



01087
5.
24)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA DE ESTUDIANTES
DE BACHILLERATO
(COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES)**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTORA
EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
FRIDA GU^{adolupe}ZACAULA SAMPIERI

CIUDAD UNIVERSITARIA, 1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TESIS DE GRADO: DOCTORADO EN PEDAGOGIA . FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS.

**ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO
(COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES)**

Frida G. Zacula Sampieri

Se trata de una investigación metodológica-evaluativa sobre diversos aspectos de la competencia lingüística de estudiantes de nivel medio-superior en tres distintos grados escolares.

A partir de una serie de nociones de lingüística general y aplicada y aprovechando también los frutos de una línea de investigación reciente en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna en Hispanoamérica, se presentan los resultados de la aplicación de instrumentos y pautas metodológicas para evaluar la posesión léxica (sondeo de vocablos desconocidos por los estudiantes, riqueza léxica y conocimiento de léxico básico), la medición de madurez sintáctica, así como la comprensión de lectura y la calidad de la producción escrita.

DOCTORAL THESIS. PEDAGOGICS. PHILOSOPHY AND LETTERS FACULTY

**EXPLORATORY STUDY ABOUT LINGÜISTICS COMPETENCE
OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS (SCIENCES AND HUMANITIES COLLEGE)**

Frida G. Zacula Sampieri

It deals with a methodological-evaluative research about different aspects of linguistic competence of the three grades students on senior high school level.

Starting from general and applied linguistics notions and making use of benefits of a recent line of research about maternal language teaching in Spanish-America, the thesis presents the results of the application of instruments and methodological patterns to evaluate the lexical possession (unknown words by students sounding, lexical richness and basical lexicological knowledge), syntactical maturity, reading comprehension and written production quality.

A ENRIQUE Y ERIC:
APOYO Y AMOR COMPARTIDOS

A MI PEQUEÑA GRAN FAMILIA

A TODOS MIS QUERIDOS AMIGOS
QUE POR SU FE Y CONFIANZA SIGUEN CERCA DE MI

AL MAESTRO JESUS AGUIRRE CARDENAS
POR SU AFECTUOSA ASESORIA

INDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	I
CAPITULO 1.- PERSPECTIVA DE ANÁLISIS	1
CAPITULO 2.- ESTADO DE LA CUESTION.....	7
CAPITULO 3.- MARCO TEÓRICO	
3.1 Marco Teórico General	29
3.1.1 Un diagnóstico de competencia lingüística o comunicativa.....	29
3.1.2 Los niveles de la lengua.....	31
3.1.3 Canal de comunicación. Oral y escrito.....	35
3.1.4 Los habilidades lingüísticas.....	36
3.2 Marco Teórico para la Evaluación de Subperfiles de la Competencia Lingüística	
3.2.1 Subperfil léxico.....	37
3.2.2 Subperfil sintáctico.....	39
3.2.3 Subperfil textual o discursivo. Elaboración textual: comprensión y producción.....	41
CAPITULO 4 METODOLOGÍA	
4.1 Diseño y Definición de Características de Instrumentos.....	55
4.1.1 Comprensión de lectura.....	55
4.1.2 Subperfil léxico en la comprensión de lectura.....	65
4.1.2.1 Exploración de la posesión de léxico pasivo	65
4.1.2.2 Exploración de posesión de léxico básico.....	65
4.1.3 Producción textual	69
4.1.3.1 Recuperación de la información.....	70
4.1.3.2 Coherencia y adecuación. Evaluación holística.....	73
4.1.3.3 Riqueza léxica.....	75
4.1.3.4 Madurez Sintáctica.....	75
4.1.4 Cuestionario de trayectoria escolar.....	75
4.2 Selección y características de la Población Escolar	76
4.2.1 Características de la población que suministró la muestra.....	77
4.3 Tratamientos Estadísticos de la Información.....	79

CAPITULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

5.1 Subperfil léxico.....	81
5.1.1 Léxico pasivo.....	81
5.1.1.1 Detección de vocablos desconocidos.....	81
5.1.1.2 Posesión de léxico básico.....	86
5.1.2 Léxico activo. Riqueza léxica.....	87
5.2 Subperfil Sintáctico.....	
5.2.1 Índices primarios.....	93
5.2.2 Índices secundarios.....	103
5.3 Subperfil Textual.....	
5.3.1 Comprensión de Lectura.....	107
5.3.2 Producción Textual.....	114
5.3.2.1 Recuperación de la información.....	114
5.3.2.2 Coherencia textual.....	119
5.3.2.3 Adecuación. Evaluación holística.....	124
5.4 Correlaciones.....	127
5.4.1 Léxico y comprensión.....	128
CONCLUSIONES.....	135
BIBLIOGRAFIA.....	145
APENDICES.....	150
Apéndice 1 Instrumento para evaluar la comprensión de lectura e indagación de conocimiento de léxico pasivo (Ensayo).....	151
Apéndice 1 Instrumento para evaluar la comprensión de lectura e indagación de conocimiento de léxico pasivo (Seguridad Pública).....	156
Apéndice 2 Muestras del instrumento para la medición de léxico activo, madurez sintáctica y producción textual.....	161
Apéndice 3 Instrumento para la medición de posesión de léxico básico.....	164
Apéndice 4 Cuestionario de trayectoria escolar.....	172
Apéndice 5 Programa para la determinación de número de vocablos y palabras de una producción (Medicina de riqueza léxica).....	176
Apéndice 6 Codificación de las variables de aplicación de los instrumentos.....	180
Apéndice 7 Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en la medición de léxico básico.....	181
Apéndice 8 Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en comprensión de lectura (Ensayo).....	183
Apéndice 9 Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en comprensión de lectura (Seguridad Pública).....	185

INTRODUCCIÓN

Un diagnóstico para una pedagogía de la lengua

A la palabra, maravilloso y sorprendente fruto humano, se le han atribuido a lo largo de la historia especiales propiedades y atributos. El hombre primitivo le concedía un poder mágico, creyendo incluso que el propio nombre no era un signo arbitrario sino una parte vital de sí mismo, una porción definida de su personalidad. Para Gorgias, uno de los grandes sofistas que pregonara en la Atenas del siglo V a.C. la importancia de su manejo, la palabra era la realidad misma.

El culto a la palabra, atestiguado en las culturas de todos los tiempos y países, aparece ante nosotros en forma de imágenes, de ideogramas y de sentencias: En un principio existía el verbo, el verbo estaba con Dios y Dios era el verbo, revela San Juan en el texto del Evangelio.

El *λογος*, la palabra, expresión del pensamiento, la facultad de razonar, la razón misma, es el principio ordenador del universo; la "palabra henchida de razón al decir de Isócrates, es la guía de toda actividad y pensamiento humanos". Lógica, dialéctica, diálogo y la suma del conocimiento humano, vertida a través de esta raíz griega en el nombre de casi todas las ciencias, son términos que no hacen sino testimoniar la hegemonía de la palabra, reina entre todos los saberes.

Conseguir su dominio, por ende, ha sido la razón que explica su permanente inserción como contenido esencial en la educación formal de todos los tiempos. Desde la Antigüedad, disciplinas como la dialéctica, la erística, la retórica y la gramática sentaron sus reales para guiar las concepciones pedagógicas que paulatinamente fueron definiendo la pedagogía de la lengua. El célebre *trivium* de los carolingios, sistema educativo que permaneció por siglos, del cual ahora se lamenta la pérdida, posibilitó una educación lingüística mucho más profunda y amplia que la ofrecida por la lingüística y la gramática en la época moderna, afirma Coseriu (:21).

El propósito de enseñar a expresarse y utilizar la lengua como medio de representación, de conceptualización o de comunicación, ha permanecido vigente hasta nuestros días. Consecuencia de tal situación es que la enseñanza de la lengua materna se haya constituido en una prioridad educativa y forme parte medular de los planes de estudio de los ciclos escolares básicos y medios e incluso de algunos de educación superior.

En otro sentido, el reconocimiento de la dependencia que el aprendizaje y la enseñanza o el acceso al conocimiento en general, guardan respecto al manejo de la lengua, ha acentuado la supremacía de su estudio y orientado las revisiones curricu-

lares tanto locales como generales, nacionales e internacionales, de tal manera que se insista en nuevos planteamientos, en el afán común de desarrollar en los estudiantes una competencia comunicativa acorde a los intereses de formación académica de cada nivel educativo.

Pero, ¿cómo se enseña a comprender y a expresarse?, ¿qué relación guardan estos procesos con la enseñanza de la gramática?, fueron algunas de las preguntas iniciales que motivaron este estudio. Tratando de contestarlas y leyendo acerca del tema fue patente que, en efecto, no parecían existir vías claramente trazadas por las cuales transitar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, porque tampoco se sabía cómo caracterizar el proceso para evaluarlo. Un diagnóstico de competencia lingüística o comunicativa surgió entonces, como reto académico no sólo para conocer el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas de un hablante, sino también como medio de exploración de los complejos procesos de elaboración textual, es decir, de la comprensión de lectura y la redacción.

Diversos especialistas, como López Morales, Pit Corder, Echeverría, Tusón, y Lado (Cfr. Bibliografía), compartían la convicción de que, en palabras de este último, la misma comprensión básica de los hechos del aprendizaje de la lengua se aplican a los del examen del dominio del lenguaje. Lo que el estudiante tiene que aprender constituye el corpus de lo que tenemos que examinar. (Lado: 20)

Descubierta en el campo de la lingüística aplicada la relevancia del contenido como eje estructurante de un *curriculum* de la lengua, también en el de la pedagogía algunos autores insistían en este elemento fundamental. Expresado en términos de Díaz Barriga (:57): "... el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular es un discurso construido y objetivo; por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender".¹

En la búsqueda inicial fue evidente la casi inexistencia de investigaciones de este tipo, hecho por demás lógico, dada la complejidad inherente al campo de estudio de los procesos cognoscitivos implicados en las actividades de la lectura y de la redacción; sobre este aspecto, ciertos investigadores invocaban el desconocimiento de los avances de la lingüística aplicada en la enseñanza de la lengua materna, como una de las principales causas de la deficiencia de su enseñanza-aprendizaje.

Cada vez fue más evidente que el no poseer elementos de orden teórico y metodológico era la causa principal de la escasa producción de diagnósticos de competencia lingüística, tan importantes a nivel institucional para evaluar la pertinencia de contenidos en los programas de estudio en el área y para la planeación de contenidos y

¹ "Tal es el punto de vista que comparten, entre otros, Campos (El conocimiento: un eje estructurante del *curriculum*, UNAM, IIMAS, doc. de trabajo); Glazman (1990); Hirsch, A. (Formación de profesores-investigadores universitarios en México, UNAM, DGIA, 1984).

estrategias didácticas. Particularmente en el nivel de estudios de la enseñanza media superior, en el cual se ubica esta investigación, llamaba la atención la escasa producción de trabajos sobre esta temática.²

Fue así como la ausencia de estudios de esta índole, motivó emprender la difícil tarea de contribuir a diseñar una metodología de evaluación directa de la competencia comunicativa; directa, porque la mayoría de diagnósticos elaborados exhibían, en general, un tipo de evaluación indirecta, consistente en explorar más bien, el conocimiento de nociones gramaticales por parte del hablante.

Las interrogantes que surgieron al intentar obtener una visión más o menos global del problema fueron algunas de las siguientes: ¿de qué manera se comprende?, ¿cómo se llega a la expresión escrita?, ¿qué papel juega el conocimiento del léxico en la comprensión discursiva?, ¿qué tipo de léxico se construye por contexto y cuál no?, ¿cuáles son en realidad las palabras que desconocen los estudiantes (y no las que se supone que ignoran)?, ¿en qué consiste una mala redacción?, ¿en qué grado se puede hablar de la pobreza léxica de los estudiantes?, ¿qué es lo que comprenden y qué no alcanzan a entender cuando leen?, ¿en qué medida afecta la complejidad sintáctica la comprensión de lectura?, ¿cómo se correlacionan la riqueza/pobreza léxicas, la comprensión de lectura, la madurez sintáctica y, a su vez, estas características con la edad, el aprovechamiento escolar y la trayectoria escolar?, ¿cómo podrían utilizarse los datos de una investigación tal para la planeación de la enseñanza de la lengua materna?

Naturaleza de la investigación

Con la conciencia de que intentar responder de algún modo a todas estas preguntas requeriría de más de una vida de investigación pero, con la esperanza de construir un marco aunque fuera muy general para la realización de sucesivos trabajos, se decidió emprender una investigación de corte exploratorio, metodológico y crítico-evaluativo.

Exploratorio por la dificultad que representa la llamada validación teórica o constructiva que en este trabajo es menester llevar a cabo, dado el inicial obstáculo que supone la elaboración de un instrumento de medición no como una simple

² A mayor abundamiento, baste señalar que, a pesar de la libertad que poseen los profesores de carrera de tiempo completo del Colegio de Ciencias y Humanidades, desde que se creara la Carrera Académica en el año de 1976, de proponer el tema de su trabajo de apoyo a la docencia, únicamente se encontraron ocho investigaciones contra un total aproximado de 155 trabajos de apoyo directo a la docencia como antologías, cuadernos de ejercicios, desarrollo de diversos temas, ensayos, etc. El número de trabajos pertenece únicamente a las materias de Taller de Lectura y de Redacción y fue calculado a partir de los datos que presentan tres de los *Inventarios de la Producción Académica* (Cfr. Bibliografía), elaborados por la Secretaría Auxiliar del Área de Talleres de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (DUACB), correspondientes a los periodos 1976-1986; 1978-88 y 1988-1990. Cabe mencionar que de estas ocho investigaciones, sólo dos de ellas constituyen intentos de aproximación al estudio del proceso de aprendizaje de la lengua, ya sea en el nivel de comprensión o producción lingüísticas (Cfr. infra, Cap. 2, Estado de la cuestión).

predicción de comportamientos, sino como base para inferir el grado en que el individuo posee alguna característica o rasgo, mismos que no pueden ser señalados o identificados con alguna clase específica de comportamientos, sino que son más bien abstracciones o construcciones teóricas (Selltiz, *et al.*: 243).

Metodológico porque a la vez que se intenta dar respuesta a ciertas cuestiones, se trabaja sobre procedimientos, técnicas e instrumentos de investigación y se pretende, en el plano empírico, juzgar la corrección formal y metodológica de las teorías y la validez científica de sus aportaciones, previo análisis de investigaciones antecedentes.

Crítico evaluativo porque, formando parte de la investigación educativa, su función específica radica en la resolución de un problema práctico, característica que lo relaciona más con el cumplimiento de metas u objetivos de un determinado programa de educación que con la búsqueda de resultados que puedan generalizarse. A diferencia de la investigación educativa en general, en la evaluativa la preocupación se centra más en obtener una descripción que en elaborar leyes, y los criterios para juzgar su calidad se emiten sobre todo por el grado en que se refleja la realidad y no en términos de validez interna, es decir, de falta de error. (Scott: 125-126).

Objetivos

Es así que, sobre la base del proyecto que sobre el mismo objeto de estudio presentara M. Echeverría en 1990 (Cfr. Bibliografía), se ofrecen los resultados de la presente investigación, que intenta adentrarse en el complejo universo de la evaluación del manejo de la lengua materna.

En aras de obtener una visión global del problema, se pretende en este trabajo explorar algunos aspectos de los subperfiles léxico, sintáctico y textual o discursivo, de la comprensión-producción lingüísticas en el plano escrito, aclarando que en todo momento, se tuvo presente la gran dificultad que entrañaba la aspiración de cubrir este amplio espectro, cuando la mayoría de las investigaciones realizadas de manera individual, se habían centrado tan sólo en alguno de ellos.

En concordancia con lo anterior, en la investigación se plantearon los siguientes objetivos:

- 1o. Realizar una aproximación al campo de la evaluación de la competencia lingüística, por niveles de análisis: léxico, sintáctico y textual, entre estudiantes de bachillerato universitario, a fin de determinar en qué medida dicha competencia se había desarrollado durante su trayectoria escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

2o. Diseñar las bases metodológicas para evaluar la comprensión de lectura y la producción escrita.

Partes

El reporte de investigación presenta primeramente la *Perspectiva de Análisis*, aspecto que en otros estudios suele llamarse marco de referencia; en ella, se explica cuál es la óptica personal desde la que se diseñó la investigación, analizando la información, así como las características del contexto educativo en donde se llevó a cabo.

Enseguida se desarrolla el *Estado de la Cuestión*, que da cuenta de estudios preliminares, instrumentos y resultados de investigaciones que, a nivel de enseñanza media superior, se relacionan con el objeto de investigación para pasar al desarrollo del *Marco Teórico* respectivo.

Respecto a la parte de *Metodología*, así como de *Presentación de Resultados*, se recogieron algunas de las modalidades de investigaciones previas que, en mucho, sirvieron de base para configurar ésta y para comparar hallazgos. Cabe aclarar que el tratamiento estadístico aplicado de ciertos datos se debió al interés de poseer mayores elementos para el análisis, reconociendo en todo momento que, por su naturaleza, la investigación no fue diseñada estadísticamente y, sobre todo, que el objeto de estudio que se enfrentaba, pudiéndose servir de ciertas observaciones de este tipo, requería consideraciones de otra índole para la interpretación de resultados.

En la parte correspondiente a *Conclusiones*, se exponen, además de éstas, las limitaciones y alcances de lo investigado, con el deseo de que futuros trabajos puedan tomarlos en cuenta para reformular conceptos, categorías e instrumentos. También ahí se anotan algunos tópicos de investigación educativa que podrían emprenderse, a partir de los resultados logrados. Finalmente, como producto de las reflexiones extraídas a lo largo del trabajo, se sugieren ciertos temas para la elaboración de materiales y el diseño de estrategias didácticas; todo esto planteado en el esbozo de un marco pedagógico para la enseñanza de la lengua.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

Con este nombre se designa la ubicación del problema de investigación en dos sentidos: el marco personal del investigador que observa el fenómeno, aspecto que tiene que ver con su experiencia profesional y, por otro, el contexto educativo institucional en el cual se generó y desarrolló la investigación.

Respecto al primer punto, nuestra visión sobre el tema es amplia como profesora de lengua —materna y extranjera— desde hace 25 años en el nivel de enseñanza media superior y superior en instituciones públicas y privadas. Esta posición ha hecho posible el enfrentamiento al problema de la evaluación de la competencia lingüística a partir de pautas funcionales o técnicas de caja negra, al decir de Gimeno Sacristán (:48-50). En este tipo de quehacer docente se coloca el saber-hacer pedagógico personal caracterizado por su elaboración artesanal, a base de acumulación de datos y experiencias; el profesor, con ciertos esquemas de intervención que han demostrado su eficacia en la práctica, genera mecanismos de enseñanza y evaluación a la vez que extrae observaciones que si bien no tienen la sistematización debida, sí poseen cierta validez.

Por otra parte, la propia formación como estudiante de idiomas, ha sido una buena fuente de experiencia al haber observado la eficiencia de ciertas prácticas educativas tanto para la comprensión y producción discursivas como para su evaluación. En cuanto a la formación teórica en el campo, ésta se inicia desde hace muchos años con estudios sobre lingüística general y didáctica de lenguas, pero se concreta bajo el influjo de los trabajos emprendidos por un grupo de investigadores quienes, preocupados por la enseñanza de la lengua materna, sientan las bases en los años setenta en Latinoamérica para el desarrollo de una consistente línea de investigación en torno a este tema, de la cual dan testimonio las *Actas I y II del Seminario Internacional sobre aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, así como la reciente celebración del *Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, celebrado en la ciudad de Veracruz en abril del año de 1993 (Cfr. Bibliografía).

En el otro sentido de esta perspectiva de análisis, cabe mencionar que esta investigación se realizó entre estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), subsistema que junto con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) conforman el sistema de Enseñanza Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Precisamente con la idea de generar un sistema educativo alternativo al de la ENP, el Consejo Universitario aprueba el 26 de enero de 1971 la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, recogiendo la iniciativa del entonces rector, Dr. Pablo González Casanova, quien en sus declaraciones puntualiza las características de este nuevo proyecto educativo:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. (UNAM, 1983: 58).

De entre los variados aspectos que podrían comentarse sobre la creación y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades, tal vez cabría apuntar que, con independencia de que esta acción pudiera enfocarse como una respuesta política gubernamental ante la presión social de exigencia de participación en la educación a nivel medio superior, dado además, el momento histórico crucial *del movimiento de 68*, el *curriculum* de esta institución puede analizarse también en su perspectiva pedagógica. Visto así, la creación del CCH es la expresión de un impostergable cambio educativo que se venía gestando a nivel internacional, por la obsolescencia de sistemas pedagógicos que no respondían ya a la inquietud académica de una sociedad que se acercaba a los finales del siglo XX.

El *curriculum* del CCH plantea, en efecto, renovaciones importantes en aspectos que atañen a la concepción, contenidos y formas de operación en el Área de Talleres del Lenguaje, espacio en el cual se ubica esta investigación. La modificación se caracteriza principalmente, por la ruptura de un paradigma educativo que desde la Antigüedad había permeado los sucesivos enfoques respecto a la enseñanza de la lengua. Basado en el estudio de la literatura como fuente de formación humanística, dicho paradigma se afianza en el enfoque que bien podría denominarse "culturalista", y que se enmarca en la entonces posición de vanguardia de Gabino Barreda quien, al abrigo de las ideas positivistas de entonces, fundara la Escuela Nacional Preparatoria en 1868.

...Cabe hacer notar, respecto a la función de los estudios literarios, que dicha orientación proviene del influjo que ejerció desde la Antigüedad Clásica la literatura como modelo de formación académica y moral. De ello existen diversas referencias, una de las cuales aparece en un testimonio directo: el diálogo platónico sobre *Protágoras*. Allí, debatiendo sobre la posibilidad que tiene el individuo de aprender de manera intencionada y consciente, el sofista, en palabras de Platón, respalda la tradición escolar de los maestros de entonces:

... después de que los niños aprenden las letras y están en estado de comprender los escritos como antes lo hablado, los colocan en los bancos de la escuela para leer los poemas de los buenos poetas y los obligan a aprendérselos de memoria. En ellos hay muchas exhortaciones, muchas digresiones, elogios y encomios de los virtuosos hombres de antaño, para que el muchacho, con emulación, los imite y desee hacerse semejante... (Platón: 532)

Se pueden asimismo rastrear los antecedentes de esta dirección curricular en la tradición literaria y los estudios de gramática, retórica y dialéctica, constituidos como el *trivium* (Pantoja: 13 y 25), que guiaron el espacio y contenido en los planes de estudio de la lengua y que se sostuvieron en colegios importantes como los de México y Puebla (Palencia: 18). Por la parte que toca a la literatura, ésta en general se ha seguido conservando como modelo de formación escolar para la enseñanza de la lengua.

Las otras ramas para el estudio del lenguaje, la retórica y la gramática, permearon no sólo la tendencia de enseñanza de la lengua a través de la cultura latina con Quintiliano, pasando por la Edad Media con los doctores de la Iglesia (Ambrosio, Jerónimo, Agustín y el Papa Gregorio el Grande) y, por supuesto, en el Renacimiento con Petrarca, Boccaccio, Erasmo hasta el siglo XVII, sino que además, es visible la influencia que ejerció el estudio de las humanidades en general y del lenguaje en particular, sobre el campo educativo general a tal grado que muchas ideas pedagógicas quedan plasmadas en obras¹ que tienen estrecha relación con la enseñanza de la lengua.

En cuanto a su evolución, el enfoque culturalista al que se aludía, proveniente de aquel primer plan de estudios impulsado por Gabino Barrera, se sostiene prácticamente sin modificación en los sucesivos cambios de 1869, 1901, 1907, 1918, 1922, 1932 y 1964, a pesar de las transformaciones más acusadas que evidentemente, por necesidad, se introdujeron en los campos de las matemáticas y las ciencias experimentales. (Castrejón: 143-171).

Así pues, el plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, ante el cambio tan acusado que impuso el vertiginoso desarrollo de las llamadas ciencias duras y teniendo en el panorama las decisivas aportaciones hechas por la lingüística en este siglo, recogió la inquietud de reformular el campo de estudio de la lengua, en aras de atender a la imperiosa necesidad de formar al estudiante también en el estudio de la función referencial de la lengua, es decir, de comunicación y de representación, además de la poética. Con ello se recogía, además, la idea cada vez más acentuada de incidir en la comprensión de lectura, a partir del enfrentamiento al texto mismo y no a una visión panorámica de trozos selectos de grandes obras de la historia literaria.

El resultado de este enfoque curricular se concretó en la creación de los Talleres de Lectura y Redacción para los cuales se indicaba lo siguiente:

En los talleres de redacción se harán ejercicios de composición, resúmenes, cuadros clasificadores, notas, ensayos o artículos. Se enseñará al alumno a revisar, corregir y perfeccionar un escrito mediante la elaboración de varias versiones del mismo.... En los talleres de redacción e investigación documental

¹ Nos referimos a los tratados pedagógicos *De Oratore* (La educación del orador) de Cicerón, a la *Institutio Oratoria* de Quintiliano, el *Ars Minor* (Arte menor) de Donato en el siglo IV, el *Didascalicon* de estudio legendí (Sobre los Estudios y la Enseñanza), la Carta a la Posteridad de Petrarca en el siglo XIV, la obra *De ratione studii* (El método correcto de instrucción) de Erasmo de Rotterdam y la *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*, posición educativa de los jesuitas en la cual guarda un lugar preponderante el estudio de la lengua. (Castrejón: 23-68).

se recogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras que les permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica, histórica y política. El profesor podrá darles a leer también algún libro o capítulo de introducción general a la cultura correspondiente a la época de los autores, pero siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos clásicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. Para los talleres usará de preferencia las colecciones publicadas por la Universidad (*Gaceta UNAM*: 5).

Como se ve, estas escuetas indicaciones sobre los objetivos, contenido y forma de trabajo en el aula, aunque de manera muy sintética, conllevaban cambios sustanciales que, implícitamente, conducían a una nueva visión que replanteaba significativamente esta materia curricular.

En una de las interpretaciones sobre este asunto, muy claramente se expone esta concepción en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje que, como "expresión única del ser humano, y como medio de transmisión de la cultura, finca su importancia en que el pensamiento sólo pudo desarrollarse por medio de él y hoy día la cultura universitaria concentra en el lenguaje del idioma la expresión cualitativa del universo, con todo el bagaje de información y de conceptos, categorías, leyes y teorías que nos permiten explicarnos la realidad en su totalidad." (Palencia: 13)

Desde el punto de vista lingüístico, este nuevo enfoque se acercaba, más intuitiva que fundamentadamente, a los problemas que en ese mismo momento eran abordados por la naciente lingüística del texto. La distinción original entre lengua (*langue*) y habla (*parole*) de Saussure o de competencia (*competence*) y ejecución (*performance*) de Chomsky, hacían reflexionar a los teóricos del campo sobre la perspectiva desde la cual debían de estudiarse los fenómenos lingüísticos. Con estos antecedentes, se preparaban las bases para que se insistiera en la peculiaridad de estudio del texto como unidad de análisis.

En esta corriente, la llamada construcción de sentido (Coseriu: 96; 204-209) enfatiza la necesidad de observar en los fenómenos lingüísticos la dimensión social a través de la intención de comunicación y la función pragmática, presente en los llamados actos de habla. Asimismo, al asumir que un texto no es meramente un conjunto de palabras y oraciones, la reformulación de la noción de competencia lingüística o comunicativa adquiere relevancia, al traer al primer plano la necesidad del cultivo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar y hablar; leer y escribir, clasificadas de ese modo según el plano, oral o escrito y el proceso de comprensión o expresión al que pertenecen. En este orden de ideas, se vuelve la mirada hacia la

lectura y la redacción como procesos cognoscitivos más que como temas asociados a la lectura de obras literarias y al estudio de la gramática.

En el presente y a 25 años de haberse implantado este promisorio modelo curricular, cabría la pregunta ¿cuál ha sido el resultado en la formación de los estudiantes? La respuesta, partiendo incluso de una evaluación empírica, señalaría, sin duda, la persistencia de considerables problemas en el aprendizaje de la elaboración textual entre los estudiantes, es decir de la comprensión de la lectura y la redacción, circunstancia que amerita de algunas explicaciones en torno a la distancia que separa el *curriculum* teórico del vivido.

Entre las razones de diversa índole que podrían aducirse a dicho estado de cosas, ya se señalaba (Zacaula, 1983) cómo la innovadora perspectiva de enseñanza en el Área del Talleres del Lenguaje se había visto frustrada en la práctica, desde la aparición de los primeros programas, por la falta de elementos de orden teórico-metodológico, necesarios para concretar una propuesta de tales alcances; la tradición que se intentaba romper en la enseñanza de la lengua surgía nuevamente en el enfoque y contenidos de los programas.

En el presente, nos resulta más que evidente que la teoría necesaria para fundamentar la práctica educativa que se deseaba promover no era conocida ni por quienes elaboraron los primeros programas ni, por supuesto, por los profesores recién egresados de las facultades relacionadas con el campo de estudio; razón muy explicable si se considera que no es sino hasta los años 70 que empiezan a formularse en Europa los conceptos clave de los hoy llamados estudios sobre el discurso, de la lingüística del texto, y de los procesos cognoscitivos de elaboración textual.

Fue así como los jóvenes profesores que integraron la primera planta docente del CCH se dieron a la tarea de plasmar su inquietud académica al amparo de la libertad de cátedra que se ofrecía pero, hay que reconocerlo, su formación en ese momento, aquella de la cual renegaban y no aceptaban transmitir, distaba mucho de ofrecerles los conceptos necesarios para plantear verdaderas opciones.

En los programas que desde la creación del CCH se fueron elaborando, es visible también el deseo de cambiar la forma de enseñanza de la lengua; sin embargo, la carencia de contenidos instrumentales, esto es, de tópicos específicos que ayudaran a explicar con qué conceptos podrían lograrse los propósitos enunciados, deja ver la insuficiencia de contenidos, tanto temáticos como procedimentales, que deberían guiar los nuevos propósitos educativos. Así, los programas de Taller de Lectura indican como contenido las obras literarias que deberán estudiarse, en lugar de las nociones temáticas indispensables para lograr que los alumnos accedan al conocimiento de los ambiciosos objetivos enunciados.

Con características similares, los contenidos del Taller de Redacción no reflejan el proceso de producción textual al que se deseaba arribar, sino más bien exponen una

reorganización de contenidos gramaticales, introduciendo algunas nociones de lingüística estructural y de aspectos sociolingüísticos.²

De este modo, la importante reformulación del enfoque de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se promovió tempranamente en el plan de estudios del CCH, se enfrentó al desconocimiento de conceptos básicos para modificar a fondo una práctica educativa que, por lo mismo, ha seguido propagándose en diferentes modalidades.

En este impulso creativo se observa, por tanto, la presencia de lo que Gimeno Sacristán llamara las "ideas-fuerza", las cuales guiaron un discurso educativo renovador, pero no alcanzaron a concretarse en señalamientos claros y operativos sobre los que podría haberse sustentado la práctica docente.

Es importante mencionar, sin embargo, que la postura vanguardista en el CCH, por lo menos en los propósitos, se retoma actualmente en las intenciones de reformulación del campo de enseñanza de la lengua que se promueve en la Secretaría de Educación Pública y que, al igual que antaño, se presenta como una reacción a la tendencia tradicional que condiciona el desarrollo de la competencia lingüística al conocimiento de la gramática.³

Para concluir, valdría la pena enfatizar que es precisamente por esta importante particularidad del plan de estudios del CCH, por lo que un diagnóstico de competencia lingüística se impone, no sólo con el objeto de evaluar los logros educativos de este terreno, sino también para adentrarse en el estudio de un campo de conocimientos que, muy promisoriamente, habrá de suministrar bases teóricas sólidas para extraer el sustento necesario que bien podría guiar la intervención docente.

2. La exposición puntual de estos aspectos puede consultarse en las investigaciones de Miranda y Morán y en la de Chaparro en el Área de Talleres, llevada a cabo en la Secretaría de Planeación (Cfr. SEPLAN, 1991:311-363). Un análisis general de los programas puede también leerse en Zacaña y Sánchez, 1991.

3. En apoyo a esta postura, baste aquí citar las opiniones bastante representativas de investigadores del campo como Humberto López Morales, Jesús Tusón y Louis Legrand quienes, de diferente modo expresan este punto de vista: "Quien crea que basta con enseñar gramática —nos dice el primero— para que los alumnos incorporen a su competencia lingüística las estructuras oracionales deseadas está dando la espalda a la realidad. Porque enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua... En los primeros años, durante una buena etapa de la escuela elemental, quien tiene que saber gramática es el programador, el redactor de textos y, por supuesto, el maestro, no el alumno. Eso viene más adelante..." (López M., 1984: 14-15). Tusón por su parte nos dice: "el peso dado en los libros de texto a las enseñanzas gramaticales, tenía un fiel paralelo en la realidad escolar, de modo que las clases de lengua eran, sustancialmente, clases de gramática. Y cabe hacerse, ahora la pregunta sobre los frutos que ha dado este tipo de enseñanza. Lo esperable sería que la respuesta fuese: Sin embargo, sabemos que no es así". (Tusón, J. [1980] *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Ed. Teide, 1983, 3a. ed. p.26).

CAPÍTULO 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Se expondrá ahora el resultado de la investigación documental y de campo llevadas a cabo para conocer las obras que, en un marco general, se han realizado a fin de evaluar diversos aspectos de la competencia lingüística. De manera particular, se reseñarán los diagnósticos e investigaciones que, a nivel de enseñanza media superior, han sido especialmente elaborados para evaluarla o para referirse a tópicos relacionados con ella.

En cuanto a la investigación documental, las fuentes de información escrita se señalan en la bibliografía de este trabajo; respecto a la investigación de campo, se vierte aquí la información que se tuvo oportunidad de recabar en la entrevista efectuada, por una parte, a personas vinculadas con el área de estudio tanto en el Colegio de Ciencias y Humanidades como en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Bachilleres y, por otra, a investigadores miembros de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL).

De este modo, el capítulo se desarrollará citando los diagnósticos encontrados, para después proceder a un análisis de su contenido y, a continuación, de manera similar se reseñarán las investigaciones sobre la evaluación de la competencia lingüística

2.1. Diagnósticos sobre competencia lingüística, a nivel de enseñanza media superior

Los instrumentos que se obtuvieron como producto de la investigación documental y de campo a que se hizo referencia más arriba son los siguientes:

1. Departamento de Psicopedagogía. *Examen de conocimientos generales*. CCH Azcapozalco, s/f.
2. López Villalba, M. A., CCH Sur. *Examen de diagnóstico*. Talleres, 1982.
3. Secretaría de Planeación. *Examen diagnóstico. Comprensión de lectura*. CCH Coordinación, 1989.
4. Lomán G., M. I., *Examen diagnóstico. Área de Talleres*. Proyecto Sigma CCH. CCH Sur, 1991.
5. Secretaría de Planeación. *Examen diagnóstico sobre comprensión de lectura*. CCH Coordinación, 1992.

6. Colegio de Bachilleres. *Evaluación diagnóstica. Taller de Lectura y Redacción I, s/f.*

Aunque no diseñados para su aplicación en la enseñanza media superior, pero por constituir instrumentos para el diagnóstico de diferentes cuestiones relacionadas con la competencia lingüística, se reportan también también los siguientes instrumentos:

7. Eguinoa A., E. y Partido C.,M. "Cuestionario para evaluar las dificultades en lectura y redacción". En: *La lectura y la redacción universitarias*. Jalapa, Universidad Veracruzana, 1989.

8. López Ch., J. y López M.H. "Ápéndice B. Prueba de diagnóstico. Español Básico, I". En: *Comprensión y redacción del español básico. Guía del profesor*.

2.1.1. Descripción y análisis de los diagnósticos

2.1.1.1. Categorización y análisis de reactivos

Para realizar estas operaciones se sistematizó en el Cuadro 2.I. La información que ofrecía cada instrumento, clasificando cada uno de los reactivos en los distintos aspectos que se relacionan con la competencia lingüística, cuyo contenido se pretendía evaluar en los diagnósticos. A su vez, estas zonas fueron englobadas en las siguientes categorías, relacionadas con la comprensión de lectura, literatura y redacción.

CUADRO 2. I ASPECTOS QUE SE EXPLORAN EN LOS DIAGNÓSTICOS

	Diagu.	1 Azc.	2 López V.	3 SEP.89	4 Loman	5 SEP 92	6 CB	7 Eguin.	8 López	Total	%
Comprensión de Lectura	(1) Hechos			22	1	8	11	10	10	62	54.16
	(2) Glob.	4	2	5	3	2	1	1	4	22	
	(3) Inter.		1	1	6	11		2		21	
	(4) Conprev.			1				1		2	
	(5) Léxico 1		1	11	3		7			22	
Literatura	(6) Léxico 2	2	1							27	11.45
	(7) Procep. lit.	6	21		4					31	
	(8) Int. Cult.	2								2	
Redacción	(9) Inf. gram.	3	19			7				27 [3]*	32
	(10) Ortograf.	1	4			3			1	118 [35]*	44
	(11) Correc.	3							9		12
	(12) Prod. tex.					2			3		5
	(13) Inv. Doc.		4	1				1			6
	Total	25	50	40	29	21	20	27	76	288	

I. Comprensión de lectura

1. Información literal sobre hechos

Se refiere a la solicitud que hacen los reactivos de responder sobre la información explícita en la base del texto. La categoría incluye las estrategias de comprensión de lectura a nivel proposicional, a saber: la deducción del significado de palabras o frases mediante contexto inmediato y de las circunstancias temporales y espaciales frente a acciones o estados, así como el establecimiento de la relación entre predicados y argumentos; también se trata en este nivel de detectar la construcción de sentido en la búsqueda de la coherencia local, mediante el establecimiento de relaciones de correferencia, funcionales y condicionales. Los reactivos de los diagnósticos en este aspecto se formulan inquiriendo, a nivel semántico, sobre el predicado (¿qué se hace?) y sus argumentos (¿quién, a quién, para qué, cuándo, dónde?).

2. Comprensión global

Atañe a las estrategias de comprensión de lectura para la determinación del tema, subtema o de las relaciones condicionales entre macroproposiciones. En lo general, los diagnósticos se refieren a estas estrategias solicitando la atribución de un título al texto sobre el cual se explora la comprensión, o también la deducción de la macroestructura del mismo, a partir del señalamiento de las macroproposiciones que representan su contenido y pidiendo en consabida indicación de las ideas centrales o principales y complementarias o secundarias.

3. Comprensión inferencial

Se trata de la obtención de información implícita en el texto, que debe deducirse de otras proposiciones. La resolución de problemas, como forma de evaluar la comprensión de lectura se sitúa, en esta categoría, así como también los reactivos en donde se solicita al lector expresar la conclusión de un texto, extraer la moraleja de una fábula o la interpretación de un refrán.

4. *Conocimientos previos*

En esta operación está implicado el conocimiento de nociones pertenecientes a campos especializados del saber humano que el lector debe poseer como condición indispensable para comprender un texto.

5. *Léxico 1*

En esta parte se incluyeron los reactivos que solicitan el reconocimiento del significado de términos en su cotexto.¹ La distinción entre esta categoría y la siguiente es pertinente, puesto que aquí el lector adquiere con el texto un marco de interpretación de las palabras, con el cual puede deducir el significado de aquellas que desconoce.

6. *Léxico 2*

Los reactivos clasificados en esta categoría son aquellos en los que se solicita el conocimiento de términos aislados; esto es, de palabras que no aparecen en un texto de base. Normalmente los reactivos sobre este tipo de léxico se presentan solicitando la identificación del significado de los términos, a través de sinónimos, antónimos o definiciones.

II Literatura

7. *Preceptiva literaria*

Dado el ámbito escolar en el que seguramente se aplican los diagnósticos sujetos a análisis, como medio de obtener información para la enseñanza de determinadas materias sobre el lenguaje (Lengua, Literatura, Taller de Lectura, Taller de Redacción, etcétera), se consignaron en esta sección aquellos reactivos en los que se requiere que el alumno proporcione información relativa a: géneros y corrientes literarias o a obras y sus autores.

¹ La palabra cotexto se retoma aquí, prefiriéndola a la de contexto la cual implica relaciones textuales más amplias, incluyendo las de tipo extratextual (van Dijk, 1989:81-82), como pueden ser: la situación de comunicación, las condiciones histórico-sociales, el género etcétera, referidas a una obra particular. De este modo, cotexto designa — según el concepto de Cesare Segre, basado su vez en Petöffi — al contorno verbal, a las expresiones próximas al enunciado en cuestión, por pertenecer al mismo texto. En: Beristáin [1989], p.60.

8. *Información cultural*

Se refiere a la solicitud de información contextual sobre aspectos históricos o socioculturales, referidos a los pasajes de obras literarias que se toman de base para la elaboración del reactivo.

III Redacción

9. *Información gramatical*

Comprende todos aquellos reactivos formulados sobre conocimientos teóricos de morfosintaxis como son: la clasificación de palabras de acuerdo al tipo de categoría gramatical al que pertenecen; la determinación de frases *vs.* oraciones o también el reconocimiento de funciones sintácticas.

10. *Ortografía*

Se agruparon en esta parte los reactivos formulados en torno a uso adecuado de ciertas grafías cuya actualización resulta problemática en español, como son s, c, z; g, j; y también sobre distinción de homónimos (homófonos y homógrafos); puntuación y acentuación. En este último caso, los reactivos solicitan tanto el reconocimiento de errores de acentuación como la escritura de acentos en diversas palabras; algunos reactivos también exploran el conocimiento de la división silábica, sin duda, como base para la aplicación de las normas de acentuación.

11. *Detección de corrección*

La categoría reúne todos aquellos reactivos en los que se pide al alumno la identificación de errores de diferente índole —coherencia, solecismos, puntuación, ortografía— en enunciados y textos. Se trata entonces de una operación que atañe a diferentes niveles del texto como son el textual y el sintáctico, tratándose de la coherencia y la puntuación, así como al fónico-fonológico, en el caso de la ortografía.

12. *Producción textual*

Consigna los reactivos que solicitan la redacción de enunciados o textos y, por ende, se da la pauta para una evaluación directa de la producción escrita, en oposición a los reactivos que, como en las categorías anteriores, indirectamente se explora esta habilidad lingüística. Los reactivos en esta zona piden al alumno expresar comentarios o redactar las ideas centrales de los textos sobre los que normalmente se detecta la comprensión de lectura.

13. Investigación documental

Se refiere a la información sobre el proceso de adquisición y organización de la información escrita, a través de preguntas teóricas sobre: elaboración de fichas bibliográficas, de trabajo o tipos de escrito.

Pasando al análisis de la información, éste se desglosará en dos apartados: por un lado la comprensión de lectura y, por otro, los restantes aspectos de la evaluación de la competencia lingüística. Esta clasificación obedece al hecho de constatar que en el primer caso, existe una zona bastante bien diferenciada en tanto que el otro presenta diversidad de contenidos y medios de explorar diferentes tópicos de redacción y lectura en general o de literatura.

2.1.1.2 Análisis de reactivos sobre comprensión de lectura

De las cuatro habilidades de la competencia lingüística que es posible someter a evaluación, el número de reactivos de los diagnósticos privilegia evidentemente el de la comprensión de lectura, a juzgar por el porcentaje global de reactivos diseñados para evaluar únicamente este aspecto, que es de 54.16 %, con relación al de los otros 11, que es de 45.82%. Este hecho se hace también patente revisando el número de instrumentos que se han diseñado exclusivamente para evaluar la comprensión de lectura, como es el caso de los dos de SEPLAN de 1989 y 1992 y en la inclusión de un número variable de reactivos elaborados para el mismo fin en todos los demás diagnósticos. Lo anterior significa que si bien en algunos diagnósticos no se diseñaron reactivos para evaluar otras habilidades o conocimientos, en ninguno de ellos se omitió la exploración de la comprensión de lectura.

El fenómeno en cuestión podría atribuirse a diversas razones. Por ejemplo, a la consideración de que la comprensión de lectura es la habilidad lingüística de base para el aprendizaje en general y, por lo tanto, es un producto de aprendizaje de obligada evaluación, o bien a reconocer explícita o implícitamente que se parte de un enfoque de enseñanza de la lengua basado en la lectura como medio fundamental del cultivo de la comprensión y de la producción textuales.²

² Metodológicamente es posible discernir, por lo menos, tres modos de enseñanza de la lengua: los basados en la lectura, en la redacción o en la búsqueda reflexiva. En el primer caso, se considera que el texto funge como modelo de organización de las ideas y la lectura es una actividad que desarrolla la capacidad de escribir aunque esta afirmación no se haya podido verificar. En el segundo enfoque, las unidades de aprendizaje están organizadas para proveer frecuentes ejercicios escritos y el trabajo se realiza en torno a un tópico o modelo de redacción con la consigna académica de escribir "un tema por día"; en esta modalidad tiene lugar la ejercitación de habilidades para interpretar, parafrasear, analizar y juzgar, dando por supuesto que un buen proceso para redactar conlleva la necesidad de leer mucho. Por último, en el enfoque basado en la búsqueda reflexiva se parte de la noción de que la vía para la composición reside en el descubrimiento y no en la recuperación, en el sentido de que aprender a escribir es, ante todo, "tener algo que decir". FOLEY, Joseph, "Evaluación del aprendizaje de la lengua escrita". En: Bloom, B., Hastings, J.T. y Madaus, G.F., *Evaluación del aprendizaje. Literatura/Lengua escrita/Segunda lengua/Educación industrial*. Buenos Aires, Ed. Troquel, [1971], 1975.

Por otro lado, es posible afirmar que esta habilidad es frecuentemente calificada en el medio escolar como parte de evaluaciones más generales de aprendizaje, desarrollo, o atención, y como actividad obligada en las materias que de manera expresa, se relacionan con ella.

Es factible pensar también que el alto número de reactivos en esta zona se debe a la práctica intuitiva que ha guiado a muchos profesores a diseñar empíricamente cuestionarios para evaluar la comprensión de lectura, ya sea por necesidad escolar debida, por ejemplo en la obligación de verificar los controles de lectura de obras literarias, o por el intento de investigarla.

En cuanto a la distribución de reactivos de los diagnósticos en que se explora la comprensión de lectura en las cinco categorías que se relacionan con ella, es notorio el alto porcentaje que alcanzan los reactivos referentes a "comprensión literal" sobre los demás. Del total de reactivos de estas cinco categorías, el 48.06% está destinado a evaluar la comprensión literal, es decir, la información explícita que brinda el texto a nivel de componentes proposicionales (¿quién?, ¿qué hace?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?) o de coherencia lineal (relaciones funcionales, condicionales o de correferencia entre proposiciones).

Llama la atención que en todos los diagnósticos se busca comprobar la comprensión global, siendo éste un aspecto de difícil evaluación puesto que conlleva la aplicación de categorías de análisis específicas que deben ser consideradas para la elaboración de los correspondientes reactivos, a fin de determinar sobre qué aspecto específico de este nivel de comprensión se está inquiriendo.

Por otra parte, cuatro de los diagnósticos analizados incluyen reactivos sobre el conocimiento de significado de ciertas palabras a partir del contexto lo cual parece indicar que los autores presupusieron la existencia de una correlación entre la comprensión de lectura y el léxico, dada la hipótesis, implícita o explícita, de que quien no conoce las palabras no puede entender lo que lee. Sin intentar por ahora abordar este problema que será tratado más adelante en la parte de léxico y comprensión, parece pertinente mencionar que, en ciertos textos, no necesariamente se comprende conociendo el significado de todas las palabras y que, a la inversa, es posible arribar a la comprensión aun desconociéndolo, puesto que el contexto ayuda a la construcción de significado.

Por último, es oportuno destacar la variedad de textos empleados para evaluar la comprensión de lectura en cuanto a su naturaleza. Se encuentran textos informativos, de tipo histórico y literario, lo mismo que breves o largos y con diferente complejidad textual; esta última característica como factor condicionante de la comprensión de lectura, parece no haber estado presente en el análisis de su selección, a juzgar por la contradicción que muestran algunos reactivos al explorar términos o ideas seleccio-

nadas como problemáticos, frente a otros aspectos que podrían, con bastante evidencia, oscurecer la comprensión y que, aparentemente, no se consideraron como tales.

2.1.1.3. Análisis de reactivos en otros aspectos (Lectura, Literatura y Redacción, Léxico)

En lo relativo al porcentaje de los reactivos elaborados para las zonas restantes (45.82%), es patente la gran dispersión de contenidos que presentan en cuanto al número y aspectos que exploran. Se nota que gran parte de los reactivos, es decir, el 67.21% dentro de esta zona, se destina más a la verificación de conocimientos de tipo informativo (ortografía, información gramatical y preceptiva literaria) que a la evaluación directa de la comprensión o producción textuales. La explicación de esta situación podría adjudicarse al contexto escolarizado de aplicación de los diagnósticos; es decir, a la necesidad de elaborar reactivos que evalúen los contenidos de los programas de las materias que se relacionan con el área de enseñanza de la lengua en los cuales sigue privando, en mayor o menor³ privilegia la cobertura de conocimientos gramaticales y de preceptiva literaria.

Otra hipótesis sobre este asunto podría formularse, siguiendo el parecer de T. van Dijk (1989:228-9), quien sugiere que es la falta de herramientas teórico-metodológicas el principal factor que impide la evaluación de otro tipo de aprendizajes en la elaboración textual:

... En la actualidad todavía no se sabe gran cosa acerca de la elaboración informativa en este nivel de complejidad. Apenas se acaba de comenzar con el diseño de modelos para la comprensión (semántica) de los textos; durante años la atención estuvo centrada en los aspectos psicológicos de la elaboración de palabras, conceptos y estructuras oraciones. El modo en que la comprensión textual está vinculada con la comprensión de acciones lingüísticas y el manejo de interacciones comunicativas es un problema que por ahora apenas se formula en psicología cognitiva... A tal fin naturalmente debemos obtener cierto conocimiento de causa sobre la forma en que se adquieren las reglas, categorías y estrategias textuales y en qué estado de desarrollo cognitivo y afectivo se da este proceso. Tampoco la psicolingüística, ni la psicología del aprendizaje o la pedagogía didáctica saben por ahora demasiado a este respecto ...

Por la dispersión de reactivos que muestra esta sección se podría coincidir en señalar que las visiones particulares de los elaboradores de los diagnósticos privilegiaron, de acuerdo a su particular punto de vista, ciertos aspectos en detrimento de otros.

Respecto a esta situación, nuevamente se haría alusión tanto al juicio expresado antes por van Dijk sobre la ausencia de conocimiento de este campo de estudio como

³ Se entiende por método deductivo-lógico aquel que, a partir de la selección de contenidos organizados lógicamente de una disciplina, se propone demostrar la aplicabilidad de los principios expuestos a través de una ejemplificación *ad hoc*. Cfr. Nericí, G., I., *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973 y Ausubel, D., "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento" en: Elam, S. (Cfr. *Bibliografía*).

a la convicción de que, por ello, la enseñanza de la redacción tanto en el nivel medio superior como en otros, se lleva a cabo de manera incierta e imprecisa porque como bien señala Pit Corder (:351):

... No podemos probar sistemáticamente ninguna parte o tipo de ejecución de una lengua que no podemos describir. Esta es la razón por la cual las pruebas son una rama de la lingüística aplicada; la causa, en última instancia, de que nuestra habilidad para hacer un buen trabajo de medición del conocimiento que el estudiante tiene de la lengua, depende de lo adecuado de nuestra teoría de la lengua, de nuestra comprensión de lo que se quiere con " un conocimiento de una lengua.

Un comentario especial requiere la parte de reactivos dedicada a evaluar el conocimiento del significado de palabras, consignada en los aspectos No. 5 y 6 del Cuadro 2.1.

Como ya se había expresado con anterioridad, la separación de estas dos categorías se debió al hecho de que los reactivos sobre conocimiento de léxico pasivo parecía evaluarse, en el primer caso, en el cotexto en tanto que, en el segundo, de manera aislada.

Esta situación cobra importancia si se considera que, como se decía, el cotexto es un elemento esencial para la construcción del significado de las palabras ; así, no tratándose de vocabulario especializado, es previsible que los reactivos en que se presentan las palabras de manera aislada hayan sido de mayor dificultad por la ausencia de claves para asignarles significado.⁴

Otro tipo de dificultad existente en la resolución de los reactivos que exploran el conocimiento del significado de ciertas palabras puede darse por el tipo de vocablos sobre los cuales se interroga. Establecer, por tanto, si una palabra forma parte o no del léxico básico⁵ y cuál es su índice de uso son aspectos fundamentales que el elaborador de un diagnóstico debe tomar en cuenta para establecer el corpus sobre el cual se preguntará.

De todos los diagnósticos analizados, es previsible que la determinación del tipo de vocabulario cuyo significado se demandó no obedeció a los criterios arriba seña-

4 Diversos autores, en los modelos de elaboración textual interactivos, coinciden en señalar cómo, tratándose de determinados textos, el contexto lingüístico dentro del cual se ubica una palabra o cotexto, (Van Dijk y Kintch, 1983:22-23) actúa como proveedor de sentido, brindando pistas de tipo semántico para la construcción del significado de ciertos términos, el cual puede ser total o parcialmente desconocido por el autor. De hecho, ésta fue una de las verificaciones que logramos obtener en esta investigación. (Cfr. *infra*. Cap.5 "Léxico y comprensión").

5 El índice de uso de una palabra se obtiene de la aplicación de una fórmula que combina la frecuencia de aparición de vocablos con su dispersión ; dichos vocablos conforman un corpus léxico extraído de un conjunto de obras escritas que son seleccionadas por el uso de la norma culta en diferentes "mundos" como el de la literatura (en diferentes géneros), el del periodismo y el del lenguaje técnico y científico; se considera que el estudiante deberá enfrentarse a este tipo de textos y, por lo tanto, se pretende, en los llamados "léxicos básicos" determinar el índice de uso de los vocablos para, entre otras aplicaciones, ayudar a la planeación de la enseñanza de la lengua materna. Tal es el caso del *Frequency Dictionary of Spanish Words* de A. Juilland y E. Chang-Rodríguez, documento que sirvió de base tanto para el análisis que ahora se ofrece, como para una parte del marco teórico que respalda la investigación sobre léxico que más adelante se desarrollará.

lados salvo el caso del instrumento de López y López, puesto que de manera explícita se hace mención a ello en la respectiva Guía del Profesor, de la cual se extrajo el diagnóstico objeto de análisis en esta investigación. La anterior afirmación se fundamenta en el análisis que se efectuó sobre el léxico en cuestión, buscando su índice de uso, el cual se presenta en el cuadro 2.II.

CUADRO 2.II LEXICO DE LOS DIAGNÓSTICOS

Diagn.	Vocablo	Ind. uso
1	adecuado	3.3
	arrollar	3.19
	cenit	---
	factible	---
	falso	31.56
	incierto	4.61
	inepto	inestable
	arroyar	---
	nadir	---
	precario	---
2	bajel	---
	conversión	45.80
	encarnar	4.45
	hueste	---
	incautación	---
	indemne	---
	linaje	9.45
	pernicioso	---
	persuadido	---
	sublevar	---
	deidad	---
3	blando 4.54	---
	condensar	---
	estático	---
	evaporar	---
	fundir	---
	licuar	---
	rigido	6.00
variable	17.14	
4	alabanza	10.52
	canturreo	14.42
	destreza	---
	gutural	---
	imperceptible	---
	sobrecogida	---
	vacila	---

De acuerdo a la información del cuadro, es posible percatarse de que el 50% de los vocablos cuyo significado se demanda no aparece consignado en el léxico básico de referencia, hecho que podría, en primera instancia, clasificar dichos vocablos como difíciles. En el caso de los términos que sí se encontraron, éstos poseen índices de uso muy disímolos (45.80 de la palabra conversión, contra 3.36 de la palabra fundir), considerando que el más bajo índice de uso se sitúa en 3.08 y que corresponde a los vocablos menos frecuentes y, por ende, de mayor dificultad.

Un comentario adicional merecen ciertos vocablos de esta lista que podrían situarse dentro del considerado léxico de [ujo,⁶ es decir, aquel cuyas palabras aparecen dentro de contextos lingüísticos muy específicos, como podrían ser el de la literatura de ciertos periodos; el vocabulario especializado de las disciplinas. En este rango podríamos situar las palabras: "cenit", "nadir", "arroyar", "hueste" y "bajel", cuyo desconocimiento por parte de los estudiantes (y aún de una persona culta) es previsible. En este punto cabría preguntarse si valdría la pena empeñar esfuerzos para que los estudiantes incorporaran estas palabras antes que otras de mucho mayor índice de uso y, por ende, con mayores posibilidades de aparición en los textos que se utilizan en el ámbito escolar.

2.1.1.5. Tipo de reactivos

En cuanto a su presentación, parece pertinente comentar el tipo de construcción utilizado en los reactivos de los distintos diagnósticos porque bien se sabe que la forma de preguntar condiciona en gran medida, una respuesta y, por consiguiente, afecta los resultados de una evaluación.

Desde este punto de vista, se distinguen, en primera instancia, los reactivos de evaluación directa e indirecta. Por lo primero se entiende la formulación de preguntas para obtener una respuesta manifiesta en una redacción; tanto para evaluar comprensión como expresión textuales. Ejemplo de este tipo de preguntas se encuentra en los diagnósticos de Lomán y Eguinoa, en los cuales se solicita al estudiante escribir las razones por las que se considera que las afirmaciones del texto instrumento son falsas o verdaderas; o también en donde se le pide que escriba las ideas principales o el argumento de ciertas obras.

Salvo en esta situación, los restantes diagnósticos introducen la evaluación indirecta, a través del uso de reactivos de base estructurada, en sus diferentes modalidades: de opción múltiple en su mayoría, de ordenamiento y jerarquización, de respuesta alterna, de respuesta breve o de completamiento y de apareamiento.

Sin pretender realizar un balance de esta situación, pero sí con el objeto de precisar un punto de vista, se afirmaría que esta forma de evaluar, aunque justificable en

⁶ Cfr. López CH. y López M., *Comprensión del español básico. Guía del profesor*, México, Alhambra Bachiller, 1989:10.

algunas circunstancias, no permite formarse una idea muy precisa del grado de dominio de las habilidades lingüísticas de un hablante.

Asimismo se podría suponer, como ya se citaba más arriba, que seguramente la dificultad que entraña la evaluación directa tanto de la comprensión de lectura como de la redacción, en términos tanto de descripción de fenómenos o categorías de análisis sobre este terreno, como de la laboriosidad que ello implica, es la causante en gran medida, de la forma en que estos diagnósticos fueron elaborados respecto a su contenido y a su tipo de construcción.

Por último, es pertinente mencionar que, a excepción del instrumento número 2 (Villalba), en ninguno de los instrumentos se precisa su función; esto es, si se pretende obtener información sobre conocimientos adquiridos, como base del aprendizaje de algunos cursos, o si dicho instrumento servirá para evaluar el estado general de conocimientos del estudiante, o bien, cuáles contenidos saben los estudiantes de los que se impartirán en algún curso subsiguiente. En el diagnóstico de Villalba, se menciona, dentro de las instrucciones, el objetivo de obtener información sobre el primer aspecto y, de acuerdo a lo que se lee en la investigación respectiva, (*Cfr. infra*. 2.2.1.), la segunda parte de reactivos intenta obtener información sobre los conocimientos que serán impartidos en las materias de Lectura y Redacción en el CCH.

2.2. Investigaciones sobre diversos aspectos de la competencia lingüística.

Al ser la competencia lingüística el objeto de enseñanza y aprendizaje en una determinada lengua, el grado de desarrollo que de ella posee el hablante ha formado parte de investigación en el campo de la lingüística aplicada, principalmente para establecer contenidos y estrategias de didácticas

Dentro de la muy amplia bibliografía que nacional e internacionalmente podría citarse, con relación al tema, aquí nos restringiremos a mencionar los trabajos que, de manera directa y, como ya se señalara en la introducción, inspiraron y precedieron el que ahora se presenta.

Particularmente en el campo de la enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras, las aportaciones de la lingüística aplicada han alimentado por mucho tiempo la práctica pedagógica. Cualquier persona que haya tenido oportunidad de estudiar durante un tiempo razonablemente largo una lengua extranjera, se habrá percatado de la gran riqueza de los medios didácticos con que se cuenta para enseñarlas y aprenderlas.

Desafortunadamente en la enseñanza de la lengua materna no ha sucedido lo mismo. María Vaquero habla sobre el particular al decir que han sido por lo menos

68 años los que se cuentan en el retraso con el que "el estudio científico de la lengua materna" se inició, con relación al de la enseñanza de segundas lenguas.⁷

Complementariamente, López Morales señala la tardía aparición, hasta 1978, de las Actas del I Seminario Internacional sobre Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna, celebrado en Río Piedras, Puerto Rico, en las que se encuentra el desarrollo de temas tales como: la comprensión de la sintaxis, la medición de madurez sintáctica, la disponibilidad léxica y la adquisición de estructuras oracionales complejas.

Abierta la brecha, estos novedosos estudios en América Latina se han visto sucesivamente enriquecidos en eventos tales como el II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna (Cfr. López Morales, 1991), el X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, que tuvo lugar en México en 1993 y, muy recientemente, en 1994, la IV Reunión de ALFAL-México.

La gran importancia de estos trabajos radica precisamente en el puente que tienden entre la investigación lingüística y la enseñanza de la lengua materna, ya que a partir de ellos, se han emprendido actualmente en varios países de América Latina programas con la aplicación de materiales de apoyo didáctico, sometidos, por lo mismo, a experimentación.

En gran medida, la presente investigación puede considerarse como una continuación de algunos de los trabajos presentes en dicha reunión; en particular el antecedente inmediato se encuentra en las investigaciones realizadas por el equipo portorriqueño coordinado por Humberto López Morales y por el chileno que dirige Max Echeverría. Específicamente, esta investigación se ha nutrido de las aportaciones de Leonilda Rodríguez e Irma Vázquez; Mónica Veliz y Gloria Muñoz sobre madurez sintáctica; las de comprensión de lectura de Max Echeverría, así como también de las que en México han desarrollado Ma. Eugenia Herrera y Juan López en torno a temas sobre sintaxis y disponibilidad léxica.

De los mejores frutos de todas estas investigaciones, se cuentan diversos materiales didácticos elaborados para el apoyo de la enseñanza de la lengua materna, desde el nivel de primaria hasta el medio superior y superior.

En México, es pertinente mencionar la obra de López Chávez y M.E. Herrera, la cual se aplica actualmente de manera experimental, sobre todo, para el desarrollo de la madurez sintáctica, el incremento del léxico, la comprensión de lectura y la producción textual.

⁷ Vaquero, M.[1991], "Estudios portorriqueños de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna: estado de la cuestión", en: López M.H., 1991.

Por lo que toca propiamente a los diagnósticos de competencia lingüística en el nivel medio superior en México, se exponen a continuación los estudios encontrados⁸

2.2.1. López V.M. Antonieta . "Diagnóstico de habilidades y conocimientos en el Area de Talleres . En: *Avances de Investigación Educativa*. No. 3 . UNAM. CCH 1983. Pp. 36-58.

Esta investigación expone los resultados de la aplicación del diagnóstico no. 2 a 1325 alumnos, o sea el 25% de la población estudiantil de primer ingreso en el Plantel Sur del CCH. El instrumento fue diseñado, como se mencionaba, con el objetivo de obtener información tanto sobre las nociones que pueden ya poseer los estudiantes respecto a los contenidos que se desarrollarán en los Talleres de Lectura y Redacción (primeros 25 reactivos,) como sobre los conocimientos previos que el estudiante necesita para cursar dichos Talleres (últimos 25 reactivos). Se presenta en el estudio una clasificación del contenido de cada serie de reactivos, indicando la cantidad diseñada para cada uno de los aspectos de lectura o redacción. (Cfr. Cuadro 2.1), así como su nivel taxonómico —conocimiento, comprensión y aplicación— de acuerdo a las categorías establecidas por B. Bloom.

Mediante el programa SPSS (*Statistical Programa for Social Sciences*) se realiza el análisis de resultados obtenidos, que indica: la dificultad idónea de los reactivos, la confiabilidad del instrumento, la escala de calificaciones obtenidas por rangos (NA, S, B, MB), así como también los resultados específicos, en términos de proporcionar porcentajes de respuestas correctas en los diferentes temas de los cursos.

La media aritmética reportada indica que un 80% de alumnos obtuvo, por lo menos, un 50% de aciertos. En la última parte, la autora señala las grandes brechas de investigación que abre ésta y las virtuales aplicaciones de los datos obtenidos como por ejemplo, en el seguimiento escolar de casos o grupos particulares, por parte de profesores de la materia.

2.2.2 Lugo, H.I., Margarita. "Resultados del estudio exploratorio sobre problemas que los estudiantes del CCH enfrentan para redactar". En: *Memorias del IV Foro Nacional de Investigación sobre el Proceso Enseñanza-Aprendizaje*. México, UNAM, CCH, 1984. Pp. 47-61.

Se exploran aquí algunas de las características de la redacción de 37 estudiantes del plantel Naucalpan del CCH, en cuanto a riqueza/pobreza léxicas. El objetivo central es cuantificar el promedio de signos lingüísticos empleados por los alumnos en una

⁸ Las fuentes documentales específicamente revisadas fueron: *Cuadernos del Colegio*. Revista trimestral del Colegio de Ciencias y Humanidades. ROMO, P. Mariana, *El Bachillerato Mexicano: 1867-1985* (Catálogo Razonado). UNAM, CASE, CISE. Serie: Sobre la Universidad. Num. 1, 1986. Memorias del Primer Encuentro del Bachillerato de la UNAM sobre la Enseñanza de la Lengua Española, UNAM, 1988. Memorias de los VI y VII Foros Nacionales de Investigación sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. México, CCH, 1991 y 1992 respectivamente.

redacción condicionada por un estímulo, a saber, la exposición de láminas a color, que presenta una secuencia de un juego de fútbol callejero, para determinar el número de formas verbales manifiestas en los escritos, respecto al total de palabras en cada escrito.

El estudio evidencia el uso de los siguientes recursos expresivos y deficiencias en las composiciones de los estudiantes;

- a) el presente de indicativo como tiempo verbal dominante;
- b) oraciones simples, con un alto índice de gerundios y perífrasis verbales;
- c) el hipérbaton, generalmente a partir del empleo del complemento circunstancial con la preposición "en" al inicio de los enunciados;
- d) la repetición de palabras e ideas;
- e) términos incorrectos en las redacciones.

3.2.3. Santos R. Rosa M. y Lara H. Consuelo. "Un estudio de comprensión de lectura en el Área de Ciencias Experimentales". En: *Cuadernos del Colegio* Núm. 288. México, UNAM, CCH, 1985.

Las autoras basan su trabajo en un marco conceptual que considera la evaluación de la competencia lingüística relacionada con el aprendizaje del lenguaje en sus aspectos: fonológico, sintáctico y semántico; el uso de estrategias cognoscitivas significativas; la importancia del interés, los conocimientos previos y la complejidad textual, así como el ambiente y la atmósfera en que se realiza la lectura. La fluidez en la lectura se considera como un indicador del proceso de comprensión, dado a través de la identificación automática de las palabras.

Con el fin de describir la ejecución de los alumnos en velocidad de comprensión de lectura, vocabulario y conocimientos previos en textos de esta área, en el estudio se aplicaron tres pruebas para valorar la comprensión de lectura, los conocimientos previos y la velocidad de lectura entre 2245 estudiantes de Física I, 718 de Método Experimental, 629 de Química I y 521 de Biología I de los cinco planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. A estas tres pruebas se añadió un inventario de lectura para conocer la opinión de los alumnos sobre sus habilidades y hábitos de lectura.

Los resultados señalan una deficiente ejecución en la comprensión de lectura, cuyo promedio se sitúa en el rango de NA (no acreditado). La homogeneidad de este resultado se atribuye a la persistencia de las deficiencias de formación de origen del estudiante, no subsanadas aún dentro del Sistema C.C.H.; se indica también como elemento condicionante de esta deficiencia la falta de conocimientos previos y un ritmo no adecuado de lectura acusa un lento proceso de comprensión, cuando menos

hasta el cuarto semestre, en lo que respecta a las materias pertenecientes al Área de Ciencias Experimentales.

En lo tocante a los aspectos actitudinales y la complejidad sintáctica planteados como objeto de investigación, quedaron inexplorados y propuestos para un trabajo posterior.

2.2.4. Bonfil, C. A., Carmona Z.C., Domínguez, Ch. H. y Pérez, Ch. E., *Diagnóstico de comprensión de lectura de alumnos de primer ingreso al CCH (1983-1985)*. México, UNAM, CCH, DUACB, 1984.

El objetivo de este trabajo es obtener información sobre la comprensión de textos que logran los alumnos durante el primer semestre en las materias de Matemáticas, Física, Historia y Literatura.

A partir de una selección de textos, extraída de textos que aparecen en las referencias bibliográficas de programas de diferentes materias, guías de examen extraordinario y de encuestas realizadas a profesores sobre los libros más utilizados como bibliografía básica en estas materias, se solicitó a los alumnos su lectura y la contestación de algunas preguntas sobre el contenido de los textos.

Se recogió una muestra proveniente de 10 sujetos por turno-plantel. El instrumento con el cual se realizó la investigación, contiene instrucciones diversas como: subrayar las palabras desconocidas, escribir el resumen del texto, escribir la explicación que el alumno haría a un compañero y elaborar cinco preguntas sobre el texto.

Los autores se propusieron observar lo que definieron como "comprensión libre de lectura", en función del apego o lejanía al texto; es decir la forma y grado como los estudiantes conservaron el contenido del texto.

El análisis de resultados se expone a través de tres observaciones sucesivas que los autores llaman "apreciaciones", en las cuales comentan, por área, distintos aspectos, de acuerdo a como ellos perciben el fenómeno de la comprensión de lectura.

En términos generales se señalan diversas deficiencias en la comprensión de lectura que realizan los alumnos, tanto a nivel de conservación de la información, en cuyo caso es posible apreciar la forma como la alteran, hasta detectar diversas fallas de construcción en las redacciones que se les solicitaron.

2.2.5 Ruiz B. Araceli. *Disponibilidad léxica de los alumnos de primer ingreso en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. México, UNAM, CCH. Naucalpan. Tesis inédita de licenciatura, 1987.

El trabajo se sitúa dentro de los estudios de léxico con base estadística y como tal, se propone ofrecer elementos de orientación para la planeación de la enseñanza del

español como lengua materna, para contribuir a la resolución del problema de la enseñanza del vocabulario entre alumnos de nivel medio superior.

Los estudios de disponibilidad léxica, tal y como se había comentado, se basan en el estudio de frecuencia y orden de mención de palabras que un grupo de hablantes emite ante un estímulo como el de los llamados "centros de interés", es decir, solicitando que los examinados mencionen palabras asociadas con ciertas nociones ("la casa" "la escuela"), es decir que formen sus campos semánticos, se registra y analiza la frecuencia y orden de aparición de los vocablos enunciados. El propósito de estas investigaciones es encontrar el vocabulario fundamental de la lengua estudiada. A las palabras así obtenidas se les llama disponibles, caracterizándose por su escasa estabilidad en las listas de frecuencia como para poder figurar, por ejemplo, en un léxico básico. Estas palabras, al ser generadas por un individuo de manera espontánea en una situación de comunicación determinada —lo cual se intenta reproducir al ofrecer los "centros de interés"— se consideran parte de su vocabulario activo.

En el estudio se somete a prueba la fórmula de disponibilidad léxica de J. López Chavez y C. Strasburger Frías, (Cfr. Bibliografía) la cual trata de medir el grado en que un individuo participa de la conformación del léxico disponible de su grupo o comunidad.

2.2.6 Ballesteros L. Vicente. *Identificación de los principales errores sintácticos que cometen los alumnos en la elaboración de un párrafo*. Informe de trabajo inédito. CCH Naucalpan, 1987.

El informe menciona la aplicación de cuatro pruebas a un número aproximado de 140 alumnos. La primera de ellas consistió en solicitar a los estudiantes la redacción de un párrafo sobre un tema libre, a fin de detectar los principales errores sintácticos. Con esta primera prueba, el autor advirtió diversos errores en otros niveles de análisis de la lengua que lo llevaron a aplicar otras tres pruebas: una para diagnosticar los errores de ortografía y puntuación; otra para el conocimiento teórico sobre categorías gramaticales; la última, para verificar el conocimiento de la conjugación verbal.

Respecto a los resultados, se menciona un muy alto porcentaje de errores a nivel ortográfico y de puntuación, puesto que el promedio por alumno alcanza un porcentaje de error del 27.8% en la escritura de 10 oraciones que contienen dos palabras señaladas como difíciles.

En la prueba sobre el análisis de categorías gramaticales, el estudio reporta un porcentaje de 27.8% de errores por alumno, con la consideración de que el promedio de palabras por analizar fue de 36 a 43.

El análisis de formas verbales, solicitado en otra de las pruebas, reporta el más alto porcentaje de error, calculado en 71.6 % por alumno.

En lo relativo a la prueba de errores sintácticos, el autor lleva a cabo un minucioso análisis de cada uno de los párrafos sujetos a evaluación, señalando no sólo el error sintáctico, sino proponiendo la forma alterna de redacción.

Aludiendo a la imposibilidad de sistematizar o agrupar en categorías de análisis los principales errores detectados a nivel sintáctico, en el trabajo se destaca :

a) la tendencia de los estudiantes a escribir como hablan; es decir a no diferenciar las pautas de la expresión oral o escrita.

b) la existencia de numerosas faltas de concordancias.

c) el uso defectuoso del pronombre relativo.

d) el empleo inadecuado de enlaces.

Adicionalmente, el estudio hace mención de la pobreza léxica de los estudiantes y de las grandes fallas a nivel ortográfico .

2.2.7. Zacula, S., Frida. "Aportaciones para una investigación en comprensión de lectura". *Memorias del Primer Encuentro del Bachillerato de la UNAM sobre la Enseñanza de la Lengua Española*. Antiguo Colegio de San Ildefonso. 1988. pp. 102-111.

En este trabajo se destaca un marco conceptual sobre la comprensión de lectura, la cual es caracterizada como un proceso general de captación de información de un texto, usando el significado general y específico, de acuerdo al contexto; dicho proceso incluye el razonamiento que entra en juego con las estrategias de elaboración de significado. Se distingue este proceso de otro particular, que atañe a la lectura de textos de áreas de conocimiento especializado, en donde además de ponerse en juego el proceso general, el lector ha de poseer información previa relativa a conceptos, antecedentes, vocabulario, símbolos, métodos, de esa disciplina; todos ellos elementos que marcan discursivamente un texto (literario, filosófico, histórico, etcétera), y por lo mismo, representan mayor problema para su comprensión.

Tomando como base un cuerpo de conceptos en torno a estrategias de comprensión de lectura de A. Morles, la autora analiza la propuesta de Markstein e Hirasawa y retoma la teoría de Pit Corder sobre la necesidad de partir de la evaluación diagnóstica de errores cometidos por los estudiantes para realizar una efectiva planeación de la enseñanza de la lengua.

2.2.8 García, P. Ernesto, *Comprensión de lectura, Memorias del Primer Encuentro del Bachillerato de la UNAM sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Antiguo Colegio de San Ildefonso, 1988, pp.209-217.

El autor parte de una definición que sitúa a la lectura y a la redacción como dos momentos de un mismo proceso, para enfatizar la necesidad de enseñar estas dos habilidades lingüísticas en su dimensión comunicativa, es decir, como herramientas de expresión del estudiante, más que abordarlas a partir del estudio teórico gramatical. Con una serie de reflexiones sobre diversos conceptos como la pertenencia del lenguaje a la Semiótica como ciencia general de los signos y la teoría de R. Jakobson sobre las funciones de la lengua, se hace alusión al problema de la enseñanza de la literatura dentro de la materia de Taller de Lectura en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se insiste en la orientación que el profesor debe promover para que los estudiantes logren realizar una lectura crítica de la obra literaria, en la actitud participante y creativa propia de "un taller".

2.2.9. Sánchez, H. Graciela. "Comparación entre alumnos de primer semestre y quinto semestre respecto a la habilidad de comprensión de lectura". En: *Memorias del VI Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. UNAM. CCH. 1991.

El estudio contrasta los resultados obtenidos de la aplicación de un instrumento para evaluar la comprensión de lectura entre alumnos del primero y quinto semestres de bachillerato en el CCH.

Aplicado a 788 alumnos de primer semestre de los cinco planteles del CCH y 127 de quinto del Plantel Sur, el instrumento consta de 40 reactivos que pretenden identificar la habilidad intelectual referida a la comprensión de lectura, considerada como la capacidad de traducir, interpretar y extrapolar el contenido de una información dada.

Los resultados, tratados estadísticamente, muestran que aparentemente (por ser éste un estudio exploratorio en el cual existió además una muestra reducida en el 5o. semestre) no existen diferencias significativas en la habilidad de la comprensión de lectura entre alumnos de ambos niveles escolares. Lo anterior se fundamenta en la alta correlación de calificaciones en los dos grados e incluso, en ciertos reactivos respecto de los cuales, se puede hablar de una igualdad de respuesta.

2.2.10. Zacula, S., Frida. " Estudio preliminar sobre madurez sintáctica entre estudiantes del bachillerato del CCH, En: *Memorias del VII Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, UNAM, CCH, 1992.

Es un estudio realizado sobre el grado de madurez sintáctica que presentan las composiciones escritas (narración de una película) de nueve estudiantes de 6o.

semestre del bachillerato del CCH. Se indica el interés de parte de la autora de adentrarse en el estudio de la evaluación de la competencia lingüística, particularmente de la medición de la madurez sintáctica, es decir, la capacidad del sujeto de producir oraciones complejas, basándose en los tres índices primarios propuestos por K. Hunt.

El trabajo reporta un promedio aceptable del primer índice de madurez sintáctica (número de palabras por UT (Unidad Terminal Mínima), comparándolo con el reportado en una investigación que sirve de antecedente a ésta, llevada a cabo con estudiantes de similar edad.

En cuanto al segundo índice que indica el número de palabras por cláusula, el promedio es ligeramente menor al reportado en la investigación de referencia; en este sentido se esgrime, como posible explicación, el tipo de escrito que se solicitó a los estudiantes del CCH.

Respecto al tercer índice (cláusulas por UT), se señala el uso de una subordinación elemental, equivalente a la redacción de una oración subordinada por cada principal.

La autora hace hincapié en la necesidad de llevar a cabo la medición de índices secundarios de la madurez sintáctica y de otros aspectos en los planos léxico, textual y ortográfico, con el fin de obtener un panorama más amplio para la evaluación de la producción lingüística.

CAPÍTULO 3 MARCO TEÓRICO

Esta parte se dividirá en dos apartados, el primero de ellos hará referencia al marco teórico general; es decir, a aquellos conceptos que han sido planteados desde la lingüística general por diversos investigadores para enfocar básicamente la competencia lingüística como fenómeno susceptible de ser analizado en tanto proceso temporal discreto. El segundo, aludirá a los conceptos específicos de cada nivel de análisis de la lengua, a saber: el léxico, el sintáctico y el discursivo, así como a los supuestos teóricos metodológicos, con los que fueron concebidos los procedimientos de evaluación para cada uno de los aspectos estudiados.

3.1. Marco teórico general

3.1.1. Un diagnóstico de competencia lingüística o comunicativa

La palabra diagnóstico significa en griego "reconocimiento". En el campo educativo, un diagnóstico es un instrumento diseñado para conocer el estado de una situación. En la enseñanza de lenguas y, particularmente en el terreno de segundas lenguas extranjeras, el diagnóstico forma parte de las pruebas que se aplican con distintos objetivos, de tal manera que es posible distinguir las pruebas de dominio, de diagnóstico y de aptitud.

El grado en que un estudiante conoce una lengua como resultado de una experiencia de aprendizaje y el que una persona demuestra, con independencia del mismo, son evaluados mediante las llamadas pruebas de dominio (*achievement*) y eficiencia (*proficiency*), algunas veces estas pruebas se emplean para colocar a estudiantes de lenguas extranjeras en determinados grados.

Un diagnóstico puede utilizarse también como medio para conocer el desempeño lingüístico de un hablante con la intención de obtener información sobre fallas específicas y su magnitud en diferentes aspectos (Lado: 369).

Un diagnóstico es, asimismo, es un tipo específico de investigación educativa que forma parte del amplio campo de la evaluación, caracterizándose entonces por su propósito de conseguir datos para la toma de decisiones, en el sentido de retroalimentar la práctica educativa a nivel de planeación curricular y de intervención pedagógica en diferentes aspectos: objetivos, pertinencia de contenidos, estrategias didácticas, etcétera.

Ahora bien, cuando se habla de diagnosticar en qué medida un sujeto comprende o escribe adecuadamente, surge el término de competencia lingüística o comunica-

tiva. Éste tiene su origen en la conceptualización que Chomsky elaborara a partir de los conceptos de lengua y habla de Saussure; los conceptos de *competencia* (*competence*) y *ejecución* o *actuación* (*performance*) lingüísticas.

La *competencia* de un sujeto hablante es el conjunto de las posibilidades que le son dadas por el hecho de poseer una lengua; es decir, porque puede construir y reconocer una infinidad de frases gramaticalmente correctas y de interpretarlas. Para Chomsky, "la *competencia* deberá ser estudiada antes de la *ejecución* y a la vez será el fundamento necesario de esta última (lo cual se expresa diciendo que la constitución de una gramática generativa es previa a toda psicología del lenguaje)". (Ducrot y Todorov: 146).

El término de *ejecución* o *actuación* tal y como se utiliza en lingüística y en psicolingüística, se refiere al uso efectivo del lenguaje en situaciones concretas, frente a *competencia* que es el conocimiento abstracto que tienen el oyente y el hablante sobre su lengua.

De esta manera, es importante puntualizar que justamente lo que en este trabajo se denomina *competencia*, se identifica más bien con el término contrario chomskyano, es decir el de *ejecución* o *actuación*, sentido otorgado por los teóricos de la denominada lingüística del texto. En particular, aquí se retoma el concepto de *competencia* lingüística que acuña Coseriu, definido como el saber que aplican los hablantes normales ("naif") al hablar y configurar el hablar en tres planos: el del hablar en general, el de la lengua en particular y el del discurso o texto. En sus propias palabras:

Una teoría que tenga una base objetiva ha de partir de dos comprobaciones o consideraciones generales, es decir, por una parte, que la lengua (1) es una actividad humana universal que los individuos (2) como representantes de tradiciones comunitarias del saber hablar (3) llevan a la práctica individualmente, y, por otra parte, que una actividad, y por tanto también la actividad del hablar, puede ser considerada (a) como actividad, (b) como el saber en que se basa esa actividad y (c) como el producto de la actividad. (Coseriu: 74).

Al introducir en esta concepción de *competencia* el aspecto social, se adopta en este trabajo de manera complementaria, el término que propone Hymes de *competencia comunicativa*, por corresponder precisamente a aquello que el hablante necesita conocer para una comunicación efectiva en medios culturalmente significativos. Desde este punto de vista, la *competencia comunicativa* se relaciona con la sociolingüística, desde el momento en que se piensa en los hablantes como miembros de una comunidad, con roles sociales específicos que buscan explicar su uso del lenguaje para efectos de autoidentificación y para conducir sus actividades. En sus propias palabras:

Mientras que para la teoría lingüística en su principal sentido la habilidad para formalizar oraciones gramaticalmente aceptables es la noción central, para la sociolingüística, como se representa en este libro, la noción central es la adecuación de los mensajes verbales en contexto o su aceptabilidad en un sentido más amplio (Gumperz y Hymes, 1972: vii).¹

3.1.2. Los niveles de la lengua

Cualquier análisis de la lengua o estudio que se relacione con ella, presupone la determinación teórica de las partes que componen este sistema; intentar describir, explicar o interpretar un texto, requiere primeramente de la especificación del nivel, parte o dimensión del todo, a fin de discernir la red de relaciones internas que están presentes en él. Esta delimitación teórica obliga a establecer categorías discretas, como es el caso de los llamados niveles de la lengua si se quiere enfocar el problema para discernir características y, sobre todo, dotar sus soluciones con el rasgo de la verificabilidad.

Para definir los niveles de la lengua, conviene recordar que Saussure fue el primero en hablar de ellos (las fases del signo: *significante* y *significado*). (Beristáin, 1989: 62) y que esta aportación sirve de base para establecer los cuatro niveles básicos en los que es posible realizar análisis de la lengua: el fónico-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo o textual.

El nivel fónico-fonológico se refiere a los sonidos, en aspectos tales como la cantidad vocálica o el acento involucrados, ambos en el ritmo del discurso, y a los fonemas, unidad lingüística distintiva mínima de este nivel, objeto de estudio de la fonética y de la fonología. Desde esta perspectiva, la enunciación lingüística se puede caracterizar por una parte, por su naturaleza física como una serie de ondas sonoras, o bien fisiológicamente, como una serie de movimientos de los órganos fonadores y auditivos que provocan, o bien tienen como consecuencia las manifestaciones físicas del habla y, por otra, en un nivel abstracto, las formas del sonido en una gramática. (van Dijk, 1989:32).

El discernimiento de este nivel de análisis ha permitido la realización de investigaciones que muestran y cuantifican la relación que puede establecerse entre las características socioculturales de una población y la variación alofónica, rasgos que develan las actitudes y la valoración de la comunidad frente a los diferentes usos fonéticos (Echeverría, 1990: 9-10). En el ámbito escolar, es factible, por ejemplo, aplicar los principios de la caracterización fonética a la evaluación de los rasgos de la elocución (tiempo, fluidez, ritmo y entonación, tensión, nitidez del timbre vocálico) en la lectura en voz alta.

En cuanto al nivel morfosintáctico, alude a la forma tanto de las palabras como de la frase. La morfología se ocupa de las formas de las palabras (morfemas) que son las unidades significativas mínimas y, por ello, constituyen la base de todos los demás niveles de descripción. La sintaxis, por su parte, indica las construcciones posibles para formar oraciones inteligibles, con la observancia de categorías de orden y reglas.

¹ La traducción es mía.

Algunos de los aspectos que han merecido atención en la investigación en el nivel morfosintáctico se refieren, por ejemplo, al almacenamiento de la información sintáctica en la memoria. Savin y Perchnock (en Slobin: 44 y sgts.) realizaron en ese sentido un experimento que trataba de demostrar cómo se utilizan ciertos aspectos de la sintaxis para recordar oraciones; con los resultados, y establecieron una lista de oraciones de menor a mayor grado de complejidad, en términos de transformaciones. Así, la activa declarativa "El niño patea la pelota" es catalogada como la más sencilla, por contraposición a la pasiva enfática "la pelota ha sido pateada por el niño" que, según estos investigadores es la de mayor complejidad sintáctica.

Fodor y Bever, (en : Slobin: 42) por su parte, realizaron un experimento en el que la audición de un clic por los sujetos puestos a prueba, coincidía con el término de una frase; es decir, apoyaron la hipótesis de que "la unidad de percepción del habla se corresponde con el constituyente", entendido este último como la estructura de frase de las oraciones. Miller e Isar, por su parte, concluyeron, en un estudio sobre amplitud de memoria, que ésta se encuentra determinada más por la estructura gramatical de una oración que por la cantidad de palabras de una oración. Así, los constituyentes discontinuos, representados por la información adicional que puede ofrecerse a través de diferentes construcciones sintácticas como la aposición, las oraciones adjetivas, circunstanciales, etcétera, (por ejemplo en el enunciado "el hombre, de traje gris parado enfrente de la puerta que daba al corredor, mostraba su disgusto"), parecen ser obstáculos para la comprensión y almacenamiento en la memoria.

En el mismo sentido, K. Hunt señala cómo la longitud de una cláusula o enunciado de tipo adjetivo, demuestra una mayor madurez sintáctica al escribir y, tratándose de comprensión de lectura, puede consistir en una dificultad (Hunt, 1970 a): 187-188). Precisamente los hallazgos de K. Hunt sobre madurez sintáctica, medible por el grado en que un sujeto utiliza el procedimiento de la subordinación, ha sido una de las vetas de los estudios en este nivel de la lengua.

Como más adelante podrá observarse, tanto los principios de Hunt, como la observación del papel que juega la interposición de constituyentes han sido considerados en la presente investigación para la evaluación de la producción escrita de los estudiantes en cuestión.

En lo que se refiere al nivel léxico-semántico, se trata de estudiar el significado de palabras aisladas o situadas en el contexto de una frase o de un texto. Abarca también los fenómenos retóricos (tropos de palabras o tropos de dicción) como la metáfora y las figuras de pensamiento como la gradación y los tropos del pensamiento como la hipérbole y la paradoja.

Una gran cantidad de estudios ha merecido este aspecto, sobre todo por parte de los investigadores que indagan sobre el papel que juega el conocimiento de los

significados de las palabras en la comprensión de lectura. Una interesante reseña de los estudios sobre comprensión de vocabulario la ofrece R. Anderson (1983:77-115) en torno a la forma en que el conocimiento de las palabras se relaciona con la comprensión de lectura, citando una abundante bibliografía sobre el tema.

van Dijk y Kintsch se refieren también a este tópico de investigación, citando una interesante bibliografía sobre las teorías del reconocimiento de palabras, en el segundo capítulo de su obra *Strategies of Discourse Comprehension* (Cfr. Bibliografía).

Los estudios que se han emprendido en el campo de la enseñanza de la lengua materna sobre este aspecto, se han centrado básicamente en los temas de disponibilidad y riqueza léxicas, así como en el establecimiento del llamado léxico básico.

En el primer caso, es decir, de la disponibilidad léxica, existen investigaciones que tratan de detectar cuáles son las palabras estables de una lengua, de acuerdo a su utilización por parte de los hablantes (Cfr. *supra*, Cap. 2; 2.2.5). Este tipo de investigación tuvo su origen en el deseo de establecer léxicos que pudieran servir de base para la enseñanza, sobre todo, de lenguas extranjeras; en el presente una línea importante de investigaciones se dirige al establecimiento del léxico disponible en ciertos grupos o comunidades. Tal es el caso de las investigaciones que en México realiza y promueve Juan López Chávez así como en Chile y Puerto Rico Max Echeverría y Gloria Butrón respectivamente. Una revisión de estos estudios puede hacerse en López Morales, 1984 y 1991, así como en López y Strassburger, 1990 y Ruiz Basto, 1987.

Como se señala, en investigaciones de esta índole se establecen los llamados centros de interés como pueden ser: "las partes del cuerpo humano", "la ciudad", "la casa", etcétera y se solicita al informante que proporcione palabras relacionadas con dichos centros, dándole un tiempo limitado, a fin de obtener listas abiertas o cerradas que se ordenan posteriormente de acuerdo con la frecuencia. Los datos obtenidos se someten a una fórmula que calcula la disponibilidad léxica ya sea de un grupo social o de un individuo. (López y Strassburger, 1990).

Por otra parte, en estas investigaciones se consignan palabras de uso muy frecuente que, por el contexto cotidiano en el que se aplican, pueden no aparecer anotadas en algún «léxico básico» y, por ende, ser ignoradas para su enseñanza, sobre todo en el terreno de las lenguas extranjeras.

Otra especie de investigación sobre léxico la encontramos en el establecimiento del llamado léxico básico. Según se había esbozado con anterioridad (Cap.2 nota 6), se registra un *corpus* léxico obtenido de la laboriosa actividad que implica el registrar varios cientos de miles de palabras extraídas de "mundos culturales" tales como los de diversas literaturas *lato sensu*: la dramática, la de ficción, la ensayística, la técnica y la periodística. Este *corpus* inicial, es sometido a un registro de frecuencia y dispersión, a fin de determinar el llamado índice de uso, que sirve para reconocer en

qué medida alguna palabra es utilizada. Uno de los objetivos primordiales de este tipo de estudios radica en la posibilidad de emplearlos para la planificación de la enseñanza de léxico de una lengua determinada. Se supone que son los términos con menor índice de uso los que deberán especial atención para su aprendizaje.

Se registran también en este nivel de la lengua, investigaciones para evaluar la riqueza léxica, aplicando dos fórmulas que remiten a los respectivos indicadores, los cuales han sido presentados por López Morales (1984:54-59) (Cfr. *infra*, 3.2.5.) y aplicados por Raúl Ávila en México² y por A. Margarita Haché de Yunén en República Dominicana (Cfr. López Morales, 1991). Estos índices se calculan tomando en cuenta el número de palabras y vocablos que un sujeto emite en un discurso ya sea oral o escrito, aplicando dos fórmulas que tratan de reflejar la densidad léxica de un texto.

Por último, el nivel discursivo o textual, introducido como categoría de análisis en los estudios lingüísticos de manera reciente, a partir de los años 70, al decir de van Dijk,³ se refiere a la observación y explicación de los fenómenos que dan cuenta de la estructura y relaciones de la unidad llamada texto o discurso.

Sobre esta base, Bernárdez (1982: 77-84) construye una definición de "texto" analizando y destacando los rasgos o características que diversos autores han atribuido a esta unidad de análisis:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua" (Bernárdez, 1982: 85)... No es preciso extenderse demasiado en este concepto *disenso*, especialmente próximo al de texto, de tal forma que aquí usamos como sinónimo. Es el término generalizado en algunas escuelas (preferentemente la francesa y las anglosajonas) en lugar de nuestro "texto". Según el diccionario de Dubois et al. (1973:200-210), discurso es: 2.... una unidad igual o superior a la oración; está formado por una sucesión de elementos, con un principio y un final, que constituyen un mensaje...3. En su acepción lingüística moderna, el término designa a todo enunciado superior a la oración, considerada desde el punto de vista de las reglas de encadenamiento de las series de oraciones. La perspectiva del análisis del discurso se opone, por tanto, a toda óptica que tiende a considerar la oración la unidad lingüística terminal."

² Ávila, R. Léxico infantil de México: palabras, tipos y vocablos. *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*, México, UNAM; 510-517, 1986.

³ Con esta perspectiva se ha permitido superar, al decir de este autor, el paradigma generativo-transformacional que enfocaba los aspectos fonológicos, morfológicos y posteriormente semánticos de estructuras aisladas "ignorando el llamado programático temprano hacia el análisis del discurso hecho por Harris (1952)" (van Dijk y Kintsch, 1983:2). La paulatina construcción del camino hacia la llamada Lingüística del texto es expuesta por van Dijk en una de sus obras; dicha dimensión (Cfr. 1987:9:21).

Para Teun A. van Dijk, "texto."» es un concepto abstracto que se manifiesta o realiza en "discursos" concretos:

Este término (texto) se usará aquí para designar el constructor teórico abstracto que suele llamarse discurso. Los enunciados a los que se puede asignar un estructura textual son, en consecuencia, discursos aceptables de la lengua (T.A. van Dijk, 1977: 3).

La distinción es importante y responde a la división en dos niveles de abstracción. Sin embargo, la útil distinción terminológica propuesta por el especialista holandés no es de uso general.

Las investigaciones en este nivel son abundantes en lo relativo a la comprensión de lectura, por contraposición a las que se han realizado en la producción textual. Baste mencionar en el primer aspecto, las investigaciones de D.E. Rumelhart; D. Pearson y K. Camperell; T. Trabasso; H. J. Walberg, V. Chou Hare y C. Pulliam, (Cfr. en Guthrie) así como también algunas de los autores que han abordado el problema de la comprensión de lectura desde diversas perspectivas.

En el ámbito de la investigación latinoamericana, los estudios sobre el tema de la comprensión discursiva son menos numerosos que los de otros aspectos (léxico, sintaxis), tal como puede comprobarse en las ya citadas *Actas del II Seminario* (López M., 1991) y, casi inexistentes los que se refieren al análisis de la producción textual: sólo uno de los artículos del mismo libro se refiere al tema (Cidoncha, I. "Decodificación del discurso: una experiencia puertorriqueña" *Ibidem*, p.p.172-177).

3.1.3. Canal de comunicación. Oral y Escrito

De igual importancia que discernir el nivel de análisis de la lengua en que se realiza una investigación, es también el modo en que se realiza la comunicación, entendiéndose por ello el canal empleado, es decir, el medio de transmisión de un mensaje entre el emisor y el receptor durante el proceso de la comunicación. Este canal físico puede ser acústico, óptico, táctil o bien eléctrico, químico, físico, etcétera; también es canal la conexión psicológica entre ambos protagonistas del acto de la comunicación. (Beristáin, 1992: 11).

Ahora bien, en esta investigación no se estudiará la comunicación oral, pero es necesario, sin embargo, destacar la diferencia que guarda esta forma de comunicación respecto a la escrita. Se puede decir que el oral precede al escrito y que éste trata de reproducir, mediante la puntuación, las pausas de aquél.

Siguiendo a McGinitie, María y Kimmel (: 44-45) existen diferencias esenciales entre la comunicación oral y escrita. Por principio, hay una redundancia patente en el lenguaje oral, puesto que la persona tiende a repetir más palabras, por el énfasis natural que impone la comunicación verbal, ante la posibilidad que existe de recibir

retroalimentación de parte del oyente. Esta situación repercute en el monto de densidad léxica del discurso oral que, por consecuencia suele ser menor que el del escrito.

Aunado a lo anterior, el discurso escrito es más elaborado desde el punto de vista sintáctico, de tal manera que esta virtual complicación obliga al lector a un esfuerzo mayor de comprensión. Estas dos diferencias básicas entre la comunicación oral y escrita, explican en mucho la dependencia que se crea en el estudiante respecto a las clases en el aula y la dificultad consecuente en el enfrentamiento a los libros.

Por otra parte, el conocimiento comunicado mediante el lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico, a la vez que más elaborado textualmente, de donde la identificación de marcadores lingüísticos que indican causalidad, consecuencia, etcétera, se vuelven de máxima importancia en el lenguaje escrito; indicadores que en el oral pueden darse por pausas o por expresiones cotidianas que facilitan la comprensión.

K. Goodman (:16) apunta, entre las diferencias del oral y del escrito, las circunstancias de uso, señalando cómo "[...] utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata cara a cara, y la lengua escrita para comunicarnos a través del tiempo y del espacio.

3.1.4. Las habilidades lingüísticas.

De la unión de los dos rasgos que caracterizan la actividad lingüística, según el canal utilizado: oral o escrito, y el proceso de descodificación o codificación del mensaje: comprensión o producción, se delimitan las cuatro habilidades lingüísticas:

Proceso	Comprensión	Producción
Oral	escuchar	hablar
Escrito	leer	escribir

La distinción de las habilidades lingüísticas reviste gran importancia tanto para la investigación como para la enseñanza. La distinción del tipo de canal y de proceso da la pauta para caracterizar las cuatro habilidades que empíricamente habían sido detectadas como diferentes. Para la enseñanza, esta diferenciación es esencial, puesto que las estrategias para el desarrollo de cada habilidad deben ser específicas, tal y como ya se enfocó en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una vez establecidas estas nociones de base, que pretenden clarificar el tipo de diagnóstico realizado, así como los diversos elementos que deben ser considerados al tratar de evaluar la competencia lingüística, se expondrán a continuación los conceptos particulares que se siguieron para evaluar distintos aspectos dentro de cada uno de los niveles de análisis.

3.2. Marco teórico para la evaluación de subperfiles de la competencia lingüística

La tarea de evaluar la competencia lingüística de un sujeto implica establecer un concepto de **perfil lingüístico** ante la necesidad, como ya se había expresado, de especificar el modo discursivo —oral o escrito— y el nivel de la lengua —fónico-fonológico, léxico, morfo-sintáctico y discursivo o textual— en los que habrá de realizarse dicha evaluación.

El concepto de perfil lingüístico es un constructor teórico que establece un sistema de categorías para analizar, observar y diagnosticar un estado de desarrollo lingüístico. "Un perfil es, pues, en palabras de M. Echeverría, una representación cualitativo-cuantitativa de los rasgos definitorios de un sujeto desde el punto de vista lingüístico" (Echeverría, 1990: 8). Cita este autor que en 1976 David Crystal en Inglaterra utilizaba este enfoque para caracterizar la conducta verbal de niños con deficiencias de lenguaje.

De entre los 16 aspectos o subperfiles susceptibles de ser estudiados, como resultado del entrecruce de canales y niveles, en esta investigación se estudiaron algunos aspectos de los niveles léxico-semántico, el sintáctico y discursivo o textual.

3.2.1. Subperfil léxico

Es frecuente escuchar que los estudiantes poseen un léxico pobre o que comprenden poco de lo que leen porque tienen un vocabulario muy deficiente. Una afirmación como ésta sería muy inexacta si, al menos, no se dijera sobre qué base se está comparando el estado de posesión léxica de un hablante.

Por ello, es imprescindible postular distintas nociones sobre lo que se entiende por léxico, sobre todo a considerando el establecimiento de cierta nomenclatura que ha arrojado algunas investigaciones sobre este aspecto.

Como ya se había esbozado, es posible distinguir ciertas clases de léxico, a saber: activo, pasivo, básico, disponible, fundamental (Cfr. López Morales, 1984: 53-94) (López y Strassburger, 1990: 217) y utilizar distintos procedimientos para evaluarlos.

Para esta investigación se utilizó el concepto de léxico pasivo, refiriéndolo a aquel que es capaz de comprender el hablante cuando realiza la actividad de la lectura. La

distinción es importante si se toma en cuenta que normalmente el hablante comprende un mayor número de vocablos del que es capaz de actualizar, al tratar de hablar o de escribir.

En este orden de ideas, es posible distinguir asimismo grados de conocimiento, de acuerdo a la profundidad con que se conozca una palabra; es decir, se puede evaluar si el hablante tiene sólo una idea vaga acerca de un término, suficiente para comprender globalmente un mensaje o también si posee la capacidad de discriminar semánticamente, de manera más fina, el significado de una palabra, a partir de la presentación de vocablos que comparten un mismo sema.

En otro sentido y con objeto de poder determinar en qué medida un hablante posee un léxico que le permita comprender la información escrita que le presenta su medio escolar, es posible recurrir al concepto del llamado léxico básico. Este tipo de léxico, que forma parte del léxico pasivo, es aquel que ha sido establecido por algunos investigadores⁴, a partir del estudio de la recurrencia de ciertos vocablos en determinados "mundos culturales" como son el de la literatura dramática, la narrativa, la ensayística, la literatura técnica y científica y el periodismo. Elaborados con fines didácticos, estos léxicos determinan el índice de uso de una lista de palabras, el cual se obtiene mediante una fórmula que combina la frecuencia de aparición de los vocablos en cada uno de los "mundos" con la dispersión, que se define como la estabilidad de la frecuencias en todos ellos.

Con este concepto y como se expondrá más adelante, se elaboró un instrumento para evaluar la posesión léxica de los estudiantes, tomando como base el léxico básico establecido por Juilland y Chang.

Respecto al llamado léxico activo, como ya se había dicho, se refiere al conocimiento de aquellas palabras que puede el hablante actualizar en la *emisión* de un mensaje lingüístico, ya sea en el plano oral o escrito, y quedará reflejado en la *densidad léxica* del texto producido.

La densidad léxica puede determinarse aplicando una forma para establecer cada uno de los dos índices de riqueza léxica:

a) el porcentaje de palabras distintas (vocablos) utilizadas en un escrito;

b) el porcentaje de vocablos nocionales: sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio para conocer el número de palabras distintas utilizadas en un escrito y, más puntualmente, el número de palabras de tipo nocional —sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio—, actualizados en el texto.

⁴ Por ejemplo, JUILLAND y CHONG. *Léxico básico del español de Puerto Rico*. y LARA, L.F. (Dir.) *Diccionario básico del Español de México*, México, El Colegio de México, [1986], 1991.

3.2.2. *Subperfil sintáctico*

De entre los aspectos que es posible considerar en el plano morfosintáctico, se tomó el concepto de madurez sintáctica de K. Hunt, definido como el grado en que el hablante utiliza en un escrito el procedimiento de la subordinación, como reflejo de su capacidad para producir oraciones complejas. En términos de K. Hunt, "Hay tres generalizaciones bien establecidas sobre la forma en la cual los escritos de los niños cambian con el incremento de su madurez: (1) se dan en un mayor número; esto es, los niños escriben más sobre un tópico a medida que crecen; (2) los escritos se vuelven más extensos; y (3) los niños usan cláusulas subordinadas más frecuentemente" (Hunt, 1970a : 187).

La madurez sintáctica puede medirse estableciendo los correspondientes índices primarios que son de naturaleza cuantitativa. Para ello, Hunt definió la UT (Unidad Mínima Terminal) como unidad de medida básica, es decir, la unidad como más corta en la cual un trozo de discurso puede cortarse sin dejar ningún fragmento oracional como residuo (Hunt, 1970a: 188). La UT, por tanto, puede ser equivalente a una oración simple o una oración compuesta. Una noción complementaria para la medición es la de Cláusula (CL), definida como un sujeto o un conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados.

El primer índice señala el promedio de longitud de UT y se obtiene dividiendo el número total de palabras del texto que se desea medir entre el número de UT. Este índice muestra el grado de subordinación alcanzado por el hablante, de tal manera que una mayor cantidad de palabras por UT evidencia redacciones más elaboradas, en términos de utilización de sintaxis compleja, debida a la utilización del procedimiento de la subordinación.

El segundo índice determina el promedio de palabras por CL, con el objeto de poder observar los elementos que enriquecen una oración (adjetivación, especificación, complementos circunstanciales, etcétera) y se obtiene dividiendo el número total de palabras del texto sujeto a medición entre el número de cláusulas.

El tercer índice es aquel que mide el número de cláusulas por UT, obteniéndose una idea global cuantitativa sobre la densidad de UT. Una mayor cantidad de cláusulas por UT refleja el uso constante de la subordinación y, por ende, define en algún modo el estilo del que escribe.

Existen, además de los índices mencionados, los llamados índices secundarios que caracterizan el uso de determinadas construcciones sintácticas, como un medio de obtener una visión más fina, de base cuantitativa también, acerca de la forma de expresión sintáctica del hablante. Los índices secundarios por UT, mencionados por Veliz son los siguientes:

- a) cláusulas adjetivas.
- b) cláusulas sustantivas.
- c) cláusulas adverbiales.
- d) calificativos.
- e) posesivos.
- f) frases preposicionales.
- g) aposiciones.
- h) infinitivos.
- i) gerundios.
- j) participios-adjetivos.
- k) participios-predicativos.

La medición de la madurez sintáctica por medio de estas dos clases de índices primarios y secundarios, aplicadas a la evaluación de la producción escrita de un sujeto, pueden ser, asimismo, una base de evaluación de la complejidad textual, procedimiento por demás útil para los profesores de lectura o de literatura que deseen tener una idea de la dificultad que pudiera representar para un alumno la lectura de determinados textos, cuya complejidad sintáctica podría ser un obstáculo para la comprensión de lectura.

Conociendo el parecer de diversos autores acerca de la competencia que tiene el sujeto de procesar las oraciones semánticamente, a nivel de estructura profunda, más que a nivel sintáctico⁵ no deja de llamar la atención que efectivamente, como lo señalara K. Hunt (1970a:189), las construcciones sintácticas pueden constituirse en un obstáculo de comprensión. Al respecto ya se comentaba antes (Cfr. Supra. 3.1.2 "nivel morfosintáctico") que, enfocando esta dificultad, Savin y Perchonock (en Slobin: 44-46) habían realizado un experimento tratando de demostrar cómo se utilizaban ciertos aspectos de la sintaxis para recordar oraciones y cómo a partir de su investigación, fijaron una nómina oracional cuya menor o mayor complejidad sintáctica determinaba la capacidad de recuperación de la información. Como producto de esta investigación, determinaron, por ejemplo, que la estructura oracional más compleja de recuperar es la pasiva enfática.

Así, resulta posible considerar el componente sintáctico como condicionante de la comprensión, sobre todo cuando en ciertos tipos de texto, como los argumentativos,

⁵ van Dijk (1989:188) afirma al respecto: "... en la memoria también existen limitaciones para las informaciones semánticas... Por lo demás, se ha comprobado que la unidad sintáctica de la oración en la elaboración del texto sólo tiene un papel marginal en este nivel semántico."

existen fórmulas propias de este discurso (adjetivación, concesión, uso retórico de términos y expresiones) que tienden a oscurecer el sentido, por el grado de incrustación de la cláusula subordinada.

3.2.3. Subperfil textual o discursivo. Elaboración textual: comprensión y producción

Según la actualización del discurso de un hablante, éste se define como emisor o receptor. Esta distinción da la pauta para distinguir dos procesos cognoscitivos que deben diferenciarse en la descripción lingüística: la expresión o producción y la comprensión del mensaje.

Se trata de procesos distintos, en primer, término porque intervienen mecanismos fisiológicos y psicológicos diferentes. H. Husson (en Lanchec: 39-40) representó la fisiología del lenguaje oral y escrito, diferenciando los mecanismos complementarios a la génesis de las significaciones y a los mecanismos de la memoria, implicados por la lectura y la escritura.

La lectura pone en acción mecanismos que involucran engramas (huellas dejadas en el cerebro por un suceso del pasado individual) visuales de letras, palabras, etcétera, y el circuito de engramas auditivo-verbales. La escritura, por su parte, liga los engramas visuales a los propioceptivos digitomanuales y al circuito que los conecta a la zona motriz, cuyos efectos llegan a los músculos respectivos.

Desde el punto de vista psicolingüístico, adoptamos aquí la noción de lectura en la cual concuerdan varios autores. Rosenblatt, Goodman caracteriza esta actividad como una transacción entre lector y texto donde "las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto" (Goodman: 18).

La lectura es un acto complejo en el cual el lector lleva a cabo una interpretación emanada de lo que conoce y cree antes de la lectura. En palabras de van Dijk, "el significado de las enunciaciones lingüísticas es igual a la interpretación conceptual (intensión) de estas enunciaciones, mientras que su referencia (extensión) es la relación de las actualizaciones de estos conceptos en los diferentes mundos posibles" (van Dijk, 1989: 40). La lectura, por ende, implica un conocimiento de mundo, conocimientos previos, la utilización de la memoria a corto y largo plazo y ciertas estrategias, entendidas como la aplicación eficaz de reglas de combinación e interpretación del uso real del lenguaje.

En cuanto al proceso cognoscitivo implicado y considerada la lectura como una resultante de la compleja coordinación de los sistemas de procesamiento de la información en los niveles visual, lingüístico y conceptual, existen dos modelos de comprensión: en serie e interactivos. En el primer caso, se supone que los niveles

componentes que intervienen en la comprensión se organizan jerárquicamente, de tal modo que el logro en un nivel como por ejemplo, la interpretación de una oración o enunciado, presupone la ejecución de los niveles subordinados o menos complejos, como podrían ser en este caso, el conocimiento de las palabras y, previamente, el de las letras.

Los modelos interactivos, por su parte, consideran que el proceso de comprensión lingüística no puede abarcarse en su totalidad fuera del contexto del discurso y que la comprensión de oraciones depende del contexto semántico donde aparecen (Rumelhart, 1977; Kintch, 1979).

El lector procesa en paralelo de manera ascendente (*bottom-up*), identificando palabras, estructuras sintácticas, a la par que aplica, en los llamados procesos descendentes, (*top-down*) su conocimiento de mundo, sus esquemas y sus objetivos personales, así como determinadas estrategias de captación y procesamiento de la información, (van Dijk, 1989: 175-235).

Respecto a la escritura, es ésta una actividad de expresión o producción lingüística que se compone, a su vez, de dos actividades de naturaleza diferente (Charmeux: 19 y sgts).

a) una de tipo lingüístico y psicolingüístico que consiste en substituir los elementos que se desean transmitir: ideas, sensaciones, sentimientos, por los signos de que dispone una lengua determinada;

b) una actividad de producción material del mensaje, en tanto que objeto comunicable, por lo que se trata de materializar este discurso en una sustancia perceptible por los sentidos. En la comunicación escrita, la elaboración del mensaje consiste en la substitución de los elementos por transmitir, a signos gráficos previstos por la lengua, guardando el orden canónico de funcionamiento. Esta actividad supone una serie de conocimientos y habilidades en el manejo de la lengua, tales como la posesión de un léxico, la aplicación de esquemas sintácticos y textuales, acordes a la naturaleza del discurso que se desea elaborar.

3.2.3.1. *Comprensión del discurso*

En esta investigación se intentó evaluar la comprensión de lectura, a según la concepción de los modelos llamados interactivos; en especial se siguió el modelo de elaboración textual desarrollado por van Dijk en colaboración con Walter Kintsch (1983).

Por modelo o estructura modelo se entiende el sistema de operaciones mentales que subyacen en los procesos que intervienen en la comprensión y producción de textos (Kintsch y van Dijk, 1978: 85); van Dijk lo define como una reconstrucción abstracta

de la "realidad" comprende varios elementos: un conjunto de mundos posibles (M) interrelacionados mediante la "alternatividad" y la "accesibilidad" (R); un conjunto de 'cosas' o "dominio" sobre lo cual se puede hablar (*d*); un conjunto de características y relaciones (P) así como un conjunto de circunstancias (*f*) (van Dijk, 1989:39).

El modelo de comprensión de lectura y más puntualmente, de elaboración textual en cuestión, posee supuestos y propiedades que lo distinguen de otros (van Dijk y Kintsch, 1983: 5-6; 10-13). respecto a los primeros, se caracteriza por ser:

a) **constructivista**. Dado que el proceso cognoscitivo de un hecho depende del canal de conocimiento —si es, por ejemplo, de orden visual o lingüístico—, una persona puede obtener la comprensión de un hecho desde diferente perspectiva y así cada cual elaborará una representación en la memoria, dependiendo de ella. De esta manera, la narración de una accidente será distinta si el hablante es un testigo presencial o un lector de una noticia que hable sobre dicho accidente.

b) **interpretativo**. Toda persona construye los hechos desde ciertos marcos de conocimiento, lo cual constituye un aspecto semántico en la comprensión del discurso. Como tal, un oyente o un lector recibirán la información desde el marco concreto de "un accidente".

c) **de construcción paralela**. La información se procesa asignando significados de manera gradual de tal modo que la persona no espera a procesar los datos de entrada (input) (procesos descendentes) para posteriormente atribuirles sentido, sino que éste se va construyendo de manera paulatina.

d) **presuposicional**. Se puede dotar de sentido un texto sólo si la persona posee un mayor conocimiento general de los hechos dentro de los cuales se incluye el "hecho" por comprender. Existe, además, otra información cognoscitiva, como son las creencias, las opiniones, las actitudes, las motivaciones, las metas o las tareas específicas que el lector se fija para el procesamiento de la información, todo lo cual se constituye en los llamados procesos ascendentes.

e) **estratégico**. La información se procesa en distintos y posibles órdenes; es decir, existe por parte del lector una flexibilidad para utilizar toda la información de que dispone el sujeto a fin de obtener una representación mental del hecho.

Asimismo, dicho modelo posee determinadas propiedades como son: la **interactividad**, puesto que los varios niveles de composición textual (morfofonológico, sintáctico, semántico y pragmático) interactúan de un modo complejo en la comprensión y producción del discurso; la **complejidad**, al existir una continua retroalimentación entre las unidades más complejas y menos complejas del texto; el carácter **estratégico** porque el procesamiento de la información no se realiza de manera algorítmica, sino que a través de varios niveles del discurso, de la información textual, contextual y de

la información interna y externa, procesamiento que se elabora mediante la operación de estrategias de comprensión; el carácter situacional ya que en la comprensión se activan y actualizan otros usos de la llamada memoria episódica respecto al modelo situacional; esto se liga con lo que el texto significa (intensión) y a lo que se refiere (extensión); el carácter episódico dado que el modelo permite limitar la base textual a la información expresada en el texto o implicada en él, sin tener que activar una gran cantidad de conocimiento previo; el proceso de control, por medio del cual se garantiza que todas las estrategias están encaminadas hacia la producción de información, consistentes con los propósitos de la comprensión que persigue el lector y el conocimiento de hechos o datos previos.

En este modelo adquiere relevancia la base textual o naturaleza del texto que se desea comprender, desde que "la psicología educacional se percató de que el aprendizaje a menudo ocurre en la base de los textos, lo cual también contribuyó al rápido desarrollo del interés en la memoria para el discurso" (van Dijk y Kintsch, 1983: 3).

Para van Dijk y Kintsch la comprensión está orientada semánticamente en un proceso en el que intervienen determinados elementos como son:

1. La utilización de los distintos tipos de memoria: a corto plazo, a largo plazo y la episódica.

Con la memoria a corto plazo el individuo procesa aquella información que le resulta importante, a partir de la estructura de superficie del texto (información morfológica, fonológica, léxica, sintáctica) con el objeto de establecer relaciones "para la oración en sí y acaso para la oración anterior o la posterior" (van Dijk, 1989: 181).

2. Una parte de la información procesada mediante la memoria a corto plazo se transporta a la denominada memoria a largo plazo en la cual se encuentra almacenada toda la información sobre el conocimiento de mundo del sujeto; sus marcos de conocimiento (van Dijk, 1987: 83-84); las estructuras de conocimiento de su lengua: léxico, patrones sintácticos, textuales, (procesos ascendentes) (procesos descendentes) así como también sus intereses, propósito de lectura, deseos, intereses, emociones, etcétera. (van Dijk y Kintsch, 1983: 348).

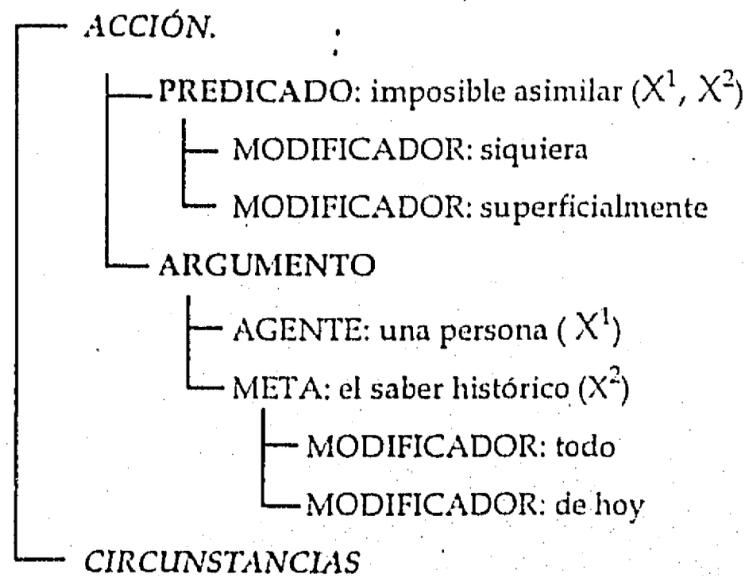
3. La puesta en operación de la memoria episódica, definida como "el registro especial de una serie de datos del input informativo: dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una cosa" (van Dijk, 1989: 183).

4. La información textual se representa primero por medio de proposiciones organizadas en HECHOS⁶. Un HECHO es una representación cognoscitiva de lo que

⁶ van Dijk (1987:150) destaca este concepto escribiéndolo con letra mayúscula para diferenciarlo de "hecho" como referente de una proposición.

normalmente se interpreta en términos de un predicado básico, así como los varios participantes (argumento) en sus respectivos papeles semánticos (de agente, de agente pasivo, de objeto, de instrumento, de meta) y la situación (el tiempo, el lugar las circunstancias) en que ocurre algún evento, acción o estado.

Tomando como ejemplo el siguiente enunciado⁷, he aquí una forma de esquematizar la comprensión de un HECHO: "Es imposible para una persona asimilar siquiera en forma superficial todo el saber histórico de hoy".



Comprensión: nadie (= una persona no) puede conocer la historia.

5. Microestructura, macroestructura y superestructura. La estructura semántica de un discurso puede ser definida a dos niveles (Kintsch y van Dijk, 1984: 88): el de la **microestructura**, que corresponde al nivel local del discurso es decir el de la estructura de las proposiciones aisladas e individuales con sus relaciones y el de la **macroestructura**, de naturaleza más global; en ésta última se caracteriza al discurso como una entidad y se refiere a lo que normalmente se denomina tema del texto (van Dijk, 1984:64), reconstrucción teórica de la noción común de "asunto" o "argumento".

La macroestructura de un discurso puede reconstruirse mediante la puesta en operación de las llamadas **macrorreglas**, cuyo producto son las **macroproposiciones**.

Las **macrorreglas** (van Dijk, 1987:47-52) son reglas de proyección semántica que vinculan las proposiciones de las microestructuras textuales con las de las macroestructuras. Su función es la de transformar la información semántica, reduciéndola y organizándola. Las tres macrorreglas fundamentales son:

⁷ Proposición tomada de uno de los textos ("Ensayo") utilizados para evaluar la comprensión de lectura (Cfr. Apéndice 1).

— **Supresión.** Cada proposición que no es una condición de interpretación, ni directa, ni indirecta de una proposición subsecuente, puede ser suprimida.

— **Generalización.** Cada secuencia de proposiciones puede ser remplazada por la proposición general cuando denote un conjunto inmediato que contenga semánticamente la información de las proposiciones de dicha secuencia.

— **Construcción.** Dada una secuencia de proposiciones, se construye una proposición que contiene el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, sustituyendo la secuencia original por la nueva proposición.

La constricción de las macrorreglas reside en el hecho de que ninguna proposición puede ser suprimida si es condición de interpretación de una proposición subsiguiente. Por otra parte, las macrorreglas tienen un carácter recursivo ya que pueden aplicarse nuevamente y derivar a un nivel más alto de macroproposiciones (van Dijk y Kintsch, 1983: 1983). El conocimiento del mundo y los marcos de conocimiento son indispensables para la aplicación de las macrorreglas.

El resultado de la aplicación de las macrorreglas es la macroproposición, ésta se define como la proposición derivada de la sentencialidad expresada por las proposiciones de un discurso (van Dijk y Kintch, 1983: 190).

Ahora bien, muchos tipos de discurso presentan una estructura convencional o superestructura, como es el caso de la narrativa en la cual pueden observarse partes o categorías de formación canónicas (o normales) como son: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja y reglas de formación que determinan el orden en que dichas categorías aparecen. Esta característica de los discursos hace posible que el lector, con dicho conocimiento, pueda aventurar hipótesis acerca del tipo de mensaje que, según la intención de comunicación del autor, va a recibir o bien, elija la superestructura adecuada para expresarse mejor. La conceptualización de superestructura es fundamental dentro de un modelo de comprensión y de producción de textos, porque precisamente contribuye a caracterizarlos, dependiendo de su función comunicativa. Son modelos de superestructuras la narrativa, la argumentativa y la de un tratado científico (van Dijk, 1989:153-165). Sin embargo, al ser la superestructura más bien de tipo sintáctico, se basa en reglas convencionales que dan origen a diversos tipos de texto como podrían ser: una nota informativa, una conferencia, un poema, una receta, un chiste, una solicitud de empleo, etcétera. El marco de conocimiento que provee el conocimiento consciente de una superestructura permite la reafirmación temprana de una hipótesis de lectura (¿se trata de un hecho o de una opinión?; ¿se pretende informar o argumentar?) y, tratándose de la expresión escrita, permite identificar la forma adecuada que debe revestir un escrito con una determinada intención de comunicación, de acuerdo a reglas sociales.

6. Estrategias semánticas para la comprensión. Una estrategia (van Dijk y Kintch, 1983:11) se define como una hipótesis de trabajo que puede ser puesta a prueba para procesamientos ulteriores o también como una parte de nuestro conocimiento general puesto que representa el conocimiento del procedimiento que poseemos acerca de la forma de comprender un discurso. Una estrategia también es un requisito para la construcción de una *base textual* (proposiciones y sus relaciones) que es una representación semántica del input discursivo en la memoria episódica.

Sobre la base de una proposición se construye el significado mediante otras estrategias semánticas, a distintos niveles, a saber: el proposicional, el de coherencia local, el de coherencia global, el esquemático y el inferencial.

— Nivel proposicional

Un HECHO como el representado anteriormente, a modo de ejemplo constituiría la base para la elaboración semántica o comprensión del texto en un primer nivel, el proposicional. Como su nombre lo indica, el nivel se determina por la llamada proposición, término extraído de la lógica y que en lingüística contiene una connotación semántica más que sintáctica, al aludir al significado de una oración declarativa. Una proposición se compone normalmente de un predicado y uno o más argumentos, así como de sus respectivos modificadores.

— Nivel de coherencia local

Unido estrechamente a las estrategias de este nivel, se encuentra el concepto de coherencia. Para definirlo, se traen aquí las observaciones de Vilarnovo (1991) debido a su clara exposición de los diferentes significados del término así como a la relación de diversos términos que hacen referencia a esta cualidad del discurso:

2.1... el término *coherencia* tiene dos acepciones. En una primera, coherencia se define negativamente como no-contradictoria: en esta acepción, coherencia corresponde al inglés *consistency*. En la segunda acepción, se significa la conexión de las partes en un todo (la conexión semántica o pragmática), se trataría pues, de una definición positiva (Conte 1988b, pág.22)...3.1. Casi siempre se ha intentado explicar la coherencia a través de la *cohesión*: es decir, en función del conjunto de relaciones lingüísticas que se establecen entre las distintas partes de un texto. Según esta propiedad, el texto sería como un tejido donde unas partes remiten a otras. A la cohesión también se la llama *conexión*, y suelen ser sinónimos estos dos términos. Aunque autores como Hatakeyama, Petöfi y Sözer (195) distinguen entre cohesión y conexión, si bien de una manera muy vaga, la cohesión sería simplemente una conexión más fuerte (pág.68)... (Vilarnovo: 125-126).

En lo tocante a las estrategias del nivel de coherencia local, éste corresponde al establecimiento de relaciones de significado al tratar de establecer conexiones entre oraciones sucesivas, buscando posibles vínculos entre hechos denotados. En este aspecto, destaca la noción de coherencia como un conjunto de condiciones que determinan las relaciones como partes; así se tiene la interdependencia entre HECHOS (oraciones compuestas y secuencias), en relación a un mundo posible y a algún tópico de conversación. De este modo, la coherencia es una propiedad semántica de

los discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases. Halliday y Hasan usan el término "cohesión" en un sentido más amplio. El propio van Dijk (1989:53) utiliza también el término "conexión" en sentido amplio y el de "coherencia" limitado a la coherencia lineal.

Las relaciones más generales de conexión entre proposiciones son las siguientes (van Dijk, 1989: 44):

- A es causa de B
- A es fundamentación de B (siendo B la consecuencia de una actuación).
- A y B ocurren en la misma situación
- A es simultánea de B
- A tiene lugar en un periodo parcial de B(o al revés)
- A y B se suceden
- A y B se trasladan
- A es necesariamente (lógica, conceptualmente) parte de B (o al revés)
- A es "parte integrante" normal (convencional) de B (o al revés).

Relaciones como las descritas se elaboran mediante **mecanismos de coherencia**⁸ tales como los de:

- Identidad (correferencia, paráfrasis, pronominalización, presuposición: elipsis, conocimiento de mundo, conocimiento de información anterior en el texto, uso de lexemas, redundancia sémica, identidad gramatical, identidad fónica;
- Relaciones anafóricas y catafóricas,
- Relevancia, dentro del cual destaca el mecanismo tema-rema.
- Conexión, mediante el uso de los nexos o conectivos
- Coherencia pragmática, la cual se basa no sobre las proposiciones expresadas en el discurso, sino a partir del conocimiento de mundo, de los marcos de conocimiento y de los actos de habla implicados en un discurso.

⁸ Las fuentes para determinar los principales mecanismos de coherencia fueron: Albaladejo, T. y García Berrio, A.(1983), van Dijk, T (1989), Coseriu, E. (1992) y Vilarnovo (1991).

— Nivel de coherencia global

En este nivel estratégico el lector establece relaciones en el conjunto del texto, elaborando macroproposiciones, con la previa aplicación de las ya definidas macroreglas. Las macroestrategias así elaboradas son flexibles y tienen un carácter eurístico (van Dijk y Kintsch, 1983: 15) de tal manera que el sujeto no necesita esperar hasta el final de un párrafo, capítulo o libro para inferir su contenido global. Las inferencias que paulatinamente va construyendo se sustentan en varias clases de información como: el título, las palabras temáticas, el tema de las primeras oraciones, el conocimiento acerca del posible contenido global del texto, la información del contexto.

— Nivel esquemático

La superestructura o estructura esquemática convencional servirá entonces como una poderosa divisa de procesamiento descendente (*top-down*) para asignar categorías relevantes de la superestructura, esto es, las funciones globales a cada macroproposición o secuencias de macroproposiciones y proveerá algunos constreñimientos generales sobre los posibles significados, local y global, de la base textual.

Para efecto de evaluación lingüística, la noción de superestructura provee un parámetro importante al permitir destacar la adecuación de un texto, con relación a la idoneidad de su esquema global de presentación. Así, la deficiencia mostrada por un estudiante de nivel medio superior que redactó una descripción o una argumentación, en lugar de la narración solicitada, puede ser caracterizada como deficiencia "esquemática", que acusaría un grave problema de producción textual, sobre todo tratándose de estudiantes con una esperada cultura básica en dicho grado educativo.

3.2.3.2. Producción textual. Modelo

Como se indicaba en el marco teórico general, los procesos de comprensión y de expresión textuales son de distinta naturaleza aunque no totalmente diferente, tal y como lo señalan van Dijk y Kintsch. El modelo de estos autores, elaborado para la comprensión de lectura incluye, sin embargo, algunas consideraciones sobre el proceso de la producción textual acerca de lo cual —afirman— se conoce muy poco; no obstante a pesar de esta distinción, "no parece plausible que los usuarios del lenguaje tengan dos sistemas de estrategias completamente diferentes e independientes" (1983: 17).

A grandes rasgos, estos autores caracterizan el proceso de producción discursiva con la construcción de una macroestructura a modo de plan del discurso, compuesto de elementos del conocimiento general y, especialmente, del modelo situacional, que incluye el modelo de producción del hablante, su conocimiento, motivaciones, acciones pasadas e intenciones, dentro de un contexto comunicativo preciso. Con este macroplan, la siguiente tarea consiste en ejecutar estratégicamente, a nivel local y

lineal, la base textual, eligiendo entre información explícita e implícita, estableciendo también de manera apropiada la coherencia local para, finalmente, formular las estructuras de superficie con los diferentes datos semánticos, pragmáticos y contextuales.

Siguiendo las características de este modelo de comprensión, en especial con las propiedades interactiva y estratégica, los hablantes probablemente empiezan por formular oraciones antes de que la total representación semántica de la oración haya sido formada y lo mismo puede decirse al nivel más global, de tal manera que las macroestructuras parcial o previamente formadas pueden ser cambiadas debido a las constricciones de la información local (van Dijk y Kintsch, 1983: 17).

De la misma manera, en concordancia con el modelo de comprensión y reconociendo que aunque el proceso de producción o expresión textuales no consiste en la aplicación de estrategias estrictamente inversas al proceso de comprensión, se asume, sin embargo, el marco teórico general de dicho modelo en el sentido de sostener que el hablante parte de la elaboración de macroestructuras semánticas como es la determinación del tópico o tema, para generar macroproposiciones que corresponden a secuencias, las cuales contienen a su vez, una serie de funciones, traducidas en proposiciones simples o complejas a nivel de coherencia lineal, las cuales, como se recordará, forman la llamada microestructura del discurso (van Dijk y Kintsch, 1983: 273).

Ahora bien, para efectuar la tarea concreta en este trabajo, es decir, evaluar la producción escrita de ciertos estudiantes, se trató de aplicar las respectivas nociones de función y secuencia definidas por van Dijk y retomadas por López Morales (1984: 12-245) como medio para evaluar la capacidad de reproducción por escrito de un hablante.

3.2.3.2.1. *La estructura de un texto narrativo*

Considerando la importancia que tienen las características de la base textual con una superestructura determinada para la comprensión o producción discursiva, la evaluación de la producción escrita debe partir de la especificación del tipo de macro y superestructura del texto, que en el caso de esta investigación fuera de naturaleza alternativa.

Hablar de recuperar la información de un texto, impone la determinación de categorías de análisis que permitan distinguir la que es esencial de la que es complementaria.

Cabe mencionar que la consideración de los conceptos de función secuencia definidos por van Dijk y López M. fue insuficiente para analizar la diversidad de las estructuras superficiales de los escritos, circunstancia que obligó a acudir a un análisis más puntual de la estructura del texto narrativo, por ser éste el tipo de texto tanto el

de la película que se proyectó a los estudiantes, como el que se les solicitó, para que, a su vez, la narraran.

Fue así como se recurrió a los conceptos de C. Bremond en su conocida obra de *La lógica de los posibles narrativos* y a la reinterpretación de ciertas nociones estructuralistas sobre discurso narrativo que desarrolla H. Beristáin (Cfr. Bibliografía, sobre todo, en su obra de 1981) a fin de obtener elementos más sólidos para acercarse a la caracterización del tipo de recuperación escrita de los estudiantes.

a) **Función y secuencia.** Bremond define la función como el átomo narrativo, es decir, como las acciones y acontecimientos que, agrupados en secuencias, engendran un relato. Distingue asimismo varios tipos de secuencias, a saber: la *elemental*, con tres funciones: una que abre, otra que realiza y otra que cierra y la *compleja*, que a su vez puede ser por *encadenamiento*, por *enclave* o por *enlace*.

La función es la unidad sintáctica más pequeña del relato y correspondería aproximadamente a lo que sintácticamente sería una oración simple; las funciones son los "motivos" de Tomachevski y para Propp es la "acción de un personaje, definida por su situación en el relato" y desde el punto de vista de su "significación" en el desarrollo de la intriga".

Por su operatividad se clasifican en: motivos dinámicos y motivos estáticos, según modifiquen o no la situación. Se dividen en: distribucionales e integrativas, según se relacionen en el mismo o diferente nivel.

Distribucionales. Son los encadenamiento que constituyen el hilo narrativo, remiten a un operación, es decir, a un acto complementario y consecuente. Se dividen en:

a) **nudos** (núcleos, funciones cardinales o motivos asociados —cuya supresión perturbaría la sucesión temporal y causal de los hechos— de Tomachevski), constituidos esencialmente por verbos de la acción en los "modos de lo real" que se perciben como designando acciones que verdaderamente han tenido lugar. Son esenciales por cuanto significan un momento de riesgo porque se presenta en él una alternativa.

Tienen tres momentos: apertura, realización, clausura y cumplen una doble función: consecutiva o cronológica, consecuente o lógica.

El conjunto de nudos constituye el resumen del desarrollo de la acción. Todorov propone un método para analizar el relato, consistente en reordenar el discurso conforme a una lógica y una cronología canónica (fábula) y contrastarle con la intriga (orden en que se presentan los hechos en el discurso).

Tres nudos al menos (el que inaugura, mantiene y cierra la secuencia elegida como alternativa) forman una unidad narrativa superior: la secuencia.

b) **catálisis**, que aparecen como extensiones descriptivas "y aceleran, retardan, reimpulsan, resumen o anticipan el discurso. Su naturaleza consiste en complementar los nudos. Cumplen además una función fática porque" mantienen el contacto entre narrador y lector y dependen de los nudos y no a la inversa. Pueden clasificarse en:

— Reductivas o de resumen.

— Expansivas, que afectan: la duración (suspensión o desaceleración); el orden (analepsis o retrospección y prolepsis o anticipación); la frecuencia (relato repetitivo).

Integrativas. Son de naturaleza paradigmática porque su sentido se capta "más arriba", en otro nivel donde se halla su correlato. Pueden ser:

Índices (o indicios). Remiten a una funcionalidad del ser, a un carácter, un sentimiento, una atmósfera psicológica o a "una filosofía". Tienden a describir tanto a personas como a los objetos. Permiten identificar las características físicas o psicológicas de los protagonistas.

Informaciones. Sirven para identificar y situar los objetos y los seres en el tiempo y en el "espacio". Son "lugares", "objetos" y "gestos", que funcionan para enraizar la ficción en lo real, creando un ambiente.

Otro de los conceptos que fue necesario tomar para la descripción de la base textual de la película en cuestión, se refiere a la distinción entre **historia y discurso**. Emile Benveniste reelabora estos conceptos, atribuyendo a la historia las características de lo que los formalistas rusos llamaron **fábula o trama**: "lo que efectivamente ocurrió" y al discurso lo que llamaron **argumento**, es decir, la "forma en que el lector toma conocimiento de la historia" (Beristáin, 1989: 26).

Por la naturaleza del texto fílmico, también se consideró el concepto de **niveles de la diégesis**. Gerard Genette distinguió tres niveles, relacionados con la ubicación del narrador y con el juego entre la temporalidad de la historia y la del discurso.

a) el **diegético**, el cual funciona como punto de partida. En la obra teatral, la diégesis corresponde a las acciones que se suponen que tienen lugar en el escenario durante la representación.

b) **extradiegético**, es decir, el referido a las acciones que ocurren fuera de la diégesis pues el narrador no participa en ellas.

c) **metadiegético**, que es propiamente una narración dentro de otra. La metadiégesis puede ser en el teatro la narración de hechos ocurridos fuera del escenario, relatada por uno de los personajes, o, puede ser la respuesta de un personaje a la pregunta de

otro; puede ser también una digresión o puede establecer una relación de contraste o analogía con la diégesis.

FALTA PAGINA

No. 54

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

En esta sección se presentarán los aspectos relacionados con el procedimiento seguido en el diseño, definición de las características y aplicación de los instrumentos, así como en la selección de la población que suministró la muestra de evidencias, objeto de estudio de la investigación.

4.1 Diseño y definición de las características de instrumentos

La primera tarea consistió en elegir el tipo de texto para evaluar la comprensión de lectura y la producción escrita, con todas las cuestiones implicadas en estas habilidades, según el nivel de análisis de la lengua, esto es, el léxico-semántico, el morfosintáctico y el discursivo.

Para la evaluación de la comprensión de lectura se seleccionaron dos textos, elaborándose sendos cuestionarios sobre su contenido. Estos mismos textos sirvieron para la detección del léxico (pasivo) desconocido por los estudiantes.

Un instrumento adicional se diseñó para la detección del léxico (pasivo) básico.

Respecto a la producción textual, se solicitó la narración de una película proyectada previamente a los estudiantes para evaluar distintos aspectos:

- la posesión del léxico activo
- la madurez sintáctica
- la recuperación de información
- la coherencia textual.

Adicionalmente, se diseñó y aplicó un cuestionario de trayectoria escolar, con el cual se pretendió correlacionar variables académicas de tipo escolar (reprobación, aprovechamiento) así como variables de orden personal (edad, sexo).

4.1.1 Comprensión de lectura

Respecto a la selección de textos para evaluar la comprensión de lectura, se tomaron en cuenta dos criterios: textos de uso real y su complejidad.

El que fueran textos escolares fue fundamental ya que aquí se asumió el punto de vista de diversos investigadores, respecto a la importancia de indagar los aspectos de la competencia lingüística en textos de uso real, para contrarrestar el empleo de

"métodos y materiales poco usuales a la necesidad de los estudiantes, como son textos muy breves, contruidos artificialmente, o incluso con palabras y frases no representativas de los libros de texto y manuales que el alumno utiliza en sus asignaturas.¹

Una de las lecturas "Los grandes periodos históricos"², a la cual convencionalmente se le llamó "Ensayo", que aparece en el apéndice núm. 1, se retomó del estudio que sobre comprensión de lectura habían realizado Bonfil *et al.* (*Cfr. supra* Cap. 3, 3.2.4.), toda vez que los autores ya habían indagado sobre la utilización de ciertos textos en diferentes materias, indicando que se habían seleccionado "... de libros usados en el CCH, tomando en cuenta programas, guías de examen extraordinario y una encuesta realizada con los profesores, estableciendo como criterios el uso de esa bibliografía en los cinco planteles y que fuera utilizada en la exposición del prime tema de los programas". Se pensó también que al aprovechar esta preselección, sería posible contrastar, en un momento dado, los hallazgos de esta investigación con los que se reportaban en aquella.

El otro texto seleccionado³ (apéndice núm. 2) es una nota de opinión intitulada "Seguridad Pública " que se extrajo de una antología de lecturas preparada por profesores del Colegio de Bachilleres para el trabajo en el aula de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I.

Cabe aclarar que el motivo de esta última selección, es decir, de un texto que no pertenecía al ámbito del CCH, en donde, en general, la lectura se remite a textos literarios⁴ se debió al segundo criterio de selección: la dificultad textual, presente en los obstaculos en la codificación textual en los diferentes niveles de análisis de la lengua, léxico, sintáctico y discursivo. En este sentido, se destacan diferencias en los textos seleccionados por las siguientes razones.

El primer texto, es decir, el llamado *Ensayo*, es de tipo expositivo y se utiliza en el medio escolar por lo que contiene, según puede apreciarse, un lenguaje accesible, adaptado al nivel de comprensión de estudiantes. Su densidad léxica es de 47.79%⁵ y

1 Díaz, B.A.F. y Aguilar, V. J. "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa." *Perfiles Educativos*. Núms. 41-42 México, UNAM, CISE, 1988. p. 34. También es el punto de vista de K. Goodman (14:15) quien al referirse a la trayectoria de desarrollo de los estudios sobre comprensión de lectura, destaca la diferencia entre el uso de tests elaborados artificialmente para la evaluación de distintos aspectos, como la comprensión de lectura, de la lectura de textos significativos.

2 Ex: BROOM, J., *Para comprender la historia*. México, Ed. Nuestro Tiempo, 1971.

3 Ex: *La Jornada*. Carlos Payán V. Diario. Año Cinco. Núm. 1541. México, D.F., 29 de diciembre de 1968, p. 7.

4 En el Colegio de Ciencias y Humanidades la lectura y redacción se imparten en materias separadas y el objeto de estudio de la primera es, en general, el análisis de textos literarios. Esta situación nos hubiera llevado a elegir algún texto de esta índole, lo cual hubiera implicado la entrada al estudio de las características específicas de este tipo de discurso y con ello, el involucrarnos en una investigación especial, si consideramos que el estudio del texto literario, y por ende de la evaluación de su comprensión, trae aparejada la consideración de categorías propias como: las características de la función poética, la naturaleza del lenguaje literario (ambigüedad, polisemia), el uso del sentido figurado, los rasgos estilísticos, las series históricas dentro de las cuales se ubica, etcétera.

5 El dato se obtuvo dividiendo el número de palabras entre el número de vocablos o palabras diferentes, dato que indica una muy aceptable densidad léxica, sin llegar a ser excesiva. La virtual dificultad que representaría la introducción de determinados conceptos

desde el punto de vista sintáctico, existe, en términos generales, una ordenación lógica de sujeto-predicado. A pesar de que el texto muestre un grado considerable de incrustación de cláusula, es decir, un índice medianamente alto de utilización del procedimiento de la subordinación, puesto que la longitud de UT se sitúa en 22.18 palabras, el modo discursivo de la exposición permite identificar sin mucha dificultad el mensaje de la lectura. A nivel textual, existen indicadores muy precisos de la progresión temática como, por ejemplo, la mención del sujeto al inicio de cada párrafo (mediante la progresión tema-remata) lo cual, generalmente, remite a la macroproposición que se desarrollará en cada uno de ellos.

El segundo texto, *Seguridad Pública*, es un escrito de mayor complejidad en todos los niveles. Léxicamente hablando, se mencionan palabras poco usuales, tomando como referencia el índice de uso de los léxicos básicos elaborados por De Lara [1986] y por Juilland y Chang [1964]; asimismo, la densidad léxica es más alta (53.19%) que en el texto anterior, sin contar con que el léxico empleado puede considerarse especializado del discurso político y, por tanto, amerita de conocimientos previos por parte del lector. Aunado a ello el uso retórico de ciertos términos introduce el sentido figurado de diversas palabras y expresiones.

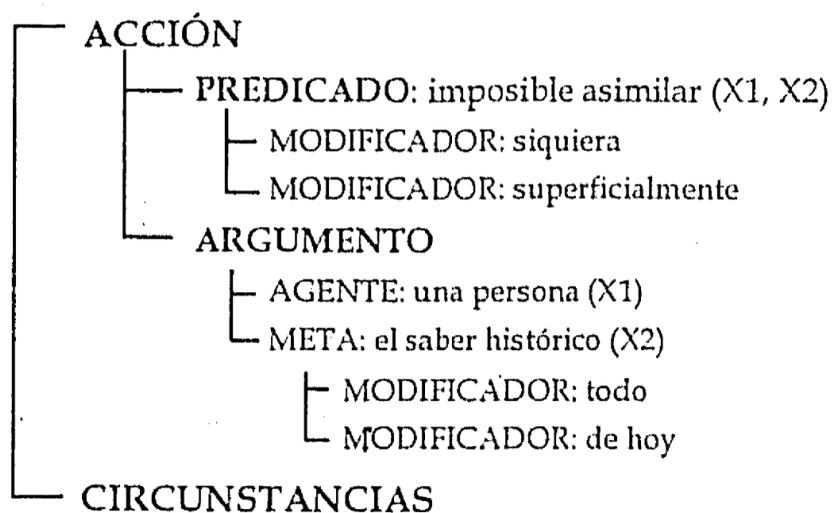
La complejidad sintáctica es similar a la del primer texto, 22.93 palabras por UT; sin embargo, aunque ambos textos comparten el mismo modo discursivo dominante, propio de los escritos del tipo de un ensayo, es decir, la argumentación, como artículo periodístico de opinión que es, requiere de la fuente de conocimiento de hechos antecedentes al que se comenta, así como de la contextualización de ciertas frases que se localizan en el texto.

Respecto a la elaboración del instrumento para evaluar la comprensión de lectura, se decidió elaborar una batería de preguntas abiertas sobre el contenido los dos textos, las cuales fueron formuladas con la determinación previa de las macroproposiciones del texto. Este procedimiento sirvió para establecer las ideas principales sobre las cuales debía haberse centrado la atención de los estudiantes, en base a la determinación de "HECHOS", según el concepto de Van Dijk.

Como muestra del procedimiento seguido, a continuación se expone un ejemplo de la manera en que se establecieron los HECHOS y las macroproposiciones; para ello se tomó un fragmento del texto denominado "Ensayo", aplicando el temprano modelo de van Dijk (1987:82), desarrollado ampliamente por Kintsch de manera posterior (1985: 234-5).

Estructura superficial: "Es imposible para una persona asimilar siquiera en forma superficial todo el saber histórico de hoy".

del área de conocimiento en la cual se inserta este escrito, se resuelve por la explicación que se ofrece dentro del mismo texto.



Macroproposición: Nadie puede comprender toda la historia.

Aplicando el modelo de formación de proposiciones de Kintsch tendríamos el siguiente sistema de notación:

1. Expresiones textuales (E). Palabra o grupo de palabras; unidades semánticas o proposiciones elementales (palabras nocionales desagregando funciones).

— Deben contener la necesaria información sintáctica y semántica. (p. ej. persona: sujeto de asimilar)

— Palabras funcionales con su respectivo contenido (p.ej. para una persona)

— Artículos junto con lo que modifican (una persona)

— Caso semántico (meta: saber histórico)

— Modificadores ("todo" modifica a saber histórico)

— Conectivos

— Formas perifrásticas (es imposible)

2. Fuente de conocimiento. Texto con anotaciones del contenido.

3. Propositiones (P). Marco proposicional construido con predicados y argumentos, a partir del input de las expresiones textuales anotadas.

3.1 Construcción. Unidad semántica con expresiones fingidas, asignado argumentos (X1, X2, etc.) y relaciones.

3.2. Configuración. Complemento de unidades semánticas apropiadas, suprimiendo argumentos.

Ejemplo:

1. Expresiones textuales anotadas

E1 Es imposible (E3)

E2 para una persona

E3 asimilar siquiera

E4 en forma superficial

E5 todo (E6)

E6 el saber histórico (E7)

E7 de hoy

2. Fuente de conocimiento

No puede (E2)

Subord: humano - agente

sinónimo: al menos -modif. (E4)

vs. profundidad

modificador

la historia meta

modificador = que se posee hasta el presente

3. Propositiones

3.1. Construcción

P1 - E1 (X1) P3

P2 - Una persona = X1

3.2. Configuración

P1 - Es imposible

P2 - asimilar

1. Expresiones textuales anotadas

P3 - E3 (X2)

P4 - en forma superficial (E3)

P5 - todo (P6)

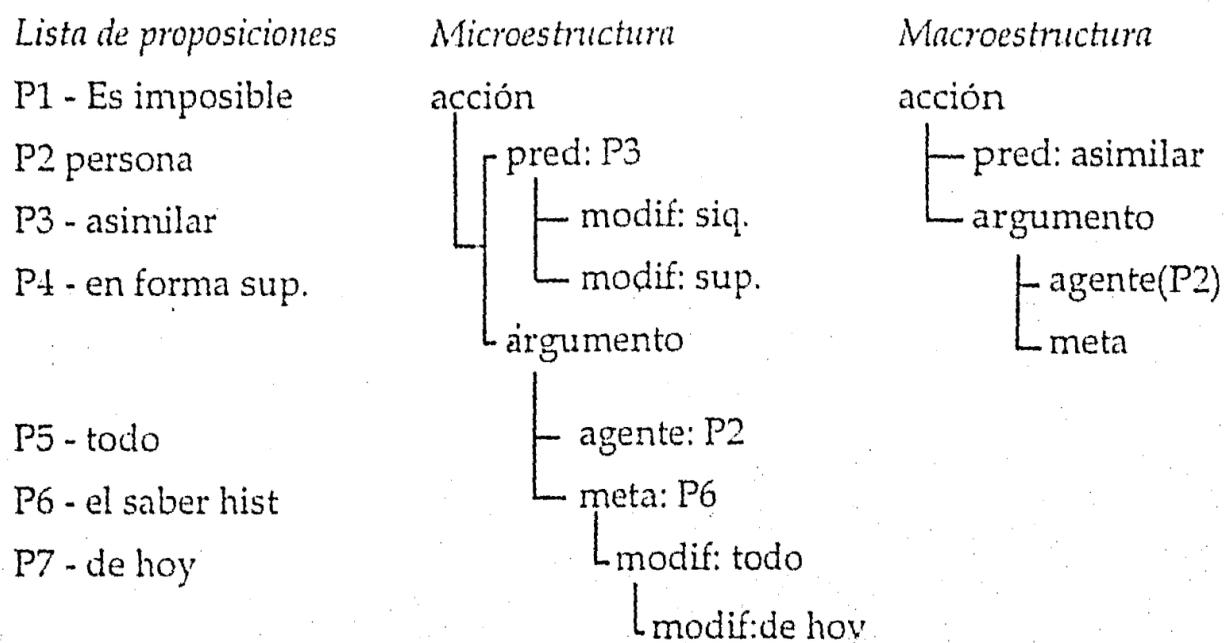
P6 el saber histórico = X2

P7 - de hoy (X2)

2. Fuente de conocimiento

P3 - todo

Micro y macroestructura



Otro análisis previo complementario, consistió en destacar el grado de incrustación de cláusulas o análisis de constituyentes, en la terminología de Bennet (*Cfr.* Bibliografía), para determinar la virtual complejidad de comprensión de ciertas preguntas que fueron, por lo mismo, marcadas como relevantes para ser analizadas a la luz de los resultados obtenidos. De este modo podría establecerse una posible correlación entre la complejidad sintáctica y la comprensión de lectura.

Una muestra de este procedimiento, se presenta con el siguiente fragmento textual, señalando entre paréntesis la UT y entre corchetes los constituyentes o cláusulas incrustadas en ella:

...(Prácticamente todos los científicos están hoy de acuerdo en [que somos el resultado de una larga evolución] [que abarca desde la formación de la Tierra,] [hace aproximadamente cuatro a seis millones de años,] [pasando por la aparición de los primeros seres vivos] [de una antigüedad estimada entre los 500 y los 2000 millones de años hasta nuestros días...]).

Por último, se menciona el análisis de dificultad de procesamiento de la información efectuado a fin de ubicar el nivel de la estrategia semántica de comprensión de lectura implicada⁶ y de los obstáculos de tipo léxico y sintáctico presentes en el texto, dados por la existencia de palabras de escaso índice de uso, especializadas, de uso metafórico o retórico y también por el uso de una sintaxis con una considerable incrustación de cláusulas.

⁶ Este concepto, como se recordará, hace referencia a la dificultad que implica el establecimiento de relaciones de sentido que el lector hace en los diversos niveles de comprensión, de tal modo que los niveles proposicional y global son, respectivamente, los que menor y mayor dificultad en el procesamiento de la información.

Preciso es decir que el análisis toca una de las partes del modelo de comprensión de lectura sobre el cual se basó la investigación y se refiere a las llamadas fuentes o sistemas de conocimiento que el lector opera para comprender un texto. El procedimiento fue realizado para intentar evaluar el nivel de comprensión del lector, mediante la respuesta dada a ciertos reactivos, y también para conseguir un parámetro de comparación con la valoración estadística de complejidad.

A continuación, se exhiben algunas de las preguntas analizadas en este tenor, eligiendo aquellas señaladas por el programa SPSS como difíciles, en concordancia con la propia clasificación hecha, a partir de los parámetros mencionados.

Reactivo no. 2 (Ensayo)

¿Cómo puede el ser humano conocer toda la historia?

Segmento textual de referencia:

"(1)... Es imposible para una persona asimilar siquiera en forma superficial todo el saber histórico de hoy...".

Obstáculos:

1. Cambio morfosintáctico: Es imposible.... Oración subordinada sustantiva con verbo copulativo por oración transitiva (¿Cómo puede el ser humano conocer...?).

2. Modificación de términos subordinados⁷: "persona" = "ser humano", "todo el saber histórico" = "la historia", "asimilar" = "conocer".

3. Giro retórico: es imposible (= no es posible) para una persona [asimilar] siquiera en forma superficial (redundancia) todo el saber histórico de hoy (paradoja : de hoy = que se posee hasta nuestros días y no 'histórico de hoy' (= pasado vs. presente).

4. Estrategia semántica: nivel de coherencia local.

Reactivo no. 18. ¿Cuáles fueron los factores que influyeron en el logro de esos adelantos?

Segmento textual de referencia:

"(5) Estos adelantos, no citados en orden y mutuamente condicionantes, no hubieran sido posibles sin un requisito indispensable: la constante comunicación entre los seres humanos, que les permite transmitir experiencias más allá de la herencia biológica, de los instintos y también de la simple imitación. El elemento básico para

⁷ Subordinados llama Kintsch (1985, Vol.2: 23-4) a los términos alternos con los que un lector identifica, por medio de sus fuentes de conocimiento, ciertos argumentos, a partir de una lectura de rasgos semánticos.

esta comunicación es la existencia de una convivencia estable entre varios seres de una sociedad. Otro factor, directamente relacionado con el anterior es la formación de un lenguaje superior al de los animales."

Obstáculos:

1. Cambio de orden de los argumentos: "adelanto" por "factores", a pesar de la clave que proporciona el mismo texto (adelantos) para la localización de la pregunta.

2. Uso anafórico de término subordinado: adelantos (tiene como antecedente "conquistas" en el inicio del segmento anterior (4)).

3. Términos subordinados de la palabra factor =requisito indispensable... elemento... factor, a lo largo del párrafo con 3 UT (44, 19 y 18 palabras respectivamente).

4. Incrustación de cláusulas: longitud de la primera UT del párrafo: 44 palabras.

5. Nivel de coherencia lineal y global (relación entre proposiciones y macroproposiciones).

6. Giro retórico: "Estos adelantos, no citados en orden y mutuamente condicionantes, no hubieran sido posibles sin un requisito indispensable: la constante comunicación entre los seres humanos..." = [Estas conquistas no se hubieran dado sin el lenguaje humano].

De manera más específica, presentamos a continuación el análisis de siete reactivos del primer texto ('Ensayo') a fin de mostrar el procedimiento de anotación, señalando los obstáculos previstos en los diferentes niveles lingüísticos:

1. ¿Qué se requiere para comprender la historia?

1.1 Léxico: Cambio de verbo requiere por exige.

1.2 Sintaxis; Cambio de ordenación en la pregunta respecto al texto. Conexiones distantes (interposición de constituyentes) (Cfr. extensión de la UT = 41 palabras).

1.3 Estrategia semántica: nivel de coherencia lineal (comprensión literal).

2. ¿Cómo puede el ser humano conocer toda la historia?

2.1 Sintaxis. Cambio de orden de la pregunta.

2.2 Semántica. Transmutación de semas: Es imposible por ¿cómo puede el ser humano...? (imposible, in=no). Dificultad de la fórmula textual. (Cfr. expresiones como "no es posible no reconocer= Es posible reconocer).

2.3. Retórica. Forma enfática (incrustación) "siquiera en forma superficial", modif. de asimilar. Forma enfática: "Todo el saber histórico de hoy" = toda la historia; paradoja: "saber histórico de hoy" (de hoy = que se posee hasta ahora).

2.4 Estrategia semántica. Nivel de coherencia local, comprensión inferencial (el alumno debe inferir a partir de las modificaciones sintácticas y semánticas implícitas en el reactivo).

3. ¿Cuál es el objetivo de este ensayo?

3.1 Léxico. "Objetivo" por "pretensión".

3.2 Estrategia semántica: nivel de coherencia lineal, comprensión literal.

4. ¿Por qué utiliza el autor una división histórica diferente de la usual?

4.1 Léxico. Cambio: "distinta de la recomendada".

4.2 Sintaxis. Hipérbaton en el texto.

4.3 Estrategia semántica: nivel de coherencia lineal, comprensión literal.

5. El hombre es el resultado de dos procesos, ¿cuáles son éstos?

5.1 Estrategia semántica: nivel de coherencia global, comprensión literal.

5.2 Clave léxica: proceso.

6. ¿Cómo se inicia el proceso evolutivo del hombre?

6.1 Clave léxica: "El proceso se inicia..."

6.2 Estrategia semántica: nivel proposicional, comprensión literal.

7. ¿Qué circunstancias obligan al mono a abandonar la vida arbórea?

7.1 Léxico: "arbórea". "Por algún accidente climático" = circunstancias

7.2 Sintaxis: UT de 43 palabras.

7.3 Estrategia semántica: Nivel de coherencia lineal, comprensión inferencial (arbórea: abandonar las copas de los árboles).

Por último, se fijaron los indicadores específicos con los que se habría de evaluar la comprensión de lectura, en cuanto a las estrategias semánticas implicadas. Para este fin, se retomó la operacionalización hecha por M. Echeverría (1990) del mismo modelo

de comprensión de van Dijk y Kintsch, en el cual se señala la capacidad del oyente para establecer significado en distintas situaciones.

Nivel proposicional

Consistente en determinar el significado de palabras o frases mediante contexto inmediato:

- Las circunstancias temporales y espaciales frente a acciones o estados.
- La relación entre predicados y argumentos.

Nivel lineal

- Establecer las relaciones de coherencia en términos de :
 - Correferencia.
 - Relaciones funcionales. Aquellas que cumplen determinadas funciones tales como: la especificación, el contraste, la conclusión (evaluación), la comparación, la continuación, explicación, repetición y generalización. En este caso, una oración puede estar seguida por otra que la implica o implicada por ella.
 - Relaciones condicionales. Un hecho será posible, probable o necesaria condición de otro hecho o para otro hecho.

Nivel global

- Determinar el tema y subtemas de la lectura.
- Establecer las relaciones condicionales entre macroproposiciones.

Nivel esquemático

- Reconocer la superestructura.
- Identificar las funciones de las macroproposiciones .

Como se indicaba antes, con estos dos instrumentos se indagó sobre la posesión de léxico pasivo cuya metodología se presenta a continuación.

4.1.2 Subperfil léxico en la comprensión de lectura

4.1.2.1 Exploración de la posesión de léxico pasivo

Se llevó a cabo mediante un sondeo acerca del conocimiento total o parcial, por parte de los estudiantes, del vocabulario, contenido en los dos textos. Para ello, se les solicitó que indicaran en un recuadro, las palabras totalmente desconocidas para ellos y subrayaran las que conocían de manera vaga, antes de iniciar la lectura atenta que precedería a la contestación de las preguntas sobre comprensión.

Una vez que los estudiantes hubieron señalado dicho vocabulario, se elaboraron las listas respectivas, comparándolas con el índice de uso señalado en dos léxicos básicos de Juilland y Chang, 1964 y de Lara, 1988, procedimiento con lo cual se determinó en qué medida el desconocimiento manifestado era grave o alarmante, según el índice de uso de cada palabra, marcado en los léxicos básicos de referencia.

4.1.2.2. Exploración de posesión de léxico básico

Otra forma de evaluar la comprensión del vocabulario pasivo, en su modalidad de léxico básico, se realizó tratando de conocer el porcentaje palabras de este tipo léxico conocían los estudiantes.

Para tal fin se diseñó un instrumento de 52 reactivos, el cual puede revisarse en el apéndice núm. 3, con una muestra de palabras seleccionadas al azar, tomando la primera de cada página⁸ de las 5024 palabras que conforman el léxico básico de Juilland y Chang (1966). Con esta recopilación se obtuvo una muestra con la cual se diseñó una serie de 52 reactivos, utilizando los siguientes procedimientos:

- a) Reducción al 01.00 % de las palabras, de 5024 palabras a 50.
- b) Selección de una palabra de cada página, para dicha operación la palabra debía:
 - Tener una entrada principal.
 - Ser simple o primitiva, i.e., no ser compuesta ni derivada.
 - Poseer el menor índice de uso, dada la evidencia del regular y buen conocimiento que habían demostrado los estudiantes en la prueba de léxico pasivo.
- c) redacción de los objetivos en reactivos que tenían como características:
 - ser de opción múltiple

⁸ El procedimiento se retomó de Dupuy (Cfr. en: Anderson y Freebody, 1983:98).

- Presentar alguna variación en su diseño: a través de sinónimos, antónimos, definiciones breves, exhibición de la palabra en contexto.
- Discriminación gruesa o fina (aproximación o lejanía en los semas de un mismo campo), dependiendo del mayor o menor índice de uso; es decir, en las palabras más fáciles se trató de introducir una mayor dificultad y viceversa.

A continuación se despliega en el cuadro 4.I.a modo de ejemplo, la primera selección de palabras, de acuerdo al criterio de ordenación por rangos en que están agrupadas en el léxico básico de Juilland y Chang y el *corpus* final que sirvió de base para la elaboración del instrumento definitivo.

9 Es preciso aclarar que las palabras del léxico básico de Juilland y Chang aparecen agrupadas por rangos de frecuencia de tal manera que se conformaron 10 rangos de 500 palabras cada una, de acuerdo a la frecuencia total, el porcentaje y el promedio de frecuencia de sus componentes, como aparece enseguida.

CLASE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	RATIO
Primeras 500	364.518	79.10%	729.03
Segundas 500	30.672	6.66%	61.34
Terceras 500	18.528	4.02%	37.06
Cuartas 500	12.860	2.79%	25.72
Quintas 500	9.487	2.05%	18.97
Sextas 500	7.269	1.60%	14.74
Séptimas 500	5.873	1.28%	11.75
Octavas 500	4.726	1.03%	9.45
Novenas 500	3.790	0.82%	7.48
Décimas 500	2.990	0.63%	5.98

CUADRO 4.1 Selección de palabras del léxico básico¹⁰

PRIMER RANGO: 1-500			
Página	No.pbra.	Palabra	Índice de uso
385	11	haber v.	5558.54
386	43	cuándo av.	729.03
387	87	hablar v.	390.39
388	131	ciudad n.	244.68
389	176	estado (pol.) n.	174.68
390	220	recordar v.	135.29
391	263	morir v.	112.12
392	307	noticia n.	99.09
393	351	viaje n.	85.60
394	395	flor n.	76.01
395	439	fijar v.	66.29
396	439	cumplir v.	60.49
SEGUNDO RANGO 501-1000			
396	501	afirmar v.	58.15
397	523	voluntad n.	55.95
398	567	disponer v.	51.52
399	611	favor n.	48.12
400	656	capaz n.	44.61
401	699	imaginar v.	41.68
402	743	enfermo n.	39.88
403	787	plan n.	37.55
404	831	juicio n.	39.34
405	875	dado aj.	33.40

10. Se conserva la nomenclatura usada por Juilland y Chanz para designar las clases de palabras o categorías gramaticales: n. (*name*) = sustantivo; aj. (*adjective*); v. (*verb*) = verbo; av. (*adverb*) = adverbio, y se conserva también el señalamiento específico de ciertos términos; es decir, el que una palabra haya sido consignada como sustantivo o adjetivo (por ejemplo, la palabra "enfermo", aparece como sustantivo (n) y no como adjetivo).

CUADRO 4.II CORPUS FINAL DE PALABRAS

Primer rango	25. integro
1. estado	26. alternar
2. cumplir	27. llamamiento
Segundo rango	Octavo rango
3. disponer	28. avenir
4. juicio	29. instintivo
Tercer rango	30. apoyado
5. doctrina	31. exhibir
6. tender	32. instar
7. directo	33. cegar
Cuarto rango	34. enfadar
8. decisivo	Noveno rango
9. establecido	35. abrumador
10. capacidad	36. calar
11. conclusión	37. predicar
Quinto rango	38. ocaso
12. exaltación	39. butaca
13. faena	40. frenético
14. fundado	41. clasificado
15. monarca	Décimo rango
16. previo	42. acelerado
Sexto rango	43. platónico
17. limitado	44. contemplado
18. sesión	inmortal
19. consiguiente	46. fastuoso
20. plazo	47. restante
21. incorporar	48. imponente
22. externo	49. reforzar
Séptimo rango	50. temporal
23. rudo	51. obsesionado
24. denunciar	52. vanguardia

4.1.3 Producción textual

De entre las posibilidades de pedir a los alumnos la redacción de diversos tipos de escrito, se eligió una narración por considerar que un texto de esta índole presentaba menores dificultades tanto de elaboración por parte de ellos como teóricas respecto a su evaluación, tratándose de un estudio exploratorio inicial.

Una vez determinado el tipo de escrito, fue también analizada otra característica que debía revestir, de tal manera que podría obtenerse a partir partiendo de una lectura o del recuerdo de algún acontecimiento. Se optó por elegir un texto-pivote o de soporte que brindara una base común de reelaboración textual, que a la vez fuera significativo, al despertar un interés natural en él, tratando con ello, además, de crear un ambiente relajado y cotidiano.

De este modo, se optó por proyectar a los alumnos un texto fílmico de ficción intitulado "El joven manos de tijera". Fueron varias las razones que motivaron tal elección; en primer término, la película contenía una producción de calidad, indispensable para no introducir elementos perturbadores en el momento de recuperación de la información, como podrían ser la presencia de saltos escénicos, de inconsecuencia en las acciones, etcétera.

Por otra parte, la película presentaba una interesante estructura, caracterizada por la introducción de una diégesis y una metadiégesis, elementos que si bien representaban alguna dificultad, por la complejidad inherente a este tipo de relato, se prestaban para observar la forma de recuperación de estos dos elementos en una reelaboración textual escrita.

Con dicha producción textual, cuya muestra aparece en el apéndice núm. 4, es decir, la narración de la película, se llevó a cabo la evaluación de los siguientes aspectos en los diferentes niveles de la lengua, a saber.

- a) la recuperación de la información por escrito, traducida en la inclusión mayor cantidad de secuencias incluidas en la narración.
- b) la coherencia del escrito, de acuerdo a los mecanismos de los niveles lineal, global y esquemático.
- c) la adecuación de las marcas del discurso escrito en contraposición con el oral, considerando que una de las fallas más acusadas entre los estudiantes — y en general entre los hablantes — es su tendencia a escribir como hablan.
- d) el léxico activo (*Cfr. supra*, 3.2.1);
- e) la medición de la madurez sintáctica (*Cfr. supra*, 3.2.2).

4.1.3.1. Recuperación de la información

La evaluación de la recuperación textual se realizó a partir de la medición del número de macroproposiciones relatadas (secuencias). Tomando inicialmente en consideración la propuesta de López Morales (1984: 125-145) para determinar el grado en que un hablante puede reproducir oralmente o por escrito un discurso, se decidió señalar las funciones y secuencias que los escritos de los estudiantes mostraban.

Después de varios intentos en la aplicación de estas nociones para la medida de la recuperación textual, se pudo observar que si bien los conceptos aludidos eran adecuados, la extensión de los escritos, las distintas formas de actualización o estructura superficial, así como la complejidad y considerable amplitud del texto fílmico no permitían realizar un puntual señalamiento de cada función. La puntuación, en consecuencia, resultaba poco esclarecedora a la vez que no poseía fundamento suficiente para su validez.

Debido a lo anterior, se decidió recurrir al concepto básico de núcleo narrativo (y no átomo narrativo = función), es decir, la secuencia. Para ello, como también ya se había dicho, se abordó la tarea de consignar las 58 secuencias con sus 354 funciones que, observando detenidamente la película, se fijaron como parámetro de recuperación textual, realizando un análisis estructural complementario en el cual se aplicaron todas las nociones expuestas en el *Marco Teórico*, a fin de discriminar entre la información relevante y la complementaria, puesto que la asignación del puntaje consideró esta categoría básica; es decir, la mención de las secuencias fundamentales, (con sus correspondientes motivos dinámicos, nudos consecuentes, índices e informaciones).

A partir de este procedimiento, es decir, de otorgar una calificación que correspondiera al número de secuencias narradas por el hablante en comparación con el total de las registradas en la película, la calificación de cada estudiante se multiplicó por dos, porque se consideró que, como escrito espontáneo y lógicamente de resumen, este factor podría reflejar con mayor fidelidad la calificación asignada a cada prueba.

En congruencia con lo anterior, se estableció una nomenclatura, a fin de obtener un esquema de contrastación para la distinción del tipo de enunciados que conformaban las redacciones de los estudiantes. Los principales conceptos que se eligieron fueron los siguientes:

MD (Motivo dinámico) nudo que por su operatividad en el relato genera una situación de riesgo en cuanto que abre una serie de posibilidades o alternativas de desarrollo.¹¹

NC (Nudo consecuente), nudo resultante del motivo dinámico que indica consecuencia o efecto.

N (Nudo) acción que hace avanzar el relato.

Inf. (Información). Función integrativa que sirve para identificar "los lugares, objetos y gestos que funcionan para enraizar el relato".

Ind. (Índice). Función integrativa que remite a una funcionalidad del ser "es un carácter, un sentimiento, una atmósfera psicológica o una filosofía", referidos a personas u objetos. Permiten identificar las características físicas o psicológicas de los personajes.

Los valores asignados para la medición de la recuperación textual fueron los siguientes:

1o. La mayor producción de MD y NC sobre las otras funciones. Dada esta jerarquía se otorga un monto de puntos por función:

MD — 10	Ind.— 1
NC— 5	Inf.— 1
N— 2	

Este índice se calcula dividiendo el total de palabras entre el número de MD y NC.

2o. La información sustancial (macroproposiciones) traducida en MD y NC sobre N, Ind. e Inf.

3o. La calidad de la expresión escrita a nivel textual se establece localizando las rupturas de coherencia (o su contrario: el dominio de ciertos mecanismos de coherencia).

A continuación, se presenta, a modo de ejemplo, el análisis de las secuencias 1, 2, 40, 41 y 42 para mostrar el tipo de análisis que llevamos a cabo:

¹¹ Van Dijk (1989) señala la importancia de ciertas secuencias o funciones descritas por necesidad (causa, fundamentación, simultaneidad, lógicas conceptualmente) y llama "interesantes" (p.43) a la selección de hechos (sucesos o acciones "que hasta cierto punto se desvían de una norma, de expectativas o de costumbres (p. 154) y, por lo tanto, hay que describirlas". "un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de "interés". Así, la pertinencia de lo enunciado en una narración se liga a este concepto.

Secuencia Núm. 1: el motivo de la narración (Funciones 1-8)

1. Nieva. Diégesis. Nudo: motivo dinámico inaugural.
2. Desde una ventana alguien observa, en medio de una nevada, un castillo en una colina. (Indicio)
3. Una niña pregunta a una señora de edad (su abuela) que miraba a través de la ventana el por qué de la nieve. Nudo consecuente. Realización.
4. La abuela responde que es una larga historia que otro día le contará. Nudo consecuente. Realización.
5. La nieta insiste para que le cuente la historia. Nudo consecuente. Realización.
6. La abuela le dice que habrá que empezar "por las tijeras". Nudo consecuente. Realización. Índice.
7. La nieta no entiende esa alusión a las tijeras. Nudo consecuente. Realización.
8. La abuela le aclara que la historia se trata de un hombre que tenía manos de tijera. Nudo consecuente. Clausura.

Secuencia Núm. 2: Creación de Edward, el joven manos de tijera. (9-11)

9. En la mansión de la colina encantada vivía un inventor que creó un hombre. La narración (metadiégesis). Motivo dinámico. Inauguración.
10. El inventor murió antes de terminarlo. Nudo. Realización. Motivo dinámico.
11. El inventor lo dejó solo e inconcluso. Nudo consecuente. Clausura.
12. El nombre del hombre inventado era Edward. Información.
13. Desde una ventana del castillo "alguien" observa el paisaje que ofrece el pueblo. Indicio.
14. Se muestra el ambiente físico del pueblo: casas similares pintadas de vistosos colores pastel. Indicio.

Secuencia Núm. 40: Edward esculpe un bloque de hielo.

257. Parece nevar. Motivo dinámico.

258. K. observa cómo Edward esculpe una figura en hielo con forma de ángel. Nudo consecuente inaugural.

259. Kim se regocija con los copos. Realización.

260. Ed. se aplica más a esculpir. Clausura.

Secuencia Núm. 41. Herida accidental de Edward a Kim.

261. Ed. hiere accidentalmente a Kim. Motivo dinámico. Inauguración.

262. Jim recrimina y agrade a Ed. Nudo consecuente. Realización.

263. Peggy cura a Kim. Clausura.

264. El padre de Kim en el techo arregla algo.

Secuencia Núm. 42: Lanzamiento de Edward

265. Jim corre a Edward. Nudo consecuente. Inauguración.

266. Ed. sale de la casa. Realización.

267. El padre le pregunta gritando sobre su rumbo. Clausura.

En sucesivas aproximaciones, se estableció el número definitivo de funciones (357) y secuencias (58); con este último dato se fijó el parámetro para otorgar la calificación a cada una de las producciones textuales, de acuerdo a la proporción en que cada alumno recuperó por escrito la información.

Dado el carácter de resumen del escrito que se solicitó a los alumnos, el promedio resultante de la aplicación de la regla de tres fue multiplicado por dos a fin de que reflejara en mayor medida el grado en que un alumno había llegado a reproducir la información más significativa.

4.1.3.2 *Coherencia y Adecuación. Evaluación holística*

Con la inquietud de saber en qué medida las categorías empleadas para la evaluación de los distintos subperfiles correspondía a la "calidad" de una composición, se decidió, como producto de las observaciones extraídas a lo largo de la investigación, poner a prueba la llamada evaluación holística¹². Con este último término, se designa

¹² Cooper, Ch. "Holistic evaluation of writing", en: Cooper (ed.), 1977. Cfr. Bibliografía.

al tipo de evaluación que expertos en la materia (profesores e investigadores de lengua) llevan a cabo, aplicando tanto sus intuiciones sobre la corrección de un escrito como sus conocimientos en torno a esta cuestión

Con este tipo de evaluación se intentó corregir, contrarrestar, apreciar más puntualmente, contrastar o complementar los datos que ha arrojado la aplicación de categorías cuantitativas tales como son: la división de palabras entre vocablos, los índices de Hunt, la correlación entre número de palabras y recuperación de secuencias, etcétera.

Para tal fin, se estableció una serie de indicadores que se presentan a continuación, aclarando que, a pesar de no ser todos de naturaleza propiamente textual, se englobaron en ella por referirse a la corrección, adecuación o calidad global del escrito.

I Léxico

1. Adecuado a la norma escrita vs. palabras o expresiones coloquiales o propias del plano oral; *v.gr.*, la supresión de palabras.

II Ortografía

1. Fallas en el uso de grafías o de acentuación.
2. Puntuación (inexistente, mínima, mínima indispensable, inadecuada, adecuada).

III Sintaxis

1. Unión indiscriminada de enunciados que dan la impresión de un uso correcto de subordinación y, por lo tanto, cuentan a nivel de índices primarios de madurez sintáctica.

IV. Texto

1. Transgresión de mecanismos de coherencia
2. Repetición innecesaria de términos por desconocimiento del uso del mecanismo de coherencia basado en la identidad como la correferencia, la pronominalización, etcétera.

4.1.3.3 Riqueza léxica

Se obtuvo el primer índice de riqueza léxica que indica el número de palabras diferentes (vocablos) utilizadas en un escrito.

a) el porcentaje de vocablos, que indica el número de palabras diferentes utilizadas en un escrito, el cual se obtiene al dividir el número total de palabras entre el de vocablos.

b) el porcentaje de vocablos noionales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio), que señala el intervalo de aparición de palabras de esta categoría.

Este índice se obtiene, como ya se había mencionado en el marco teórico, al dividir el número de palabras entre el número de vocablos. Gracias al diseño de un programa especial de computadora, fue posible realizar esta operación de cálculo. (Cfr. apéndice núm. 9).

4.1.3.4. Madurez sintáctica

Para la evaluación de este subperfil de competencia comunicativa se procede a segmentar cada texto en Unidades Terminales (UT) y en Cláusulas (Cl) con paréntesis y diagonales, respectivamente.

Es pertinente aclarar que en la evaluación de este subperfil, se aplicaron los tres índices primarios de madurez sintáctica de K. Hunt, pero el tratamiento estadístico únicamente se realizó con los datos que arrojó el primero de ellos, validando su congruencia con los otros dos índices.

Complementariamente se hizo un análisis general de los llamados índices secundarios que, como se recordará, se refieren al tipo de construcción sintáctica característica de la muestra útil, entre otras cosas, para describir el patrón de redacción de los hablantes en un cierto tipo de discurso.

4.1.4 Cuestionario de trayectoria escolar

Se diseñó asimismo un cuestionario sobre la trayectoria escolar de los estudiantes (apéndice núm. 4) con el objeto de recibir información sobre la población estudiantil que contiene reactivos sobre variables individuales (nombre, edad), escolares (número de cuenta, semestre, turno, tipo de escuela de procedencia) y académica (promedio en secundaria y en bachillerato, y materias reprobadas en CCH). Los datos obtenidos permitieron estudiar ciertas correlaciones entre la evaluación de los diversos aspectos de la competencia lingüística y la trayectoria escolar.

4.2. Selección y características de la población escolar

Antes tratar el punto, es pertinente recordar que en esta investigación, dado el amplio espectro que pretendía cubrirse en cuanto al número de subperfiles de competencia lingüística por evaluar, se tuvo que trabajar de manera paralela en el diseño de los instrumentos y en la aplicación paulatina de los mismos. Esta circunstancia, es clave, por una lado, para entender por qué la población escolar a la que se aplicaron los instrumentos no fue necesariamente la idónea, entendiéndose por ello la determinación de un número fijo de estudiantes a quienes aplicarles todos los instrumentos. La existencia por otro lado, de cuatro turnos dentro de cada uno de los planteles del bachillerato del CCH también dificultó considerablemente la aplicación de instrumentos a una misma población escolar, puesto que la disponibilidad de tiempo de los estudiantes se veía limitada por la disparidad de horarios y el corte del turno al cual pertenecían. Así a pesar de estar dispuestos a cooperar, los alumnos manifestaron no poder asistir a determinadas sesiones por el compromiso de atención a sus otras materias.

Dadas estas dificultades, no fue posible llevar a cabo una aplicación idónea, en el sentido de programar cabalmente una paulatina aplicación de instrumentos. Por este motivo, se decidió elaborar una relación de variables de aplicación, que aparece en el apéndice núm. 7, con el objeto de poseer elementos de juicio que permitieran, en un momento determinado, obtener información sobre ciertas características de las pruebas obtenidas. En este aspecto, cabe mencionar, por ejemplo, el hecho de haber aplicado en una misma sesión a algunos estudiantes, los dos instrumentos de comprensión de lectura, situación que podría explicar alguna baja considerable de calificación en la segunda prueba.

Con estos antecedentes, se trató de buscar una población reducida, acorde con los objetivos de esta investigación de corte exploratorio, para seleccionar por principio, a un grupo escolar perteneciente a cada uno de los tres niveles del bachillerato, que, en ese momento y dado el régimen semestral que existe en el CCH, se encontraban cursando el segundo semestre, motivo por el cual se hará referencia a ellos indicando que son de segundo, cuarto o sexto semestres. De esta manera, fue posible aplicar el instrumento de comprensión de lectura a 92 estudiantes: 25, 27 y 40 del segundo, cuarto y sexto semestres respectivamente.

En cuanto a la detección de léxico desconocido en las lecturas que sirvieron de base para el cuestionario de comprensión de lectura, la población estuvo constituida por 93 alumnos, repartidos en dos grupos: 128 alumnos regulares y 43 de recursamiento.

Por lo que hace al instrumento sobre léxico básico, concurren 207 estudiantes, 60, 22 y 74 de los referidos semestres escolares. En el caso de la producción textual, la

población participante fue de 37 estudiantes, es decir, de 12, 11 y 14 estudiantes de los tres mismos semestres.

El cuestionario de trayectoria escolar fue aplicado a 54 de los 92 estudiantes que participaron en la prueba de comprensión de lectura. De todos los estudiantes, a sólo 20 de ellos se les pudo aplicar toda la batería de pruebas, con la cual se trabajó la parte de correlaciones que se presenta en los resultados.

4.2.1 Características de la población que suministró la muestra

Los datos que se presentarán provienen de la codificación y análisis del cuestionario de trayectoria escolar (apéndices 5 y 6) aplicado a 54 de los 92 estudiantes que constituyó la población total ; a saber: 10 de segundo semestre (Grupo 1), 11 de cuarto (Grupo 2) y 33 de sexto (Grupo 3).¹³

La edad promedio de los estudiantes se sitúa en 21.0, 18.7 y 18.7 años. Cabe mencionar que este promedio no es representativo del alumnado del bachillerato del CCH puesto que, como podemos observar, el rango mayor se encuentra, paradójicamente, en el segundo semestre.

Esta situación se explica por el turno escolar del cual se pudo obtener básicamente la información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de segundo semestre. Nótese (apéndice 6) que ocho de los diez alumnos de la población de segundo semestre pertenecen al 4o. turno (18:00 a 22:00) al cual suelen asistir personas mayores con deseos de superación personal que, habitualmente, sostienen un trabajo y cumplen con obligaciones precisas, como es la atención de sus hijos.

La característica de esta población escolar no fue similar en los estudiantes de cuarto y sexto semestres porque, como puede observarse, su edad es más cercana a la de la población general de bachillerato.¹⁴

En cuanto al promedio de calificaciones que los estudiantes reportaron haber obtenido tanto en la escuela secundaria como en el bachillerato, hasta el momento de haberseles aplicado el cuestionario, su promedio es de : 8.2, 8.4 y 8.5 y 8.5, 8.0 y 8.36 respectivamente, el cual puede considerarse como bastante aceptable. El dato coincide con indagaciones anteriores, en donde se afirma que los alumnos del CCH se caracterizan por tener altas trayectorias escolares.¹⁵

¹³ En lo sucesivo, para evitar la repetición de esta información, cuando se mencionan los resultados de tres grupos se estará haciendo alusión a los de esta parte básica de la población sobre la que se realizó la mayoría de las pruebas

¹⁴ La edad promedio de los estudiantes de bachillerato del CCH se sitúa entre los 15 y los 18 años .(Secretaría de Planeación (SEPLAN) del CCH.

¹⁵ En una investigación llevada a cabo en SEFLAN se reporta que de mil alumnos que fueron encuestados, el 93.02% de ellos alcanzaron promedios altos (entre 8 y a 9) al concluir su educación primaria; 74.14% obtuvieron ese mismo promedio en secundaria .SEPLAN, García R.E. y Cornejo O.A., "Perril del alumno del CCH, 1988". México, UNAM, CCH. Documento de trabajo, 1989.

Para contextualizar esta afirmación se apuntaría que, con independencia de las deficiencias académicas reales que presentan los alumnos (atribuibles en muchas ocasiones a problemas educativos no resueltos en las instituciones tanto del sistema escolar oficial como el del particular), son estudiantes que, finalmente, han logrado arribar —a través de sucesivos exámenes de admisión— al nivel de bachillerato, situación que podría explicar los altos promedios reportados por ellos.

Otra circunstancia que parecería explicar el alto promedio en el bachillerato podría ser también el hecho de haber constituido ésta una cooperación voluntaria, la cual normalmente se da entre los buenos estudiantes.

La reprobación reportada por los estudiantes, en el caso de materias ya acreditadas en exámenes extraordinarios, se concentró, como era de esperarse, entre los estudiantes del 6o. semestre: 2.03, contra .30 y .18 de estudiantes de segundo y cuarto semestres. La expectativa en este sentido se justifica por considerar que los estudiantes que empiezan a reprobado desde el segundo semestre se encuentran en situación de desventaja respecto a los demás, en cuanto a la acreditación de otras materias, debido a la acumulación de tareas que ello implica y también a la falta de conocimientos previos y formación académica que los limita en aprendizajes posteriores.

En el segundo caso de reprobación de materias no acreditadas aún, la situación se invierte totalmente; es decir, los alumnos que tienen el mayor número de materias reprobadas todavía sin acreditar son, también según lo esperado (al considerar que los alumnos piensan que tienen suficientes oportunidades para acreditar), los alumnos de segundo semestre (2.2), contra .72 y .84 de cuarto y sexto.

En cuanto al promedio de calificaciones obtenidas por los alumnos en el área del lenguaje, reportado por los profesores que aplicaron los cuestionarios, encontramos que los de cuarto semestre tienen el promedio más alto (9.63), con respecto a los de segundo (9.4) y a los de sexto (7.3). Nuestra hipótesis en este sentido apunta hacia el hecho de que la misma situación de acumulación de materias reprobadas o irregularidades en la formación académica obtenida durante el bachillerato se hace crítica al término de éste y se traduce en una baja significativa de promedio. Habría que pensar también en la esperanza de mejoramiento de calificación que pudieron haber guardado los estudiantes de sexto semestre con un promedio no muy bueno, al haber colaborado en la investigación, aportando su tiempo y esfuerzo.

Un análisis estadístico mediante el programa *CSS (Complete Statistical System)* señala ciertas correlaciones de los datos presentados en esta parte en los siguientes rubros:

- Un alta correlación (44%) entre el promedio de calificaciones reportadas en secundaria y en bachillerato, dato que podría indicar que los alumnos han mantenido una trayectoria estable; esto es, aquellos que tienen buena trayec-

toria en la escuela secundaria parecen sostenerla durante el bachillerato. El indicador se refuerza con otras dos correlaciones positivas en el número de materias reprobadas ya acreditadas con respecto a un alto promedio tanto en el bachillerato como, en especial, en el área del lenguaje (41% en ambos casos). Estas circunstancias parecen explicar cómo la alta trayectoria escolar se relaciona también con la preocupación de acreditación de materias reprobadas y con el desempeño consecuente en el área del lenguaje.

- Una correlación significativa (36%) entre el promedio obtenido en el área del lenguaje y el turno, de tal manera que, al parecer, los alumnos del turno 04 tienen el más alto promedio en ese campo.
- Correlaciones menores (24%, 23% y 22%) entre la edad y el turno (esto es, los alumnos de mayor edad se encuentran en los turnos vespertino y nocturno, 03 y 04); el número de materias reprobadas acumuladas y el grupo (sobre lo cual se había destacado el promedio alto de materias reprobadas en sexto semestre) y el número de materias reprobadas no acreditadas aún y el promedio obtenido en la secundaria; en este último caso la información sugiere que una trayectoria, buena o mala, se asocia con el número de materias reprobadas.

4.3 Tratamiento estadístico de la información

La información recabada, al aplicar las categorías de evaluación en cada uno de los subperfiles se sometió, en algunos casos, a tratamiento estadístico mediante los programas *CSS (Complete Statistical System)* y *SPSS (Statistical Program for Social Sciences)*.

La decisión de aplicar estos elementos de orden estadístico, a sabiendas de que por la naturaleza de este estudio de corte exploratorio no se diseñó con los elementos propios de este tipo de investigaciones, se debió, fundamentalmente, al deseo de poseer un medio para valorar, de algún modo, la confiabilidad de los instrumentos utilizados.

Es así que el tratamiento estadístico se aplicó solamente a ciertos datos según las siguientes consideraciones:

- Los datos provenientes de los instrumentos de evaluación de comprensión de lectura y de posesión de léxico básico se analizaron, en cierta parte, con la información que brindó el *SPSS*, sobre todo en el aspecto de la confiabilidad del instrumento y la validez de reactivos.
- Para efectos de comparar la significatividad de la diferencia de promedio por grupo en los diferentes subperfiles que podría haberse manifestado al considerar que la población pertenecía a tres niveles académicos distintos, se

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

recurrió al establecimiento de varianza mancomunada para obtener la diferencia entre la τ observada y la τ de tablas. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un análisis preliminar para la interpretación de medias, aplicando la técnica estadística de análisis exploratorio *Kruskal-Wallis ANOVA by ranks* a través del paquete estadístico CSS.

- En esta comparación global estadística únicamente se tomó como indicador para el subperfil de comprensión de lectura, la información del primer instrumento ("Ensayo") por juzgar que ciertas variables de aplicación podrían haber sesgado la información del segundo, como más adelante podrá verse.
- Del mismo modo, para el subperfil sintáctico, se analizó estadísticamente la diferencia de promedio por grupo, tan sólo con el primero de los índices de madurez sintáctica por constituir el dato más general y representativo para efectos de un diagnóstico global.

CAPÍTULO 5 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se ha dividido la exposición de los resultados del trabajo de acuerdo a los subperfiles de competencia lingüística establecidos como objeto de evaluación; se incluye también una parte relativa a las correlaciones de los datos de cada una, a fin de obtener como se esperaba una visión global e inicial del problema, de la evaluación de la competencia comunicativa.

5.1 Subperfil Léxico

Se presentarán los resultados en dos partes: una referente a léxico pasivo, que comprende tanto el sondeo de palabras desconocidas entre los estudiantes como la exploración su grado de posesión de léxico básico. Se abordará, en segundo término, la exposición de resultados de la medición del léxico activo.

5.1.1 Léxico pasivo

5.1.1.1 Detección de vocablos desconocidos

Como se recordará, esta prueba fue aplicada a un conjunto de alumnos regulares e irregulares. En el cuadro 5.I se concentró la información que fue ordenada por frecuencia; en él, se anotaron los dos matices introducidos en el sondeo, a saber, palabras total y parcialmente desconocidas. Para efectos de una apreciación global, se decidió considerar la suma del porcentaje de datos de ambos matices.

CUADRO 5.I LÉXICO DESCONOCIDO POR LOS ESTUDIANTES

TEXTO	PALABRAS DESCONOCIDAS		TOTAL
	PARCIALMENTE	TOTALMENTE	
Ensayo	27	25	51
Seguridad	60	44	104

Es evidente en la información que ofrece el cuadro, que el número total de vocablos desconocidos por los estudiantes en ambas muestras es significativamente mayor en el caso del segundo escrito ("Seguridad Pública"), de tal manera que el número de palabras desconocidas se incrementa en un 103.9%.

Este dato corroboró la hipótesis que se guardaba sobre la dificultad léxica implicada en el segundo texto, no tanto en términos de identificación semántica, sino por el uso marcadamente retórico y, por ende, connotativo de los términos de este artículo periodístico de opinión. En ese sentido, se puede notar que palabras de relativa simpleza como palma (palmario), dividir (divisa) y globo (globalizadora) pudieron haber sido reconocidas con mucha probabilidad en su sentido recto, en otro contexto.

Por contraposición, palabras de mayor dificultad ("Ensayo") como "hominización", "bípeda", "estepario" o "rupestre", pudieron ser comprendidas en el contexto de la lectura dado su carácter didáctico, al introducir fórmulas textuales *ad hoc*, como la paráfrasis y la explicación.

A continuación, se presentan en los cuadros 5.II y 5.III, las palabras que obtuvieron el mayor porcentaje de desconocimiento, obtenido de la suma de porcentajes total y parcial. En la tercera columna se anota el índice de uso de dicho término o de otro relacionado con él, de acuerdo al diccionario de Juilland y Chang o bien, a la palabra registrada en el Léxico Básico de Lara.

CUADROS 5.II PALABRAS DESCONOCIDAS EN EL TEXTO "ENSAYO"

Palabra	% Descon.	Léxico básico
1. hominización	50.53	—
2. dialéctica	50.53	—
3. bípeda	39.78	—
4. arbórea	21.50	—
5. antropoide	21.50	—
6. sintética	15.05	sintética
7. estepario	12.90	—
8. rupestre	10.75	—
9. sistemático	10.75	sistema 42.60
10. erguida	9.67	erguir

CUADRO 5.III. PALABRAS DESCONOCIDAS EN EL TEXTO "SEGURIDAD"

Palabra	% Descon.	Léxico básico
1. perogrullesca	73.07	---
2. pedestre	73.07	---
3. reiterativo	58.97	---
4. dialéctica	55.12	---
5. minucia	48.71	4.0
6. auspiciado	46.15	---
7. palmario	34.61	palma
8. globalizadora	37.17	globo 4.6
9. infructuoso	37.17	---
10. embestida	34.61	---
11. divisa	33.33	divisar 5.0
12. proverbial	32.05	proverbio
13 congruentemente	30.76	---
14. puritanismo	29.48	---
15. transmutar	25.64	---
16. secuela	21.79	---
17. remunerador	19.23	remunerar
18. amazónica	19.23	amazona 4.5

De acuerdo a la información que suministran los cuadros es posible realizar las siguientes observaciones.

El porcentaje de desconocimiento de términos es significativamente mayor en el segundo texto puesto que se duplica; véase cómo el promedio de desconocimiento de las diez primeras palabras que en primer caso es de 24.29%, se incrementa, en el segundo, a 49.86%.

Por otra parte, de las 28 palabras con mayor índice de desconocimiento, consignadas en los cuadros anteriores, sólo el 32.1% aparece registrado en alguno de los léxicos básicos de referencia, lo cual indica que las palabras señaladas por los estudiantes no se pueden considerar como de uso común y ello sin tomar en cuenta que ciertas

palabras aparecen en dichos léxicos sólo en su significado esencial, como es el caso de "globo", "palma", "divisa" "amazona" (contra el sentido figurado de frases como "divisa globalizadora", "deterioro palmario" e "ignorancia amazónica").

Lo único que podría calificarse de desconocimiento léxico de cierta gravedad, de acuerdo al registro en el léxico básico, es el de la palabra sistemático, puesto que el léxico básico le atribuye un alto índice de uso de 42.60%.

Un aspecto esencial de observación es la diferencia de desconocimiento entre primera y segunda muestras, al tratarse de una población formada por alumnos regulares e irregulares. Los porcentajes globales de ambas muestras se exponen a continuación (únicamente para las primeras 10 palabras de cada texto) :

CUADRO 5.IV DIFERENCIA DE PORCENTAJE DE PALABRAS DESCONOCIDAS ENTRE DOS POBLACIONES

TEXTO: SEGURIDAD		
PALABRA	MUESTRAS	
	1	2
1. hominización	39.8	99.9
2. dialéctica	27.4	89.4
3. bípeda	33.7	63.1
4. arbórea	16.2	42.0
5. antropoide	14.8	47.2
6. sintética	14.8	15.7
7. estepario	8.1	31.5
8. rupestre	6.7	26.2
9. sistemático	9.4	15.7
10. erguida	5.3	26.2
TEXTO: SEGURIDAD		
1. perogrullesca	2 75.9	66.6
2. pedestre	61.0	50.0
3. reiterativo	57.3	62.5
4. dialéctica	44.3	79.1

TEXTO: SEGURIDAD		
PALABRA	MUESTRAS	
5. minucia	53.6	37.4
6. auspiciado	51.8	33.2
7. palmario	42.5	16.6
8. globalizadora	38.8	33.2
9. infructuoso	37.2	37.5
10. embestida	37.0	29.1

La información anterior despliega dos situaciones bastante diferenciadas. Obsérvese cómo mientras en el primer texto la diferencia de porcentaje de desconocimiento entre una muestra y otra es altamente significativa (263%), en el segundo, dicha diferencia no sólo se reduce, también de manera muy significativa, sino que además resulta sorprendente la comparación del porcentaje de ciertas palabras, como es el caso de "palmario" que en la primera muestra arroja un 42.5%, en tanto que en la segunda sólo 16.6%.

Estos datos permiten afirmar que, aunque en términos generales los alumnos de la primera población demuestran un mejor conocimiento de léxico pasivo con respecto a los otros, la diferencia se desvanece sensiblemente de un texto a otro, dado que en el primer texto es de 263%, en tanto que en el segundo se registra sólo un 1.12%. Esta circunstancia es altamente contradictoria si se toma en cuenta la mayor dificultad léxica del segundo texto en relación a la del primero, según se había analizado.

Lo anterior hace pensar en varias hipótesis como por ejemplo, las poco favorables condiciones en las que pudo haberse llevado a cabo la aplicación del instrumento como pudo ser la falta de tiempo para contestar y la escasa atención prestada a la prueba, por parte de los alumnos; también podría suponerse que existió una cierta precaución por parte de los estudiantes al contestar el instrumento, pensando en posibles calificaciones que se asignarían a dicha prueba, y, por ende, tratando de ocultar el desconocimiento real de ciertas palabras.

Desafortunadamente, no fue posible verificar esta variable de aplicación del instrumento, debido al término del semestre escolar, lapso durante el cual se llevaba a cabo el diseño, aplicación y codificación de datos para evaluar los otros subperfiles. Queda pues esta incógnita por resolver en futuras investigaciones.

Con esta experiencia, parece pertinente enfatizar la necesidad de tomar en consideración una serie de situaciones para un mejor control de variables, como es el tiempo

y las condiciones de respuesta, para evitar en lo posible, sesgos en la información obtenida.

5.1.1.2 Posesión de léxico básico

Los datos que arrojó la aplicación del cuestionario para medir la posesión de léxico básico se analizarán conforme a los resultados que proporcionó el programa estadístico SPSS (apéndice núm. 7) y al estudio comparativo hecho entre la complejidad con que fueron diseñadas las series de reactivos, según el mayor o menor índice de uso de las palabras, y la determinación de dificultad de respuesta que incluye el SPSS. Un análisis de este tipo permitirá apreciar dos cuestiones: una, en qué medida los alumnos parecen dominar el léxico básico; otra, qué confiabilidad tiene lo anterior frente a la idoneidad del instrumento con que esto se intentó evaluar.

Según la información que proporciona el programa SPSS, la media de respuesta de reactivos se sitúa en 33.40%, dato que indica un promedio aceptable, respecto al de 26 que correspondería a la división del número total de reactivos entre dos, esto es, 52/2.

Por otra parte y de acuerdo a la desviación total de calificaciones de 5.10, se puede afirmar que la población tuvo una respuesta bastante homogénea, tal y como puede observarse en la campana que se ofrece en el mismo apéndice núm. 7.

La distribución de respuestas abarca un rango de 19 como mínimo y 44 como máximo lo que significa que las calificaciones mínima y máxima fueron de 36.53 y 84.61. Con esta evidencia se colige que si bien no existieron calificaciones por debajo de las 19 respuestas correctas, tampoco hubo alumnos que respondieran acertadamente al total de reactivos.

En lo concerniente a eficiencia de respuesta, el 34.78% de alumnos resultaron reprobados y el 65.21 aprobados. Este hecho debe tomarse con reserva debido a su relación con la idoneidad del instrumento. En este sentido, el programa valoró como aceptable el instrumento puesto que le atribuyó .55 de confiabilidad respecto a .85 de confiabilidad deseada, sin embargo, no le otorgó idoneidad.

Respecto a la clasificación de reactivos del programa por grado de dificultad, el 65.38% correspondiente a 34 reactivos, se situó en el rango de los muy fáciles y fáciles y el 30.76%, es decir, 16 reactivos, entre los de regular, difícil y muy difícil resolución. La información hace suponer que dos tercios de los reactivos del instrumento se catalogaron como fáciles en el programa estadístico, entre otras cosas, por la frecuencia de acierto. A pesar de ello, cabría tomar esta suposición con cautela porque también es probable que la capacidad de respuesta de los estudiantes se haya debido, en efecto, a un conocimiento real del léxico que se incluyó en el instrumento.

Otro aspecto del análisis que resultó sorprendente fue la disparidad entre la dificultad de reactivos señalada por el programa y la dificultad con que se habían diseñado los reactivos, de acuerdo al índice de uso de las 10 series de palabras en las que se dividió el *corpus* final. Según nuestra suposición, las primeras series debían ser de menor dificultad que las últimas, pero el patrón de respuesta no se ajustó a esta hipótesis, existiendo una distribución anárquica.

Se reconoce en este resultado el sesgo que pudo introducir la combinación de formas de presentación que se quiso imprimir a los reactivos pues, como se recordará, en el caso de las palabras más fáciles se solicitó una discriminación más fina de semas que en las de mayor dificultad. Esta variable que muy probablemente afectó el resultado pudo haberse unido a otra que fue la manera en como se redactó cada reactivo, esto es, por sinónimos, antónimos, definiciones, o por ubicación por contexto. Sería de tomarse en cuenta en un siguiente estudio la necesidad de aislar estas variables para elaborar reactivos con mayor validez en cuanto a la capacidad de medir efectivamente la posesión de léxico básico, dejando de lado o para un segundo momento la conveniencia de redactarlos con una variedad de presentaciones.

Haciendo un análisis general de los reactivos que obtuvieron menor respuesta, se apuntaría que, en orden de dificultad de respuestas, destacan tres grupos de palabras:

- Muy difíciles: *avenir, frenético, acelerado y contemplado*. Se nota con bastante claridad que en el caso de las dos últimas palabras, la respuesta incorrecta se debió, sin duda, al inadecuado distractor diseñado para esa serie de palabras (42 a 46).
- Dificiles: *estado, decisivo, instar, enfadar y predicar*.
- De regular dificultad: *cumplir, juicio, tender, directo, limitado, platónico y vanguardia*.

Esta nómina, con todas las limitaciones, invita a reflexionar sobre el conocimiento real que tienen los estudiantes. Por lo que toca a nuestra experiencia docente, este patrón de respuesta responde a las observaciones empíricas sobre este asunto porque se sabe que los estudiantes poseen una información semántica general sobre muchas palabras, suficiente como para construir por contexto un mensaje, pero no para identificarlas puntualmente al grado de discriminar sus semas distintivos, ni para aplicarlas con propiedad tal y como correspondería a su *status* de bachilleres.

5.1.2 *Léxico activo. Riqueza léxica*

Como ya se había indicado, con la ayuda de un programa de computadora (Cfr. apéndice núm. 5) se aplicó la fórmula v/p (número de vocablos entre número de palabras) a fin de obtener el primer índice de riqueza léxica, manifiesta en las

producciones de los alumnos. Los resultados de dicha aplicación se muestran en los cuadros 5.V y 5.VI así como en los gráficos 5.1. y 5.2.

CUADRO 5.V PRIMER ÍNDICE DE RIQUEZA LÉXICA

	1	2
	GRUPO	RIQUEZA
1	1.000	41.700
2	1.000	47.180
3	1.000	44.140
4	1.000	37.400
5	1.000	36.980
6	1.000	36.760
7	1.000	40.970
8	1.000	34.810
9	1.000	37.500
10	1.000	42.850
11	1.000	38.250
12	1.000	59.640
13	2.000	35.880
14	2.000	43.940
15	2.000	41.140
16	2.000	40.240
17	2.000	37.730
18	2.000	42.260
19	2.000	40.890
20	2.000	41.580
21	2.000	38.610
22	2.000	32.640
23	2.000	52.080
24	3.000	46.290
25	3.000	41.310
26	3.000	46.520
27	3.000	47.630
28	3.000	40.130
29	3.000	32.170
30	3.000	39.300
31	3.000	34.750
32	3.000	38.230
33	3.000	40.880
34	3.000	39.690
35	3.000	62.610
36	3.000	40.450
37	3.000	47.650

MIN	MAX	PROMEDIO	ERROR EST.	DESV. EST.
32.17	62.61	41.69	1.05	6.40

CUADRO 5.VI. RIQUEZA LÉXICA
PROMEDIO POR GRUPO

INDEP VAR	VAR. 1 GRUPO
DESV. EST	1.
PROMEDIO	41.515500
GRUPO	6.751827
NÚM.	12
DESV. EST	2.
PROMEDIO	40.63546
GRUPO	4.949651
NÚM.	11
DESV. EST	3.
PROMEDIO	42.68643
GRUPO	7.360444
NÚM.	14

Según se observa, el promedio por grupo fue de 41.51%, 40.63% y 42.68% respectivamente. Ahora bien, ante la inexistencia de investigaciones de este tipo a nuestro alcance, no fue posible contrastar estos promedios con otros que hubiesen provenido de poblaciones semejantes; por ello, se tomó como referente el parámetro del promedio de riqueza léxica de los dos textos utilizados para evaluar la comprensión de lectura, que es de 50.49 %).¹

Desde esta perspectiva los promedios logrados por los estudiantes son aceptables en virtud de haber demostrado la posesión de un 82.43% de riqueza léxica respecto a dichos textos, considerados como modelo de producción.

Respecto al análisis preliminar para la interpretación de medias, se aprecia que éstas presentan poca variación en los tres grupos sujetos a evaluación; es decir, la diferencia de riqueza léxica entre ellos no es significativa dado que, como puede apreciarse en el gráfico 5.1., el valor de probabilidad obtenido es de .8862 contra el $\alpha = .05$, lo cual indica que no es posible aceptar la hipótesis alterna que plantearía la existencia de una diferencia significativa entre los tres grupos.

¹ Los textos de "Ensayo" y "Seguridad pública", sometidos al programa de computadora para obtener el primer índice de riqueza léxica arrojaron 47.79% y 53.19 % respectivamente.

GRÁFICO 5.1. RIQUEZA LÉXICA. COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESV. ESTÁND.

Kruskal-Hallis ANOVA by Ranks
 Dependent: RIQUEZA Independent: GRUPO
 Kruskal-Hallis test: $H(2, N=37) = .3685141$ $p = .8351$

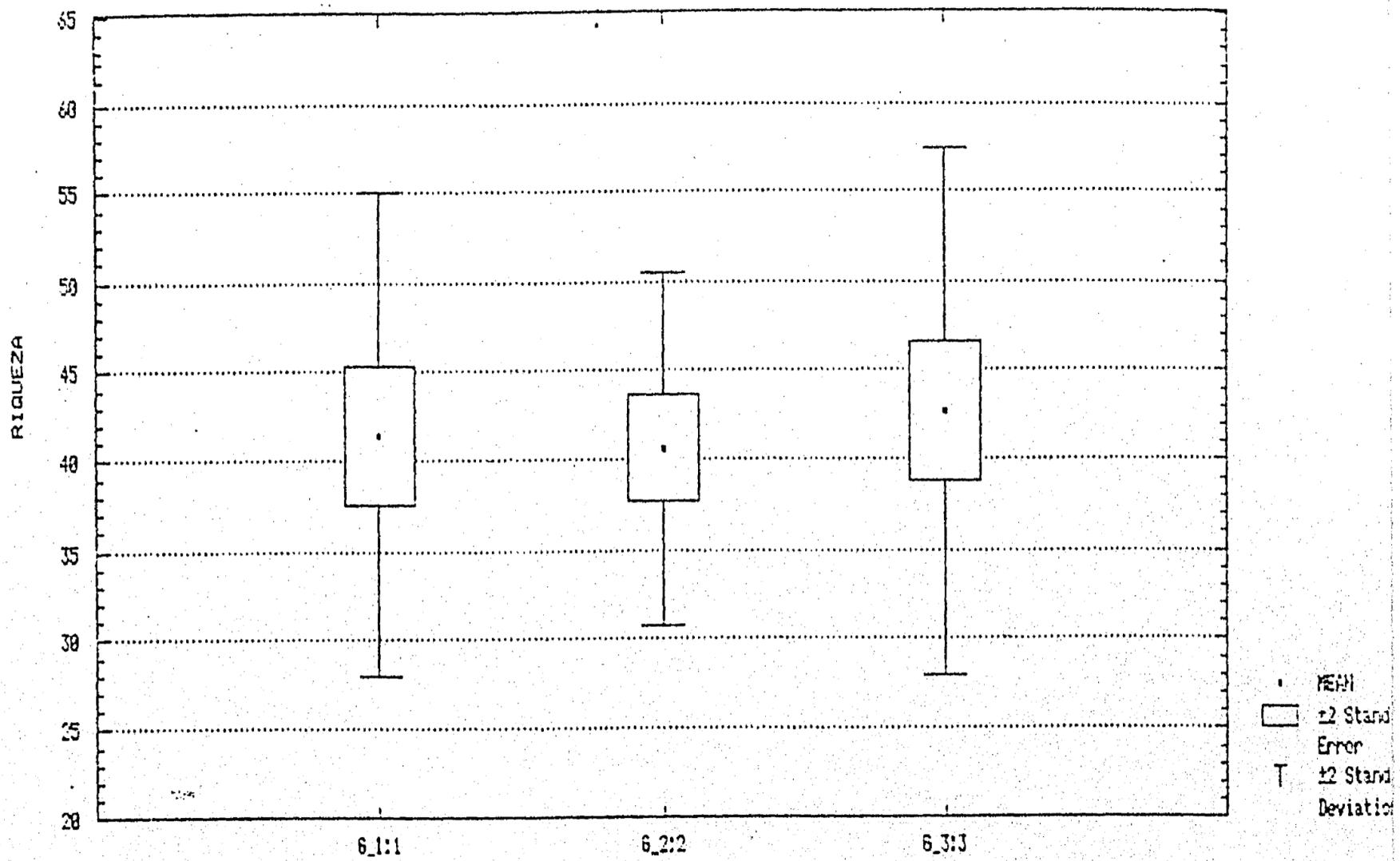
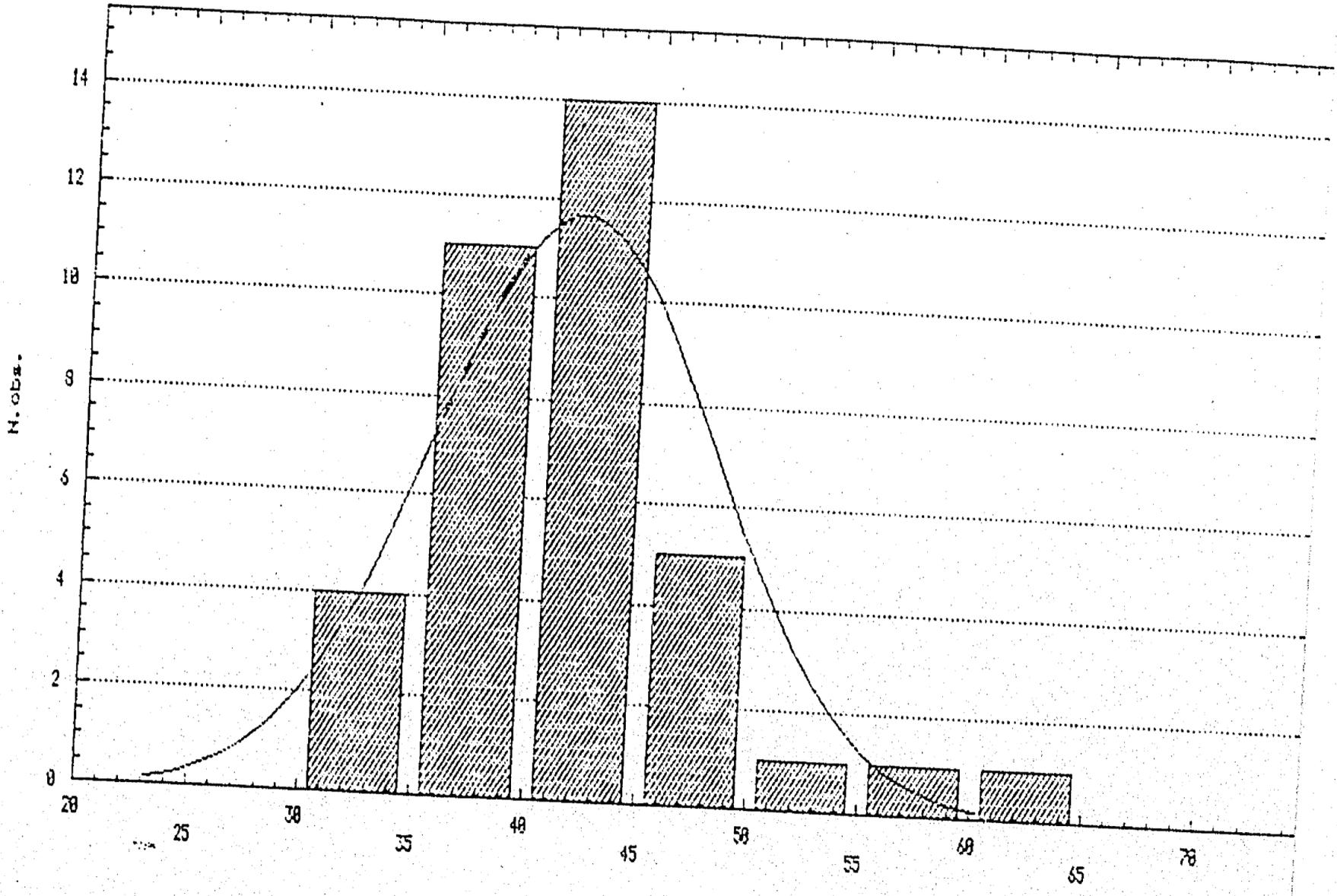


GRÁFICO 5.2 RIQUEZA LÉXICA. HISTOGRAMA

HISTOGRAM; var: RIQUEZA
37 CASES



El mismo resultado se corroboró aplicando pruebas de Student para dos muestras, como puede constatarse en el cuadro 5.VII que se despliega a continuación:

CUADRO 5.VII RIQUEZA LÉXICA
Diferencia de promedios entre grupos

GRUPOS	DIFERENCIA	
	τ observada	$\tau\alpha = .05$
1 y 2	.3548	2.08
2 y 3	1.33	2.06
1 y 3	.150	2.06

Por otra parte, todo parece indicar que la medida utilizada para calcular el primer índice de riqueza léxica sí discrimina, a juzgar por la variedad de calificaciones obtenidas, desde un mínimo de 32.17 hasta un máximo de 62.61. En la escala de calificaciones, cabe destacar la existencia de tres calificaciones muy altas, correspondientes a las muestras 12, 23 y 35, una en cada grupo, con 59.64, 52.08 y 62.61 respectivamente; dato que como se verá en el caso de otros subperfiles de la competencia lingüística arroja la evidencia de la falta de patrón en la obtención de calificaciones, puesto que se supondría que éstas deberían ser obtenidas por los alumnos del más alto nivel escolar.

En cuanto a la leptocurtosis del Gráfico 5.2., ésta muestra una concentración de resultados en torno al promedio, lo cual tiende a mostrar que la población en cuestión es bastante homogénea, puesto que aproximadamente 32 de los 37 casos quedan comprendidos dentro de la campana.

A través del análisis del coeficiente de variabilidad ($C.V. = (s/x) \times 100$) se percibe que existe una mayor homogeneidad de respuesta en el segundo grupo: 12.1% respecto a 15.5% y 17.2% en el primer y tercer grupos, información que sugeriría que la formación académica en el terreno sujeto a evaluación en la población de cuarto semestre es similar, situación a la que de alguna manera se había hecho referencia, al calificar esta población de poco convencional o común respecto al perfil del estudiante de bachillerato del CCH, dada su edad y situación familiar.

Por último, la interpretación de la desviación estándar que presenta cada uno de los grupos parece mostrar, en general, una considerable dispersión en la mayoría de los casos, configuración que, de algún modo, apoyaría la suposición hecha más arriba,

respecto a que la heterogeneidad de la población escolar podría adjudicarse más a un desarrollo individual propio que a un producto de la escolaridad recibida.

5.2 Subperfil Sintáctico

5.2.1 Índices primarios

La presentación de resultados sobre este subperfil se ofrece en los cuadros 5.VIII y 5.IX, así como en los gráficos 5.3 y 5.4. La codificación de la información permite advertir diversas situaciones.

CUADRO 5.VIII PRIMER ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA

	1	2
	GRUPO	MADUREZ
1	1.000	11.800
2	1.000	8.400
3	1.000	11.000
4	1.000	16.300
5	1.000	9.300
6	1.000	11.600
7	1.000	10.700
8	1.000	9.900
9	1.000	15.700
10	1.000	13.700
11	1.000	10.300
12	1.000	16.400
13	2.000	8.300
14	2.000	11.400
15	2.000	9.500
16	2.000	10.300
17	2.000	8.000
18	2.000	8.400
19	2.000	11.200
20	2.000	10.800
21	2.000	13.100
22	2.000	15.800
23	2.000	14.000
24	3.000	10.700
25	3.000	9.100
26	3.000	13.800
27	3.000	13.800
28	3.000	10.700
29	3.000	9.100
30	3.000	13.800
31	3.000	13.800
32	3.000	15.200
33	3.000	7.600
34	3.000	8.200
35	3.000	13.100
36	3.000	10.300
37	3.000	14.400

MÍN.	MÁX.	PROMEDIO	ERROR EST.	DES. EST.
7.60	18.90	11.84	0.472	2.87

CUADRO 5.IX MADUREZ SINTÁCTICA. PROMEDIO Y DESVIACIÓN MÁXIMA Y MÍNIMA

INDEP VAR	VAR. 1 GRUPO
DESV. EST	1.
PROMEDIO	12.09167
GRUPO	2.776020
Núm	12
DESV. EST	2.
PROMEDIO	10.48182
GRUPO	2.237328
Núm	11
DESV. EST	3.
PROMEDIO	12.71429
GRUPO	3.169532
Núm	14

El promedio por grupo en el primer índice de madurez sintáctica, esto es, la longitud de UT, es de 12.09, 10.48 y 12.71 respectivamente, con un promedio general de 11.84. El hecho permite afirmar que este primer índice de madurez sintáctica resulta aceptable, si se contrasta con el resultado reportado en la investigación de Vázquez que es de 9.15 en alumnos del duodécimo nivel, equivalente al último año bachillerato en México.

Por otra parte, los valores máximos de 7.6 y 18.9 dan la pauta para afirmar, como también se ha hecho en las otras investigaciones, que el índice de Hunt efectivamente discrimina y que la desviación estándar global de 2.87 es un dato que habla de una gran homogeneidad de respuesta en la población sujeta a estudio.

Se encuentra asimismo que no existe diferencia significativa entre los promedios obtenidos por cada uno de los grupos, como puede constatar en el cuadro número 10, que se presenta a continuación.

GRÁFICO 5.3. MADUREZ SINTÁCTICA.
COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESV. ESTÁND.

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
Dependent: MADUREZ Independent: GRUPO
Kruskal-Wallis test: $H(2, N=37) = 3.502452$ $p = .1736$

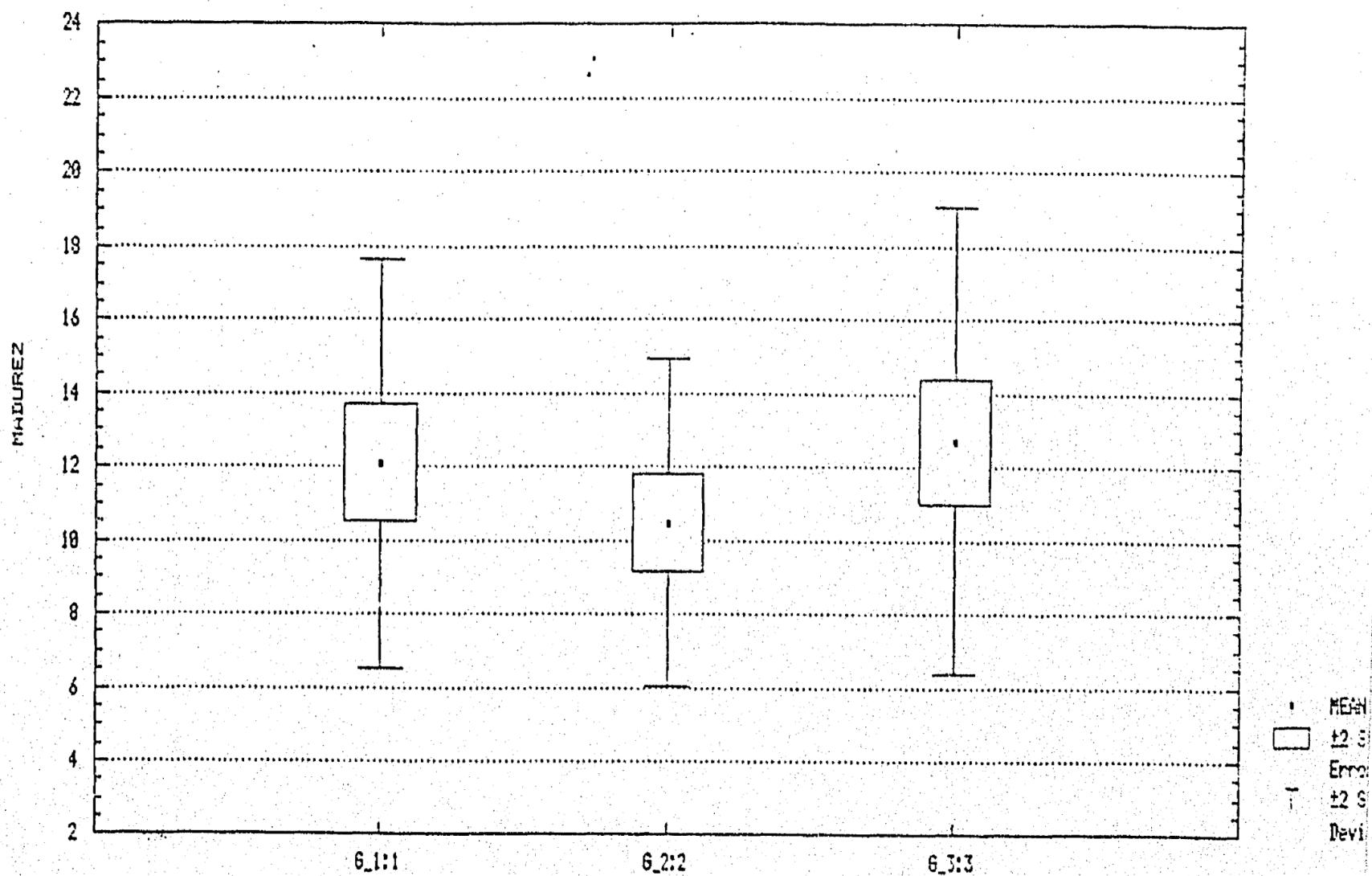
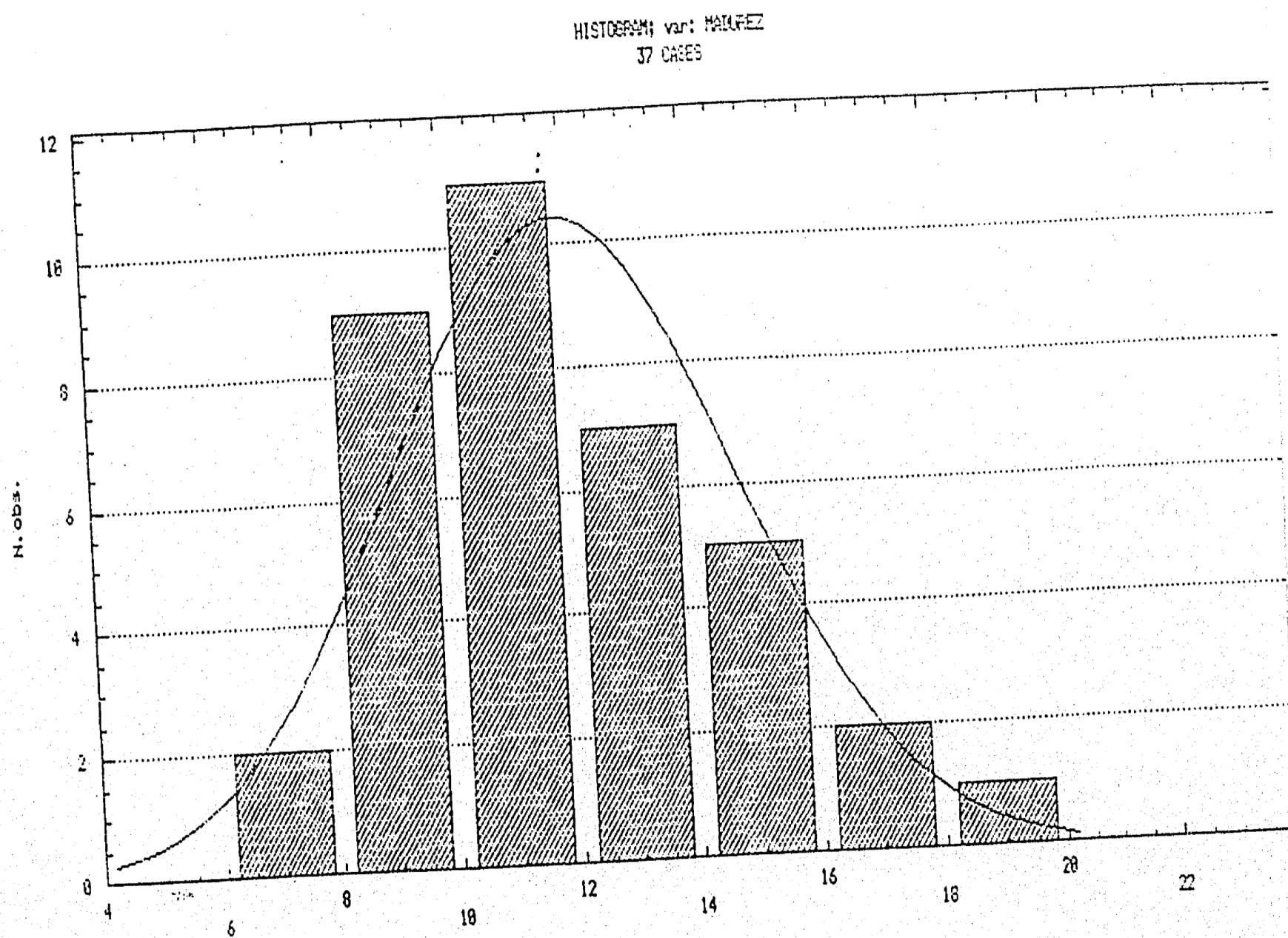


GRÁFICO 5.4. MADUREZ SINTÁCTICA. HISTOGRAMA



CUADRO 5.X MADUREZ SINTÁCTICA

Diferencia de promedios entre grupos

GRUPOS	DIFERENCIA	
	τ observada	$\tau\alpha = .05$
1 y 2	0.19	2.08
2 y 3	1.75	2.06
1 y 3	.750	2.06

De acuerdo a estos datos, es de advertirse que a pesar de no ser significativa la diferencia de promedios, la baja registrada entre los alumnos de cuarto semestre se acercó a la puntuación de las tablas; es decir, casi logró hacerse significativa la diferencia entre el segundo y el tercer grupos. Preciso es señalar que esta diferencia, lejos de ser tomada como un signo positivo de crecimiento de madurez sintáctica, se debería al retroceso de puntuación en el segundo grupo.

En lo relativo al segundo índice de madurez sintáctica, es decir, el de la longitud de cláusula, los cuadros 5.XI y 5.XII muestran el promedio de cada grupo: 5.83, 5.70 y 5.84 y el general de 5.79. Como es evidente, la homogeneidad del promedio de cada grupo es muy similar y demuestra claramente y de nueva cuenta, la falta de avance en este aspecto lingüístico entre estudiantes de diferente nivel escolar.

Comparando el promedio del segundo índice con el reportado por Vázquez (6.06), se encuentra que la diferencia es insignificante y que en ambos casos, las cláusulas que componen los estudiantes son simples, ya que cuentan con los elementos mínimos esenciales de la información que puede proveer un enunciado: un sujeto y un predicado con los complementos indispensables.

En cuanto al tercer índice, relativo al promedio del número de cláusulas por UT, la información se expone en los cuadros 5.XIV y 5.XV, en donde se puede apreciar que fue de 2.01, 1.79 y 2.12 y el general de 1.97, contra el de Vázquez, reportado en 1.53. Dicho promedio denota el uso muy limitado de la subordinación puesto que refleja la combinación de tan sólo una oración principal con una subordinada.

CUADRO 5.XI SEGUNDO ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA

	1	2
	GRUPO	ÍNDICE
1	1.000	6.160
2	1.000	4.700
3	1.000	5.400
4	1.000	6.100
5	1.000	5.600
6	1.000	6.200
7	1.000	5.700
8	1.000	5.500
9	1.000	6.600
10	1.000	5.700
11	1.000	5.500
12	1.000	7.400
13	2.000	5.600
14	2.000	5.200
15	2.000	5.800
16	2.000	5.500
17	2.000	5.100
18	2.000	5.400
19	2.000	6.900
20	2.000	4.600
21	2.000	6.000
22	2.000	5.900
23	2.000	6.700
24	3.000	5.900
25	3.000	5.000
26	3.000	7.000
27	3.000	6.800
28	3.000	5.700
29	3.000	5.000
30	3.000	6.400
31	3.000	5.600
32	3.000	7.400
33	3.000	4.500
34	3.000	5.100
35	3.000	5.100
36	3.000	5.600
37	3.000	6.600

CUADRO 5.XII SEGUNDO ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA
PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR POR GRUPO

INDEP VAR	VAR. 1	GRUPO
DESV. EST		1.
PROMEDIO		5.830000
GRUPO		.7322941
Núm		12
DESV. EST		2.
PROMEDIO		5.700000
GRUPO		.6737953
Núm		11
DESV. EST		3.
PROMEDIO		5.835714
GRUPO		.8784665
Núm		14

En términos generales se diría, de acuerdo a la información anterior, que si bien los estudiantes mostraron poseer una aceptable (aunque no buena) madurez sintáctica general (primer índice), sus cláusulas acusan una pobre construcción, restringida a los elementos mínimos de especificación. Esta afirmación podría tal vez atenuarse, si se toma en cuenta que, solicitada una narración, procedieron a contar la película que vieron, sin cuidar especialmente el enriquecimiento oracional. Aun así, es necesario reconocer que la natural forma de impresión se impuso en sus escritos y que, por lo tanto, acusan una deficiencia en la construcción adecuada de enunciados.

El rasgo anterior se corrobora con el dato arrojado por el tercer índice de madurez sintáctica a saber, número de cláusulas por UT puesto que, como se indicaba, al hablar del primer índice, las construcciones rayan en el límite de la madurez sintáctica propia del discurso infantil.

CUADROS 5.XIII TERCER ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA.

	1	2
	GRUPO	TERCER-I
1	1.000	1.900
2	1.000	1.700
3	1.000	2.000
4	1.000	2.600
5	1.000	1.600
6	1.000	1.8000
7	1.000	1.8000
8	1.000	1.8000
9	1.000	2.300
10	1.000	2.300
11	1.000	2.100
12	1.000	2.200
13	2.000	1.400
14	2.000	2.100
15	2.000	1.600
16	2.000	1.800
17	2.000	1.500
18	2.000	1.500
19	2.000	1.600
20	2.000	2.300
21	2.000	2.200
22	2.000	1.500
23	2.000	2.200
24	3.000	3.200
25	3.000	2.600
26	3.000	2.200
27	3.000	2.000
28	3.000	1.800
29	3.000	1.800
30	3.000	2.100
31	3.000	2.400
32	3.000	2.000
33	3.000	1.600
34	3.000	1.600
35	3.000	2.500
36	3.000	1.800
37	3.000	2.100

CUADRO 5.XIV TERCER ÍNDICE DE MADUREZ SINTÁCTICA PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTANDAR POR GRUPO

INDEP VAR	VAR. 1 GRUPO
DESV. EST	1.
PROMEDIO	2.008333
GRUPO	.2968266
Núm	12
DESV. EST	2.
PROMEDIO	1.790909
GRUPO	.3419197
Núm	11
DESV. EST	3.
PROMEDIO	2.121428
GRUPO	.4388422
Núm	14

5.2.2 Índices secundarios

Respecto al análisis de los índices secundarios, se exhibe enseguida la frecuencia en el uso de las distintas construcciones por grado académico:

CUADRO 5.XV FRECUENCIA DE INDICES SECUNDARIOS

GRUPO	1	2	3
Construcción			
1. subjetiva	28	4	6
2. objeto directo	66	84	92
3. objeto indirecto	2	2	---
4. predicativa	---	---	---
5. adnominal	---	1	6
6. explicativa	84	47	10
7. especificativa	---	---	---
8. locativa	7	1	13
9. temporal	42	54	61
10. modal	12	7	22
11. comparativa	3	2	9
12. consecutiva	5	2	1
13. causal	46	18	38
14. final	25	15	17
15. condicional	1	4	---
16. concesiva	2	1	1
17. perífrasis verbales	91	103	86

Aquí se muestra el alto porcentaje de ciertas construcciones, en particular, de cinco tipos: perífrasis verbales (17), con un 21.89%; sustantivas de objeto directo (2), con un 20.01%; adjetivas explicativas (6) con un 19.52 %; temporales (9), con un 12.87% y causales (13), con 8.26 %.

Este patrón de respuesta puede constatarse en textos los siguientes:

Grupo 1

"Era una noche fría nevaba, una abuela (trataba de dormir (17) a su nieta (que aún era muy pequeña (6)), la niña le preguntaba (¿porque nevaba? (2)) Ella le contestó (que era una historia muy larga (2)) y (comenzó a relatarsela (17))." Muestra I,6.²

Grupo 2

"Comienza (cuando una niña le pregunta a su abuela(9)) (lo que sucedió en la casa abandonada(2)), le (empieza a narrar(17)) (cuando una señora (que vende Avon(6)) entra a la casa(9)) y ahí conoce a Edward (al cual lleva a su casa(6))." Muestra II, 1.

Grupo 3

"Todo comienza con una narrativa de una anciana hacia su nieta (cuando esta pregunta(9)) (el porque de ese fenómeno natural(2)) (llámese nevando [= que se llama nevar] (6)) la respuesta de la abuela es (que tal hecho es muy largo de contar(4)), por lo tanto la nieta comenta (que no tiene sueño(2)) y sugiere (se la narre(2))." Muestra III, 6.

Dentro de este esquema general de respuesta, se notan ciertas particularidades en los tres grupos sujetos a estudio, analizando el uso reiterado de las mismas construcciones, según puede verse a continuación:

CUADRO 5.XVI PATRON SINTÁCTICO

GRUPO	PATRON
1	17-6-2-13-9
2	1117-2-9-6-13
3	6-2-17-9-13

Tratando de interpretar primeramente el uso recurrente de estas construcciones y después el patrón de respuesta por grupo, se podrían postular las siguientes explicaciones.

El abuso de las perífrasis verbales, propias de la lengua coloquial recuerda una de las tendencias evolutivas del latín culto al vulgar y a la lengua romance, consistente en la sustitución de formas sintéticas por otras analíticas, cuyo caso más patente se

² El número romano pertenece al grupo I (segundo semestre) II(cuarto semestre), III (sexto semestre) y el arábigo al número correspondiente de muestra (1...14).

encuentra en la formación de la voz pasiva en Español, a base de formas perifrásticas como por ejemplo en *amor* > *amatus sum* > *soy amado* (Menéndez Pidal: 268).

La recurrencia de oraciones sustantivas de objeto o complemento directo es explicable por el uso de la superestructura narrativa que imprime el estilo indirecto a un discurso en un patrón como el siguiente: ("Una niña preguntó a su abuela que...; la abuela respondió que...").

El uso constante de las oraciones de relativo o adjetivas explicativas se introduce de manera natural en un relato, como uno de los recursos sintácticos que sirven para expresar las características de personas, lugares, objetos, etcétera. ("Una señora, que vendía Avon...se dirigió a un castillo que se encontraba en la colina... encontró a un joven que vivía solo...").

Al respecto parece pertinente mencionar que Hunt precisa que el uso de cláusulas adjetivas sobre las sustantivas y adverbiales debe verse como un reflejo de madurez sintáctica ([1966]:187 y 188).

El alto número de oraciones de tipo adverbial, en este caso temporales y causales, se podría justificar debido a las condiciones mínimas de descripción de circunstancias en las cuales se lleva a cabo una narración; esto es, cuándo y por qué. Sin embargo, es menester reconocer que esta característica podría acusar inmadurez sintáctica, si se considera que el modo y el lugar pueden expresarse con mecanismos morfosintácticos más simples, como son los complementos circunstanciales correspondientes ("En un castillo vivía tranquilamente un inventor..."), o también con otros recursos sintácticos.

A pesar de las explicaciones anteriores, es de observarse, de cualquier forma, una pobreza expresiva general a nivel sintáctico, patente en el limitado uso de las posibilidades de construcción, tal y como muestran las celdas en blanco del cuadro 5.XV. Se manifiesta que los estudiantes redactan utilizando un promedio de 7.89 construcciones (8.16, 7.45 y 8.07 por grupo) de la nómina mínima de 17 que se estableció para registrar las que produjeron.

Por último, es conveniente mencionar que en la medición de la madurez sintáctica se pudo observar cómo la extensión de un escrito parecía afectar los índices primarios correspondientes, de tal manera que a medida que avanzaba un relato y más aún si éste era de considerable extensión, por ejemplo de más de 400 palabras, la coordinación se hacía más frecuente, en detrimento del uso de mecanismos de subordinación. Por supuesto que este hecho fue notorio tratándose de escritos espontáneos, realizados a nivel escolar, en el sentido de considerar las presiones de tiempo que pudieron tener los alumnos para contestar, a fin de poder asistir a sus otras clases. Esta eventualidad hizo reflexionar en la posibilidad de fijar un tope de 400 palabras como medio para contrarrestar esta variable en futuras pruebas.

Para ejemplificar, se expone un texto, en el cual es posible percatarse del buen nivel de subordinación que los alumnos introducen en las primeras 144 palabras de su escrito, a diferencia del que ostentan en uno de los fragmentos finales del texto:

"La historia comienza cuando una abuela dice a su nieta que se duerma y ésta le pregunta porqué está nevando.

La abuela contesta que una vez hubo un señor que inventava muchas cosas entre las cuales inventó un joven pero en vez de ponerle manos le puso unas tijeras.

Todo comenzó con una señora vendedora de avon, que por curiosidad entra en esa mansión, tratando de vender y conocerla por dentro.

Cuando llega hasta la parte más alta de la casa se encuentra con un joven escondido en lo más oscuro de la habitación..." (II, 10)(92 palabras; 7 UT; 17 Cl.).

"... Edward se va a su anterior casa y ahise refugia. La muchacha lo alcanza y atrás de ella va toda la colonia. Ella le dice que lo ama en eso llega el novio y comienza a golpear a Edward, la muchaha trata de ayudarlo ahí se le da con un palo en la cabeza, el novio reacciona y lo avienta ella cae al suelo, esto enfuerece a Edward y le entierra las tijeras en el abdomen..."(II,10) (88 palabras; 15 UT; 17 Cl.).

Realizando la medición de la madurez sintáctica en estos fragmentos, se consiguieron los siguientes datos:

CUADRO 5.XVII COMPARACIÓN DE ÍNDICES DE MADUREZ SINTÁCTICA EN DOS FRAGMENTOS DE UN ESCRITO

PRIMER FRAGMENTO			SEGUNDO FRAGMENTO			TERCER FRAGMENTO		
PAL/UT	PAL/CL	CL/UT	PAL/UT	PAL/CL	CL/UT	PAL/UT	PAL/CL	CL/UT
13.14	5.41	2.42	5.86	6.17	1.13	13.7	5.7	2.3

La información del cuadro evidencia si bien un descenso drástico en el segundo fragmento, en el puntaje global, los índices iniciales se estabilizan y descienden muy ligeramente, lo cual lleva a especular, a reserva de análisis más amplios y puntuales sobre el tema, que los índices de Hunt demostraron ser lo suficientemente estables como para determinar la madurez sintáctica de todo el escrito. Huelga decir que esta característica bien podría considerarse para la aplicación de futuras pruebas en escritos más breves y, por lo tanto, resultarían de más fácil codificación.

5.3 Subperfil textual

5.3.1 Comprensión de lectura

La exposición de resultados de esta parte se abordaría con el análisis de los resultados que arrojó la aplicación de los instrumentos correspondientes, con el respaldo de los datos que sobre ellos aportaron los programas CSS y SPSS. En el primer caso, se examinarán las calificaciones de estudiantes, en sus diferencias de respuesta tanto por texto como por nivel escolar. En el segundo, estudiará la información sobre la confiabilidad de los reactivos y su complejidad, comparando esta última con el análisis lingüístico que previamente se había realizado, a nivel léxico, sintáctico y textual.

Los resultados de la aplicación de los dos instrumentos para evaluar la comprensión de lectura, "Ensayo" y "Seguridad Pública" se muestran en el cuadro 5.XVIII, así como en el Gráfico 5.5., en los cuales puede apreciarse que el promedio grupal es significativamente diferente debido a que en el primer caso es de 70.31 y en el segundo, de 44.29.

CUADRO 5.XVIII PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTANDAR DE. "ENSAYO" Y "SEGURIDAD"

INDEP VAR	VAR. 1 GRUPO
DESV. EST	1.
PROMEDIO	70.31383
GRUPO	18.45446
Núm	89
DESV. EST	2.
PROMEDIO	44.29333
GRUPO	16.65220
Núm	78

GRÁFICO 5.5. COMPRESIÓN DE LECTURA. HISTOGRAMA

HISTOGRAMA; var: COMPENS
88 CASES

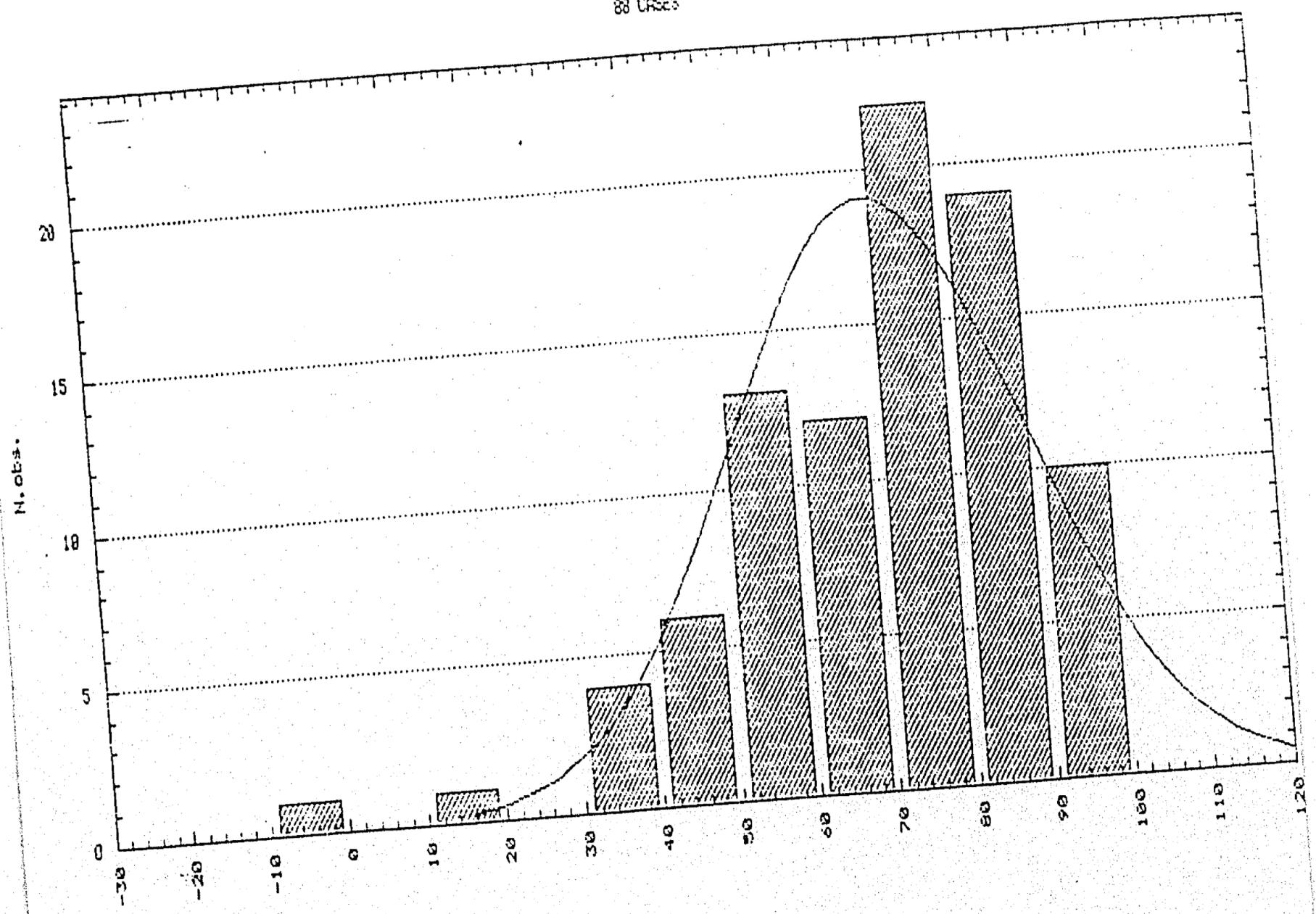
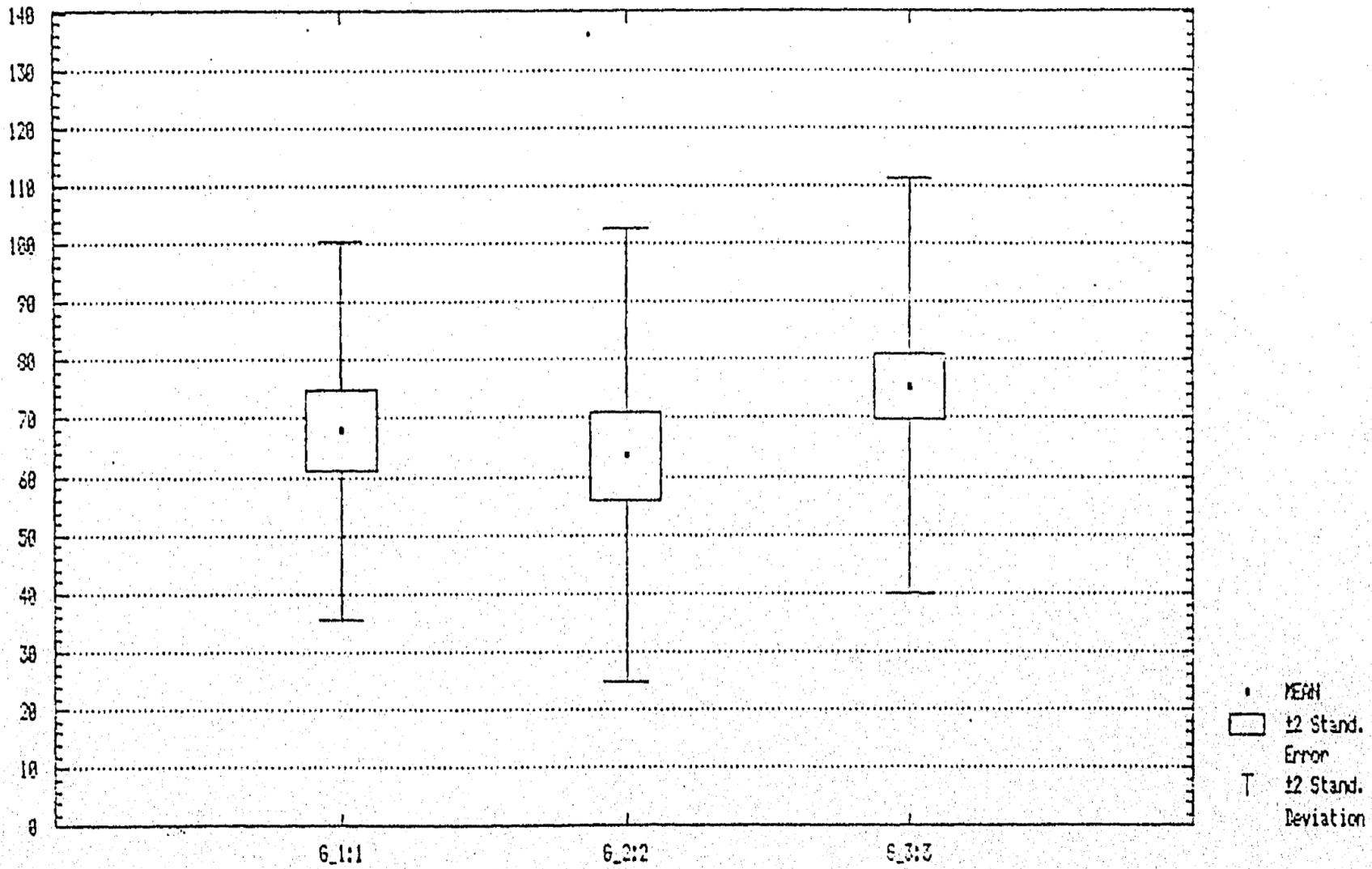


GRÁFICO 5.6 COMPRENSIÓN DE LECTURA ("ENSAYO"). COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks
 Dependent: COMPRENSIÓN Independent: GRUPO
 Kruskal-Wallis test: H (2, N= 93) = 9.337764 p = .0094



La patente diferencia entre el promedio obtenido por toda la población en uno y otro textos podría verosímilmente apoyar la hipótesis que guió su elección por la **diferente complejidad**, precisamente para valorar hasta qué punto el obstáculo presente en el texto, dada su codificación lingüística, sería determinante del nivel de comprensión de lectura logrado.

No obstante lo anterior, es preciso mencionar que por la revisión de las variables de aplicación, que como se recordará fueron consignadas para contrastar posibles sesgos en la información obtenida (Cfr. apéndice núm. 6), se pudo percibir que, en algunas ocasiones, el segundo texto recibió muy poco tiempo de respuesta, en virtud de que ambos instrumentos fueron aplicados consecutivamente. Esta eventualidad sugiere que, con independencia de la dificultad textual, las calificaciones pudieron verse significativamente afectadas. Por ello, es de considerarse que este mismo instrumento podría retomarse para una nueva aplicación en la cual se controlara, entre otras variables, el tiempo necesario de respuesta.

Adicionalmente, se reparó en el hecho de que, como después se expondrá, la confiabilidad menor que el programa SPSS otorgó a los reactivos de este instrumento, con relación al primero, pudo también incidir en el sesgo de los resultados, habida cuenta de que la consistencia de los reactivos, aunque fue valorada como buena, no fue sin embargo, óptima, como en el caso del primer instrumento. Evidentemente que la revisión de reactivos antes de una siguiente aplicación del instrumento constituiría, por lo mismo, un aspecto clave para poder llegar a afirmaciones más concluyentes.

Por otra parte, la gama de respuestas así como la desviación estándar registradas parecen indicar que ambos instrumentos discriminan positivamente y que la población fue multimodal si se toma en cuenta la falta de un patrón de respuesta más o menos homogéneo (Cfr. apéndices núms. 8 y 9).

Por lo que hace a la **diferencia de promedio obtenido por grupo** en el primer texto, el cuadro 5.XIX despliega 68.12, 63.61 y 75.51 respectivamente. Como se ve, el promedio general de 69.08 es aceptable si se toma en cuenta que el texto ("Ensayo") aunque de menor complejidad que el segundo no podría calificarse, sin embargo, de sencillo.

CUADRO 5. XIX COMPRENSIÓN DE LECTURA ("ENSAYO"). PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTANDAR POR GRUPO

INDEP VAR	VAR. 1 GRUPO	
ESV. EST	1.	
PROMEDIO	68.12364	
GRUPO	16.23985	
Núm	22	
ESV. EST	2.	
PROMEDIO	63.61963	
GRUPO	19.46741	
N	27	
ESV. EST	3.	
PROMEDIO	75.51308	
GRUPO	17.81230	
Núm	39	

N	MIN	MAX	MEAN	ST. ERR.	ST. DEV
88	0.00	100.0000	70.01659	1.97325	18.51075

Los resultados anteriores, tienden a reflejar de manera fidedigna el nivel de comprensión de los estudiantes puesto que el instrumento obtuvo una muy alta valoración, en términos de confiabilidad.

Además de lo anterior, es posible notar que la homogeneidad de la muestra, visible en la desviación estándar de los tres grupos y en la leptocurtosis en torno la calificación aprobatoria en los gráficos 5.5 y 5.6, parece indicar un buen nivel de desarrollo cognitivo general entre la población.

Respecto al promedio por grupo, se expone a continuación la diferencia estadística:

CUADRO 5.XXI COMPRENSIÓN DE LECTURA
Diferencia de promedios entre grupos

GRUPOS	DIFERENCIA	
	τ observada	$\tau\alpha = .05$
1 y 2	.86	1.68
2 y 3	3.46	1.99
1 y 3	.42	2.00

El cuadro anterior demuestra que existe una diferencia significativa, única obtenida hasta ahora en la comparación de promedios en todos los niveles precedentes, que se sitúa entre el segundo y el tercer grupos. Esto, que parecería indicar un avance considerable entre un año escolar y otro, no puede, sin embargo, ser analizado en estos términos puesto que es el retroceso en el segundo grupo lo que permite establecer esta diferencia significativa. En otras palabras, no es el incremento de la competencia lectora propiamente lo que está definiendo esta situación, sino el bajo promedio de la segunda muestra.

Pasando al análisis de los instrumentos para cada uno de los textos, el programa SPSS concedió al primero una confiabilidad alta, en correlación a la también óptima consistencia de los reactivos. Esta valoración puede confrontarse por el coeficiente de confiabilidad, situado en .91, en la longitud del test que indica que el instrumento sería confiable aún con 24 de los 28 reactivos que tiene y en el coeficiente de confiabilidad del instrumento, frente al de coeficiente esperado que fue de .86 respecto a .85 (Cfr. apéndices núms. 8 y 9).

En lo tocante al segundo instrumento, se reporta una confiabilidad media alta (.74 respecto al .85 deseado) y una buena consistencia de los reactivos (.82 respecto a .90).

Parece importante ahora exponer la comparación entre la valoración de la dificultad de los reactivos elaborados para ambos instrumentos, señalada por el programa SPSS, contra la que se les atribuyó al diseñarlos, de acuerdo a un análisis de elementos lingüísticos que, como ya se había dicho en la parte de metodología, podrían encontrarse implicados en la comprensión, en distintos niveles como el semántico: estrategia (proposicional, lineal, global, esquemática), léxico y morfosintaxis textuales.

Es preciso aclarar que no siendo estas dos clasificaciones de naturaleza similar, puesto que parten de principios diferentes, no se esperaba una completa compaginación de resultados de análisis de los reactivos; sin embargo, el hecho de compartir la

frecuencia de respuestas correctas o incorrectas como indicador de dificultad o facilidad, llevó a la convicción de que era pertinente intentarla.

Para ello, se presenta en el cuadro XXII la clasificación de los reactivos del instrumento de "Ensayo" de acuerdo a la dificultad indicada por el programa y a la determinada por el análisis de obstáculos lingüísticos.

CUADRO XXII CONTRASTE DE DIFICULTAD DE REACTIVOS

SPSS				
Muy difícil	Difícil	Dif. media	Fácil	Muy fácil
	2,6,18,24	5,12,13,22	1,3,4,7,8,9,11	10,15,19
		23,25 14,16,17		
		26,27	20,21,28	
DIFICULTAD SEGUN ANÁLISIS LINGÜÍSTICO				
2,12,18	5,6,28	1,4,11,17	3,8,9,10,13	7,19,
20,23			14,15,16,21	24,26
			22,25,27	

Con relación a la información que provee el cuadro es posible observar que existe una aproximación de niveles puesto que entre el nivel establecido por el programa y la otra nuestra clasificación, media, en general y salvo el caso de los reactivos 12, 20, 23 y 28, sólo un rango de diferencia.

Lo anterior podría indicar que, en términos generales, la mayor dificultad en la comprensión de lectura se encontró en los reactivos tipificados como tales, de acuerdo al análisis lingüístico que se llevó a cabo.

Por último, vale la pena manifestar la convicción de que más que invertir futuros esfuerzos en discernir la diferencia entre ambos análisis, debería continuarse en la línea de estudiar la naturaleza de los procesos implicados en la comprensión de lectura, a partir de la realización de investigaciones más minuciosas en el terreno de las estrategias semánticas de comprensión, indagando cuáles son las que mayor dificultad presentan a los estudiantes y por qué. No cabe duda de que los resultados de tal trabajo auxiliarían eficazmente al profesor de lengua a elaborar ejercicios adecuados para atacar los correspondientes problemas de comprensión de lectura.

5.3.2 Producción textual

De todos los subperfiles de competencia lingüística, éste fue el que presentó mayores dificultades tanto para analizar los fenómenos propios del nivel textual como para la asignación de alguna medida que pudiera reflejar la calidad de un escrito, bien fuera en la parte de recuperación de la información o en la de coherencia textual. A pesar de haber trabajado constantemente en el diseño de la metodología y en la aplicación de las unidades de medida, la casi inexistencia de investigaciones sobre el tema, limitó los avances que pudiéran haberse logrado, al evaluar muchos aspectos, prácticamente sin ningún atencedente.

5.3.2.1 Recuperación de la información

Las calificaciones atribuidas a cada escrito sobre esta parte del subperfil de comprensión de lectura pueden revisarse en el cuadro XXIII, así como en los gráficos 5.7 y 5.8 y, como se ve, los promedios por grupo fueron de 67.58%, 87.39% y 59.54 % respectivamente.

CUADRO XXIII. PRODUCCIÓN TEXTUAL. PROMEDIO Y DESVIACIÓN ESTANDAR POR GRUPO.

INDEP VAR		VAR. 1 GRUPO			
ESV. EST			1.		
PROMEDIO		67.58500			
GRUPO		27.0586			
Núm		12			
ESV. EST			2.		
PROMEDIO		87.39455			
GRUPO		16.57153			
Núm		11			
ESV. EST			3.		
PROMEDIO		59.54714			
GRUPO		31.91793			
Núm		14			

N	MIN	MAX	MEAN	ST. ERR.	ST. DEV
37	3.440000	117.2000	70.43297	4.663190	28.36508

GRAFICO 5.7.PRODUCCIÓN TEXTUAL. HISTOGRAMA

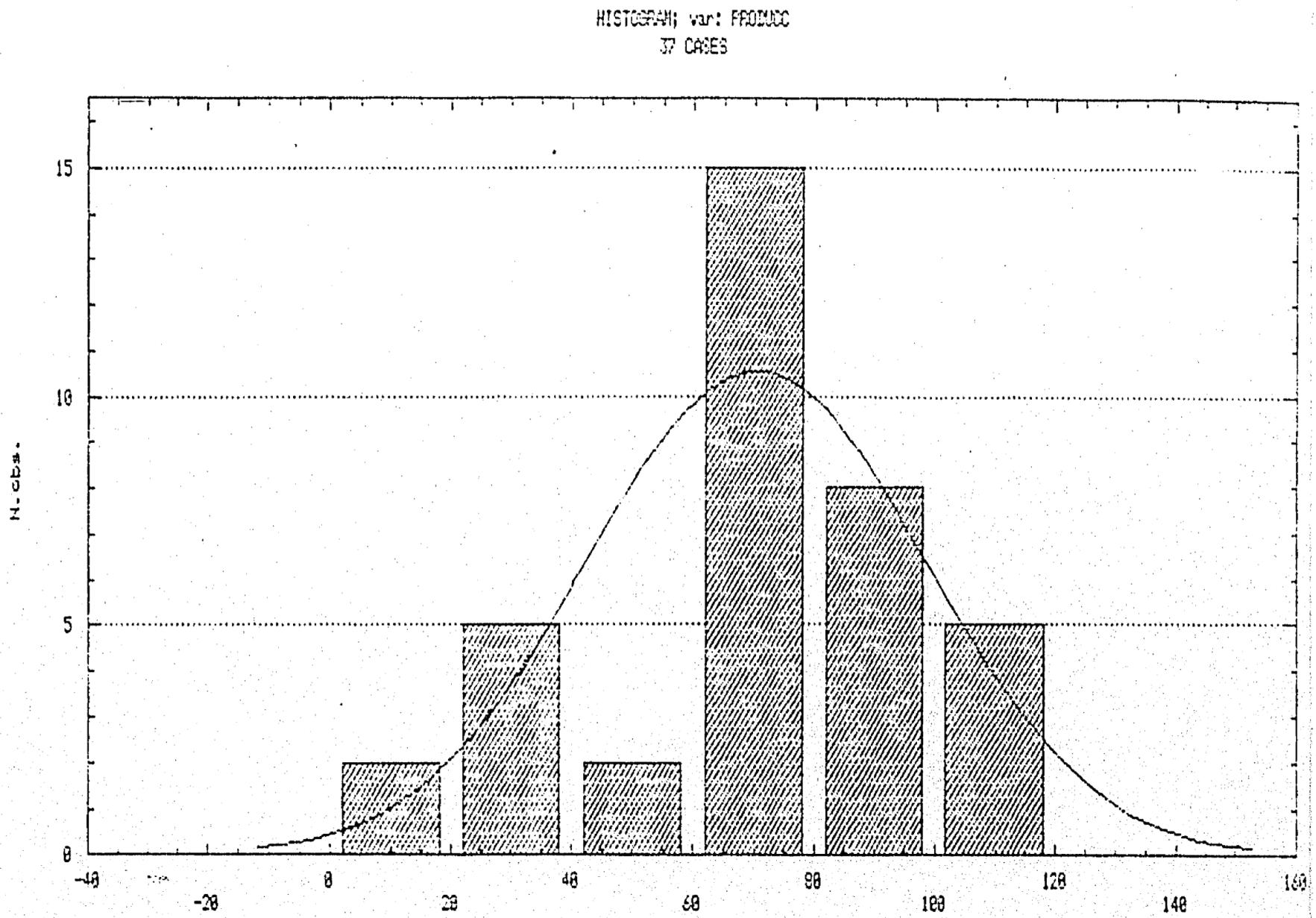
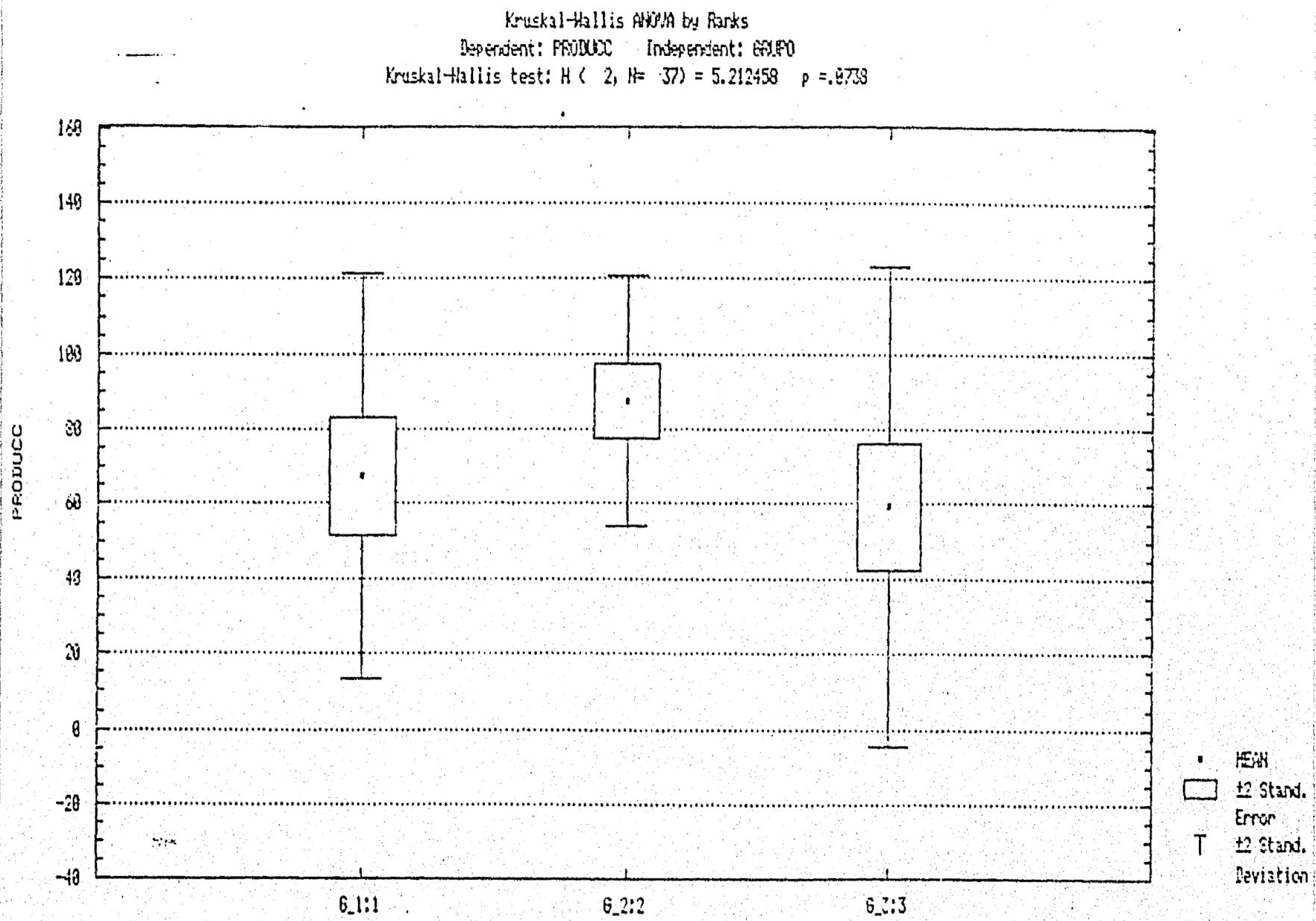


GRÁFICO 5.8. PRODUCCIÓN TEXTUAL. COMPARACIÓN DE MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR



Cabe señalar que el resultado anterior apareció como inusitado porque en mucho se opone al patrón que hasta ahora se había obtenido en la evaluación de los otros subperfiles, en donde era patente un comportamiento consistente en la inexistencia de significatividad entre promedios con una cierta excepción, no positiva en el caso de comprensión de lectura, así como en el descenso de promedio, en el segundo grupo.

Por contraposición, aquí existe una diferencia significativa entre todos los grupos y, además, el segundo de ellos posee significativamente el más alto promedio, según se muestra a continuación, en el cuadro XXIV.

CUADRO 5.XXIV PRODUCCIÓN TEXTUAL
Diferencia de promedios entre grupos

GRUPOS	DIFERENCIA	
	τ observada	$\tau\alpha = .05$
1 y 2	.86	1.68
2 y 3	3.46	1.99
1 y 3	.42	2.00

Todo parece indicar que la naturaleza especial de la producción textual con relación a las otras habilidades lingüísticas, pone de manifiesto una especificidad no caracterizada suficientemente. Por ende, esta situación introduce dudas sobre las unidades de medida aplicadas, sobre todo porque la impresión en este aspecto fue que la diversidad de la estructura superficial de los escritos no se dejaba atrapar por medida. Ello, desde luego, invita a replantear las bases teóricas y metodológicas de las categorías de evaluación creadas.

Por otra parte, con la hipótesis de que podría establecerse una correlación entre la extensión del escrito y la calidad de recuperación, se aplicó una de las técnicas contenidas en el programa estadístico CSS, cuyos resultados aparecen en el cuadro XXV.

CUADRO XXV PRODUCCIÓN TEXTUAL. CORRELACIÓN ENTRE CALIFICACIONES Y NÚMEROS DE PALABRAS

	2	3
	PRODUCC	NUMPAL
1	65.400	458.000
2	63.600	426.000
3	27.580	487.000
4	79.200	925.000
5	77.400	730.000
6	94.800	1050.000
7	72.400	445.000
8	100.000	833.000
9	96.400	824.000
10	37.800	705.000
11	79.200	698.000
12	17.240	223.000
13	79.200	535.000
14	65.400	501.000
15	103.400	733.000
16	75.800	497.000
17	100.000	689.000
18	79.200	459.000
19	79.200	401.000
20	82.740	517.000
21	106.800	826.000
22	117.200	1060.000
23	72.400	473.000
24	3.440	391.000
25	82.750	610.000
26	58.600	619.000
27	31.030	317.000
28	82.600	760.000
29	65.400	1262.000
30	62.060	636.000
31	103.400	1197.000
32	110.200	1130.000
33	20.600	450.000
34	65.510	592.000
35	24.120	174.000
36	82.750	524.000
37	41.200	447.000

R(X,Y)	P	N
.664409	.000007	37

Se observa en efecto, que prevaleció una alta correlación (66%) entre estas dos variables, dato que lejos de indicar que la categoría de evaluación debe ser revisada, ya que la calidad de un escrito puede, incluso, ser inversamente proporcional al número de palabras utilizadas. En ese sentido, la concisión, como característica deseable en una redacción de este tipo, dicta el uso pertinente y adecuado de términos, virtud que en mucho se relaciona con la capacidad de síntesis que posee un hablante con dominio suficiente de su lengua. Con este indicador, de nueva cuenta, se encontraría aquí una hipótesis de trabajo digna de ser considerada para estudios posteriores.

5.3.2.2 *Coherencia textual*

La otra dimensión de la valoración de la producción textual fue la corrección del escrito a nivel textual, en términos de poder distinguir no la comprensión del texto fílmico sino la capacidad de reproducir la información coherentemente.

Sobre este último aspecto básico para fijar parámetros de evaluación que también consumió un tiempo muy importante de estudio, solamente fue posible apuntar ciertas pautas para una posterior aplicación en la muestra que se posee o incluso, en otra de mayor idoneidad.

Para tal fin, se presenta a continuación el texto íntegro del escrito al cual se aplicó el modelo de análisis propuesto, apuntando los mecanismos de coherencia a nivel proposicional, lineal y global que se transgredieron, con cuyo procedimiento fue posible establecer una primera nómina analizando algunas de las más recurrentes fallas, tal y como se puede apreciar en el cuadro XXVII.

TEXTO III, 2 (Sexto semestre)

1 *Esto sucedió en un invierno cuando la abuela mando*

2 *adormir al nieto este le dijo que aun no tenía*

3 *sueño que le contara un cuento tanto insistio que la*

4 *abuela tuvo que ceder. Era una mujer que se*

5 *dedicaba a vender productos cosmeticos tocaba a*

6 *todas las casas pero no había vendido nada en todo*

7 *el día estaba a punto de marcharse y dejar sus*

8 *labores pero en eso dentro de su auto por el espejo*

9 miro una construccion tipo castillo e

10 inmediatamente acudio a este lugar que nunca había

11 visitado llamo a la puerta, en vista de que no le

12 contestaban entro y empezo a buscar esta al darse

13 cuenta de que no había nadie subio hasta la parte

14 de arriba y se sorprendio al ver a un joven que en

15 realidad no era humano sino había sido creado por

16 un señor este no pudo acabar por completo su

17 invento porque lo sorprendio la muerte entonces

18 este joven al morir el señor quedo solo y en vez de

19 manos tenía unas tijeras que iban a remplazarse

20 por unas manos pero fue inutil por la muerte del

21 señor.

22 Volviendo a la narración la señora se encontro con

23 el joven, despues de ver que era inofensivo y al

24 verlo sucio y descuidado tomo la decisión de

25 llevarselo a su casa ya en su hogar esta señora le

26 proporciono ropa y una habitación que era de su

27 hija esta era ya una jovencita que no sabia nada de

28 lo que su madre había hecho al entrar a su cuarto

29 se asusto al ver a una persona que para ella era

30 un extraño y salio gritando sus padres fueron a su

31 encuentro y la pusieron al tanto de lo que había

32 sucedido.

33 Este joven causo tanto interes que grande era la
34 cantidad de las personas principalmente mujeres
35 que lo querían conocer. El de algun modo queria
36 hacer algo de provecho y al ver que el señor de la
37 casa un fin de semana estaba podando los arboles,
38 el joven empezo a hacer lo mismo con sus manos
39 pero creando figuras, la gente se sorprendio tanto
40 que todos querían llevarselo a su casa para
41 emplearlo de algun modo así fue como poco a poco
42 empezo desde podando arboles, cortando el cabello a
43 las mujeres y a los perros, que se le iba abrir
44 una estetica para que la trabajara.
45 Tanto el joven como la hija de la señora que lo
46 habia llebado a su casa se habían enamorado pero
47 eran de mundos completamente diferentes.
48 El novio de la joven de tal manera lo uso para
49 robar en su propia casa este fue joven manos de
50 tijeras fue sorprendido y fue encarcelado. Desde
51 este momento empezaron a surgir todo tipo de
52 problemas con este joven la gente empezo a decir
53 que era un peligro para la población.
54 Una navidad surgio el peor problema, que el hermano
55 de la muchacha iba a ser arrollado por el novio de
56 esta, al ver el manos de tijera se lanzo para

- 57 quitarlo del camino la gente penso que le estaba
 58 haciendo daño, el al ver la reacción de la gente
 59 corrio y era buscado por la policia la policia de
 60 cierta manera lo ayuda a llegar a su castillo y el
 — 61 se resigno a quedarse en su lugar de donde nunca
 62 debio de haber salido, y la joven corrio a su
 63 encuentro.
 64 Donde el joven manos de tijeras solo trato de
 65 defenderse y mato al novio de la muchacha que la
 66 abía seguido hasta este lugar. Ella al ver que la
 67 gente se aproximaba salio diciendo que el habia muerto.

CUADRO XXVII. REGISTRO DE RUPTURA DE COHERENCIA³

Mecanismo	Casos (línea del texto)
Anáfora	(1) "...Esto sucedió..." Sin antecedente (col.)
	(12) "...esta..." Referente lejano
Pleonasmo	(13-14) "...subió hasta la parte de arriba..."
Ambigüedad	(28) "...al entrar a su cuarto..." (¿de quién?)
	(49) "...en su propia casa..." (¿de quién?)
	(65-66) "...que le había seguido..." (¿quién)
Redundancia	(22-23) "...la señora se encontró con el joven..."
	(38) "...el joven..." (sujeto en línea 29)
Saltos	(4) "...Era..." (s/t)
	(43) "...que se le iba abrir..." (s/t)
	(45) "...Tanto el joven..." (s/t)
	(48) "...el novio de la joven..." (s/t)
	(2) "...niete este..." (in/n)
	(16) "...señor este..." (in/n)
	(27) "...hija esta..." (in/n)
	(54) "...problema...que..." (in/n)
	(59) "...corrio y era buscado..." (in/n)

³ Las definiciones de cada mecanismo se anotan en seguida del cuadro. Las acotaciones son las siguientes: *col.*: coloquial, uso oral; *s/t*: sin transición, falta de conexión; *in/n*: uso de nexos inadecuado.

Mecanismo	Casos (línea del texto)
	(64) "... Donde..." (s/t)
	(66) "...Ella..." (s/t)
Anacoluto	(48) "...El novio de la joven de tal manera..."
Omisión	(3) "...que le contara..." (verbo omitido) (col.)

Definiciones

Anáfora . Ausencia de información previa, necesaria para justificar el uso de elementos lingüísticos de naturaleza anafórica (pronombres, expresiones textuales, etcétera)

Pleonasmo. No a lo obvio

Ambigüedad. En contra de la claridad y falta de precisión.

Repetición. Información innecesaria por haberse mencionado con anterioridad dentro del texto.

Salto. Falta de transición entre proposiciones y también uso inadecuado de nexos.

Anacoluto. Inconsecuencia. Construcción que inicia en una dirección determinada y, continúa en otra distinta.

Omisión. Supresión de elementos lingüísticos necesarios en el lenguaje escrito .

Haciendo un recuento de incorrecciones, se tendría el siguiente resultado:

Mecanismo	anáfora	pleonasmo	ambigüedad	redundancia	saltos	anacoluto	omisión
Frecuencia	2	2	3	2	11	1	1

Patente resulta de lo anterior, cómo el significativo número de rupturas de coherencia se encuentra justamente en la parte correspondiente a los denominados "saltos"; es decir, a la falta de mecanismos de coherencia que garantizan la secuencia de un escrito.

En cuanto a las otras deficiencias, obsérvese como, en su mayoría, corresponden a los fenómenos de referencia como es la anáfora, la redundancia y la ambigüedad. Según puede constatarse con este breve ejemplo, la aplicación posterior de este procedimiento para la determinación de falta de coherencia en un escrito permitiría,

sin duda, realizar un fecundo análisis de este aspecto tan importante de la competencia lingüística. Bien podría un profesor considerar este diagnóstico para enfocar la atención de los estudiantes en el estudio de los mecanismos que más se transgreden, dejando para un segundo momento el análisis de los otros aspectos.

5.3.2.3 Adecuación. Evaluación holística

Con base en los indicadores para la evaluación holística o global de un texto, según lo señalado en el *Marco Teórico*, (Cfr. 4.1.3.2.2) a continuación se presenta el resultado de su aplicación, a dos escritos de la muestra.

Los indicadores para la evaluación holística se clasificaron en primarios y secundarios, de acuerdo a su incidencia en la legibilidad del texto.

Por ello, los indicadores primarios se refieren a características propias de los niveles léxico, sintáctico y textual, lo cual implica aceptar que la principal deficiencia en la redacción se sitúa en el manejo de palabras, construcciones y mecanismos de coherencia, por encima de rasgos que pueden ser aparentemente más graves, por espectaculares pero que, en realidad, son secundarios, como es el caso de la ortografía y la puntuación.

Para obtener la calificación, derivada de la aplicación de indicadores, se asignó un punto negativo por cada una de las deficiencias o transgresión en los distintos niveles excepto a la de sintaxis, a la cual se le atribuyeron dos puntos. El puntaje negativo obtenido fue descontado del número total de palabras, deseando con ello reflejar en qué medida el escrito podía considerarse correcto desde todos los parámetros señalados. Como muestra de este procedimiento, se ofrecen en el cuadro XXVIII, los resultados de la aplicación de estos indicadores, esperando someterlos a una futura observación más amplia y fina.

CUADRO XXVIII. INDICADORES DE INCORRECIÓN EN LA PRODUCCION TEXTUAL

INDICADORES PRIMARIOS					INDICADORES SECUNDARIOS			Total
Escrito	Léxico		Sintaxis	Texto	Ortografía		Puntuac.	
	Adecuac.	Propiedad			Grafías	Acentuac.		
I,1	-	10	2	41	8	30	13	104 = 48.25
II,8	1	4	0	20	1	29	14	69 = 85.54
Suma	1	14	2	61	9	59	27	173
%	17.94		2.56	78.2	9.47	62.1	28.42	

De este resultado preliminar es notorio que:

a) en cuanto a los indicadores:

Los errores de mayor peso, se sitúan en los niveles léxico, sintáctico y textual.

La disparidad de resultados obtenidos por la aplicación de los indicadores primarios indican una positiva discriminación, evidente, por otra parte, al leer cada uno de los escritos sometidos a observación.

Los indicadores secundarios, relativos a ortografía y puntuación, demuestran asimismo poder de discriminación.

b) en cuanto a los resultados, es posible percatarse de que:

Existe un patente reflejo de la calidad de la composición en términos de lo que podría denominarse una "valoración intuitiva", es decir, aquella que, sin elementos de orden teórico, coincidiría en señalar una calidad a cada una de las redacciones. De este modo, es decir, con la aplicación de los anteriores indicadores, la incorrección obtuvo una puntuación similar a la que habían podido hacerse de manera intuitiva puesto que el primer escrito, con fallas evidentes de redacción, obtuvo una calificación de 48.25 en tanto que el segundo de 85.54.

El número más alto de incorrecciones de los indicadores primarios se ubica en el nivel textual (78.20%), seguido por el nivel léxico, en el rango de uso inapropiado de términos (17.94%), quedando para el nivel sintáctico y de léxico coloquial tan sólo un 3.84%.

Lo anterior aparece como una información relevante, si se considera que precisamente, son las deficiencias a nivel textual, las responsables de los errores de redacción más serios entre los alumnos. Bien podría explicarse con estos datos preliminares, por qué las enseñanzas sobre morfosintaxis nunca fueron suficientes para corregir los aparatosos errores de composición que no encontraba cómo definir.

Por otra parte, es pertinente mencionar que resultó esclarecedor el observar los —mecanismos de coherencia que dominaban los estudiantes por lo que sería factible elaborar con ellos una clasificación similar a la realizada anteriormente para planificar de manera más adecuada la enseñanza, en la medida en que el profesor, al conocer los mecanismos que sus alumnos dominan, podría insistir en aquellos errores de mayor recurrencia, dejando para un segundo momento los de menor incidencia. Un ejercicio sumamente provechoso sería también el poder reflexionar gramaticalmente con los estudiantes, tratando de hacer conscientes los mecanismos que tienen ya incorporados a su competencia lingüística.

La mala impresión al leer los escritos de la mayoría de los estudiantes, respecto a la muy deficiente ortografía que exhiben, así como a la casi inexistencia de la puntuación, se vio corroborada con la calificación de estos escritos que, con independencia de la diferente calidad en cuanto a los indicadores primarios, muestran una muy similar deficiencia en los indicadores secundarios (51 vs. 44). Asimismo, se ha de notar que, globalmente, el mayor número de incorrecciones se sitúa en esta zona que abarca el 54.91% del total, respecto al 45.08% de las correspondientes a los indicadores primarios.

Igualmente importante es esta información puesto que si bien los indicadores secundarios no afectan de manera directa la comprensibilidad de un texto, deben tomarse en consideración puesto que son recursos propios e imprescindibles del discurso escrito. Para nadie es desconocido el hecho de que, en muchas ocasiones, no se alcanza a comprender algún texto, debido a la mala ortografía e inexistencia de puntuación, situación esta última, que invita a reflexionar sobre la posible relación existente entre el desconocimiento de los fenómenos de cohesión textual y las deficiencias en la puntuación, tal y como lo sugieren Chiss y David.⁴

Finalmente, se desearía asentarse que, en espera de poder llevar a cabo otros análisis más precisos sobre ambos aspectos de la evaluación de la producción textual, la evaluación holística ameritaría una mayor atención puesto que tiende a reflejar mejor la calidad de un escrito y, por ende, proporcionaría pautas más sólidas tanto para la

⁴ "Para saber ortografía se necesita un dominio metalingüístico particularmente extenso de los hechos de la lengua, pero también, con frecuencia, de los hechos de textualidad. Es frecuente, por ejemplo, que la concordancia de un verbo con un pronombre personal como sujeto, obligue al alumno a visualizar las relaciones de correferencia tan complejas de captar dentro de una frase e incluso del texto." (Chiss, J.L. y David, J., "La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage", en: *Langue française. L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques* (Fayol, M. y Jaffré, J.P. Coord.) (La traducción es mía).

evaluación como para la planificación y establecimiento de contenidos esenciales en la enseñanza de la redacción. La recuperación de la información relevante sobre la accesoria, por su parte, es también un indicador importante sobre el cual deberían de enfocarse estudios subsecuentes.

5.4. Correlaciones

Es común suponer que un diagnóstico de competencia lingüística refleja congruentemente la valoración de todos los subperfiles que comprende; es decir, se espera que el desempeño de un hablante en un aspecto, por ejemplo el sintáctico o el de comprensión de lectura es similar. Evidentemente, este supuesto parte de considerar la competencia lingüística como un saber general cuyas manifestaciones particulares en los distintos niveles tienden a configurar y manifestar solidariamente dicho saber.

Este supuesto ha llevado a quienes intentan adentrarse al estudio sobre la competencia lingüística, a indagar la virtual correlación en el desempeño lingüístico de un hablante en los diferentes subperfiles.

En este sentido, por ejemplo, más que ninguna otra correlación, se ha insistido en la dependencia del conocimiento del vocabulario como principal factor de la habilidad lingüística en general, y de la comprensión de lectura, en particular.⁵

Al parecer, sobre esta pista, el grupo de investigadores dirigido por M. Echeverría asume esta postura teórica al presentar resultados que parecen apoyarla cuando expresa que:

...las distintas habilidades consideradas en este estudio como parte de la competencia lectora muestran un alto grado de interdependencia, es decir, constituyen un conjunto integrado de conocimientos" (Echeverría et al., 1993: 5). "... la MS [madurez sintáctica] tiene una alta correlación con la comprensión de lectura y con el manejo del léxico... [y]..la comprensión de lectura se encuentra significativamente relacionada con las habilidades que componen las demás subcompetencias (fonética, léxica, sintáctica) siendo más estrecha la relación con las habilidades fonéticas que dan cuenta de la capacidad para leer en voz alta." (Echeverría et al., 1993:.)

En el caso de este trabajo y consideradas tanto la naturaleza de la investigación emprendida como las limitaciones que a lo largo del trabajo se han expuesto, con relación a ciertos sesgos que pudo haber sufrido la información que se recabó, también se intentó analizar en qué medida los resultados de los distintos subperfiles podrían

⁵ "Hay más o menos tres distintas visiones de por qué el conocimiento del vocabulario se correlaciona de manera extraordinaria con la habilidad lingüística. Llamáramos a la primera la posición instrumentalista: los individuos que obtienen calificaciones más altas en una prueba de vocabulario son más aptos para conocer más palabras en los textos con los cuales se enfrentan...[de tal manera que]...el conocimiento de palabras permite la comprensión del texto..."(Anderson y Freebody: 80-81).

correlacionarse. Para ello se tuvieron muy presentes las dificultades que enfrenta este campo de estudio, tanto en la parte teórica como en la aplicación de conceptos para definir y evaluar los aspectos involucrados, no olvidar que precisamente por esto, no ha sido posible abstraer verdades concluyentes por lo que, como algunos especialistas señalan, con relación a la producción textual "es un problema del cual sabemos poco".⁶

5.4.1 *Léxico y comprensión*

Como se recordará, el propósito de conocer en qué medida afectaba el desconocimiento del léxico (así como los otros obstáculos presentes en la base textual) a la comprensión de lectura, llevó a marcar las preguntas que se relacionaban con esta dificultad, a fin de observar los resultados.

La confrontación de datos de estos dos aspectos de la competencia lingüística se realizó retomando: i) la dificultad léxica, a partir del análisis lingüístico elaborado como hipótesis de las dificultades que en ese sentido podría presentar el texto; ii) la valoración de dificultad de los reactivos configurada por el programa *SPSS*, basada, entre otros elementos, en la frecuencia y dispersión de respuesta; iii) el porcentaje de desconocimiento léxico declarado por los estudiantes en los textos que sirvieron de prueba a la comprensión de lectura y, iv) el análisis lingüístico de obstáculos que podrían haberse presentado en los reactivos, en los distintos niveles, léxico semántico, morfosintáctico y textual.

Con estos supuestos, se sistematizaron los datos del Cuadro XXIX, con el propósito de observar hasta qué punto había sido el obstáculo léxico únicamente, el responsable de la falta de comprensión de lectura.

⁶ "...How language users go about producing a new discourse, either monological or as part of a dialogue, is a problem we know little about" (but see Clark & Clark, 1977: Chapters 6 and 7; Butterworth, 1980; Gregg & Steinberg, 1980). van Dijk y Kintsch, 1983: 261.

CUADRO XXIX. DESCONOCIMIENTO LÉXICO Y COMPRENSIÓN DE LECTURA⁷

TEXTO "ENSAYO"				
React.	Dificultad léxica	Valoración SPSS	% Descon.	Otros obstáculos
3	objetivo por pretensión	.76 fácil	—	—
6	antropoide	.67 fácil	—	—
7 (8)	arborea	.72 fácil	21.50	—
9 (10)	bipeda	.86 muy fácil	39.78	—
11 (12)	interacción dialéctica	.57 regular	50.53	—
18 (19)	hominización	.84 muy fácil	50.53	—
TEXTO "SEGURIDAD PÚBLICA"				
1	reiterativo	.76 muy fácil	58.97	—
2	divisa	.01 muy difícil	33.33	Producción text. coher.global; compr.
2	globalizadora		37.17	inferencial y léxico especializado
3	infructuoso	.76 muy fácil	37.17	—
4	congruentemente	.45 regular	30.76	nivel de coherencia global
12 (16)	urbanización salvaje	.49 regular	53.6	uso retórico; hipérbole
12 (17)	uniformados provistos de charola	.58 fácil	—	—
12 (18)	enormes minucias	.36 regular	53.6	uso retórico; oxímoron, ironía
12 (19)	prepotencia proverbial	.20 difícil	32.05	uso retórico = acostumbrada
12 (20)	deterioro palmario	.14 muy difícil	34.61	uso retórico = claro, evidente
12 (21)	empleo remunerador	.37 regular	19.23	—
12 (22)	orden y progreso	.26 difícil	—	uso retórico; ironía

⁷ La numeración doble en los reactivos corresponde al número asignado en los instrumentos de comprensión de lectura (apéndices núms. 1 y 2) y, entre paréntesis, al número asignado por el SPSS (apéndices núms. 10 y 11).

La información del cuadro brinda la pauta para afirmar que la dificultad léxica prevista y señalada en primera instancia por los estudiantes, antes de proceder a la lectura del texto, según puede constatarse en las instrucciones de los instrumentos respectivos (Cfr. apéndice 1), se manifiesta en los índices de desconocimiento del cuadro anterior y, al parecer, no constituyó un obstáculo insalvable para la comprensión de lectura, habida cuenta de que, de los 20 reactivos analizados, 15 de ellos se sitúan en el rango de muy fáciles a regulares y tan sólo cinco se clasifican como difíciles (tres) y muy difíciles (dos).

Analizando los reactivos clasificados como difíciles o muy difíciles, se advierte que, en términos generales, la dificultad de los reactivos atribuida por el SPSS, sobre todo por la incorrección de respuestas, no se correlaciona con aquellos reactivos en donde aparecen las palabras señaladas por los estudiantes como desconocidas; lo anterior significa que, si bien los estudiantes manifestaron desconocer ciertas palabras, pudieron contestar aceptablemente auxiliándose del contexto, sobre todo textual o *cotexto*, el cual ostensiblemente fungió como auxiliar para la comprensión. Obsérvese, por ejemplo, el caso de los reactivos en que se utilizaron palabras de alto índice de desconocimiento como "interacción dialéctica", "hominización" y "reiterativo" que, sin embargo, fueron considerados como de regular dificultad en el primer caso y como muy fáciles en el segundo y tercero.

En congruencia con esta apreciación, resulta evidente que el carácter didáctico del primer texto, a pesar de poseer una estructura argumentativa, similar a la del segundo, ayudó efectivamente a los estudiantes a construir el significado de aquellas palabras que manifestaron haber desconocido en el primer texto.

En todo caso, se podría afirmar respecto a la dificultad en la comprensión de lectura que más bien se debió a la existencia de obstáculos en otros niveles lo que condicionó el error en las respuestas, como sucede en el caso del reactivo número dos del texto *Seguridad Pública*, en el cual las palabras de la frase involucrada (divisa globalizadora) usadas en su forma primitiva, "dividir" y "globo", no hubieran constituido un real obstáculo, si no fuera por los otros problemas señalados en el cuadro, como son la estrategia de producción textual a nivel de coherencia global y de comprensión inferencial, dado el matiz semántico de la frase en un léxico de índole político y, por ende lenguaje especializado.

El resto de los reactivos considerados como difíciles se encuentran en el texto "Seguridad", cuya dificultad discursiva fue ya explicada, sin contar con las variables indeseables de aplicación que se dieron en buena parte de las pruebas aplicadas.

5.4.2 Comprensión y sintaxis

A pesar de conocer el parecer de van Dijk respecto a la primacía del componente semántico en la configuración de sentido para la elaboración textual,⁸ tal y como se señaló anteriormente, revisando algunas evidencias, no se descartaba la idea de que el nivel de incrustación de cláusula o interposición de constituyentes podría haber afectado la comprensión de lectura. Fue debido a esto que, como se recordará, se sometieron a análisis sintáctico tanto los textos utilizados como las preguntas formuladas.

Particularmente se enfocó la dificultad en este nivel por la longitud de ciertas UT en los textos y por el cambio de orden sintáctico en la presentación de los correspondientes reactivos, confrontándola también con el valor de dificultad atribuido por el SPSS y otros obstáculos del texto.

CUADRO XXX. DIFICULTAD SINTÁCTICA Y COMPRENSIÓN

TEXTO "ENSAYO"			
Reactivo	Dificultad sintáctica	Valor SPSS	Otros obstáculos
1	Conexiones distantes	.65 fácil	—
2	cambio sintáctico en la pregunta	.28 difícil	Cambio léxico-semántico
			Fórmula retórica
4	Hipérbaton	.72 fácil	—
17 (18)	Conexiones distantes	.38 difícil	Cambio léxico-semántico
TEXTO: 2 SEGURIDAD"			
6	UT larg	.67 fácil	Prod.textual/nivel coher.glob.
7	UT larg	.33 regular	Prod.textual/nivel coher.glob.
8	UT larg	.22 difícil	Prod.textual/nivel coher.glob.

A partir de esta información se podrían introducir algunos planteamientos, con toda la reserva que conlleva el reconocer que son demasiado restringidos como para aventurar conclusiones.

⁸ "...Por lo demás, se ha comprobado que la unidad sintáctica de la oración en la elaboración del texto sólo tiene un papel marginal en este nivel semántico." (1989:188). Por su parte, Slobin(48) plantea en el mismo tenor: "...es la estructura subyacente, más que los detalles de superficie, la que determina el significado de una oración".

Tratándose de dos textos de tipo argumentativo, cuya general y patente complejidad sintáctica se había encontrado en la longitud de las UT que los componen, es razonable admitir, a partir del estudio inicial aquí expuesto, que la incrustación de cláusulas parece no haber afectado de manera directa la comprensión de lectura, a juzgar por la disparidad de resultados en reactivos que comparten ésta y otras dificultades sintácticas.

- Si se analiza más detenidamente la dificultad prevista sintácticamente en cada reactivo del primer texto, se verá que, generalmente, no se obtuvo el resultado esperado en complejidad.

Lo mismo rezaría para las preguntas de "Seguridad" en las cuales es visible una dificultad mayor que la sintáctica, al demandar una doble operación: la comprensión de lectura a nivel global y la expresión de dicha comprensión por escrito. Esto significa que en estas preguntas, como en todas aquellas en que se implica este obstáculo en la elaboración textual (comprensión y producción) es menester considerar hasta qué punto el hablante comprendió pero no pudo expresarlo por escrito, circunstancia que tanto teórica como empíricamente se sabe que es común.

De este modo, no se podría sostener que es el factor sintáctico el que propiamente afectó la comprensión por lo que estudios más puntuales de todos los elementos de complejidad deberían emprenderse. Respecto al elemento sintáctico, convendría aislar su tratamiento para observar especialmente lo que hasta aquí se ha esbozado como una nueva hipótesis de trabajo.

Por todo lo anterior y faltos de mayores elementos para probar o disaprobar la hipótesis sobre la virtual dificultad que entraña la complejidad sintáctica en la comprensión de lectura, tratándose de textos con función referencial, a diferencia de otros de carácter literario u oratorio, por ejemplo, no queda más que reconocer que tendrán que llevarse a cabo pruebas más precisas, en las cuales se delimiten las variables sujetas a observación. En este caso, los diferentes aspectos que la sintaxis ofrece para su estudio son numerosos y, por lo tanto, requieren de un recorte que permita analizarlos con mayor profundidad.

5.4.3 Correlación estadística entre subperfiles

Con el afán de apreciar en qué medida las calificaciones obtenidas por subperfil podrían correlacionarse, se ingresaron los datos al paquete CSS, el cual desplegó el siguiente cuadro:

CUADRO XXXI. CORRELACIÓN ESTADÍSTICA

Estándar	R (X,Y)	P
Riqueza-madurez	.62180	.003331
Riqueza-comprensión	-.248256	.291250
Riqueza-producción	-.807748	.000017
Madurez-comprensión	-.13446662	.571368
Madurez-producción	-.533256	.015469

Según esta información, la única correlación existente entre los subperfiles se sitúa en los correspondientes a riqueza léxica y madurez sintáctica. Puede apreciarse también que tanto por el nivel de correlación como por el valor de probabilidad, la correlación es consistente.

Con las reservas que se han opuesto a lo largo de todo el trabajo, en miras a obtener verificaciones del asunto, pero también dada la validez de las categorías aplicadas, según se ha expuesto, las categorías e instrumentos para instrumentos para medir la posesión de léxico activo y la madurez sintáctica podrían adoptarse como indicadores parciales de competencia lingüística. Una ventaja adicional de la aplicación de los procedimientos estipulados sería el hecho de poder diseñar programas por computadora para obtener información de poblaciones representativas.

Respecto a la correlación entre otros subperfiles, habrá que esperar a poseer mejores evidencias de la idoneidad de las categorías para evaluarlos, sobre todo en lo que se refiere al perfil de producción textual. De hecho una investigación *ex-profeso* debería de realizarse para estudiar este aspecto del perfil de competencia lingüística, profundizando en los elementos propios que requeriría. Para terminar parece oportuno insistir en un punto: el intento de evaluar la competencia lingüística debe verse como una necesidad pero también como un reto con serios obstáculos, tanto por la complejidad del tema como por su vastedad.

Por lo pronto, queda claro que a pesar de las restricciones propias del objeto de investigación, no puede dejar de aspirarse a estudiar el habla, como insustituible evidencia de la competencia lingüística tanto para acercarse más certeramente a su descripción y evaluación como para estudiar sus implicaciones en la enseñanza de lengua materna.

Por lo pronto, queda claro que a pesar de las restricciones propias del objeto de investigación, no puede dejar de aspirarse a estudiar el habla, como insustituible evidencia de la competencia lingüística tanto para acercarse más certeramente a su descripción y evaluación como para estudiar sus implicaciones en la enseñanza de lengua materna.

CONCLUSIONES

Tres reflexiones permitirían finalizar este trabajo: el balance de lo que consideramos fueron los principales hallazgos; las limitaciones que impuso la dificultad de la tarea; por último, las perspectivas que se abren como brechas de investigación educativa en el campo de la enseñanza de la lengua materna, porque con este propósito se concibió —también la empresa.

La experiencia de haber aplicado ciertos conceptos teóricos y metodológicos para un acercamiento a la evaluación de los complejos procesos cognoscitivos de la comprensión de lectura y la producción textual abrió un subyugante campo de estudio. Si bien es cierto que ahora contamos con vías más firmes para abordar ciertas cuestiones que antes no eran sino intuiciones también hay que reconocer que, como era previsible, el horizonte se ha colmado de nuevas interrogantes.

La impresión general inicial, al haber tratado de evaluar ciertos aspectos de la competencia lingüística de estudiantes de bachillerato, se modificó substancialmente respecto de las preconociones en las cuales permanecía la idea difusa de "su pésima redacción y falta de comprensión". En efecto, los resultados indican una situación con variadas características.

Hallazgos y limitaciones

Desde el punto de vista léxico, parece que ya no sería posible caracterizar de "pobre" el uso demostrado de un porcentaje bastante aceptable de vocabulario activo y pasivo. Por otra parte, fue revelador observar cómo se produjo la construcción de sentido, postulada por el modelo de comprensión de lectura que se siguió en la investigación, cuando se constató que ciertas palabras desconocidas inicialmente en un texto, cobraron significado en el proceso de la lectura, merced al contexto lingüístico.

Haber comprobado que los alumnos comprenden a partir del contexto e interactivamente, así como habernos percatado de que existe un tipo de léxico que efectivamente impide la construcción de sentido, impone aceptar que, efectivamente, el profesor de lectura y redacción podrá contribuir a enriquecer el léxico del estudiante, pero siempre en estrecha relación con el campo de conocimiento de que se trate. No será lo mismo hablar de incorporación léxica en textos de uso social como el periódico y de cultura básica general como el artículo de una revista de consumo general, que de textos especializados en los que es necesario el manejo de conocimientos previos y de conceptos propios de dicho campo del saber, como sería el caso de un texto de física, de matemáticas, de sociología, economía, etcétera.

La dificultad de esta índole que encontraron los estudiantes al desconocer estos elementos en el artículo de opinión que se utilizó como segunda lectura de prueba, suministró suficientes evidencias para convencernos de que la tarea del profesor de lectura y redacción siendo muy importante en la enseñanza del uso de recursos lingüísticos para la comprensión de lectura y la redacción, como es el caso del manejo del léxico, se encuentra limitada al conocimiento conceptual de los campos especializados del saber.

Dicho de otro modo, el profesor de lectura y redacción podrá auxiliar a los estudiantes explicando ciertos conceptos para la mejor comprensión de textos hasta el momento en que la aparición de un contenido conceptual de la disciplina aparezca, en cuyo caso la comprensión dependerá del conocimiento que de él tengan tanto el profesor como el alumno. No es gratuito el hecho de que la enseñanza de lengua se haya venido realizando sobre el texto literario, dada la general información de los profesores en Letras, lo que significa reconocer que la tarea del profesor de lengua encuentra su límite allí donde el saber especializado de otros campos de estudio se presenta, situación que también lleva a postular la ineludible intervención de los profesores de otras materias en el desarrollo de la comprensión de lectura y redacción.

Con relación a la competencia lingüística global, es decir la comprensión de lectura y la producción escrita, con los aspectos colaterales implicados (madurez sintáctica, posesión léxica, coherencia textual, recuperación de la información), digno de comentarse es el resultado obtenido en la investigación que sugiere una similitud de desarrollo lingüístico en estudiantes de diferente grado escolar. La consecuencia de esta nada satisfactoria situación revelaría que la formación lograda en la escuela no podría considerarse determinante sino que, más bien, las variables individuales del estudiante, formación previa, trayectoria escolar, interés personal, estarían definiendo su competencia comunicativa.

Este hallazgo no sólo urgiría la continuación de la investigación sobre esa línea, sino que dejaría abierta una gran pista para hurgar en la naturaleza específica de comprensión textual. Indagar los obstáculos inherentes al texto y la naturaleza del error en la operación de determinado tipo de estrategia (proposicional, lineal, global, esquemático) se vuelve todo un reto para la propuesta de sucesivas investigaciones en el terreno educativo.

En cuanto a los avances metodológicos, cuya consecución también se planteó como objetivo de este trabajo, se pueden presentar diversas consideraciones.

Tanto el sondeo de léxico desconocido, sencilla práctica sometida a prueba en el trabajo, así como el análisis que de los resultados pudo realizarse comparando el índice de uso de los vocablos señalados por los estudiantes, hizo ver el enorme potencial que puede brindar este sencillo procedimiento para efectos tanto de inves-

tigación lingüística como de planeación didáctica y de elaboración de materiales didácticos.

En otro sentido, no se puede dejar de reconocer la validez de los índices de riqueza léxica como forma de valorar la posesión de vocabulario activo, tomando como base el monto de vocablos empleados en un escrito. El programa diseñado con el uso de la computadora para medir este aspecto queda pendiente para su afinamiento y aplicación en futuros estudios.

Por lo que hace al instrumento para la evaluación de la posesión de léxico básico y con los ajustes necesarios, todo hace pensar en su validez como herramienta para poder detectar el monto de este tipo de léxico que debería demostrar un estudiante, al leer un texto, dependiendo de su nivel escolar. No se descartaría incluso la posibilidad de prueba del instrumento en diferentes niveles del sistema escolar.

El mismo corpus utilizado para el diseño del instrumento que pretendió medir la posesión de léxico básico podría ser sometido a prueba, con los ajustes y prevenciones necesarios, en el sentido de aislar variables referentes a: dificultad léxica (menor o mayor índice de uso); forma de presentación del reactivo (discriminación gruesa o fina) y modalidad del reactivo (reconocimiento por sinonimia, antonimia, definición, contexto).

Por su parte, los índices primarios de K. Hunt aplicados a la medición de la madurez sintáctica podrían ciertamente probarse en investigaciones inmediatas dada su alta confiabilidad, aunque el terreno de la enseñanza requeriría preferentemente, un estudio de orden más cualitativo como el análisis de los índices secundarios que, como se recordará, muestran la naturaleza de la subordinación y que, por lo mismo, brindarían la pauta para mostrar a los alumnos sus propias limitaciones y las posibilidades de expresión lingüística de que podrían disponer.

En lo que toca a la comprensión de lectura, la alta confiabilidad del primer instrumento elaborado para evaluarla invita a probarlo con distintas variables de presentación (reconocimiento por sinónimos, definiciones, discriminación sémica) pero también de modalidad (respuesta abierta, cerrada, semicerrada). La metodología empleada en su diseño podría también aplicarse a la elaboración de otros instrumentos con distintos tipos de texto, circunstancia que siendo muy interesante, haría intervenir las consecuentes consideraciones epistemológicas

También desde el punto de vista metodológico, es menester reconocer los grandes obstáculos en el establecimiento de parámetros e indicadores para evaluar la producción escrita en sus diferentes tópicos, como pueden ser los que aquí se abordaron: la recuperación de la información y la coherencia textual.

El largo y difícil camino recorrido en la búsqueda de conceptos y determinación de categorías de análisis, así como la disparidad de los resultados obtenidos en este subperfil de competencia lingüística, exigen un replanteamiento general. La renuncia en este aspecto a la aplicación de categorías cuantitativas, como en el caso de la medición de la riqueza léxica o de la madurez sintáctica, parece obligada y, con bastante evidencia, cabe suponer que será, más bien, el establecimiento de unidades semánticas lo que pueda desarrollarse como concepto teórico-metodológico para evaluar la recuperación textual, punto que, a nuestro juicio, ameritaría por sí mismo, del mismo tiempo y esfuerzo que exigió toda esta investigación.

Afortunadamente, un resultado diametralmente opuesto se obtuvo con la aplicación del conjunto teórico de los mecanismos de coherencia para evaluar este tema de la producción textual. La rica y consistente aportación teórica construida paulatinamente desde hace más de dos décadas por los lingüistas del texto brindó un inmejorable filón metodológico para investigar el fenómeno de la coherencia, con indiscutibles repercusiones en materia de enseñanza. Como se señalara en su momento, las nociones aplicadas a la evaluación de los escritos de la muestra textual demostraron no sólo cierta validez por su poder de discriminación, sino también una caracterización teórica de los mecanismos responsables de la coherencia que se presenta ya como un promisorio terreno de experimentación didáctica.

Al respecto, parece conveniente mencionar que una parte importante del conocimiento adquirido durante la realización de nuestro estudio se alimentó de los aprendizajes logrados al haber tenido la oportunidad de elaborar, paralelamente, propuestas educativas a nivel de educación media superior en el campo de la lengua, que comprendieron el diseño de programas de estudio, de cursos de formación docente y de materiales didácticos.

Como balance general podría decirse que el principal descubrimiento a partir de la investigación realizada, fue el propio cambio de visión sobre el problema enfrentado; la forma de apreciar un escrito, de escuchar o leer la respuesta de un alumno a una pregunta es radicalmente distinta de la que guardábamos cuando se inició este estudio.

Con los conocimientos adquiridos, un texto aparece ahora ante nuestros ojos con letras, palabras, enunciados resaltados como en tercera dimensión, mostrándonos diversas pistas: de léxico y patrones sintácticos que prometen dificultades de comprensión, de fórmulas discursivas que actúan sobre el esquema cognoscitivo del lector y pretenden tocarlo, convencerlo, enseñarle; de fallas evidentes de coherencia en escritos estudiantiles que antes no alcanzábamos a identificar o caracterizar.

Eso sí, estamos seguros de que en tanto no poseamos una mayor seguridad en la aplicación de instrumentos, medidas y categorías de evaluación, será necesario actuar con cautela antes de emitir un juicio sobre el estado de desarrollo de la competencia

lingüística de un hablante. Creemos, sin embargo, que algunos procedimientos podrían ya aplicarse para detectar con alguna validez, y confiabilidad la riqueza/pobreza léxica, la madurez sintáctica, la adecuación y corrección de un escrito, a través de la evaluación holística y de la comprensión de lectura.

En cuanto a los resultados, el impacto de haber observado la falta de diferencia en la formación académica de estudiantes de distinto nivel escolar hizo que, a lo largo del trabajo, fuésemos tratando de formular algunos planteamientos de lo que, a nuestro juicio, debería tomarse en cuenta para postular una pedagogía alterna de la lengua materna.

Perspectivas. Hacia una pedagogía de la lengua materna

En un intento por delimitar el amplio panorama que plantea el hablar de pedagogía, considerada como disciplina independiente que, sin embargo, hace confluír conocimientos que tienen que ver con el acto educativo, se hará referencia en estas reflexiones, tan sólo al campo de la educación consciente e intencionada, propia de la enseñanza institucionalizada, para la cual se diseña un currículum que, en su dimensión espacio temporal, recorta determinados saberes, de acuerdo a enfoques y propósitos explícitos o implícitos y acorde con un tipo de individuo que se desea formar socialmente.

De este modo, pedagogía y *currículum* unidos se concretan en una determinada concepción, propósitos, objetivos educativos y contenidos de enseñanza-aprendizaje a los cuales nos referiremos relacionándolos con el terreno de la enseñanza de la lengua materna.

En cuanto a los fines nos pronunciamos por rescatar los ya postulados en el Colegio de Ciencias y Humanidades porque, como ya se apuntara, el problema de su concreción no se debió a lo inadecuado de sus planteamientos, sino a la falta de elementos teóricometodológicos para llevarlos a cabo como práctica educativa.

De este modo, a partir de una síntesis emanada de la lectura de los principales documentos aludimos a los programas publicados en los años 1972 (Programas de las materias del primero y segundo semestres —Ciclo de Bachillerato—), 1975 (Compilación de programas, DUACB, Secretaría auxiliar académica), 1979 (Programas. Documento de trabajo) y 1991 (Cuadernos del Colegio Núm. 53. Especial SEPLAN) que ofrecen una panorámica de la práctica docente y del desarrollo curricular del Área de Talleres) que poseemos para la enseñanza de la lengua en dicha institución, expone-mos a continuación los propósitos que, en nuestra opinión, deberían guiar la práctica educativa de la enseñanza de la lengua.

Contribuir a mejorar la habilidad del estudiante para la comprensión de lectura, incluido en ella el previo análisis para la interpretación de textos, explicándole las nociones esenciales que lo guíen a buscar la construcción de sentido de un texto, con el análisis de intenciones de comunicación, ideologías y manifestaciones culturales que le permitan reconocer el uso de la lengua en sus diferentes funciones para efectos de: transmisión de información, comunicación, representación, recreación estética y persuasión. Un análisis tal posibilitaría cobrar conciencia del contenido de una obra como el complejo producto social de un determinado momento histórico en el cual se encuentran, explícita o implícitamente, expresados otros hechos de tipo cultural de acuerdo a un paradigma humanístico, filosófico, literario, pedagógico, científico, etcétera.

Proporcionar al estudiante las estrategias necesarias para el desarrollo de su capacidad de expresión oral y escrita, formándolo en los principios básicos de la investigación documental y de campo, a fin de ofrecerle las herramientas de acceso al conocimiento mediante la búsqueda, selección, organización, sistematización, análisis e interpretación de la información que requiere manejar en su medio escolar.

Introducir al estudiante en el conocimiento de una cultura básica, necesaria para su formación escolar, personal y social mediante la selección de obras significativas por su actualidad, vigencia e interés vital en el terreno humanístico.

La estructuración de los contenidos de enseñanza podría considerar la siguiente estrategia pedagógica:

1o. Partir de la competencia lingüística instalada del estudiante, aplicando un diagnóstico que permitiera al profesor detectar cuáles habilidades poseen los estudiantes y de cuáles carecen a fin de atacar los problemas de formación de manera específica. Este aspecto, particularmente observado como producto de nuestra investigación, nos hace ver que si bien es cierto que los estudiantes muestran ciertas fallas que podríamos calificar de "escandalosas" (ortografía, puntuación) también lo es que exhiban una formación adecuada en el uso de palabras, de construcciones sintácticas y de formas de coherencia que, por lo mismo, nos invitan a hacerlas explícitas y a encontrar los medios para desarrollar las que no manejan.

Respecto a este diagnóstico, indispensable para conocer el grado de desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes, a cuyo estado se supeditaría la ordenación de los contenidos, podrían de manera inmediata aplicarse y mejorar el programa para la aplicación del primer índice de riqueza léxica (número de vocablos/número de palabras) y tratar de solucionar el problema teórico del segundo, sobre todo porque éste último permitiría realizar estudios semánticos de mucho interés.

Sería también pertinente afinar los procedimientos para la evaluación de la comprensión de lectura, basándose en el mismo modelo teórico e incluyendo la prueba

con textos de otra índole (expositivos, informativos, oratorios e incluso literarios). Muy aconsejable resultaría, asimismo, profundizar en el terreno de la evaluación holística de la redacción a fin de enriquecer el modelo aquí propuesto

2o. Basar nuestra enseñanza en un marco conceptual que considere los hallazgos de la lingüística del texto y los estudios del discurso en torno a los cuales cobrarán un nuevo sentido los conocimientos que poseemos por las siguientes razones:

- Primeramente, partir de la unidad "texto" como categoría de análisis, permite que nociones de disciplinas como la semántica y la pragmática cobren gran importancia al incorporar en el análisis la dimensión social del discurso, configurada a través de la observación de los rasgos semánticos (que intervienen de manera menos clara que los morfosintácticos en la construcción de sentido) de la intención de comunicación y de los actos de habla presentes en un texto.
- Con la unidad texto es posible también rebasar el nivel de análisis oracional que tradicionalmente se ha realizado (ejemplificando nociones morfosintácticas en construcciones inventadas), sin considerar el componente psicológico cognoscitivo y afectivo, así como la dimensión social que posee todo discurso real o natural. De ello se desprende que el estudio de la lengua deba llevarse a cabo en "ejecuciones", bien sea en la perspectiva de comprenderlas o producirlas.
- Dado el enfoque de los estudios del discurso, la confluencia de conceptos de diversas disciplinas brinda pautas fundamentales para estudiar el complejo proceso de la elaboración textual (comprensión o expresión) y de la investigación para la aplicación experimental de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Al conocer la existencia de los modelos de comprensión de lectura interactivos, una gran veta de investigación se abre en el diseño de materiales didácticos para, bajo esa óptica, diseñar nuevos ejercicios de incorporación léxica, estrategias para realizar una lectura global o analítica, a través del tratamiento de conceptos como: esquemas de conocimiento, estructuras esquemáticas textuales, análisis discursivo para descubrir la intención de comunicación, la ideología subyacente en un mensaje, etcétera.

Ahora más que nunca tenemos la certeza de que la exposición de conceptos morfosintácticos de manera deductiva nunca será eficaz para coadyuvar al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Antes bien, será necesario partir de la competencia lingüística instalada del estudiante para crear estrategias de elaboración textual, incorporando pertinente y oportunamente la explicación de nociones lingüísticas con un criterio psicológico y no lógico (en los términos postulados por Ausubel), de tal manera que la estrategia cognoscitiva dirija e indique, pertinentemente, el momento de su introducción.

Con un enfoque de este tipo, el tratamiento de temas gramaticales debería, por consecuencia, supeditarse a la explicación de los fenómenos textuales para dar cuenta de la estructuración discursiva pertinente a determinadas intenciones de comunicación y actuación.

- Los notables hallazgos teóricos de la lingüística del texto como es el caso de los mecanismos responsables de la coherencia de un texto, entre los cuales los nexos constituyen sólo uno de ellos, contienen una riquísima veta de estudio y profundización para la comprensión de lectura y la elaboración textual, ofreciendo incluso la posibilidad de suministrar bases para la autorregulación en la redacción.
- La incorrección o inadecuación en la producción textual puede hoy ser mejor identificada y, por ende, permitir al profesor una enseñanza más razonada y específica para hacer conscientes a los estudiantes de sus propias fallas en los distintos niveles: léxico-semántico, morfosintáctico, textual, y para mostrarles caminos efectivos de desarrollo de su competencia lingüística.
- Con relación al *corpus* de estudio, una selección de textos para operar en ellos se impone, conformada a partir de criterios como actualidad, vigencia y valor formativo, acordes con el espíritu universitario de apertura al conocimiento y a la obtención de una visión crítica de los hechos sociales, una de cuyas manifestaciones son los textos de orden lingüístico.

A la teoría del discurso se puede acudir para identificar los rasgos característicos de un anuncio publicitario, de un ensayo o de un texto literario, en cuyas naturalezas es posible detectar cierta intención de comunicación, los recursos para lograr la persuasión, su complejidad, etcétera.

Una propuesta de este tipo sólo podría concretarse en un medio didáctico adecuado, tal y como lo plantea el plan de estudios del CCH, con la noción de taller que alude, en el contexto del Área de Talleres del Lenguaje, a actividades de operación textual para posibilitar un estudio efectivo. Algunas concretas sugerencias derivadas de lo que hemos logrado aprender serían las siguientes:

1. Someter textos de diferentes materias, calificados por los profesores como "poco comprensibles" al procedimiento de detección de palabras parcial o totalmente desconocidas para elaborar un "léxico básico del bachiller". Con éste podría diseñarse un manual de ejercitación para la incorporación de vocablos, en el contexto del cual se extrajo o en otros textos en donde se utilice la palabra en sus diferentes acepciones (uso común, uso metafórico, léxico nomenclátor)
2. Elaborar ejercicios de incorporación léxica en donde se persiga que el estudiante obtenga un conocimiento semántico más puntual de ciertas palabras, a través de la

discriminación de semas y de la utilización pertinente de ciertos vocablos. Una batería de ejercicios podría concebirse, esclareciendo previamente el problema de la sinonimia y de los campos semánticos, para pasar al reconocimiento de semas y a la aplicación de sinónimos (mediante el uso del diccionario) en un escrito.

3. Incorporar como parte de las estrategias de elaboración textual todas aquellas que han demostrado su eficacia por experimentación personal, buscando el principio teórico que las sustenta a fin de poder reproducirlas con conocimiento de causa. También sería conveniente estudiar y aplicar propuestas tales como la combinatoria de oraciones para el incremento de la madurez sintáctica, los ejercicios de incorporación léxica, la aplicación de principios psicolingüísticos para la corrección de la mala ortografía, la observación de los mecanismos de coherencia para la comprensión o expresión discursivas.

Ahora bien, para la enorme y compleja empresa que todo esto representa, es necesario, como se dijera, un perfil de profesor dispuesto a asumir el reto de emprender el tortuoso pero excitante camino de la indagación y de la enseñanza, es decir, la intervención del docente-investigador.

En nuestra opinión es justamente este académico el que posibilitaría enfrentar un reto como el que aquí expusimos. Un profesor cuya intervención fuera mediadora entre la teoría lingüística y la pedagogía de la lengua, y estuviera decidido a comprender la trascendencia de la teoría para modificar la enseñanza. Un investigador con suficiente arraigo en la docencia como para traducir en planteamientos efectivos y materiales de apoyo concretos de enseñanza-aprendizaje, diversas aportaciones partiendo de las que hasta ahora se conocen.

Para terminar me gustaría expresar que el trayecto recorrido desde el inicio de este trabajo hasta su conclusión, ha sido largo, difícil y, aunque cautivador y sumamente interesante, nos deja por delante un mundo de tareas pendientes.

Estamos conscientes de que nuestra principal limitación la impuso, sin duda, la complejidad del tema, pero también la ambición de obtener un esquema de respuesta de cierta globalidad. No es de arrepentirse pero sí de comprender que la empresa de nuevos trabajos debe darse con fines más específicos y en campos más restringidos o bien con la suma de esfuerzos de un equipo que, con suficiente tiempo y razonables condiciones, pueda integrarse para continuar con las pautas que hasta aquí pudimos construir.

FALTA PAGINA

No.

7414

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso M., [1947], *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*. Madrid, Aguilar, 2a. reimp., 1979.
- Alonso M., [1947], *Enciclopedia del idioma*, Madrid, Aguilar, 2a. reimp, 1982.
- Alonso M., [1961], *Evolución sintáctica del español. Sintaxis histórica del español desde el iberorromano hasta nuestros días*, Madrid, Aguilar, 3a. ed., 1972.
- Anderson R. y Freebody, P. "Vocabulary Knowledge". En: Guthrie, J. (Ed.) *Comprehension and teaching: research reviews*, Newark, Delaware [1981], 1983.
- Ausubel D. P. "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en: Elam S., (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- Bartolucci I. J. y Rodríguez, G. R.A., *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*, México, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, Unión Gráfica S.A., 1983.
- Benett W. A. *Las lenguas y su enseñanza*, Madrid, Cátedra, 1975.
- Beristáin H., [1975], *Gramática estructural de la lengua española*, México, UNAM, Dirección General de Publicaciones, 2a. edición, 1981.
- _____ [1982] *Análisis estructural del relato literario*, México, UNAM, 1982.
- _____ [1985] *Diccionario de Retórica y Poética*, México, Porrúa, 3a. ed., 1992.
- _____ *Análisis e interpretación del poema lírico*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1989.
- Bernardez E., *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe (Espasa Universitaria Lingüística), 1982.
- Bremond C. [1966] "La lógica de los posibles narrativos", en: Barthes *et al.* *Análisis estructural del relato*, Comunicaciones, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 4a. ed., 1974.
- Castrejón D. J., *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, México, Unidad de producción editorial del Colegio de Bachilleres, 1a. ed., 1985.
- Chaparro E. M. C., "Área de Talleres. Taller de Redacción I a IV. Taller de Redacción e Investigación Documental" (Coord. F. Zacaula S.) en: *Cuadernos del Colegio* núm. 53 (Especial SEPLAN), UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1991.
- Charmeux E., "Les composants de l'acte de l'écriture", en: *L'écriture à l'école*, Paris, CEDIC, 1983.
- Chomsky, N., [1953], *Estructuras Sintácticas*, México, Siglo XXI, 7a. ed., 1984.
- Chomsky N., [1964] *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*, México, Siglo XXI, 3a. ed., 1981.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Editos e inéditos del CCH*, UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1987.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Diez años de producción académica. Inventario 1978-1988*, UNAM, CCH, DUACB.

- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Inventarios de la producción académica correspondientes a los periodos 1976-1986; 1978-88 y 1988-1990*, México, UNAM, CCH, Secretaría Auxiliar del Área de Talleres de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato (DUACB).
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Cuadernos del Colegio* núm 53 (Especial SEPLAN), UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1991.
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, *Perfiles Educativos*, México, UNAM, CISE.
- McCullough C., [1976] *Análisis estadístico para la educación y las ciencias sociales*, México, McGraw-Hill, 1977.
- Cooper CH. R., y Odel, L., *Evaluating, writing: describing, measuring, judging*, NCTE, Urbana Illinois, 91-104.
- Díaz Barriga A. F. y Aguilar, V. J. "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa." *Perfiles Educativos*, núms. 41-42, México, UNAM, CISE, 1988.
- Díaz Barriga, A. [1984], *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 3a. ed. 1988.
- van Dijk, T. A [1978], *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 4a. ed., 1987.
- van Dijk T. A. [1978], *La ciencia del Texto*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1a. reimp., 1989.
- van Dijk, T. A. "Macrostructures sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours", en: *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1984.
- van Dijk, T. A. *Strategies of discourse comprehension*, London, Academic Press, 1983.
- Ducrot, O. y Todorov, T., [1972] *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 4a. ed., 1978.
- Echeverría M. S. [1990] "Estructura y función de un perfil de competencia lingüística" en: *XI Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística*. San Cristóbal, Venezuela, Universidad de los Andes, 1990.
- Echeverría M. S., "Estructura de un perfil de competencia lingüística", en: *X Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, México, Veracruz, 1993.
- Eco Humberto [1977], *Cómo se hace una tesis*. México, GEDISA, 7a. reimpresión, 1988.
- Gaceta UNAM, "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", tercera época, vol. II (número extraordinario), 1o. de febrero de 1971.
- Galán G. I. y Marín, D.E., *Investigación para evaluar el currículo universitario*, México, UNAM, Porrúa, 1988.
- García R. E. y Cornejo, O., A., *Perfil del alumno del CCH. 1988. Un estudio exploratorio*, México, UNAM, CCH, Secretaría de Planeación, 1989.
- Gimeno S. J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Madrid, Anaya, 1989.

- Glazman R., *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*, México, El Caballito, 1990.
- Goodman [1982] "El proceso de lectura" En: Ferreiro E. y Gómez P. M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 4a. ed., 1986.
- Gumperz J. y Hymes, D., *The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1982.
- Halliday, M.A.K. y Hasan R., *Cohesion in English*, Hong Kong, Shek Wah Tong P.P. (Longman Group Ltd.), 1976.
- Hunt K. W. "Recent measures in syntactic development, en Lester, M. (ed.), *Readings in applied transformational grammar*, New York, Holt, Rinehart and Wilson, págs. 193-201, 1970a.
- Hunt K., W., "Syntactic maturity in schoolchildren and adults", en: *Monographs of the Society of Research in Child Development*, serial núm 134, Vol. 35, núm 3, 1970b.
- Jakobson R. [1974] *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral, Biblioteca Breve, 2a. ed., 1981.
- Juilland A. y Chang-Rodriguez E., *Frequency dictionary of spanish words*, La Haya, Mouton & Company, 1964.
- Kintsch W. y Van Dijk, T. [1978], "Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes", en: DENHIÈRE, G. *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1984.
- Kintsch W., "Text processing: a Psychological Model", en: van Dijk, T.A. *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 2 Dimensions of Discourse, Orlando, Academic Press, 1985, p.p. 231-243.
- Lado Ph., R. [1969] *Language testing. The construction and use of foreign language tests. A teacher's book*, Hong Kong, Wing Tai Cheung Printing Co. Ltd, (Longman Group Ltd). 9a. ed., 1977.
- Lanchec J.Y., *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Vendôme, Presses Universitaires de France, 1976.
- Lara, D.F. (DIR). [1986] *Diccionario básico del español de México*, México, El Colegio de México, 1988.
- Legrand L., "La evolución de la pedagogía", en *Enciclopedia. Ciencias de la Comunicación. La Pedagogía* (Centre de la promoción de la lecturæ), Versión española de J.J. Ferrero, Bilbao, Asuri de Ediciones S.A, 1982.
- López CH. J. y STRASSBURGER, F.C., "Disponibilidad léxica y competencia lingüística. México, Tercera Conferencia Internacional: Las Computadoras en Instituciones de Educación. México, 1990.
- López M. H. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid, Playor, 1984.
- López M. H. (Ed.), *La enseñanza del español como lengua materna. Actas del II Seminario Internacional sobre Aporte de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 1991.

- Marrou, H. I., [1948] *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 2a. ed., 1970.
- Francois F., "Les caractères généraux du langage. Conséquences pédagogiques", en: Martinet, J., *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue*, Vendôme, Presses Universitaires de France, 1974.
- McGinitie W. H., Maria K. y Kimmel S., "Las estrategias cognitivas", en: Ferreiro E. y Gómez P. M. (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 4a. ed., 1986.
- Ménendez P., R., *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa Calpe, 6a. ed., 1962.
- Miranda T. M. y Morán, L., P., "Area de Talleres. Taller de Lectura I a IV" (Coord. F. Zacaúl S.) en: *Cuadernos del Colegio* núm 53 (Especial SEPLAN), UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1991.
- Palencia J., et al. "Por qué y para qué el bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", en: *Deslinde*, cuadernos de cultura política universitaria. México, UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, agosto de 1982.
- Pantoja D., *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*, México, UNAM, CCH, 1983.
- Parodi C., *La investigación lingüística en México (1970-1980)*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1981.
- Pit, C.S. [1973], *Introducción a la lingüística aplicada*, (versión en español de Ana María Maqueo) México, Limusa, 1992.
- Platón, *Diálogos I*. Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras. (Introducción general por Emilio Lledó Iñigo; traducción y notas por J. Calonge Ruiz, E. Lledó Iñigo, C. García Gual), Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 3a. reimpresión, 1990.
- Romo M. *El Bachillerato Mexicano: 1867-1985*, México, UNAM, CASE, CISE. Serie sobre la Universidad. Núm. 1. 1986.
- Sausure F., [1916] *Curso de Lingüística general*. México, Fontamara, 3a. ed., 1988.
- Scott P. "Introducción a la investigación y evaluación educativa", en: *Lecturas de Educación Matemática*. núm 6. México, UNAM, CCH, UACPyP, 1989.
- Selltiz C., Wrightsman, L. y COOK, S.W., *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, [1976] Madrid, RIALP, (Traducción de Jacinto Antolín A.), 1980.
- Sierra B. R., *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Madrid, Paraninfo, 1986.
- Signorini A., De Manrique, A. y Rosemberg C., "Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones", en: *Lenguas Modernas*, Universidad de Chile, 1989.
- Slobin D. I., [1971] *Introducción a la psicolingüística*, México, Paidós Mexicana, Paidós Studio Básica, 2a., reimp., 1990.
- Stenhouse L. *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduk y D. Hopkins, Madrid, Morata.

- Universidad Nacional Autónoma de México, *Pablo González Casanova. 6 de mayo de 1970 - 7 de diciembre de 1972*, México, Dirección General de Publicaciones, 1983.
- Veliz Mónica, "Evaluación de la Madurez Sintáctica en el discurso escrito", *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 26, 1983.
- Zacaula S. F., "¿Textos literarios en el Taller de Lectura?" en: *Cuadernos del Colegio* núm 21, México, UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1983.
- "En torno a la problemática del Taller de Lectura y a su objeto de estudio", en *Cuadernos del Colegio*, núm 23, México, UNAM, CCH, Secretaría de Divulgación, 1984.
- Sánchez H.G., "Análisis de la práctica docente en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades" en: *Memorias del VI Foro Nacional de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, vol. II, México, UNAM, CCH, 1991.
- "Estudio preliminar sobre madurez sintáctica entre estudiantes de bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades" en: *Memorias del VII Foro Nacional de investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, vol. II, México, UNAM, CCH, 1992.
- "La enseñanza-aprendizaje de la lectura y la redacción en: *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*. Cuadernillo núm 12, México, UNAM, CCH, 2 de nov., 1992.

APENDICES

ALUMNO: _____

Instrumento para evaluar la comprensión de lectura e indagación de conocimiento de léxico pasivo. (Ensayo)

DIAGNOSTICO SOBRE COMPETENCIA LINGUISTICA
Comprensión de lectura.

Nombre del alumno:

Número de cuenta:

Semestre que cursa:

Instrucciones

1) Lea atentamente el artículo que se le presenta, encerrando en un rectángulo las palabras que le parezcan totalmente desconocidas y subrayando aquellas que conozca solamente de manera vaga.

2) Contesté a continuación las preguntas que se le harán al término de la lectura. Para facilitar esta tarea, se han numerado cada uno de los párrafos del escrito.

ENSAYO

(1) La comprensión de la historia como actividad intelectual, como estudio y también de la historia en su sentido de desarrollo de la humanidad, exige un conocimiento mínimo, general, de los principales hechos y movimientos de la humanidad a través del tiempo. Ahora bien, es imposible para una persona asimilar siquiera en forma superficial todo el saber histórico de hoy. La pretensión de esta parte del presente ensayo es otra: proporcionar una visión panorámica, extremadamente sintética, de las grandes líneas de desenvolvimiento humano, de los grandes sistemas que la humanidad ha adoptado en el transcurso del tiempo. Para lograr una más fácil comprensión se usa aquí una división histórica algo distinta de la recomendada para un estudio sistemático más detallado, referido a hechos concretos.

(2) El hombre no ha caído del cielo. Prácticamente todos los científicos están hoy de acuerdo en que somos el resultado de una larga evolución que abarca desde la formación de la Tierra (hace aproximadamente cuatro a seis millones de años), pasando por la aparición de los primeros seres vivos de una antigüedad estimada entre los 500 y los 2000 millones de años, hasta nuestros días. Se trata de un inmenso proceso de adaptación al medio ambiente, de formación de nuevas características, convenientes para ello, o bien de la desaparición o del estancamiento de los seres que no lo logran.

(3) El proceso se inicia probablemente en un tipo de mono superior, parecido a los antropoides actuales, con cierta diferenciación entre pies y manos y de vida predominantemente arborea. Por algún accidente climático, de los que se han producido muchos en la vida de la Tierra, los grandes bosques

se espaciaron y el animal en cuestión tuvo que abandonar las copas de los árboles para vivir, en gran parte, sobre un suelo más bien estepario. Esto lo obligó a modificar muchos de sus hábitos. Por una parte, el mono, acostumbrado a trepar y a saltar, fue lento al desplazarse en tierra; como un animal grande y de pocas defensas, se encontraba, además, muy expuesto a los ataques de las fieras. En estas condiciones, la posición bípeda, erguida, le ofreció muchas ventajas, al permitirle un desplazamiento más rápido. La mayor diferenciación en el uso de los pies para caminar y de las manos para sujetar, acentúa y afianza las diferencias anatómicas entre ambos elementos y los hizo más aptos para cumplir sus funciones específicas. Al mismo tiempo se desarrollaban los centros cerebrales correspondientes, en una interacción dialéctica en la que cada paso adelante, por pequeño que fuera, facilitaba e impulsaba los demás.

(4) Mucho después de iniciada la evolución hacia la posición definitivamente bípeda, se logran otras conquistas que significan un dominio cada vez mayor del medio ambiente y, con él, una creciente posibilidad de mayor y más rápido desarrollo. Las más importantes de esas conquistas son la transformación del bastón en lanza, la modificación de piedras encontradas en la naturaleza para darles una forma más adecuada a los fines que se pretendían; el uso y, posteriormente, la forma de encender y mantener el fuego, la invención del arco y la flecha, que constituyen una primera máquina porque transforman la manera y la velocidad de aplicación de la energía humana.

(5) Estos adelantos, no citados en orden y mutuamente condicionantes, no hubieran sido posibles sin un requisito indispensable: la constante comunicación entre los seres humanos, que les permite transmitir experiencias más allá de la herencia biológica, de los instintos y también de la simple imitación. El elemento básico para esta comunicación es la existencia de una convivencia estable entre varios seres, de una sociedad. Otro factor, directamente relacionado con el anterior, es la formación de un lenguaje superior al de los animales.

(6) Una serie de hallazgos hace aparecer probable la hipótesis acerca de la hominización, es decir, de la transformación del prehumano en hombre. La búsqueda de un eslabón perdido ha sido sustituida, desde hace mucho, por el rastreo de múltiples elementos que han de ligar con claridad entre sí los pocos restos conocidos que permiten, sin embargo, trazar una línea evolutiva que muy probablemente sea la verdadera.

(7) El elemento central de toda esta evolución es el trabajo. Trabajo es la elaboración de herramientas, el mantenimiento del fuego, la caza y la pesca, la pintura rupestre. ¿Cómo es posible que una actividad exclusiva del

100

hombre haya sido la causa de éste mismo? En el fondo se trata de un desarrollo dialéctico, de influencias mutuas que se van acentuando constantemente. El resultado del trabajo de los hombres no es sólo la modificación de la naturaleza en un sentido directamente conveniente a ellos; es también la elaboración de utensilios. Es más, es ésta precisamente la característica humana exclusiva del trabajo porque los utensilios, como órganos artificiales pueden modificarse y sustituirse con gran rapidez, mientras que los naturales, como la mano, están sujetos a la lenta evolución biológica. El progreso que puede lograr así el hombre no está sujeto al ritmo de la naturaleza sino al suyo propio, al humano.

CONTESTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿ Qué se requiere Para comprender la historia?
2. ¿ Cómo Puede el ser humano conocer toda la historia?
3. ¿ Qué es el objetivo del ensayo ?
4. ¿ Para qué utiliza el autor una división histórica diferente de la usual?
5. El hombre es el resultado de dos Procesos. ¿ Cuáles son éstos?
6. ¿ Cómo se inicia el Proceso evolutivo del hombre?
7. ¿ Qué circunstancias obligan al mono a abandonar la vida arbórea?
8. ¿ Por qué el mono quedó expuesto a los ataques de las fieras?
9. ¿ Qué Permitió al hombre un mejor desplazamiento?
10. ¿ Qué cambio anatómico lo hizo más apto?
11. ¿ En qué consiste la interacción dialéctica del desarrollo cerebral y el anatómico?
12. ¿ Qué significado tiene Para el mono el logro de otras conquistas?
13. ¿ Cuáles fueron las conquistas más importantes del hombre?
14. ¿ Qué utensilios se Pueden considerar como la Primera máquina?
15. ¿ Por qué se denomina máquina a ciertos utensilios empleados por el hombre?
16. ¿ Qué se requirió Para que los adelantos logrados se realizaran?
17. ¿ Cuáles son los factores que influyeron en el logro de esos adelantos?
18. ¿ En qué consiste la hominización?

19. ¿ De qué manera se puede trazar una línea evolutiva entre el mono y el hombre?

20. ¿Cuál es el factor que determina la evolución del hombre?

21. ¿Cuál es la actividad exclusiva del hombre?

22. ¿ Qué trata de dar a entender el autor con la siguiente pregunta: cómo es posible que una actividad exclusiva del hombre haya sido la causa de este mismo?

23. ¿ Por qué se afirma que la evolución del hombre se debe a un desarrollo dialéctico?

24. ¿Cuáles son las consecuencias del trabajo del hombre?

25. ¿Cuál es la característica humana del trabajo?

26. ¿ Por qué el hombre puede regular el proceso de transformación?

27. ¿ Qué título le darías al ensayo que acabas de leer ?

Instrumento para evaluar la comprensión de lectura e indagación de conocimiento de léxico pasivo. (Seguridad Pública)

DIAGNOSTICO SOBRE COMPETENCIA LINGUISTICA

Nivel léxico

Nombre del alumno:

Número de cuenta:

Semestre que cursa:

Instrucciones:

Lea atentamente el artículo que se le presenta, encerrando en un rectángulo las palabras que le parezcan totalmente desconocidas y subrayando aquellas que conoce solamente de manera vaga.

SEGURIDAD PUBLICA

Rodolfo F. Peña

(1) En este País se ha hablado tanto de seguridad Pública, como demanda social y como respuesta de las autoridades, que va a acabar por producirse, si es que esto no ha ocurrido ya, una especie de crisis de significado. Recordamos claramente que hace unos siete años, durante la Penúltima campaña Presidencial, el tema se volvió reiterativo en toda clase de foros, al punto de que de ahí derivó, en buena medida, la idea de la renovación moral como divisa globalizadora de toda una administración. Pero los esfuerzos correctivos, cualesquiera que hayan sido, resultaron evidentemente infructuosos. Y hace unos meses, al desarrollarse la primera etapa del más reciente proceso electoral federal, el tema resurgió con fuerza y volvieron a generarse expectativas que la realidad está demoliendo aceleradamente.

(2) Sucesos como la violación y asesinato de una niña en Guerrero, o los del Penal de Tepic, o los atropellos policíacos y enfrentamientos de campesinos auspiciados desde arriba en Veracruz, no permiten abrigar muchas esperanzas de cambio. Y menos cuando los cuerpos policíacos, constitucionales o no, y la ley Penal misma, no hallan, ni buscan siquiera, más recursos que los del endurecimiento extremo, frecuentemente en el marco de la corrupción y de una ilegalidad espantable.

(3) No se requieren profundos estudios especializados para establecer que los índices de criminalidad en el País, pero particularmente en las grandes ciudades que padecen la embestida de una urbanización salvaje, se han incrementado en forma alarmante. Esto lo comprueba la gente por sí misma todos los días. Lo que sí se requiere es adoptar nuevos enfoques para identificar las más hondas causas de la delincuencia. y

combatirlas congruentemente sin la sola dialéctica de Policías y ladrones, que resulta la más pedestre que pueda concebirse en

periodos de crisis como el que nos acosó. Enfrentar a delinquentes civiles con delinquentes uniformados o provistos de charola equivale a fomentar la violencia y a generalizar la inseguridad pública. Sin embargo, es esto lo que está haciéndose y, peor aún, lo que tiende a institucionalizarse con la designación de guardianes duros y con reformas apresuradas a la legislación penal.

(4) Debería haber quien se ocupara, en los centros de decisión política, de enormes minucias tales como la inhumana miseria de la mayoría de los campesinos, sea por insuficiencia adquisitiva de los precios de garantía, por falta de tierra y de garantías laborales para los peones agrícolas o por aislamiento étnico; de la bárbara caída del salario real en los últimos años, del cierre de empresas con su secuela de desempleo y subempleo y, en otro orden de cosas, del deterioro palmario del sistema educativo. Ciertamente, la delincuencia es una anomalía, y nadie puede transmutarla en virtud; pero cuando adquiere las proporciones que tenemos a la vista, la referencia restauradora no puede ser el sofá del psicoanalista ni la readaptación convencional. La verdad es que las desadaptadas son unas estructuras sociales incapaces ya de conceder a la mayoría de los mexicanos el derecho más elemental, el derecho a la vida. ¿Cómo adaptarse a la desadaptación cuando lo que está en juego es la sobrevivencia?

(5) Con empleo remunerador, protección del salario, educación, seguridad social y confianza en autoridades legitimadas por procedimientos democráticos se abatiría la delincuencia. ¿Es tan terriblemente difícil aceptar estas verdades casi perogrullas parece que no. No obstante, se actúa como si ellas no tuvieran peso alguno en las cuestiones de la seguridad pública y como si todo pudiera resolverse con mano dura y con leyes cada vez más temibles. Hasta se ha hablado, con puritanismo hipócrita e ignorancia amazónica, de reestablecer la pena de muerte y de organizar un cuerpo policiaco de jurisdicción nacional. De hecho, ya hay, y desde hace mucho, cuerpos policiacos, cuya prepotencia y desprecio de la juridicidad son proverbiales, que actúan a escala nacional, como hay también atroces ajusticiamientos más o menos disfrazados.

(6) En suma: mano dura mientras salimos de la crisis y podemos redistribuir la riqueza. Con otras palabras: orden y progreso. ¿De eso se trata? Si a esas concepciones y métodos se agrega una ola de muertes, secuestros, encarcelamientos oficiales o clandestinos y torturas de tonalidad muy marcadamente política, se diría que lo que se busca no es proteger a los ciudadanos de la criminalidad, sino protegerse de los ciudadanos con la criminalidad como pretexto distorsionador.

RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Se ha discutido con frecuencia el tema de seguridad pública?
R. =

2. ¿Qué significa que la seguridad pública sea la divisa globalizadora de un gobierno?
R. =

3. ¿Los esfuerzos hechos por la administración o gobierno han dado resultado?
R. =

4. Según el autor, ¿qué se requiere combatir para ofrecer una mayor seguridad pública?
R. =

5. ¿Quién ha promovido los enfrentamientos de campesinos en Veracruz?
R. =

6. Explica las tres ideas principales desarrolladas en el párrafo No. 4, escribiéndolas en un máximo de tres renglones cada una.
R. =

7. ¿Cuáles son, según el autor, las causas que originan la delincuencia?

8. ¿Cuál es la idea que el autor sostiene respecto a la seguridad pública?
R.=

9. ¿En qué se basa el autor para argumentar o sostener lo que propone?
R.=

10. Escribe tres razones por las cuales el autor ataca la posición contraria.
R.=

Núm	Palabra	Veces
1	abandonar	1
2	abarca	1
3	accidente	1
4	acentua	1
5	acentuando	1
6	acerca	1
7	acostumbrado	1
8	actuales	1
9	acuerdo	1
10	adaptación	1
11	adecuada	1
12	adelante	1
13	adelantos	1
14	además	1
15	adoptado	1
16	afianza	1
17	ahora	1
18	algo	1
19	algún	1
20	allá	1
21	ambos	1
22	anatómicas	1
23	animales	1
24	anterior	1
25	antig	1
26	antropoides	1
27	aparecer	1
28	aparición	1
29	aplicación	1
30	aproximadamente	1
31	aptos	1
32	aquí	1
33	árboles	1
34	arbores	1
35	arco	1
36	artificiales	1
37	así	1
38	asimilar	1
39	ataques	1
40	basico	1
41	bastón	1
42	bosques	1
43	búsqueda	1
44	caído	1
45	caminar	1
46	característica	1
47	características	1
48	causa	1
49	caza	1
50	central	1
51	centros	1
52	cerebrales	1
53	cielo	1
54	científicas	1
55	ciertas	1
56	conocimientos	1

259	sintetica	1
260	siquiera	1
261	sistemas	1
262	sistemático	1
263	sobre	1
264	sociedad	1
265	sólo	1
266	somos	1
267	son	1
268	su	1
269	suelo	1
270	sujetar	1
271	sujeto	1
272	sujetos	1
273	superficial	1
274	sustituida	1
275	sustituirse	1
276	suyo	1
277	tipo	1
278	toda	1
279	todo	1
280	todos	1
281	transcurso	1
282	transforman	1
283	transmitir	1
284	traves	1
285	trazar	1
286	trepas	1
287	tuvo	1
288	usa	1
289	van	1
290	varios	1
291	velocidad	1
292	ventajas	1
293	verdadera	1
294	vez	1
295	vision	1
296	vivir	1
297	vivos	1
298	humana	2
299	humano	2
300	sentido	2
301	medio	2
302	pies	2
303	elementos	2
304	bipeda	2
305	sin	2
306	fuego	2
307	porque	2
308	mismo	2
309	modificación	2
310	años	2
311	posición	2
312	ambiente	2
313	mono	2
314	diferenciación	2
315	gran	2
316	mucho	2
317	mucho	2
318	cada	2
319	entre	2

324	exclusiva	2
325	han	2
326	animal	2
327	o	2
328	proceso	2
329	ensayo	2
330	hechos	2
331	desde	2
332	transformación	2
333	conquistas	2
334	actividad	2
335	trata	2
336	historia	2
337	biológica	2
338	rápido	2
339	comprensión	2
340	comunicación	2
341	uso	2
342	utensilios	2
343	elaboración	2
344	lo	2
345	logran	2
346	lograr	2
347	resultados	2
348	están	2
349	vida	2
350	hoy	2
351	manos	2
352	elemento	2
353	ha	5
354	desarrollo	5
355	naturaleza	5
356	también	5
357	tiempo	5
358	tierra	5
359	hace	5
360	sido	5
361	mayor	5
362	parte	5
363	forma	5
364	formación	5
365	humanidad	5
366	bien	5
367	esta	5
368	grandes	5
369	hombre	4
370	trabajo	4
371	evolución	4
372	seres	4
373	como	5
374	por	5
375	con	6
376	entre	6
377	no	6
378	las	6
379	si	4

383	a	12
384	del	12
385	es	13
386	un	16
387	una	18
388	en	19
389	que	20
390	el	21
391	y	23
392	los	50
393	la	62
394	de	821
TOTAL		

Codificación de las variables de aplicación de los instrumentos.

Nombre	Semestre Gpo	Profesor	Clasificación de muestras				
			Instrumentos Contestados			Tiempo de Resp. Ensayo Seg. P.	Variables de Aplicación
			Compr. Ens. Seg.	Prod.	Trayec.		
ARRIETA VELAZQUEZ ANA	2 216	R. COSME	X		X	35'	
ARRIETA VELAZQUEZ ANA	2 16	R. COSME	X			20'	
CORDERO ESPINOZA JORGE	2		X	X	X	50'	
CORDERO ESPINOZA JORGE	1		X	X	X	36'	
CORTES BANALOLA V.	2 216	R. COSME	X		X	30'	
CORTES BANALOLA V.	2º 216	R. COSME	X			35'	
DERAS UGARTECHEA E.	2º 216	R. COSME	X		X	50'	
DERAS UGARTECHEA E.			X			38'	
GARCIA TERAN FERNANDO.	2º 216	R. COSME	X		X	57'	
GARCIA TERAN FERNANDO	2º 216	R. COSME	X			40'	
GONZALEZ CHAVEZ MA. C.	2º 419	YAZMIN	X	X	X	1.06'	No Entrego una Prueba
KRAUSS PAREDES E.	2º 216	R. COSME	X		X	35'	
KRAUSS PAREDES E.	2º 216	R. COSME	X			33'	
MALAGON SANDOVAL L.	2º 216	R. COSME	X		X	30'	
MALAGON SANVODAL L.	2º 216	R. COSME	X			30'	

UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

REPORTE COMPUTARIZADO DEL EXAMEN DE

ION FRIDA 93

03 SEP 93

PAG 1



REPORTE ESTADISTICO GENERAL DEL EXAMEN

MEDIA TOTAL DE CALIFICACIONES	33.4010
DESVIACION TOTAL DE CALIFICACIONES	5.1046
VARIANZA TOTAL DE CALIFICACIONES	26.0566
POBLACION	207
NUM DE REACTIVOS	52
NUM DE OPCIONES	5
X DE REACTIVOS BUENOS (O+B+M)	65.3846
X DE RACTIVOS DEFECTUOSOS	34.6154
X DE ALUMNOS QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE	64.2326
X DE ALUMNOS QUE CONTESTARON INCORRECTAMENTE	35.7674
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD KR21	0.5521
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DESEADO	0.8500
N DE SPEARMAN-BROWN	4.5966
LONGITUD DEL TEST REQUERIDO	239
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD (DIV POR MITADES)	0.6553
ERRDR ESTANDAR ESTIMADO	3.4161
VALOR DE COMPARACION DEL COEFICIENTE Z[I,J]	1.9600
VALOR DE COMPARACION DE LA SIGNIFICANCIA T[I,J]	2.3300
CRITERIO DE CALIFICACION :	

MINIMO	20	REACTIVOS	SUF
MINIMO	30	REACTIVOS	B
MINIMO	40	REACTIVOS	MR

! APENDICE 7

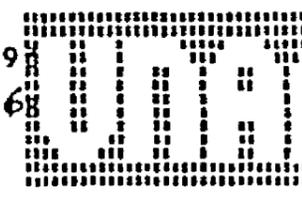
Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en la medi de léxico básico.

REACTIVOS

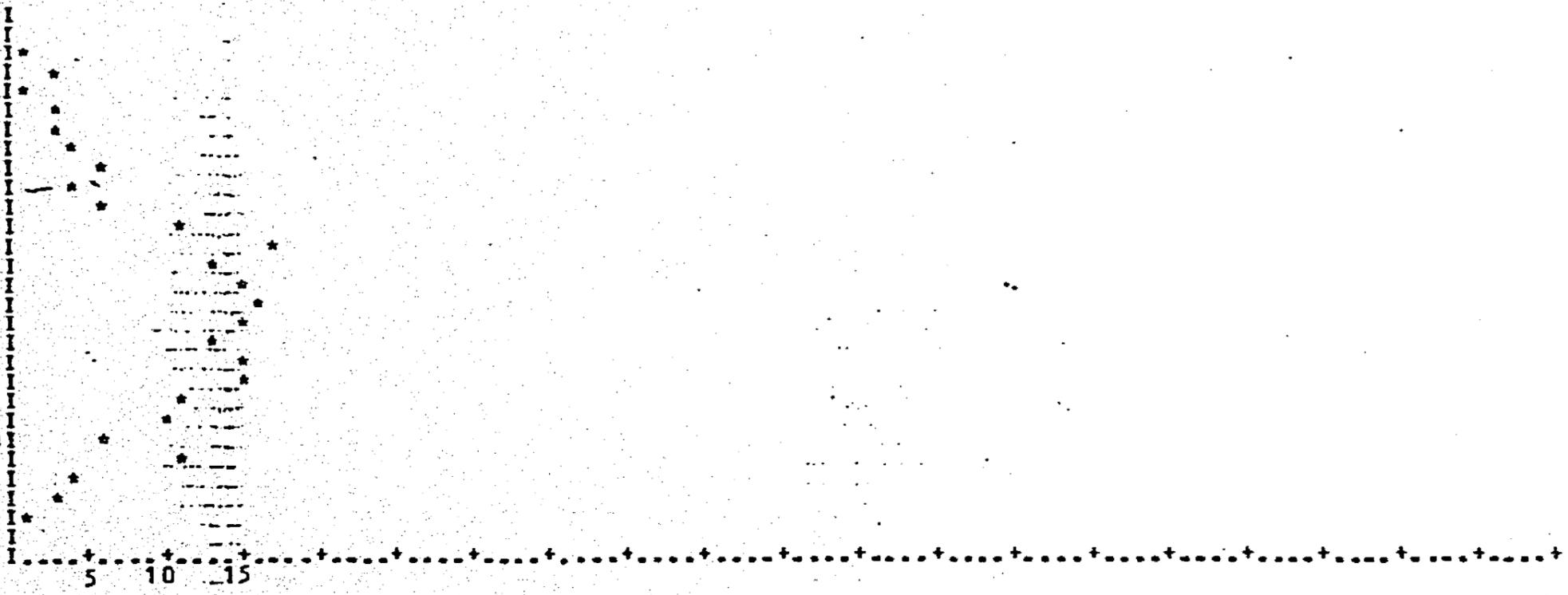
UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

HISTOGRAMA GENERAL DE ACIERTOS
EXAMEN DE ION FRIDA 93

03 SEP 93
PAG 168



CAL	X CAL	FREC	X	X ACUM
19	36.54	1	0.48	0.48
20	38.46	3	1.45	1.93
22	42.31	3	0.48	2.42
23	44.23	3	1.45	3.86
24	46.15	3	1.45	5.31
25	48.08	7	1.93	7.25
26	50.00	6	2.90	10.14
27	51.92	6	1.93	12.08
28	53.85	6	2.90	14.98
29	55.77	11	3.31	20.29
30	57.69	17	8.21	28.50
31	59.62	13	6.28	34.78
32	61.54	15	7.25	42.03
33	63.46	16	7.72	49.76
34	65.38	15	7.25	57.00
35	67.31	15	6.28	63.29
36	69.23	15	7.25	70.53
37	71.15	15	7.25	77.78
38	73.08	11	5.31	83.09
39	75.00	10	4.83	87.92
40	76.92	8	2.90	90.82
41	78.85	1	0.48	96.14
42	80.77	4	1.45	98.07
43	82.69	3	1.45	99.52
44	84.62	1	0.48	100.00



UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

REPORTE COMPUTARIZADO DEL EXAMEN DE

REACTIVOS

0
PAG



REPORTE ESTADISTICO GENERAL DEL EXAMEN

MEDIA TOTAL DE CALIFICACIONES	17.2639
DESVIACION TOTAL DE CALIFICACIONES	6.3672
VARIANZA TOTAL DE CALIFICACIONES	40.5406
POBLACION	92
NUM DE REACTIVOS	28
NUM DE OPCIONES	5
X DE REACTIVOS BUENOS (O+B+M)	96.4286
X DE RACTIVOS DEFECTUCSGS	3.5714
X DE ALUMNOS QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE	61.6460
X DE ALUMNOS QUE CONTESTARON INCORRECTAMENTE	38.3540
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD KR21	0.8677
COEFICIENTE DE CONFIAEILIDAD DESEACC	0.8500
K DE SPEARMAN-BROWN	0.8641
LONGITUD DEL TEST REQUERIDO	24
COEFICIENTE DE CONFIAEILIDAD (DIV IDOR MITADES)	0.9108
ERROR ESTANDAR ESTIMADO	2.3160
VALOR DE COMPARACION DEL COEFICIENTE Z[I,J]	1.9600
VALOR DE COMPARACION DE LA SIGNIFICANCIA T[I,J]	2.3600
CRITERIO DE CALIFICACION :	

MINIMO	10	REACTIVOS	SUF
MINIMO	15	REACTIVOS	E
MINIMO	20	REACTIVOS	PA

APENDICE 8

Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en comprensión de lectura. (Ensayo)

24 REACTIVOS

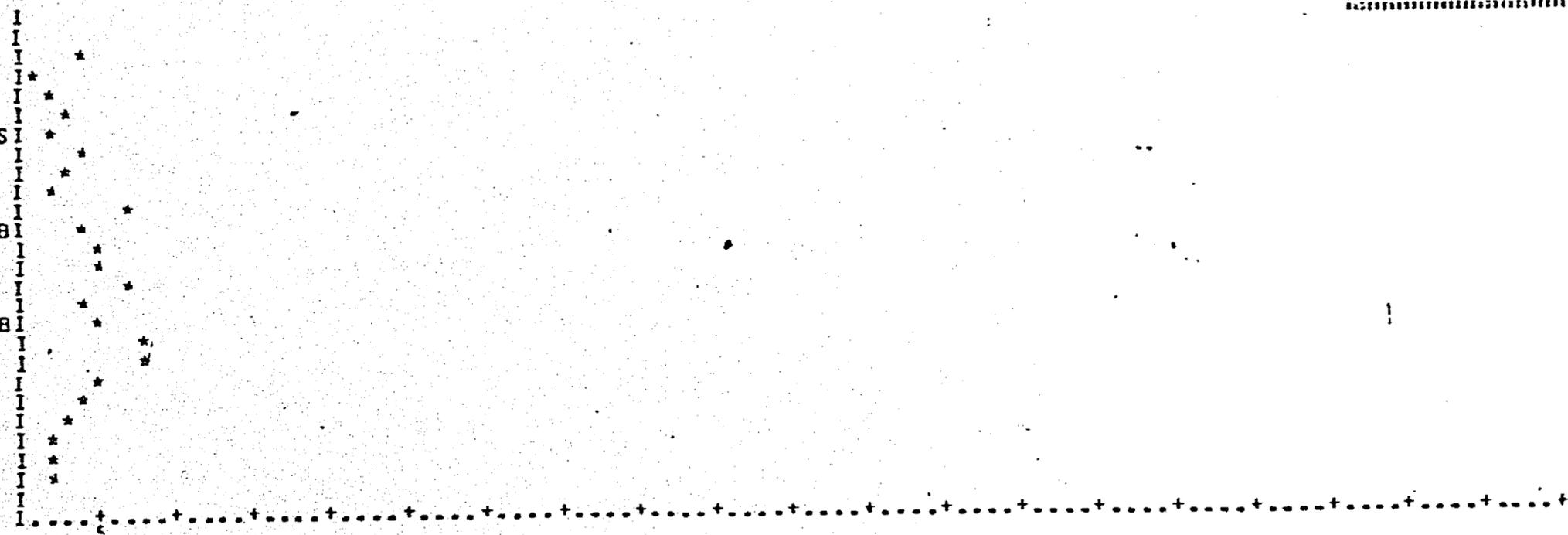
UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

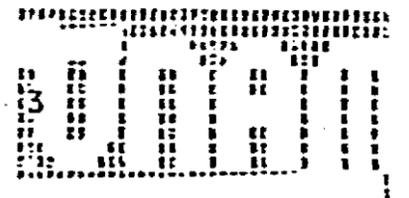
HISTOGRAMA GENERAL DE ACIERTOS
EXAMEN DE REACTIVOS

PAG



VAL	FREC	%	% ACUM
0.00	4	4.35	4.35
7.14	1	1.09	5.43
22.57	2	2.17	7.61
32.14	3	3.26	10.87
35.71	3	3.17	14.04
39.29	4	4.35	17.39
42.86	3	3.26	20.65
46.43	2	2.17	22.83
50.00	7	7.61	30.43
53.57	4	4.35	34.78
57.14	5	5.43	40.22
60.71	5	5.43	45.65
64.29	7	7.61	53.26
67.86	4	4.35	57.61
71.43	5	5.43	63.04
75.00	8	8.70	71.74
78.57	8	8.70	80.43
82.14	5	5.43	85.87
85.71	4	4.35	90.22
89.29	3	3.26	93.48
92.86	2	2.17	95.65
96.43	2	2.17	97.83
100.00	2	2.17	100.00





PAG

UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

REPORTE COMPUTARIZADO DEL EXAMEN DE

REACTIVOS

REPORTE ESTADISTICO GENERAL DEL EXAMEN

APENDICE 9

Programa SPSS para el tratamiento de los resultados obtenidos en comprensión de lectura. (Seguridad Pública)

MEDIA TOTAL DE CALIFICACIONES	6.5376
DESVIACION TOTAL DE CALIFICACIONES	4.0176
VARIANZA TOTAL DE CALIFICACIONES	16.1411
POBLACION	93
NUM DE REACTIVOS	22
NUM DE OPCIONES	5
% DE REACTIVOS BUENOS (C+E+M)	50.0000
% DE RACTIVOS DEFECTUOSOS	50.0000
% DE ALUMNOS QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE	29.7431
% DE ALUMNOS QUE CONTESTARON INCORRECTAMENTE	70.2569
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD KR21	0.7494
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD DESEADO	0.8500
N DE SPEARMAN-BROWN	1.3950
LONGITUD DEL TEST REQUERIDO	42
COEFICIENTE DE CONFIABILIDAD (DIV POR MITADES)	0.8255
ERROR ESTANDAR ESTIMADO	2.0112
VALOR DE COMPARACION DEL COEFICIENTE Z[C1,J]	1.9600
VALOR DE COMPARACION DE LA SIGNIFICANCIA T[C1,J]	2.3600
CRITERIO DE CALIFICACION :	

42 REACTIVOS

MINIMO	12	REACTIVOS	SUF
MINIMO	15	REACTIVOS	E
MINIMO	18	REACTIVOS	MB

UNIDAD DE SISTEMAS
COORDINACION CCH

HISTOGRAMA GENERAL DE ACIERTOS
EXAMEN DE REACTIVOS

PAG



Z	CAL	FREC	%	% ACUM
C. CG	14	15.22	15.22	
4.55	1	1.09	16.30	
5.09	3	3.26	19.57	
12.64	2	2.17	21.74	
18.18	6	6.52	28.26	
22.73	6	6.52	34.78	
27.27	11	11.96	46.74	
31.82	14	15.22	61.96	
36.36	6	6.52	68.48	
40.91	12	13.04	81.52	
45.45	3	3.26	86.96	
50.00	3	3.26	90.22	
54.55	1	1.09	91.30	
59.09	6	6.52	97.83	
63.64	1	1.09	98.91	
72.73	1	1.09	100.00	
81.82	1	1.09	101.09	

