

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **COMPETENCIAS BÁSICAS**

### **Procesos de alfabetización académica en el nivel universitario. Estrategias para su desarrollo.**

Gilberto Fregoso Peralta<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Centro Universitario de Los Altos. Universidad de Guadalajara. México. fepg@hotmail.com

## 1. ASPECTOS PROTOCOLARES

### 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una dilatada trayectoria de siete lustros en la educación superior mexicana ha permitido al autor del estudio presente constatar las limitaciones notorias en la destreza verbal del alumnado universitario, así como proponer actividades de intervención para atemperarlas en lo posible. Lo anterior al impartir asignaturas diversas adscritas a las ciencias sociales y a las ciencias del lenguaje, lo mismo de pregrado que de postgrado en seis universidades nacionales tanto públicas como privadas. Las falencias observadas en la producción y comprensión oral y escrita (redacción, habla, escucha, lectura) de los estudiantes no tiene relación estadística significativa con el género, la proveniencia escolar, la carrera de adscripción o el promedio de egreso del ciclo académico previo, salvo mínimas excepciones (Fregoso, 2005). Cuatro actividades básicas del trabajo escolar y elementos imprescindibles de infraestructura académica intelectual a desarrollar por todos los educandos que se precien de serlo, de manera particular los de nivel superior, de quienes hemos registrado al transcurrir de los años un deterioro ostensible en dichas aptitudes.

Al señalarles que la claridad de las ideas en el contexto de la educación formal está vinculada con su desarrollo y dominio de habilidades como la lectura, la redacción, la expresión oral y la escucha, dado que el conocimiento disciplinar está codificado lingüísticamente, los jóvenes se sorprenden de que algún profesor relacione la pericia en el manejo del lenguaje articulado con el abordaje de los contenidos disciplinares propios de las asignaturas.

Aducen haber superado ya las etapas preuniversitarias y ganado su acceso a la licenciatura o a la maestría para que todavía se les solicite corrección en su desempeño verbal, calificando de extemporáneo tal proceder del docente y desde luego haciendo caso omiso de las instrucciones para corregir o mejorar su aptitud, "...como sea, por algo somos ya universitarios". Los menos reconocen su impericia y la necesidad de superarla en la práctica escolar, empero, consideran que ya es "demasiado tarde" para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal responsabilidad y de ninguna manera a la Universidad, "...porque nada más leemos en la escuela y no estudiamos para ser literatos o periodistas", dicen con plena convicción, sin asomo de ironía. De ninguna manera aceptan nexo alguno entre pensamiento y lenguaje verbal, dando por sentado que en su mente bullen ideas y conocimientos tan genuinos como complejos, pero inexpresables en palabras, según alguna tesis del viejo Gorgias.

Algunos autores destacan la importancia de la imagen en la sociedad contemporánea y su nexo con las transformaciones socioculturales de hoy día. Con unas u otras palabras nos proponen aprender a decodificar las imágenes al mismo nivel de importancia que el código verbal, dentro de una civilización con fuerte presencia mediática audiovisual donde varios tipos de lenguajes se alternan, entreveran y complementan para forjar y compartir significados. Incluso anuncian ya la hegemonía del ícono dentro de la cultura globalizada vigente, en demérito del *antiguo orden* alfabético, merced a la influencia creciente de las industrias televisiva, informática,

cinematográfica y de la historieta (Santos, 1984; Alonso y Matilla, 1990; Rivera, 2001; Dondis, 2002).

Situación quizás no ajena a un incremento del analfabetismo funcional puesto en la marquesina por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), mediante la aplicación del ahora famoso examen Programme for International Student Assessment (PISA), el que en 2006 hizo participar a 250 mil adolescentes de 55 países a fin de valorar su desempeño en lectura de comprensión, matemáticas y ciencias, pero cuyos hallazgos de analfabetismo generalizado para México (por cierto no el único país con estándares tan bajos) de ninguna manera pudieron causar sorpresa entre el magisterio de todos los niveles, pues aquí el desarrollo de habilidades lectoescriturales deja mucho que desear (Arias, 1999; Ojeda y otros, 2003; Andere, 2009).

Conviene hacer énfasis en que el déficit no es privativo de los púberes valorados, pues ocurre entre personas con acceso escolar hasta niveles post licenciatura, sin dejar de lado a los millones de excluidos con respecto a los procesos de alfabetización (Fregoso, 2009). Para los investigadores que advierten sobre la relevancia de los íconos, asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura que enfrenta dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se piensa por medio de imágenes y esquemas de manera global, analógica, sensorial; otro *deductivo*, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial. Aceptar sin más asertos tan inquietantes equivaldría a negar el enlace estrecho entre pensamiento y lengua, así como la necesidad indefectible de referir e interpretar todos los procesos no lingüísticos mediante el recurso alfabético.

Sea o no cierta la predominancia de las imágenes en la cultura actual, así como atribuirles ser la causa del analfabetismo funcional prevaleciente, éste es demostrable en la sociedad mexicana, donde no se presta atención suficiente al desarrollo de la infraestructura intelectual psicolingüística y en cambio cada familia propende a tener por lo menos un aparato televisivo, videocasetera, reproductor de videodiscos, teléfono móvil, suscripción a televisión de paga y a destinar una gran cantidad de horas frente a la pantalla chica.

Al estudio presente le interesa demostrar que un entrenamiento especializado de los alumnos universitarios participantes en el dominio teórico-práctico de los discursos académicos más característicos, redundará en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas tanto comprensivas como productivas, al tomar al lenguaje como objeto de conocimiento intensivo, pues más allá de la influencia de los íconos, las deficiencias observadas son explicables merced a un insumo inadecuado de carácter sociocultural, donde la educación no ha sido capaz de paliar siquiera ese problema de infraestructura intelectual en los sujetos (Rondal y Serón, 1992). Intenta probar que en el ámbito escolarizado es altamente productivo reforzar el uso y significado de los principales tipos de discursos textualizados propios de la producción y comprensión académicas: narrativos (cuento, novela, reportaje, crónica, biografía), argumentativos (ensayos, prolepsis, editoriales, artículos de opinión), descriptivos (cronografías, topografías, prosopografías, etopeyas, semblanzas), expositivos (libros y artículos científicos, técnicos, didácticos), y procedimentales (instructivos, guías, manuales, formularios) en este caso en dos grupos de alumnos que cursaron materias diferentes pero vinculadas con el lenguaje como objeto de conocimiento: un taller, de manera directa sin mediaciones de algún contenido disciplinar, y un curso, de manera mediada por ciertos contenidos disciplinares.

Así, sugiere una propuesta de habla, escritura, expresión oral y lectura para el abordaje de los discursos disciplinarios en la educación superior.

La base de datos se constituyó con los productos generados por los estudiantes de ambos grupos durante el ciclo lectivo 2009-B, unos que cursaron la asignatura *Taller de lectura y redacción I* dentro de la Licenciatura en Cómputo primer semestre, y otros la de *Psicolingüística Evolutiva* quinto semestre en la carrera de Psicología, ambas impartidas en el Centro Universitario de Los Altos. Junto con un instrumento de autovaloración de sus aptitudes verbales, se aplicó a los participantes un examen diagnóstico al iniciar el curso a fin de evaluar sus habilidades psicolingüísticas previas. El procedimiento contempló comparar la imagen que los jóvenes tenían de sus destrezas personales atinentes al dominio del lenguaje articulado (competencia hipotética), con los resultados de la aplicación de una batería diagnóstica consistente en diez pruebas (desempeño práctico inicial) y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje con un examen de lo aprendido durante el periodo lectivo. Un último parangón remite a los rendimientos de un grupo y otro, sometidos a entrenamiento de manera diferencial. La pesquisa muestra los resultados de un proyecto de intervención educativa cuyo propósito fue equilibrar en lo posible la distancia entre el perfil hipotético asumido por el estudiante como capacidad propia para el dominio del lenguaje articulado y el desempeño real de tal aptitud, valorada antes de iniciar un curso especializado y con posterioridad al mismo, ello en dos grupos sometidos a experimento mediante una metodología específica para cada cual.

## **1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Promover y desarrollar en dos grupos de estudiantes habilidades psicolingüísticas mediante la práctica intensiva de comprensión y producción oral y escrita de textualizaciones académicas, durante el periodo lectivo 2009-B, en el Centro Universitario de Los Altos; lo cual implica comparar su competencia hipotética con su desempeño real de inicio, así como éste con el logrado al concluir el entrenamiento

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

## **1.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es la diferencia entre la autoevaluación personal y el desempeño objetivo del alumnado previo al entrenamiento?

¿Cuál es la diferencia entre el desempeño objetivo de los educandos anterior al entrenamiento con el mostrado por ellos mismos al final del proceso?

¿Es distinta o no la destreza previa y posterior de un grupo en comparación con el otro, atendiendo al procedimiento específico aplicado en cada uno de ellos o a la carrera que cursan?

#### **1.4 TESIS A PRUEBA**

Es probable que los resultados muestren: a) una tendencia a sobrevalorar su destreza potencial en el manejo del lenguaje articulado frente a su desempeño real anterior al entrenamiento; b) como producto de éste, una aptitud cuantitativa y cualitativamente superior en ambos grupos al final del proceso específico de capacitación al que fueron sometidos; c) una performance promedio superior de un grupo atendiendo al procedimiento empleado para el aprendizaje más que a la carrera de adscripción.

#### **1.5 JUSTIFICACIÓN**

Según se verá con detenimiento en la fase teórica de la pesquisa, una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionalista es el dominio de las competencias psicolingüísticas en el código articulado materno, por más que nuestra contemporaneidad deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación globalizante, confusora de medios con fines. Sin duda, el idioma de Stephen Hawkins y de Charles Peirce es útil para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca del cada vez más anhelado y necesario empleo, por ejemplo leer y escribir, práctica tan inusual en cualquier lengua para una gran cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su habla nativa y con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos idiomas.

Sólo será un hábil angloparlante aquel que ya lo es en castellano. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo con gentes ubicadas a la vuelta de la esquina o en la antípoda, si bien muchos usuarios *aprovechan* esas ventajas informáticas de manera tan trivial que no viene al caso mencionarla. Incluso para acceder con calidad al aprendizaje de una segunda lengua, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo, es indispensable desarrollar el talento psicolingüístico (Rodríguez, 2002).

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

En México es notorio el déficit lector, oral y escrito (la comprensión oral no suele valorarse de manera sistemática), carencia opuesta a la habilidad esperable en un

sujeto sometido a procesos de alfabetización durante doce años previos al ingreso a la universidad. Por ende, urge diseñar estrategias para comprender y producir textos al nivel de complejidad exigido para cursar una carrera profesional, mediante la aptitud de alfabetización correspondiente. Empero, el profesorado no pareciera reparar en el problema por formar parte de él, según reportan algunos periódicos tras conocerse los resultados del examen de conocimiento y aptitudes aplicado a los mentores que buscan ser contratados o ascender en el escalafón, donde siete de cada diez lo reprobaron.

Debido a presiones de los organismos financieros internacionales, el gobierno mexicano ha optado por incrementar los índices de éxito escolar medidos por la transitividad dentro del sistema escolar, lo que ha redundado en promover alumnos con carencias notorias lo mismo en el manejo de contenidos que en el desarrollo de aptitudes. Actualmente, si el alumno reprueba alguna materia o el ciclo escolar, la responsabilidad se adjudica por entero al profesor, quien será visto como deficiente.

Lo dicho puede ser el origen de que ni a docentes ni a estudiantes les preocupen sus limitaciones por cuanto al manejo de aptitudes de aprendizaje fincadas en la comprensión y producción de documentos orales y escritos se refiere, pues al no tener conciencia del fenómeno, perciben como *naturales* las dificultades para aportar en clase, acceder al conocimiento y darse a entender, a la espera, siempre, de que el mentor tome la iniciativa de *transmitir* la información para, en el mejor de los casos, redactar algunas notas sueltas.

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

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

La acción de describir por parte de los jóvenes universitarios estándar presenta dos problemas: el primero de ellos consiste en destacar los rasgos más generales de un atuendo, paisaje, recinto, animal, imagen pictórica, escultura, personaje, platillo o de cualquier ente sometido a observación, en demérito de su totalidad al faltar los aspectos que requieren simplemente de mayor concentración sensorial, esto es, se capta lo evidente, llamativo u obvio y no lo sutil.

El segundo tiene que ver con las limitaciones del acervo lexical, donde las palabras no *alcanzan* para nombrar atributos, aspectos, propiedades, cualidades, fisonomías,

particularidades, expresiones, características. Lo peor del asunto para el alumnado es que al solicitarles una descripción no está a la mano el poder *cortar y pegar* información.

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

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

El conjunto de las facetas involucradas en los cinco tipos de prácticas discursivas señaladas permiten el acceso de los escolares al dominio de los discursos de mayor aplicación en el contexto académico y, al remitir a la textualización comprensiva y productiva correspondientes mediante el uso intensivo de relatos, descripciones, instructivos, artículos técnicos y ensayos, contribuyen a desarrollar aptitudes psicolingüísticas como son la escucha, la lectura, la oralidad y la redacción, insumos para el aprendizaje y acceso al conocimiento. Tanto en el plano de la indagación como de la intervención remedial, el proyecto presente recoge demandas objetivas de relevancia, vigencia y pertinencia reiteradas. Pocas instituciones educativas en el país emprenden el diagnóstico de su alumnado tocante a las capacidades mencionadas, tenidas como accesorias, y menos ensayan e implementan las medidas necesarias de apoyo a los jóvenes para mejorar sus estándares

Esta indagación parte de la premisa, según la cual, lengua, pensamiento, conocimiento y comunicación están indisolublemente vinculados, hasta el grado de que *vemos* el mundo, lo interpretamos, e incidimos en él a través del dominio de nuestro lenguaje verbal, aserción más evidente dentro del ámbito escolarizado, donde es necesario realizar prácticas académicas fincadas en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. A entender y generar mensajes orales y escritos se aprende intentándolo una y otra vez.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Cubre tres aspectos centrales que animan y dan sentido al trabajo de investigación en manos del lector.

## 2.1 LA PSICOLINGÜÍSTICA

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

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

El interés del estudio está centrado en los primeros dos aspectos (a y b) por cuanto atañe a la elaboración oral y gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. Así mismo, en la comprensión oral y gráfica de ese mismo código, entendida como el proceso en la recepción de estímulos con afán de desentrañar su significado. Lo anterior ubicado en el contexto situacional de esta indagación, es decir, el quehacer académico universitario, donde la lectura, la escucha el habla y la redacción se conciben como actividades indispensables para la producción, circulación y consumo del conocimiento disciplinar.

La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la comprensión y la generación de textos, también denominados *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*: 1) unidades subléxicas (grafemas, señales ortográficas), 2) signos (en tanto variedad lexical, identidad, morfología y sentido), 3) enunciados y cláusulas (construcción, cantidad, longitud sintáctica); 4) texto (unidad de significado, secuencia lógica, inteligibilidad). El propósito final de la producción es conocer la ejecución lingüística, oral y/o escrita, de que es capaz un sujeto al expresar su pensamiento; por su parte, la finalidad de la comprensión radica en constatar que el mensaje recibido se entendió, al margen de estar o no de acuerdo parcial o totalmente con su significado. El dominio de habilidades especializadas compartidas por los humanos y expresadas de manera individual es el foco de atención para esta interdisciplina científica, y no tanto su valor de experiencia colectiva útil y social para efectos comunicativos dentro de un contexto limitado cuanto preciso al margen de cualquier corrección posible (Garton y Pratt, 1991). La intervención planteada en la pesquisa presente tiene la pretensión de promover el desarrollo de la destreza psicolingüística en los participantes.

## 2.2 LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA UNIVERSITARIA

El segundo propone una concepción de oralidad-escucha-lectura-escritura como sustrato de todo proceso de alfabetización académica universitaria, entendida ésta como el conjunto de nociones y procedimientos necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y comprensión de textos en tanto estrategias cognitivas y metacognitivas requeridas para aprender en la educación superior (Carlino, 2006; Parodi, 2010). Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje, pensamiento, conocimiento y comunicación propias del trabajo escolarizado. Designa también el proceso paulatino de asimilación de las formas de razonamiento codificadas a través de ciertos formatos discursivos, y difundidas mediante el empleo de géneros textuales específicos, por cierto correlativos a cada tipo de discurso. Con otras palabras, asumir a la universidad como un ámbito en el que comprender y producir significaciones orales y escritas se torna quehacer imprescindible para apropiarse y compartir el conocimiento disciplinar teórico-práctico propio de cada carrera profesional, esto es, *la necesidad de desarrollar en y desde el currículum actividades y estrategias de lectura, habla, escucha y escritura correspondientes a las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora su episteme y forma profesionistas*.

Así, las aptitudes psicolingüísticas son herramientas para el acceso a cualquier ciencia codificada como discurso, situación a ser entendida –idealmente- por la comunidad académica y luego aplicada en su quehacer escolar ordinario. En el nivel superior los procesos de alfabetización pueden concebirse como una serie de prácticas cotidianas de significación-aprendizaje susceptibles de ser leídas, escuchadas, oralizadas y escritas si se pretende generar, detentar y difundir conocimiento.

Para Carlino (2006), se trata de un dispositivo de intervención para organizar procesos de comprensión y producción oral y escrita en la educación superior, en virtud de que los diagnósticos de alcance internacional –países ricos y pobres incluidos- ponen de relieve el rendimiento magro por parte de los estudiantes en todos los segmentos del sistema escolarizado –desde la primaria hasta el postgrado- al evaluar sus aptitudes académicas básicas. En tal tesitura se destaca el hecho de no haber una congruencia entre el nivel de estudios cursados y el dominio de la competencia verbal presuntamente desarrollada.

La fortaleza de la alfabetización académica –dice la autora- radica en poner de manifiesto que las maneras de leer, decir, escuchar y escribir el conocimiento no son iguales en el conjunto de los contextos disciplinares. Tampoco la cultura académica es homogénea –señala- pues los objetos de estudio de cada campo han llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro. Niega que la alfabetización sea una competencia aprendida, estática y lograda en los ciclos preuniversitarios, por ende redundante cuando se accede al nivel superior, pues –afirma- la adquisición de las aptitudes psicolingüísticas es siempre diacrónica. El magisterio, añade, no opera bajo la lógica de que cada horizonte disciplinar está codificado mediante modalidades lingüísticas

particulares, con implicaciones diferenciales para el aprendizaje y el acceso a los fenómenos abordados por unas y otras. Pero, en todos los casos se pretende que el alumnado comprenda y produzca textos académicos propios, para lograr lo cual las aptitudes oral y escrita son indispensables.

Según Caldera y Bermúdez (2007), se aprende al aplicar los significados de la información y no repitiendo de manera literal o memorizando los mensajes, sí transformándolos, proceso cuyo eje es el lenguaje articulado. Proponen que el proceso de enseñanza-aprendizaje áulico sea replanteado a partir de una toma de conciencia por parte del profesorado, acerca del papel objetivo atribuible a la comprensión y producción tanto oral como escrita para adquirir, expresar, intercambiar, generar, organizar, emplear el conocimiento –de manera específica y diferencial- de cualquier disciplina científica o humanística, a modo de aptitud para toda la vida aprendiente del sujeto.

Aducen, citando a Carlino, tres argumentos para el uso de estrategias distintas de lectura, escucha, oralidad y escritura en función de la peculiaridad disciplinar y de cada asignatura: el nexo indisociable entre pensamiento y lenguaje; las características propias de los contenidos diversos; la responsabilidad del mentor a cargo para trabajar con las aplicaciones discursivas del horizonte disciplinar y de la materia específica, a manera de acceder a las modalidades de pensamiento y a los géneros discursivo-textuales en los que se codificó el conocimiento.

Opinan que los procesos lectoescriturales puestos en juego por el educando se abocan a la construcción de sentido e implican una participación activa y compleja para detectar, entender, interpretar, procesar, apropiarse, aplicar, integrar, presentar, describir, argumentar, narrar, exponer y generar información; verbos todos que manifiestan las estrategias cognitivas más frecuentes, concebidas éstas como las técnicas, métodos y acciones vinculadas con el manejo de la información escolarizada.

Gottschalk y Hjortshoj (2003) recalcan –tal vez para quienes consideren como demasiado centrada en lo formal la propuesta de una alfabetización académica dentro de la educación superior- que el dominio de la redacción no tiene a la gramática como variable independiente y sí el desarrollo de conceptos a más de la investigación basada en la escritura. Para ellos el aprendizaje más sólido ocurre no mediante la añeja directriz de *transmisión* sino a partir de lo que el alumno produce y reproduce vía oral y gráfica, pues sus actos concretos son mejor asimilados que lo dicho o hecho por el docente.

En resumen, el ingrediente de mayor influencia en la cantidad y sobre todo calidad del aprendizaje es el lenguaje verbal, materia prima para insertar al educando dentro de los procesos intelectuales y discursivos de la disciplina en que cada mentor es especialista.

### **2.3 LOS DISCURSOS Y GÉNEROS TEXTUALES DE USO ACADÉMICO**

El tercero recoge algunos aportes relevantes a efecto de tipificar las características sobresalientes de los discursos académicos propuestos para el experimento educativo. Se trata de exponer los atributos que dan identidad a los cinco tipos considerados relevantes en esta indagación para su dominio por el alumnado en el

ámbito académico, así como sus correlatos textualizados (Pérez, 2006; Carrera y Vázquez, 2007; Gracida y Martínez, 2007). Ahora bien, el aprendizaje de cualquier discurso disciplinar, codificado cada cual en formatos específicos, se sustenta en el dominio de los textos genéricos de uso ordinario dentro del quehacer escolarizado, sea para narrar (relato), describir (cronografía, topografía, prosopopeya, etopeya, semblanza), proceder (manual, guía), argumentar (ensayo) o explicar (artículo técnico, monografía, informe, resumen). El círculo virtuoso se completa al saber que la enseñanza-aprendizaje de los discursos disciplinares implica un entrenamiento en las cuatro destrezas psicolingüísticas ya dichas por parte de mentores y educandos.

Así, a la composición ficcional de un discurso imaginario mediante la sucesión de hechos relatados en función de una trama, que además cuentan una historia de principio a fin acorde con una estructura de inicio, desarrollo, nudo y desenlace, se le llama discurso narrativo, plasmado relatos en como son cuentos, dramas, novelas, reportajes, crónicas, biografías, historiografías.

Por otro lado, cuando se enumeran y pormenorizan ordenadamente los rasgos distintivos de un contexto, de un sujeto, de un objeto a modo de satisfacer una función referencial (real) o de mera expresividad (ficcional) a través de ciertos usos verbales y clases de palabras que se apegan a una *constatación* empírica denotada o generan *verosimilitud*, estamos aludiendo a un discurso descriptivo, detectable en la pormenorización de épocas, paisajes, corporalidades, cosas o aspectos subjetivos.

Al intentar dirigir y organizar ciertos procesos mentales así como acciones de un destinatario, mediante prescripciones sistematizadas y secuenciales (paso a paso) para llegar a un fin o cumplir un objetivo, habiendo aplicado un método previsto a seguir, estamos de lleno en el discurso procedural, propio de recetas, instructivos, manuales, formularios y guías. Valga añadir que tanto el eventual diseñador del procedimiento, como quien lo va a ejecutar, están involucrados en el proceso.

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

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

Cada uno de ellos, al comprenderlo y producirlo en sus modalidades visual y auditiva mediante la consulta y el diseño dosificado de los textos académicos correlativos, proveerá al estudiante de un acervo teórico y práctico de valor indudable para el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas.

### **3. MÉTODO Y MATERIALES**

La pesquisa fue de tipo experimental y comparativa, por cuanto se propuso someter a prueba y valorar el proceso cognitivo controlado de dos grupos de alumnos a cargo del investigador durante el periodo lectivo 2009-B, cuando cursaron unos la asignatura *Taller de lectura y redacción* (1° semestre de la licenciatura en computación), y otros *Psicolingüística evolutiva* (3° semestre de la licenciatura en psicología), el interés comparativo recayó en las variables carrera de adscripción y procedimiento de intervención, no se consideró relevante el número de ciclos lectivos universitarios cursados (nivel de escolaridad). Los criterios conceptuales fueron los mismos para ambos grupos, pero el procedimiento varió de un conglomerado al otro, en virtud de que los primeros (licenciatura en cómputo) no requirieron la mediación disciplinar por tratarse de un taller de lectoescritura, mientras que los segundos sí, de manera particular en lo referente a la mayor cantidad de horas dedicadas a la teoría específica (licenciatura en psicología). Se trata de un estudio de caso sin la pretensión de generalizar sus resultados, corresponderá a los lectores –sobre todo a quienes tienen alguna experiencia docente- hacer alguna observación teórica, metodológica o de carácter técnico. Los resultados a presentar mostrarán el progreso de los dos colectivos con respecto a su valoración previa al entrenamiento y al final del mismo.

La base de datos se constituyó con los ejercicios orales y escritos en las cuatro modalidades de la comprensión y producción psicolingüísticas: escucha, habla, lectura, redacción. En dicha actividad se manejó el lenguaje articulado como expresión del pensamiento destinado a la búsqueda y a la planificación de quehaceres teórico-prácticos, como medio para optimizar el proceso de interiorización o aprendizaje. Durante el proceso se mostró al educando una manera, lo más eficaz posible, de aprovechar el instrumental sígnico para la solución de las actividades programadas, a fin de que una vez introyectados tales recursos semióticos, se tornaran recursos incorporados como aprendizaje. El papel del instructor (docente) consistió en sistematizar el proceso en orden progresivo y acorde con el nivel detectado por la evaluación diagnóstica inicial (estado previo). En síntesis, dos expectativas estuvieron en juego: la primera buscó acortar la distancia entre el nivel real de desarrollo -determinado por la capacidad del alumno de resolver en forma independiente un problema- y el nivel de desarrollo potencial, precisado por la solución de ese problema bajo la guía de un tutor. La segunda, pretendió aproximar el nivel de competencia hipotética a la performance real de los educandos. Forma y contenido de los ejercicios supracitados no fueron otros que los cinco tipos de discursos académicos propuestos, con sus textualizaciones respectivas.

La participación fue de 35 sujetos estudiando psicología y de cómputo 39, en total 74, los que generaron un corpus de diez productos orales y diez escritos por alumno, en total 1480 ítems susceptibles de valoración. Dos grabadoras magnetofónicas portátiles, casetes y las consabidas hojas de papel blanco carta fueron el equipamiento tecnológico de suyo rudimentario pero suficiente.

#### **4. RESULTADOS**

El criterio de evaluación adoptado se fincó en el sistema de puntaje escolar prevaleciente en México, el decimal, pero organizado en cinco segmentos para tipificar el aprendizaje cuanti y cualitativo de los sujetos a través de resultados

concretos y constantes durante el entrenamiento.

Los chicos de psicología (P) cursaban el tercer semestre de la carrera y los de cómputo (C) el primero, ello se reflejó en la edad promedio tanto como en la escolaridad, de tales cifras se colige que los (P) han estado un 69.3% de su vida en contacto con la educación formal, mientras los (C) un 68.9%. Los primeros calcularon haber estado más tiempo semanal en contacto con materias propias del idioma castellano (Cuadros 1 y 8). En la educación preuniversitaria ambos grupos dijeron haber ejercitado más la lectura y la expresión oral que la redacción y la escucha (Cuadros 2 y 9). Los (P) autoevaluaron sus diez aptitudes verbales incluidas en la consulta con el nivel +1; más modestos, los (C) estimaron siete como +1 y tres en el nivel 0 (Cuadros 3 y 10). Sin embargo, la batería de diagnosis aplicada para detectar la destreza verbal de ambos grupos en las diez aptitudes previamente autoevaluadas ubicó a los (P) con una en +1; cuatro en 0; dos en -1; y tres en -2. Por su parte, los (C) mostraron su desempeño, algo más deficiente, con cuatro en 0; dos en -1; y cuatro en -2 (Cuadros 4 y 11). Según lo previsto, ambas agrupaciones tendieron a sobrevalorar su competencia hipotética con respecto a su desempeño inicial previo al entrenamiento (Cuadros 5 y 12). La valoración final, tras 60 horas lectivas de adiestramiento, arrojó para los (P) cuatro aptitudes en +1; cuatro en 0; una en -1 y también sólo una en -2. No menos alentador fue el logro de los (C) al denotar su avance, con seis aptitudes en +1; dos en 0; y dos en -1 (Cuadros 6 y 13).

Posterior al proceso de capacitación es posible observar en los dos conglomerados estudiantiles participantes una destreza cuantitativa y cualitativamente superior con respecto a la prueba diagnóstica, así mismo, se aprecia un rendimiento superior del grupo de cómputo en virtud del procedimiento aplicado para el aprendizaje, taller específico no disciplinar, sin importar el programa educativo al que estaban adscritos los estudiantes (Cuadros 7 y 14).

Es más ilustrativo enfocar el proceso a través de singularizar los resultados por el número de alumnos, a partir de su propia autovaloración (Cuadros 3 y 11), posteriormente la diagnosis (Cuadros 5 y 13), para culminar con la evaluación final (Cuadros 7 y 15). Visualizarlo así permite precisar con detalle cuántos educandos se vieron beneficiados al mejorar sus aptitudes verbales a partir de una serie de ejercicios diseñados al respecto y que deberán ser motivo de atención en otro momento. La movilidad hacia el rango superior por parte de la mitad de los participantes fue notoria y da la pauta a expectativas ambiciosas. Valga reiterar que el pretexto para decidirse a leer, redactar, expresarse oralmente y escuchar fue jugar con los discursos y textos académicos: pensar, equivocarse, corregir, comunicar, debatir, impacientarse, presumir, aprender, atreverse, emocionarse. Sin duda 60 horas lectivas no son suficientes para aspirar a logros superiores, empero, la experiencia fue alentadora.

El criterio para la autoevaluación y las valoraciones tanto diagnóstica como final tuvo las características siguientes:

2 = Muy superior al nivel básico requerido para cursar la asignatura (10 a 9.1)

1 = Superior al nivel básico requerido (9.0 a 8.1)

0 = Nivel básico requerido (8.0 a 7.1)

-1 = Inferior al nivel básico requerido (7.0 a 6.1)

-2 = Muy inferior al nivel básico requerido (menos de 6.1)

Donde la expectativa es llevar al mayor número de participantes clasificados en los rangos -1 y el subsiguiente -2 al nivel básico requerido para cursar la asignatura, esto es, al 0.

**Cuadro 1: Edad, escolaridad y tiempo de exposición a materias de castellano.**

**Grupo de psicología (35 alumnos)**

EDAD PROMEDIO DE LOS PARTICIPANTES: AÑOS	19.9
ESCOLARIDAD PROMEDIO CURSADA: AÑOS	13.8
PROMEDIO SEMANAL DE HORAS EN MATERIAS DE CASTELLANO:	5.9

**Cuadro 2. Proporción de aptitudes verbales desarrolladas tentativamente por ciclo. Grupo de psicología (35 alumnos)**

CICLO	APTITUD %			TOTAL %
preprimaria	PO= 32.6 CE= 25.0	PE= 8.3	CO= 34.1	100
Primaria	PO= 23.2 CE= 35.6	PE= 22.7	CO= 18.5	100
secundaria	PO= 28.8 CE= 24.7	PE= 26.7	CO= 19.8	100
preparatoria	PO= 28.2 CE= 30.7	PE= 23.5	CO= 17.6	100
universidad	PO= 22.7 CE= 40.5	PE = 20.1	CO= 16.7	100

PO=Producción Oral; PE=Producción Escrita; CO= Comprensión Oral;  
CE=Comprensión Escrita

**Cuadro 3. Autoevaluación\* por parte del estudiantado, de sus aptitudes verbales al inicio del curso. Grupo de psicología (35 alumnos)**

Aptitud	Al u m n o s	Alumno s con expect ativa de nivel	Alumno s con expect ativa de nivel	Alumno s con expect ativa de nivel	Alumno s con expect ativa de nivel	Prom edio cuanti -

	con expe ctati va de ni ve l +2	+1	0	-1	-2	ficado (nivel)
Producción oral (decodificar texto en voz alta)	3	22	10			8.3 (+1)
Comprensión escrita	6	23	5	1		8.5 (+1)
Interpretación escrita	1	22	11	1		8.2 (+1)
Comprensión oral	7	20	6	2		8.4 (+1)
Metalingüística (Identificar y caracterizar errores escritos)	5	14	14	2		8.1 (+1)
Producción escrita	3	18	13	1		8.2 (+1)
Producción oral (exponer tema)	2	19	13	1		8.1 (+1)
Semántica (de palabras)	12	11	9	3		8.4 (+1)

\* Para cuantificar las autovaloraciones se procedió a tomar como referente el punto medio de calificación de cada nivel. Así, el +2 vale 9.5; el +1 vale 8.5; el 0 tiene un valor de 7.5; el -1 de 6.5 y el -2 de tan sólo 3.0

**Cuadro 4. Evaluación diagnóstica de habilidades verbales: número de participantes por nivel de aptitud y promedio obtenido por el grupo de psicología (35 alumnos)**

Prueba	Alumnos nivel +2	Alumnos nivel +1	Alumnos nivel 0	Alumnos nivel -1	Alumnos Nivel -2	Calificación promedio (Nivel)
Recuperar	1	11		13	10	6.8

conceptos						(-1)
Recuperar palabras	4	6	11	6	8	7.2 (0)
Lectura significados explícitos	8	11	10	4	2	8.3 (+1)
Lectura significados tácitos		1		7	27	3.9 (-2)
Decodificar en voz alta	3	3	11	9	9	7.3 (0)
Exponer información oral	8	4	11	7	5	7.6 (0)
Redacción directa		2	5	2	26	3.5 (-2)
Redacción indirecta		1	5	14	15	6.2 (-1)
Identificar y caracterizar errores escritos		4	5	4	22	4.4 (-2)
Analogía de vocablos	2	10	13	5	5	7.5 (0)

**Cuadro 5. Comparativo de los promedios obtenidos en el examen diagnóstico, con el promedio de la autoevaluación personal de sus aptitudes verbales. Grupo de psicología (35 alumnos)**

<b>Aptitud/Prueba</b>	<b>Promedio examen diagnóstico (nivel)</b>	<b>Promedio autoevaluación (nivel)</b>
Comprensión escrita: de información explícita	8.3 (+1)	8.5 (+1)
Producción oral: exponer información frente a grupo	7.6 (0)	8.1 (+1)
Semántica: analogía de palabras	7.5 (0)	8.4 (+1)

Producción oral: decodificar texto en voz alta	7.3 (0)	8.3 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de vocablos	7.2 (0)	8.4 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de conceptos	6.8 (-1)	8.4 (+1)
Producción escrita: redacción indirecta	6.2 (-1)	8.2 (+1)
Conciencia metalingüística: identificar y caracterizar errores escritos	4.4 (-2)	8.1 (+1)
Comprensión escrita:  de información tácita	3.9 (-2)	8.2 (+1)
Producción escrita: redacción directa	3.5 (-2)	8.2 (+1)

**Cuadro 6. Evaluación final: número de estudiantes por nivel de aptitud. Grupo de psicología (35 alumnos)**

<b>Aptitudes</b>	<b>Alumno s  nivel +2</b>	<b>Alumno s  nivel +1</b>	<b>Alumno s  nivel 0</b>	<b>Alumno s  nivel -1</b>	<b>Alumno s  Nivel -2</b>
Recuperación auditiva de conceptos	5	13	8	4	5
Recuperación auditiva de palabras	5	5	17	4	4
Comprensión escrita de significados explícitos	7	17	9	2	0
Comprensión escrita de significados	3	5	9	11	7

tácitos					
Decodificar	5	11	13	4	2
Exponer	10	3	11	8	3
Redacción directa	0	5	9	13	8
Redacción indirecta	2	3	10	11	9
Identificar y caracterizar errores escritos	4	5	8	9	9
Analogía de vocablos	3	10	17	0	5

**Cuadro 7. Comparativo de los promedios obtenidos en el examen diagnóstico, con los logrados en el examen final tras participar 60 horas lectivas en actividades de alfabetización académica. Grupo de psicología (35 alumnos)**

<b>Aptitud/Prueba</b>	<b>Promedio examen diagnóstico (nivel)</b>	<b>Promedio evaluación final (nivel)</b>
Comprensión escrita: de información explícita	8.3 (+1)	8.6 (+1)
Producción oral: exponer información frente a grupo	7.6 (0)	8.2 (+1)
Semántica: analogía de palabras	7.5 (0)	8.3 (+1)
Producción oral: decodificar texto en voz alta	7.3 (0)	8.2 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de vocablos	7.2 (0)	7.8 (0)
Comprensión oral: recuperación auditiva de conceptos	6.8 (-1)	7.8 (0)
Producción escrita: redacción indirecta	6.2 (-1)	7.2 (0)
Conciencia metalingüística: identificar y caracterizar	4.4 (-2)	7.1 (0)

errores escritos		
Comprensión escrita:	3.9	5.8
de información tácita	(-2)	(-2)
Producción escrita: redacción directa	3.5	6.2
	(-2)	(-1)

**Cuadro 8: Edad, escolaridad y tiempo de exposición a materias de castellano.**

**Grupo de computación (39 alumnos)**

EDAD PROMEDIO DE LOS PARTICIPANTES: 18.7 AÑOS
ESCOLARIDAD PROMEDIO CURSADA: 12.9 AÑOS
PROMEDIO SEMANAL DE HORAS CURSADAS EN MATERIAS DE CASTELLANO: 5.1

**Cuadro 9. Proporción de aptitudes verbales desarrolladas tentativamente por ciclo. Grupo de computación (39 alumnos)**

CICLO	APTITUD %			TOTAL %
Preprimaria	PO= 29.3 CE= 28.7	PE= 11.4	CO= 30.6	100
Primaria	PO= 25.1 CE= 31.5	PE= 26.4	CO= 17.0	100
Secundaria	PO= 29.7 CE= 23.4	PE= 28.9	CO= 18.0	100
Preparatoria	PO= 26.9 CE= 30.6	PE= 23.3	CO= 19.2	100
Universidad	PO= 23.6 CE= 35.3	PE= 21.7	CO= 19.4	100

PO=Producción Oral; PE=Producción Escrita; CO= Comprensión Oral;  
CE=Comprensión Escrita

**Cuadro 10. Autoevaluación\* por parte del estudiantado, de sus aptitudes verbales al inicio del curso. Grupo de cómputo (39 alumnos)**

Aptitud	Alumnos con expectativa de nivel	Alumnos con expectativa de nivel	Alumnos con expectativa de nivel 0	Alumnos con expectativa de nivel -1	Alumnos con expectativa de nivel -2	Promedio cuantificado

	+2	+1				(nivel)
Producción oral (decodificar en voz alta)	1	22	15	1		8.1 (+1)
Comprensión escrita	3	25	10	1		8.3 (+1)
Interpretación escrita		17	22			7.9 (0)
Comprensión oral	5	24	9	1		8.3 (+1)
Metalingüística (Identificar y caracterizar errores escritos)	9	18	7	4	1	8.2 (+1)
Producción escrita	5	14	16	4		8.0 (0)
Producción oral (exponer tema)	2	18	16	3		8.0 (0)
Semántica de palabras	10	12	13	4		8.2 (+1)

\* Para cuantificar las autovaloraciones se procedió a tomar como referente el punto medio de calificación de cada nivel. Así, el +2 vale 9.5; el +1 vale 8.5; el 0 tiene un valor de 7.5; el -1 de 6.5 y el -2 de tan sólo 3.0

**Cuadro 11. Evaluación diagnóstica de habilidades verbales: número de participantes por nivel de aptitud y promedio obtenido por el grupo de cómputo (39 alumnos)**

Prueba	Alumnos nivel +2	Alumnos nivel +1	Alumnos nivel 0	Alumnos nivel -1	Alumnos Nivel -2	Calificación promedio (Nivel)
Recuperar conceptos	1	10		18	10	7.0 (-1)
Recuperar palabras	8	10	8	5	8	7.5 (0)

Lectura significados explícitos	5	13	14	4	3	7.3 (0)
Lectura significados tácitos			4	4	31	3.9 (-2)
Decodificar en voz alta	2	6	10	7	14	6.3 (0)
Exponer información oral	5	4	6	15	9	7.2 (0)
Redacción directa	1		1		37	1.2 (-2)
Redacción indirecta			6	11	22	5.6 (-1)
Identificar y caracterizar errores escritos		1	1	4	33	4.1 (-2)
Analogía de vocablos		19	9	4	7	7.9 (0)

**Cuadro 12. Comparativo de los promedios obtenidos en el examen diagnóstico, con el promedio de la autoevaluación personal de sus aptitudes. Grupo de cómputo (39 alumnos)**

<b>Aptitud/Prueba</b>	<b>Promedio examen diagnóstico (nivel)</b>	<b>Promedio autoevaluación (nivel)</b>
Comprensión escrita: de información explícita	7.3 (0)	8.3 (+1)
Producción oral: exponer información frente a grupo	7.2 (0)	8.0 (0)
Semántica: analogía de vocablos	7.9 (0)	8.2 (+1)
Producción oral: decodificar texto en voz alta	6.3 (-1)	8.1 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de palabras	7.5 (0)	8.3 (+1)

Comprensión oral: recuperación auditiva de conceptos	7.0 (-1)	8.3 (+1)
Producción escrita: redacción indirecta	5.6 (-2)	8.0 (0)
Conciencia metalingüística: identificar y caracterizar errores escritos	4.1 (-2)	8.2 (+1)
Comprensión escrita: de información tácita	3.9 (-2)	7.9 (0)
Producción escrita: redacción directa	1.2 (-2)	8.0 (0)

**Cuadro 13. Evaluación final: número de estudiantes por nivel de aptitud. Grupo de cómputo (39 alumnos)**

Prueba	Alumno s	Alumno s	Alumno s	Alumno s	Alumno s
	nivel +2	nivel +1	nivel 0	nivel -1	Nivel -2
Recuperación auditiva de conceptos	7	17	5	6	4
Recuperación auditiva de palabras	13	12	8	3	3
Comprensión escrita de significados explícitos	12	16	9	2	0
Comprensión escrita de significados tácitos	1	9	13	1	15
Decodificar	11	3	16	2	7
Exponer	10	7	11	6	5
Redacción directa	6	7	10	4	12
Redacción indirecta	0	7	15	5	12
Identificar y caracterizar errores	5	1	22	1	10

escritos					
Analogía de vocablos	3	16	16	3	1

**Cuadro 14. Comparativo de los promedios obtenidos en el examen diagnóstico, con los logrados en el examen final tras participar 60 horas lectivas en actividades de alfabetización académica. Grupo de cómputo (39 alumnos)**

<b>Aptitud/Prueba</b>	<b>Promedio examen diagnóstico (nivel)</b>	<b>Promedio evaluación final (nivel)</b>
Comprensión escrita: de información explícita	7.3 (0)	8.7 (+1)
Producción oral: exponer información frente a grupo	7.2 (0)	8.2 (+1)
Semántica: analogía de vocablos	7.9 (0)	8.4 (+1)
Producción oral: decodificar texto en voz alta	6.3 (-1)	8.2 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de palabras	7.5 (0)	8.5 (+1)
Comprensión oral: recuperación auditiva de conceptos	7.0 (-1)	8.3 (+1)
Producción escrita: redacción indirecta	5.6 (-2)	7.7 (0)
Conciencia metalingüística: identificar y caracterizar errores escritos	4.1 (-2)	7.3 (0)
Comprensión escrita: de información tácita	3.9 (-2)	6.8 (-1)
Producción escrita: redacción directa	1.2 (-2)	6.6 (-1)

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, M. y Matilla, L., *Imágenes en acción*. Akal Editores. Madrid, 1990, 18-50.

Andere, E., *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. Santillana. México, 2007, pp. 429-478.

Arias, M. L., "La lectura en relación con las políticas estatales de difusión". En Revista de Educación, nueva época, número 8. Educación Jalisco. Guadalajara, 1999, pp. 65-66.

Caldera, R. y Bermúdez, A., "Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos". En Educere volumen 11, número 37, 2007, Universidad de Los Andes. Mérida, 2007, pp. 247-266.

Carlino, P., *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la Alfabetización Académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2006, pp 6-80.

Carrera, L. y Vázquez, M., *La redacción y el arte de la escritura*. Editorial PANAPO. Caracas, 2007, pp. 11-161.

Dondis, D., *La Sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili. Barcelona, 2002, pp. 8-36.

Field, J., *Psycholinguistics: a resource book for students*. Routledge. United Kingdom, 2006, pp. 11-64.

Fregoso, G., *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 2005, pp. 95-103.

\_\_\_\_\_. *El estudiante universitario y la redacción: Una propuesta remedial*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 2009, pp. 91-148.

Garton, A. y Chris P., *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós. Buenos Aires, 1991, pp. 27-55.

Gottschalk, K. & Hjortshoj, K., *The elements of teaching writing: A resource for instructors in all disciplines*. Bedford/St. Martins. Boston, 2003, pp. 57-84.

Gracida, M. y Martínez, G., *El quehacer de la escritura*. UNAM. México, 2007, pp. 27-258.

Ojeda, B. y otras, "La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática". Universidad Pedagógica Nacional. México, 2003. Obtenido el 13 de abril de 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>

Parodi, G., *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta-Ariel, Santiago de Chile, 2010, pp. 21-66.

Pérez, H., *Comprensión y producción de textos educativos*. Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Aula Abierta. Colombia, 2006, pp. 11-130.

Rivera, A., *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Instituto Pedagógico "Rafael M. de Mendive". Pinar del Río, 2001, pp. 7-8.

Rodríguez, M. E., "*La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México*". En *Revista de Educación, nueva época*, número 8. Educación Jalisco. Guadalajara, 1999, pp. 37-44.

Rondal, J. y Serón, X., *Trastornos del lenguaje oral, escrito y neurolingüística*. Paidós. Barcelona, 1992, pp. 12-96.

Santos, M., *Imagen y Educación*. Anaya. Madrid, 1984, pp. 11-56.