.
- Pescador Osuna, José Ángel. **Ensayos sobre la modernidad nacional: Modernidad educativa y desafíos tecnológicos**. México: Editorial Diana, 1989.
- Plummer, Paul. *"Whole language in the middle on secondary school"* en **The journal of adventist education**. Vol. 55, summer 1993.
- Ríos Everardo, Maribel. *"El impulso de la carrera académica: un imperativo de la reforma universitaria"* en **Perfiles educativos**. Núms. 47, 48; enero-junio, 1990.
- Rodríguez Irlanda, Dalila. **Medición y evaluación**. Colombia: Publicaciones Puer-torriqueñas, 1987.
- Rodríguez, Roberto. *"La superación de las dificultades en el proceso de lecto-escritura a través del desarrollo de la creatividad en el niño"* en **Educa-ción hoy**. Vol. 102; julio-sept., 1988.
- Ruiz del Castillo, Amparo. **Crisis, educación y poder en México**. México: Plaza y Valdés editores, 1990.
- Sandoval Flores, Etelvina. *"Escuela secundaria y modernización"* en **Cero en conducta**. Núm. 35; oct., 1993.
- Sujomlinsky, Vasili. *"La escuela es ante todo el libro"* en **Cero en conducta**. Núms. 29 y 30; enero-abril, 1992.
- Teberosky, Ana. *"Construcción de escrituras a través de la interacción grupal"* en **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, compiladoras. México: Siglo XXI editores, 1990.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. **Modernización para el desarrollo universitario.** México: UJAT, 1992.

White, Elena G. de. **La educación.** E. E. U. U. de N. A. : Pacific Press Publishing Association, 1977.

Zúñiga R., Angélica. "*Pensar la lectura bajo otra lógica*" en **Cero en conducta.** Núms. 29, 30; enero - abril, 1992.

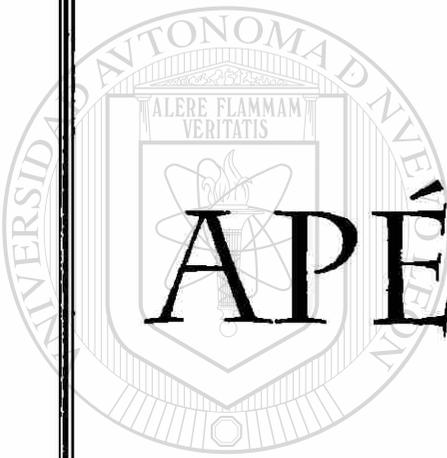


UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



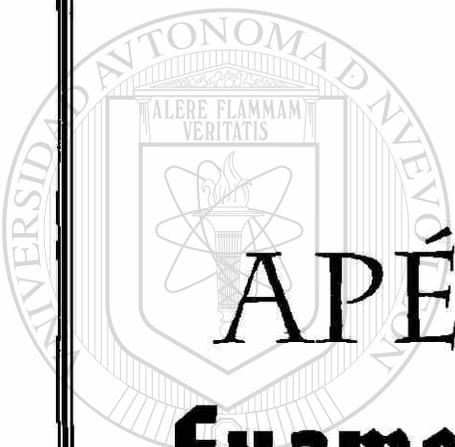
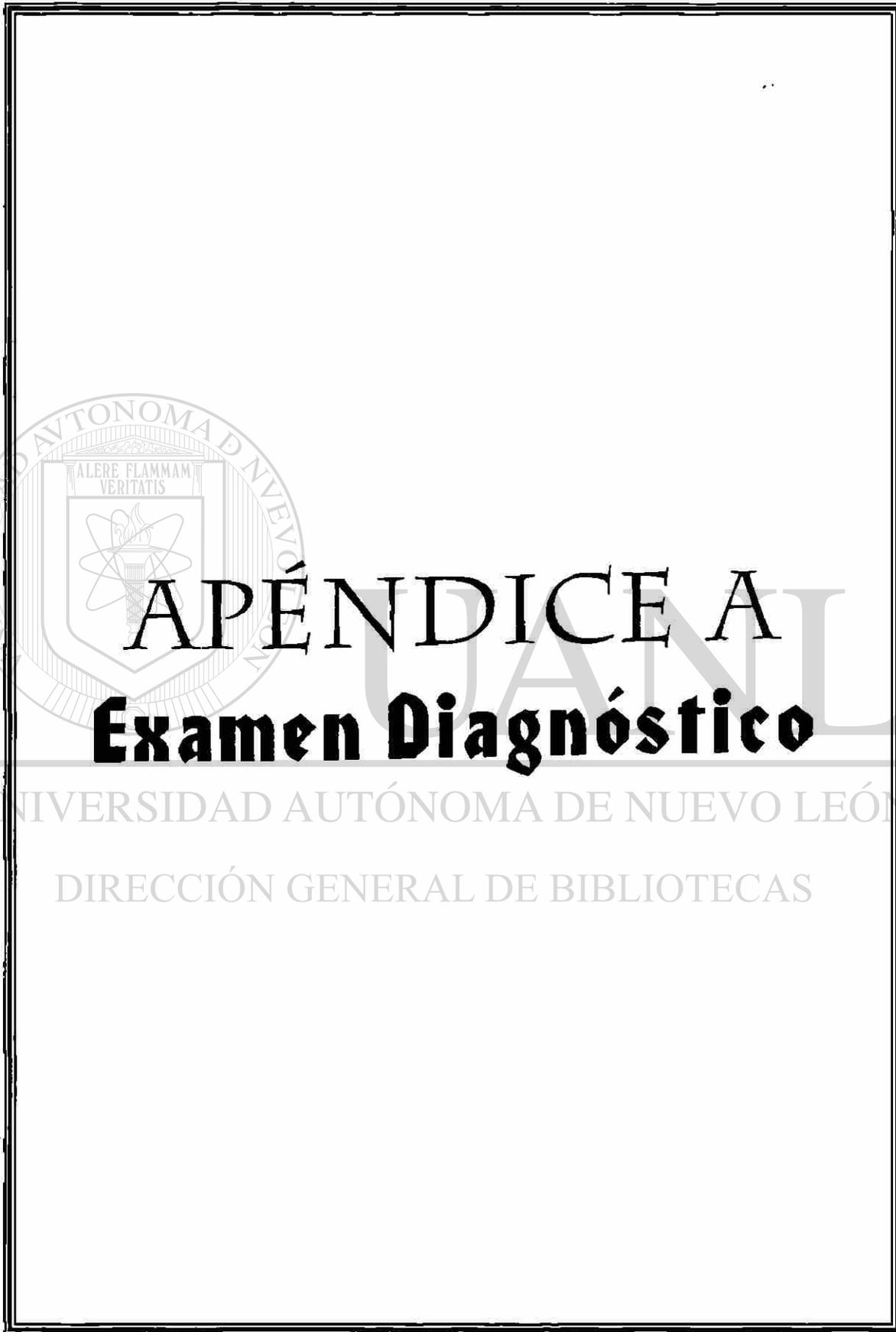
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



APÉNDICE A

Examen Diagnóstico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

®

UNIVERSIDAD DE MONTEMORELOS
EVALUACIÓN DE HABILIDADES DE EXPRESIÓN

Esta encuesta-examen tiene el propósito de investigar el desempeño del alumno universitario en materia de expresión.

Agradecemos tu colaboración al realizarlo cuidadosamente. La información que nos brindes es confidencial. Será de valiosa ayuda para una investigación de posgrado.

SECCIÓN I. ENCUESTA DE DATOS PERSONALES

Edad _____ Sexo _____

Estado civil _____ Carrera que cursas _____

Religión _____

Especialidad (si la hay)

1. Categoría de tus escuelas anteriores.

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Privada

Pública

2. Ubicación de tus escuelas anteriores.

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Rural

Urbana

3. Alumnado

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Mixto

Sólo niños (as)

SECCIÓN II. EXAMEN

1. IDENTIFICACIÓN DE ERRORES

INSTRUCCIONES: Encierra en un círculo todo error ortográfico que encuentres (letras incorrectas, acentos mal anotados o faltantes).

"Durante un seminario aserca del matrimonio pregúnte a los asistentes por qué se habian cazado. La mayor parte de las parejas contestó: Porque nos enamoramos.

Se casaron porque experimentaron sentimientos que interpretaron como amor. Sin embargo, es difícil establecer con exactitud qué es el amor.

George Bernard Shaw dijo que amor era la palabra que se empleaba mal con más frecuencia en nuestro vocabulario. Tal vez tenía razón.

¿Cómo definirías tú el término amor? ¿Con cuál de las siguientes definiciones de amor concuerdas?

"Un estado de anestesia perseptiva".

"El amor es un loco fuego, un sielo, un infierno donde mora el plaser, el dolor, el triste arepentimiento".

"Amar a algien no solamente es un sentimiento intenzo, sino también es una decisión, es un juicio y es una promesa".

2. SINÓNIMOS

INSTRUCCIONES: Anota en las líneas - debajo de cada palabra subrayada -, los términos con significado semejante que recuerdes.

Ejemplo:

En la primera hora de clase vinieron a avisarnos.

sesión
periodo
lapso
intervalo

a) El ruego de las madres siempre es escuchado.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

b) José es un sujeto muy obstinado.

c) He encontrado muchos tropezos.

d) Iré a chambear con mucho gusto.

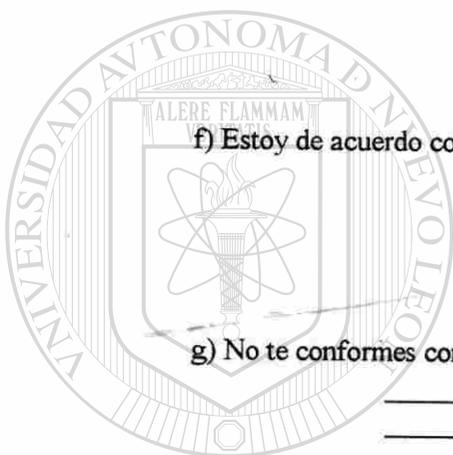
e) Ruego a todos me disculpen.

f) Estoy de acuerdo con el trato.

g) No te conformes con mirar la realidad sin inmutarte.

h) Yo arreglaré este asunto.

i) Las calles estaban vacías.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



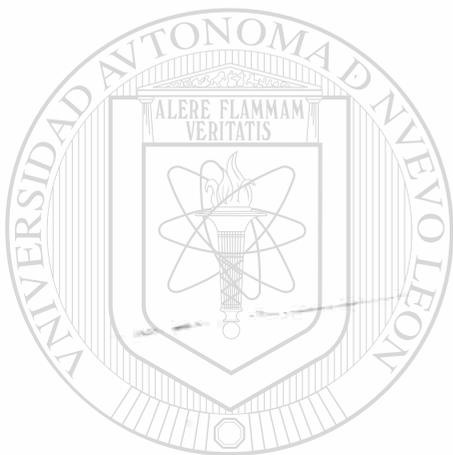
3. REDACCIÓN

INSTRUCCIONES: Redacta una carta familiar de regular extensión con los elementos básicos que se te dan.

Remite: Una madre.

Destinatario: Su hija Yolanda.

Asunto: Saludarla. Preguntar por Sonia, quien estuvo enferma.



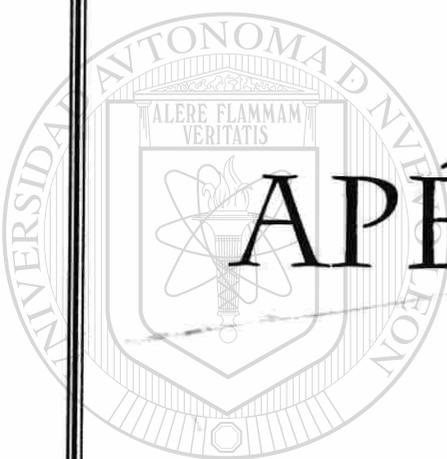
UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

¡Muchas gracias!



APÉNDICE B

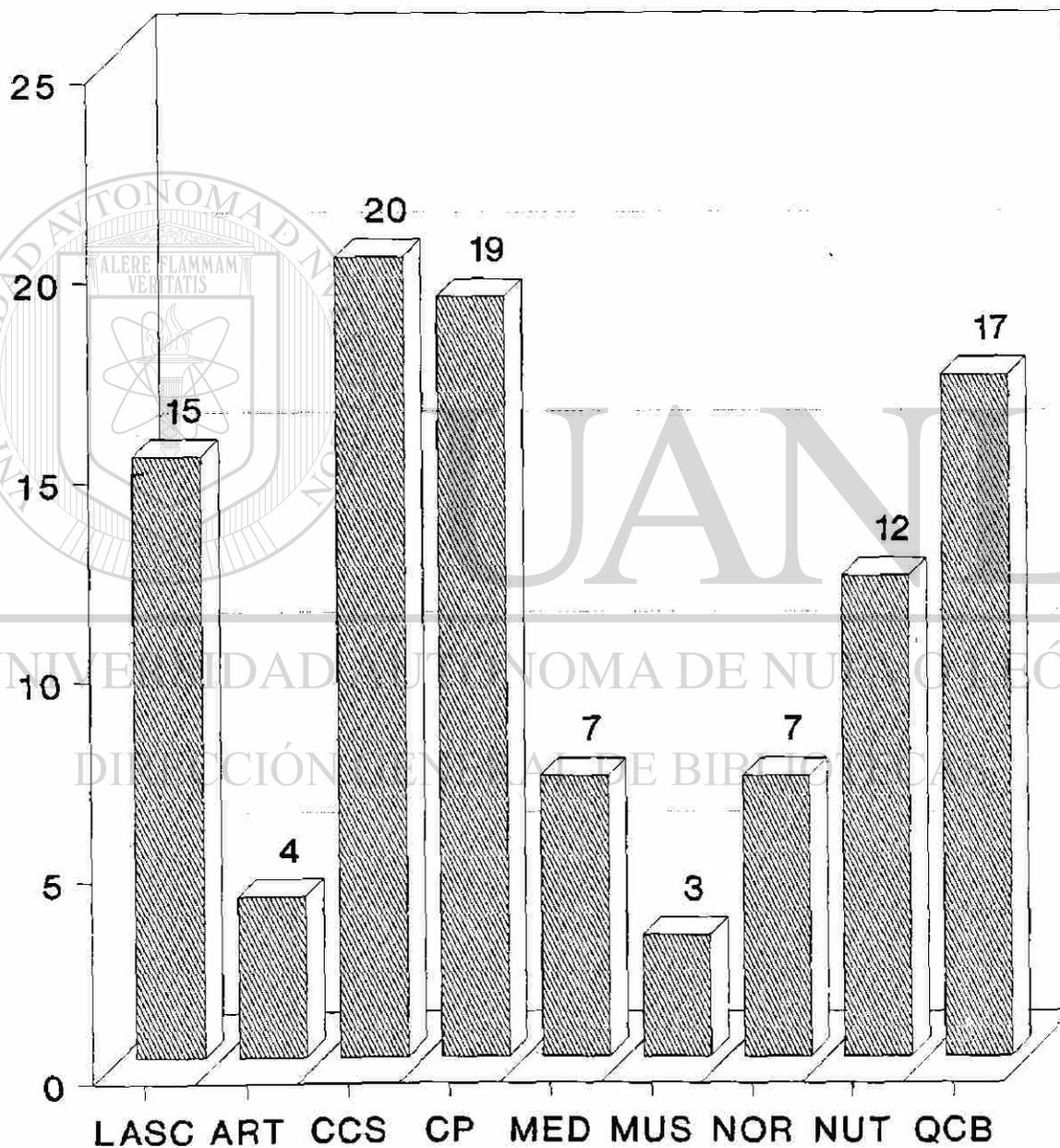
Gráficas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

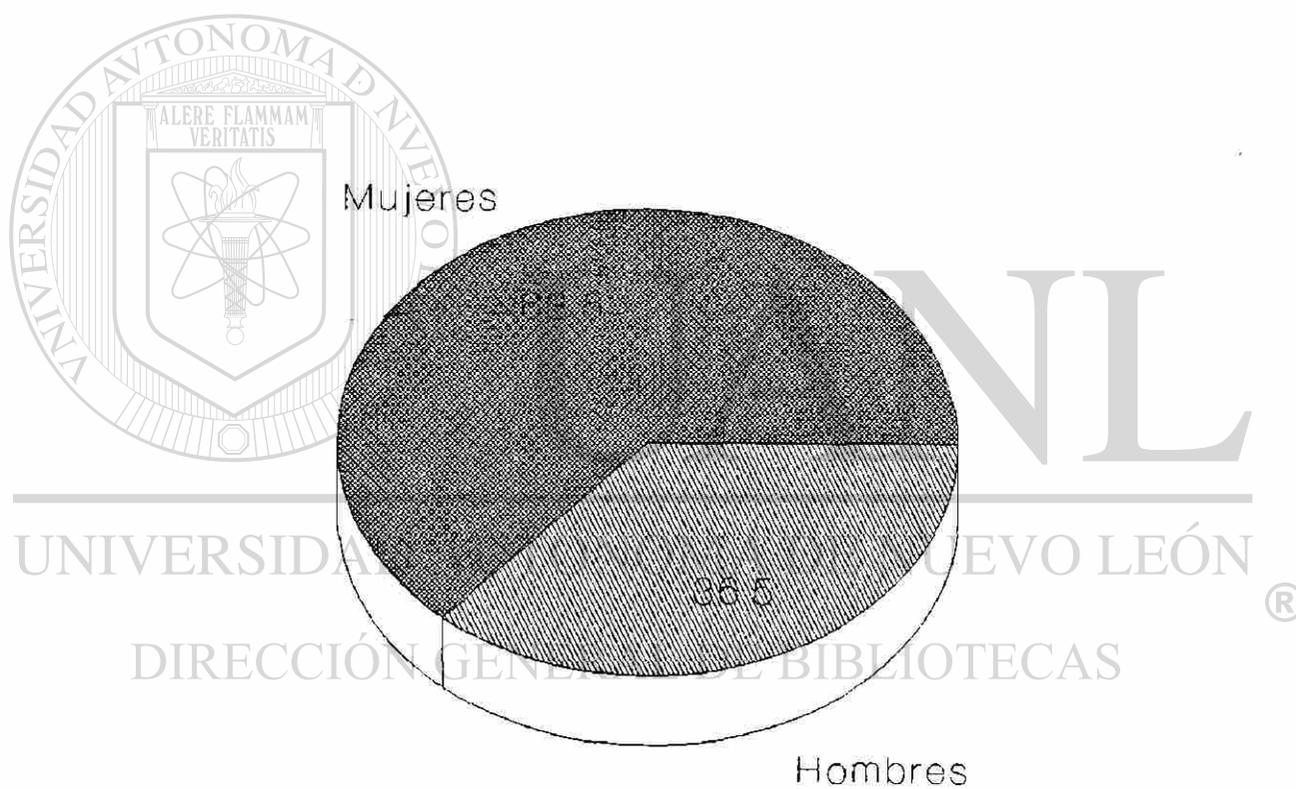


Número de la Muestra por Escuelas



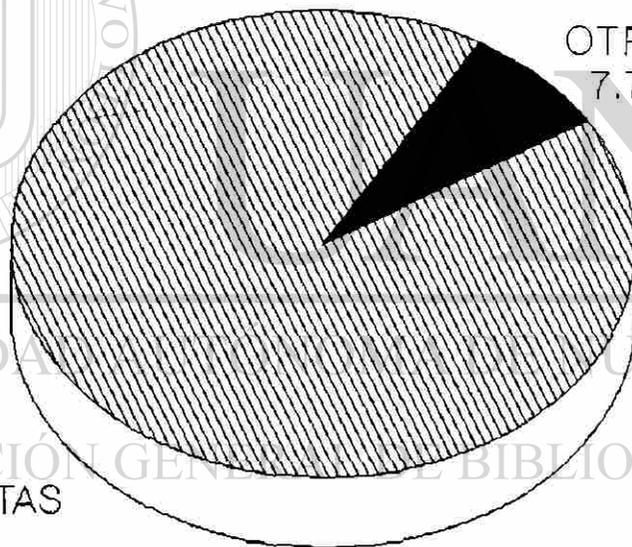
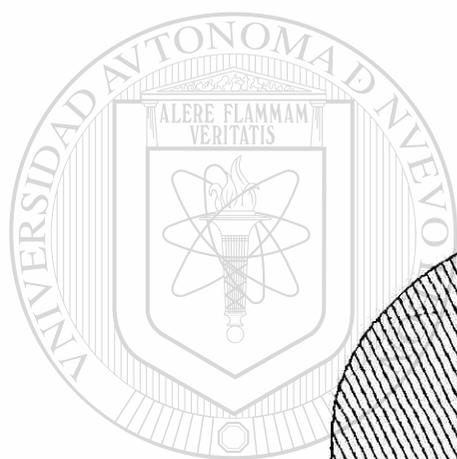
Gráfica 1

Características de la Muestra Sexo



Gráfica 2

Características de la Muestra Religión



ADVENTISTAS
92.3%

OTRAS
7.7%

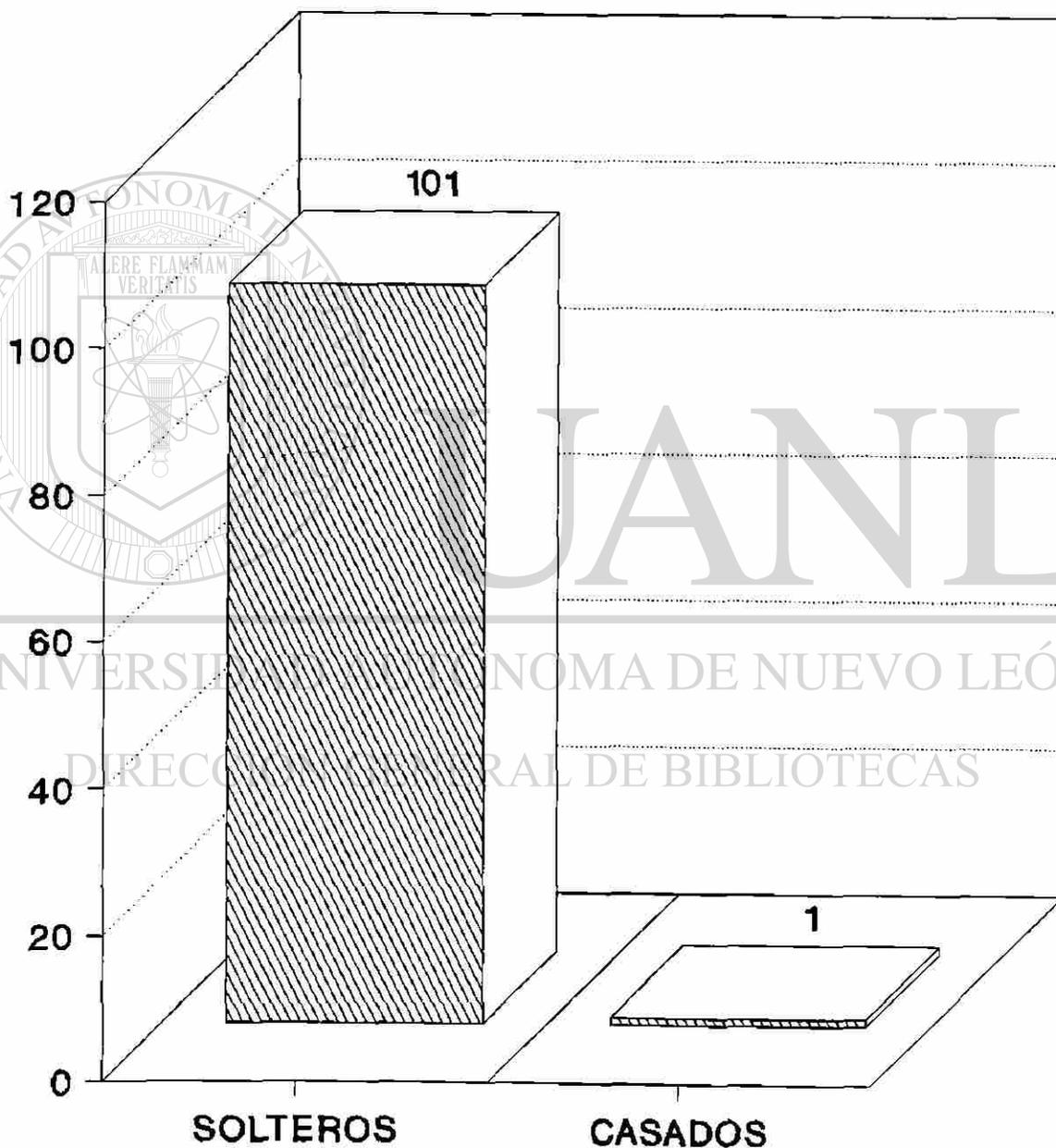
UNIVERSIDAD

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

®

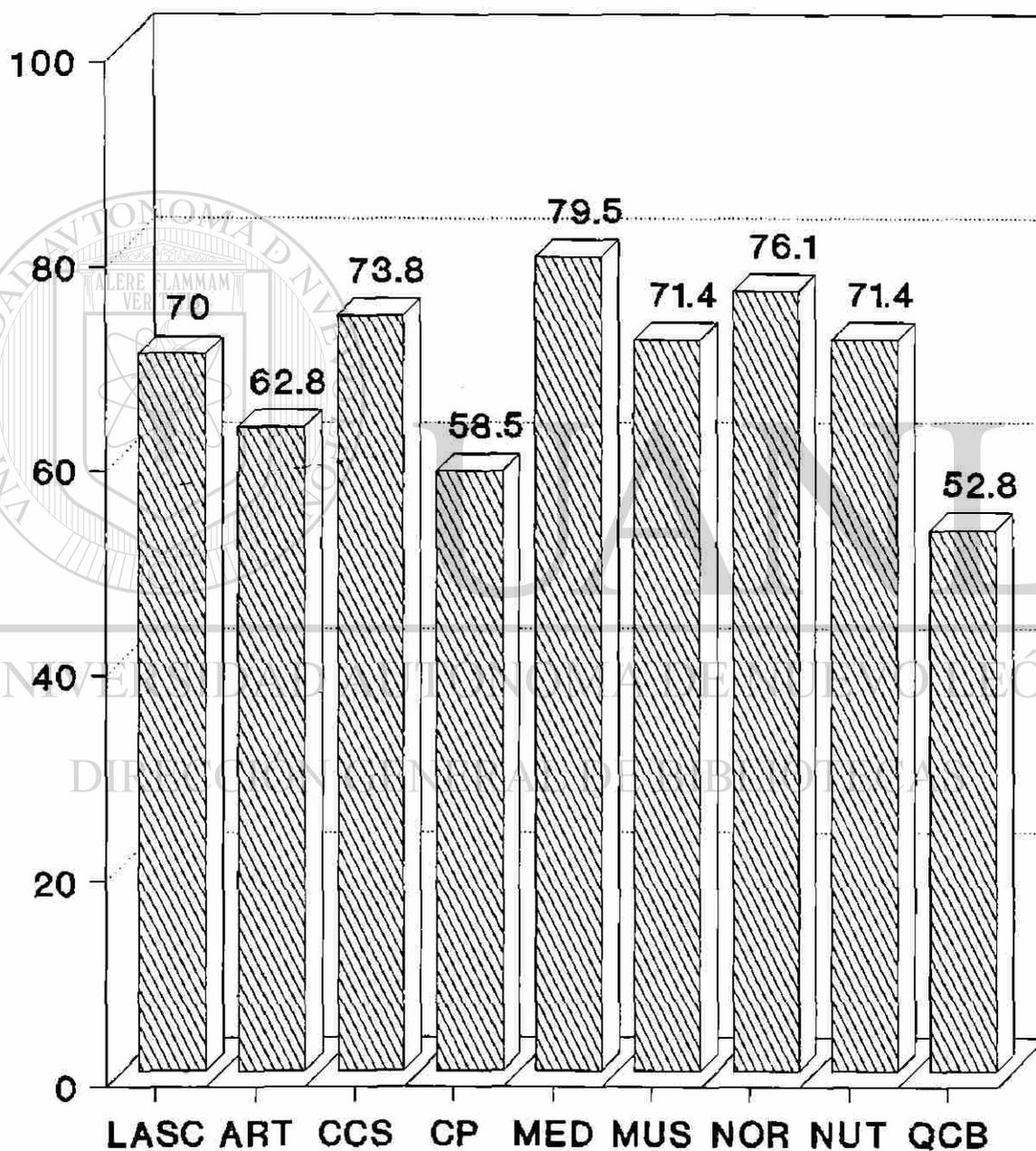
DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

Características de la Muestra Estado Civil



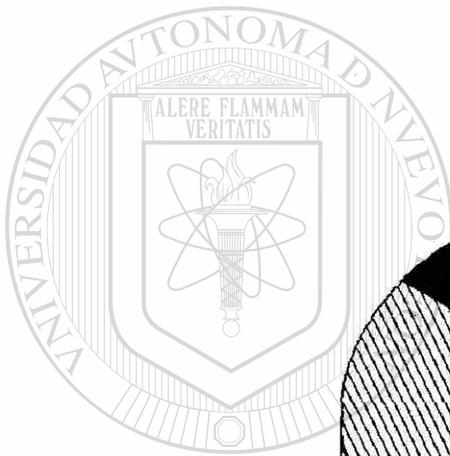
Gráfica 4

Promedio por Escuelas Sección Identificación Ortográfica

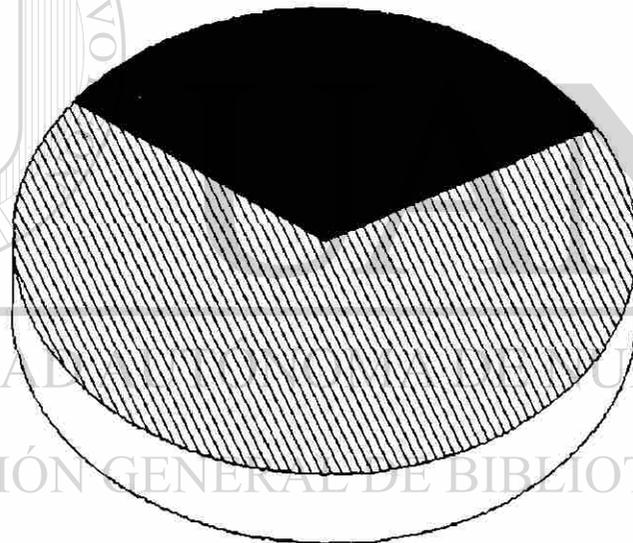


Gráfica 5

Promedio General de la Muestra Sección Identificación Ortográfica



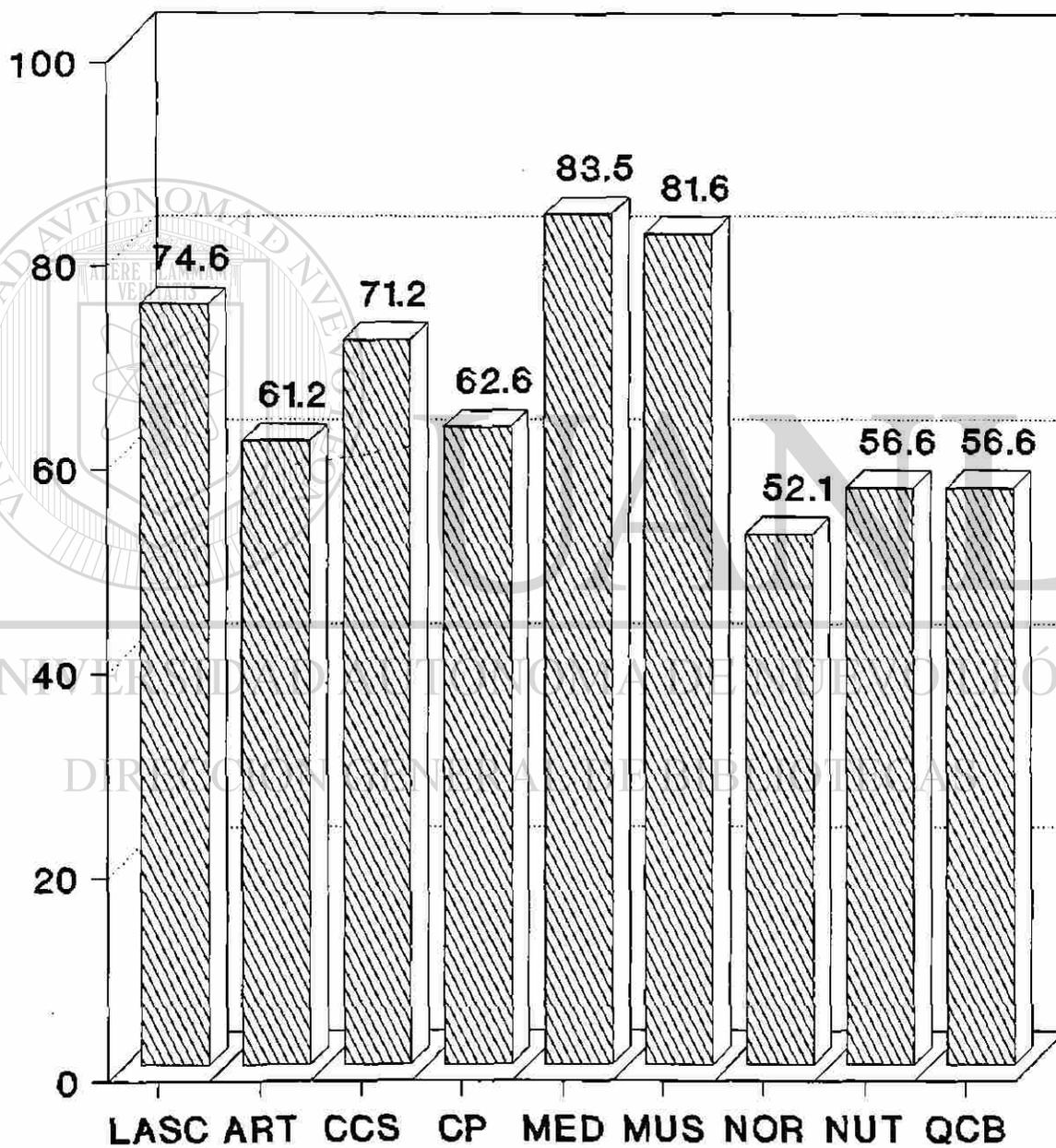
CARENCIA
31.6%



RENDIMIENTO GENERAL
68.4%

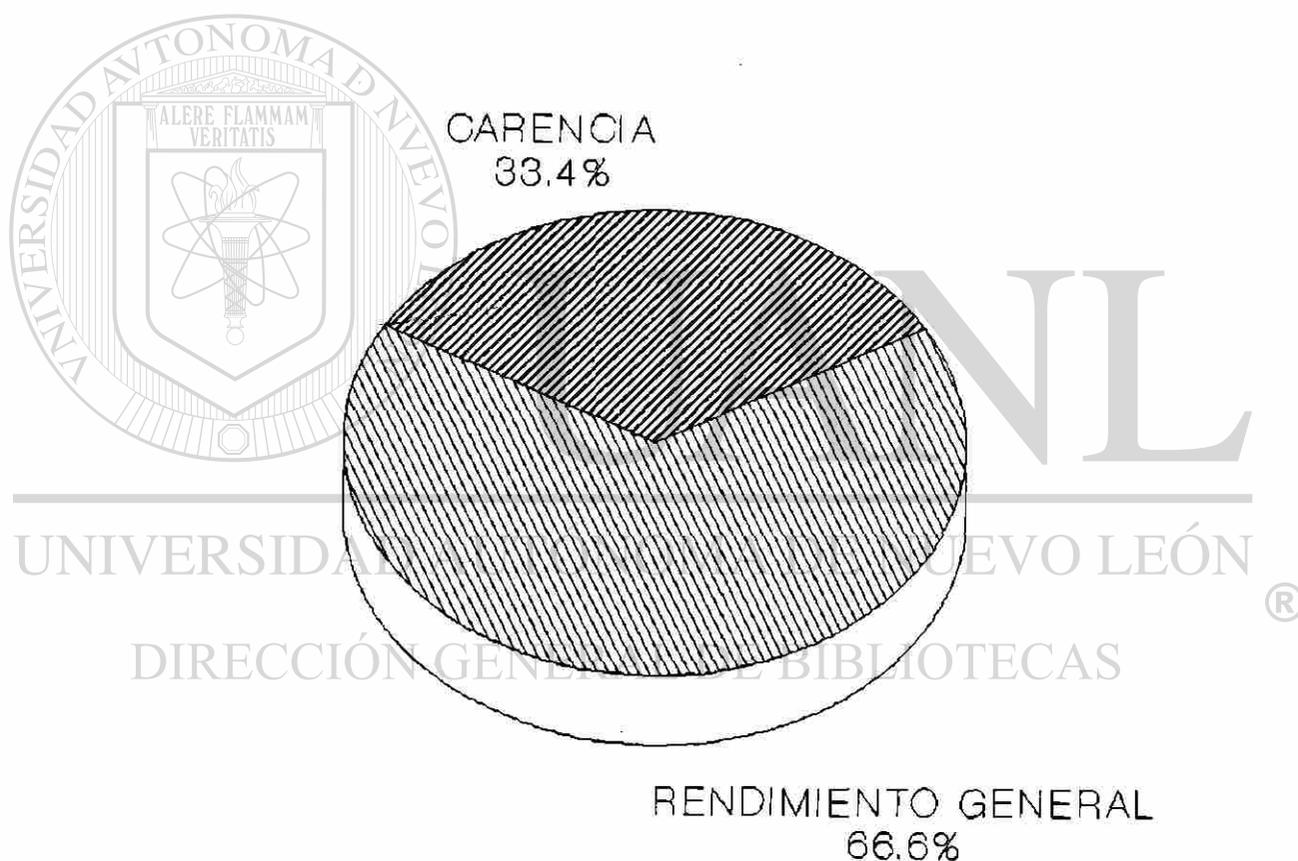
Grafica 6

Promedio por Escuelas Sección Léxico



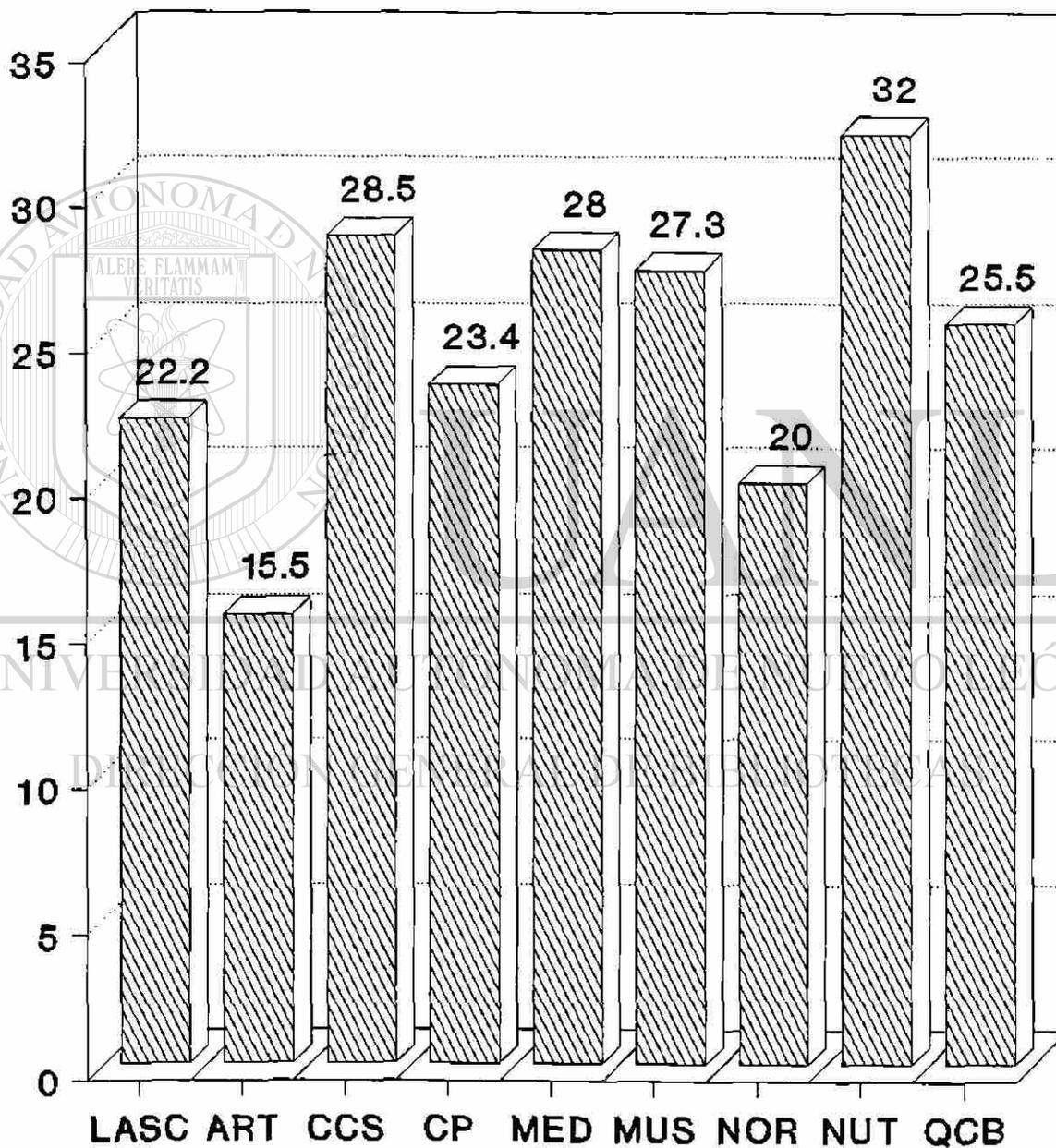
Gráfica 7

Promedio General de la Muestra Sección Léxico



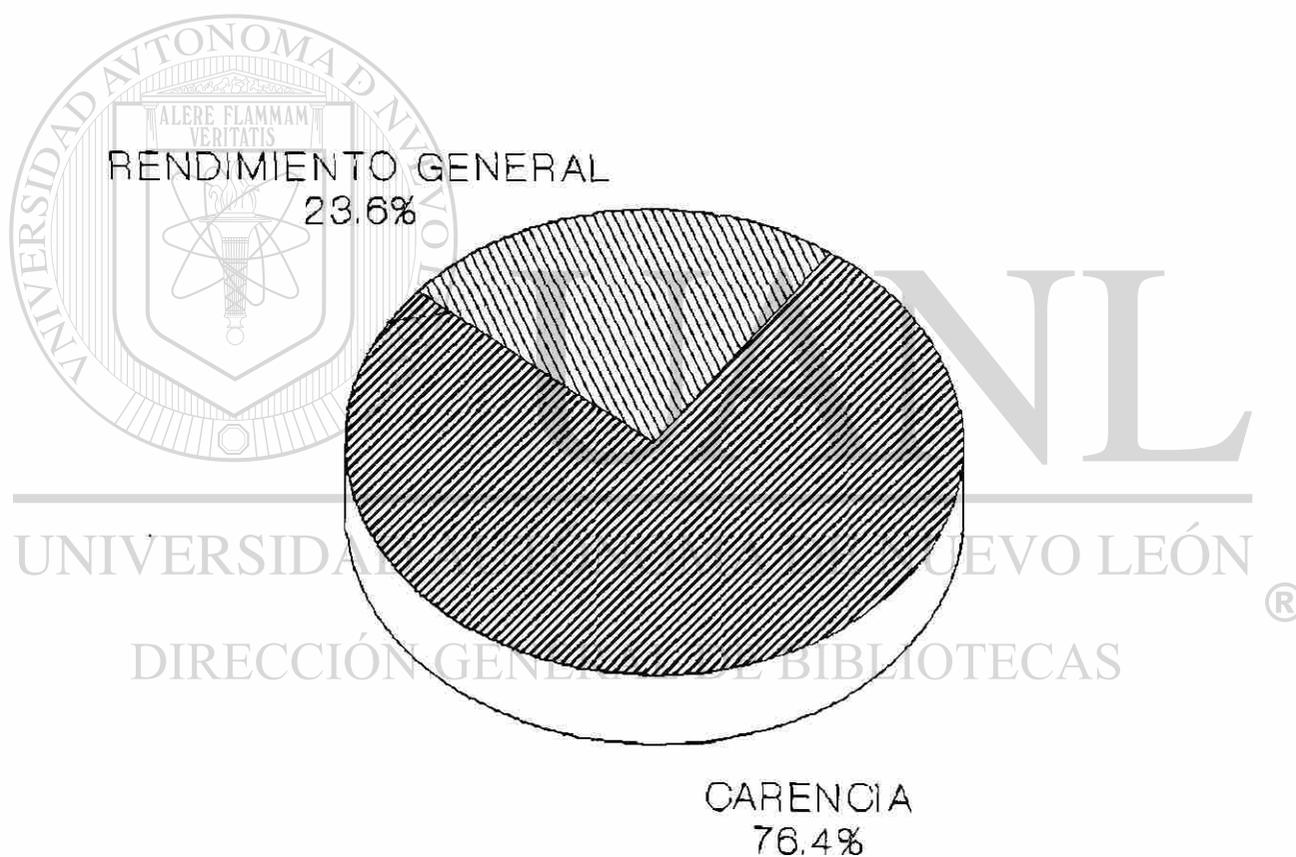
Gráfica 8

Promedio por Escuelas Sección Redacción

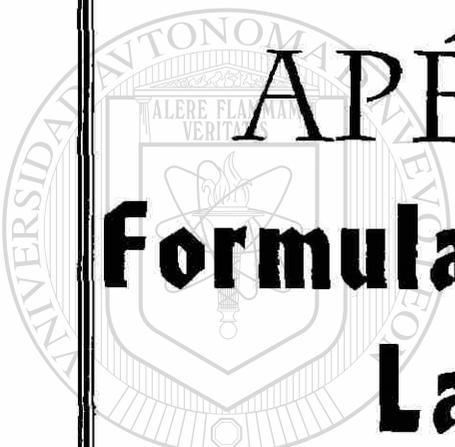


Gráfica 9

Promedio General de la Muestra Sección Redacción



Gráfica 10



APÉNDICE C
Formulario Para Revisar
La Sección 3
(Examen Diagnóstico)

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

**FORMULARIO PARA LA REVISIÓN DE LA
SECCIÓN TRES REDACCIÓN**

Individuo -----

Carrera-----

1. Falta de claridad ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Simplicidad ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Economía ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Falta de coherencia lógica ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Vicios idiomáticos ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Puntaje Total -----

Individuo -----

Carrera-----

1. Falta de claridad ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

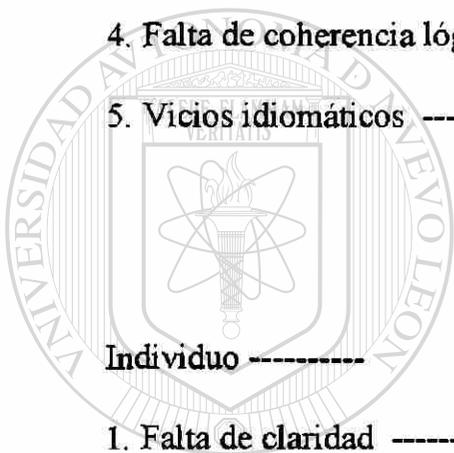
2. Simplicidad ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Economía ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Falta de coherencia lógica ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Vicios idiomáticos ----- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Puntaje Total -----



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



ASPECTOS PARA CONSIDERAR EN LA ÚLTIMA SECCIÓN DE LA PRUEBA

Para resumir los principales aspectos de la redacción que fueron evaluados, se establecieron 5 que los engloban (Formulario anterior):

1. Falta de claridad

- ♦ Puntuación
- ♦ Ideas por párrafos
- ♦ Abreviaturas creadas
- ♦ Uso del "su"
- ♦ Errores ortográficos

2. Simplicidad

- ♦ Formulismo
- ♦ Frases hechas, lugares comunes
- ♦ Sugestión sonora de las palabras
- ♦ Pleonasmos

3. Economía

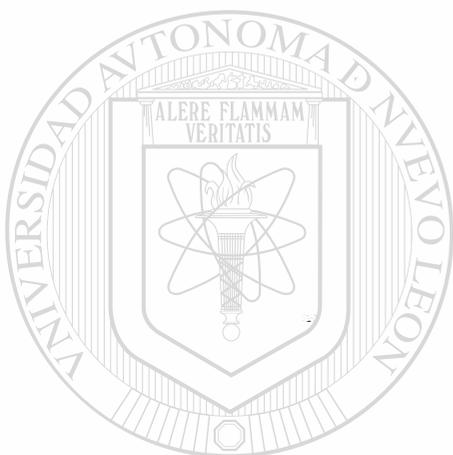
- ♦ Repetición viciosa de las palabras
- ♦ Abuso de pronombres y conjunciones

4. Falta de coherencia lógica

- ♦ Errores de sintaxis
- ♦ No destacar la idea central
- ♦ Faltas de concordancia
- ♦ Mal uso de preposiciones

5. Vicios idiomáticos

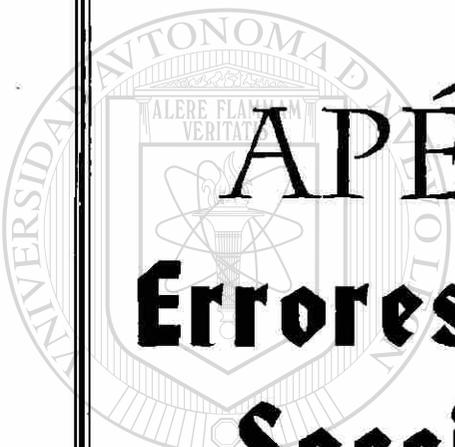
- ♦ Pleonasmos
- ♦ Queísmos, dequeísmos
- ♦ Uso incorrecto del gerundio
- ♦ Barbarismos
- ♦ Recargamiento de adjetivos u otras palabras



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS





APÉNDICE D
Errores Comunes En La
Sección Redacción

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS

ERRORES MÁS COMUNES EN LA SECCIÓN REDACCIÓN

En este apartado hemos enlistado detalladamente los problemas de redacción detectados en la tercera sección de examen de habilidades de expresión cuyos resultados se comentan a lo largo del capítulo dos.

Atendimos específicamente a los errores de sintaxis, falta de coherencia lógica, economía y falta de claridad, mismos que se consideraron para la evaluación numérica de dicha sección. Además se agruparon otros vicios formales, tales como faltas de ortografía.

A. ERRORES DE SINTAXIS.

Las siguientes son frases sacadas de los diferentes textos obtenidos en la elaboración de una carta:

- Espero que al recibir esta presente.
- Quería saber y cómo te ha ido.
- Dile que se tome al pie de la letra el medicamento.
- Espero y hayas recibido.
- Me la saludas de mi parte.
- ...y que esperamos pronto verla.
- ...pero a pesar de eso.
- ...a través de por este medio.
- Bien de salud al igual que a mi familia.
- Poder trasladarme hacia ustedes.
- Y pedirte de favor.
- Tengo muchos motivos por los cuales escribiré pero los más importantes es...
- Mis más profundos sentimiento.
- Te encuentres con bien y con salud.
- Supe que Sonia estuvo enferma.
- Está bien sana.
- Deseo que cuando recibas la presente líneas.
- Estás bien de salud.
- Si ya mejoró Sonia de salud.

- En las clases y amistades cuéntame cómo te ha ido.
- Y saber por parte tuya cómo te ha ido.
- Te mando por la presente mi más sinceros saludos.
- Ojalá estén llena de salud.
- Espero y se haya mejorado.
- Puesto que me gustaría saber cómo se encuentra.
- Ojalá y esté mejor.
- Sé que Dios le dará su salud.
- Por tus lindas palabras de aliento que me das.
- Bendiciones te llenen tu vida.

B. FALTA DE COHERENCIA

- * Dale tu palabras de.
- * Darle de comer comidas.
- * Te quise mandar esta carta.
- * Se despide de ti alguien que los aprecia.
- * ...quien me preocupa puesto que estuvo enferma.
- * Si ya se recuperó o ya está completamente bien sana.
- * Cómo te las pasado.

(Puntuación incorrecta)

- * ...; Quería saludar...
- * Bueno hija por el momento es todo.
- * . por favor. (minúscula después de punto).
- * Hola hija estoy contenta.
- * Querida Yoli Hija espero.
- * Hola ¡Yolanda!
- * Hasta pronto: ¡Tu madre!
- * ¡Hola! Querida hija deseo.
- * Te escribo querida hija para.

C. FALTA DE ECONOMÍA

- Yo estaré al pendiente.
- Quiero preguntarte por.
- Yo espero que estés contenta.
- Quiero que sepas que.
- Te encuentres bien de salud.

- Se despide de ti tu mami que te quiere.
- ...de paso lo saludas de mi parte.
- Después de este breve comentario paso a despedirme.
- A nosotros Dios nos ha bendecido.
- Te encuentres bien. Yo estoy bien.
- Te escribo esta carta para mandarte mis saludos.
- Después de mis cortos saludos paso a lo siguiente.
- Espero que te encuentres bien y que te esté yendo muy bien.
- Quiero preguntarte cómo sigue Sonia.
- Estuvo enferma y espero que no se vuelva a enfermar.
- Con mucho aprecio tu hijo que te aprecia.
- El motivo de esta carta es para saludarte.
- El motivo de esta carta es para preguntarte por.
- Mandarte decir.

(En la siguiente lista señalamos las palabras más repetidas en la redacción de esta carta):

- | | | | |
|------------------|-----------------|------------|--------------|
| ■ y (conjunción) | ■ está | ■ bien | ■ saber |
| ■ pronto | ■ puedan, poder | ■ mucho | ■ espero |
| ■ deseo | ■ tenido | ■ con amor | ■ has pasado |
| ■ encuentre | ■ deseando | ■ todo | ■ cariño |
| ■ ya | ■ ella | ■ quiero | ■ por |
| ■ salud | ■ escribir | ■ tú | ■ recuperará |
| ■ que | | | |

(Formulismos, frases hechas)

- Por medio de estas líneas.
- ...en compañía de.
- Y que sigas adelante.
- Goces de las bendiciones de nuestro Dios.
- Favor de Dios.
- Que al recibir la presente.
- Que tanto te quiere.
- En compañía de tus seres queridos.
- Te guarde muy cerca de su seno.
- Después de este corto saludo paso a lo siguiente.
- Son los deseos de.
- Quien se despide de ti.
- Con los mejores deseos de que estés gozando de buena salud.

- Le deseo lo mejor y su próxima recuperación.
- Por ahora me despido.
- Sin más se despide tu madre que te quiere.
- Por medio de la presente.
- Con la presente.
- Espero que te encuentres bien de salud.
- Para saludarte y a la vez.
- En compañía de los tuyos.
- Y no con un adiós sino con un hasta pronto.
- Tú y todos los tuyos.
- Pórtate bien que nada te cuesta.
- Ojalá que tengas a bien informarme.
- Sin nada más por el momento.
- Deseo que cuando recibas la presente líneas.
- Que al recibir esta carta.
- Esperando que te encuentres.
- Con amor tu mamá que mucho te quiere.
- Esperaré tu respuesta.

D. FALTA DE CLARIDAD

- * Todo lo pasado se me hacen presente.
 - * Aprovechando preguntarte por la salud de Sonia.
 - * Como uno de mis mayores deseos espero que estén recibiendo las bendiciones de nuestro Dios.
-
- * Me enteré estuvo un poco enferma.
 - * Espero la estés pasando súper y en compañía con Dios.
 - * Cómo estás, espero que bien a Dios gracias.
 - * Y que me cuentes más noticias.
 - * Sin más que desearte éxito en tus estudios.
 - * Espero que te encuentres de una salud perfecta.
 - * Me dio pendiente que se fuera.
 - * Dale un beso a Sonia y a los niños de mi parte.
 - * Si se está recuperando o cómo está en su recuperación.
 - * Mándale saludos de mi parte.
 - * Ya mejoró o cuáles son sus circunstancias.
 - * Quiero que me mandes a decir.
 - * Mando saludos a Sonia que he sabido que estuvo enferma.
 - * Deseo que las bendiciones de Dios estén a tu lado.

E. ORTOGRAFÍA

La siguiente lista incluye los términos no acentuados generalmente en las cartas:

- | | | | |
|-------------|------------|-----------------|--------------|
| ■ como esta | ■ medico | ■ exito | ■ tu |
| ■ dias | ■ se | ■ recibi | ■ sucedio |
| ■ entere | ■ que | ■ recuperandose | ■ estes |
| ■ aqui | ■ papa | ■ ojala | ■ cuidate |
| ■ alegria | ■ cuentame | ■ portate | ■ deseandote |
| ■ escribir | ■ unico | ■ mas | ■ contestame |
| ■ llamame | ■ telefono | ■ compañía | ■ aca |
| ■ recupero | ■ cuidense | ■ mama | ■ ademas |
| ■ lineas | ■ asi | ■ confio | ■ examenes |
| ■ ultima | ■ continue | ■ lineas | ■ proposito |
| ■ enfermo | ■ quien | ■ gustaria | ■ como |
| ■ decidi | ■ rapido | ■ escribeme | ■ entere |
| ■ saludote | ■ tambien | | |

(Las siguientes palabras se acentuaron incorrectamente):

- máma
- dió
- fué
- mamí
- recuperé (recupere)
- tú familia
- supé
- tí
- ésta cartita
- élla
- sáber
- tenído
- bién

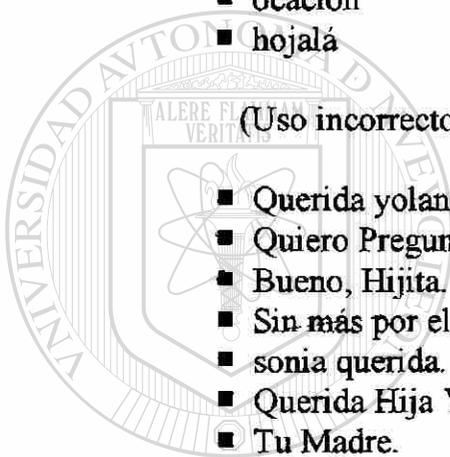
(Palabras mal escritas por grafías cambiadas):

- hora (de orar)
- deceo
- mamy
- reyne

- higa (de hija)
- detallez
- atravez
- sige
- a (de haber)
- ezfuerzo
- recibido
- ty
- quiciera
- quize
- deceandote
- estubo
- ocación
- hojalá

(Uso incorrecto de las mayúsculas):

- Querida yolanda.
- Quiero Preguntarte por Sonia.
- Bueno, Hijita.
- Sin más por el momento.
- sonia querida.
- Querida Hija Yolanda.
- Tu Madre.
- de Ella.
- Dale mucha Agua.
- Querida Mamá.
- . hija, espero.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE BIBLIOTECAS



