

Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios

GILBERTO FREGOSO-PERALTA,¹ LUZ EUGENIA AGUILAR-GONZÁLEZ,²
JOCELYNE RODRÍGUEZ-CUEVAS³



Resumen

El propósito del artículo es dar a conocer los resultados del estudio sobre descodificación y comprensión lectoras entre alumnos de educación superior, en el que se procedió a valorar las aptitudes en una muestra de cuatro grupos de estudiantes inscritos en la carrera de Psicología (1º, 3º, 5º y 7º semestres) del Centro Universitario de Los Altos, campus de la Universidad de Guadalajara ubicado en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. Se evaluó la prosodia en sus componentes de fluidez y expresividad orales, así como la comprensión explícita y tácita de los mensajes escritos.

Los resultados no difieren de los obtenidos en investigaciones diversas realizadas en el país, los que revelan las carencias de los alumnos de todo nivel escolar no sólo en materia de lectura, sino también en la comprensión y la producción oral y escrita.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, Lectura prosódica, Habilidades de lectura.

Prosodic and Comprehension Reading Skills Appraisal in College Students

Abstract

This paper presents the findings of a research on decoding and comprehension reading skills among students in higher education, where we proceeded to assess a sample, the fourth part, of four groups studying psychology (1st, 3rd, 5th and 7th semester levels) at the University of Guadalajara-Los Altos campus, located in the city of Tepatitlan, Mexico. Specifically prosody into its components of oral fluency and expressiveness, as well as explicit and tacit understanding written messages, was evaluated.

The outcome do not differ from those obtained in various investigations carried out in the country, revealing the shortcomings of students in all grade level not only in reading but also in comprehension and oral and written production appraisal.

Keywords: College Students, Prosodic Reading, Reading Skills.

Recibido: 18 de abril de 2016
Aceptado: 29 de mayo de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Los Altos. fepg@hotmail.com

2 Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. aguilar.luzeugenia@gmail.com

3 Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Los Altos. jocey.rc@gmail.com

Introducción

El propósito del artículo consiste en dar a conocer los resultados del estudio sobre descodificación y comprensión lectoras entre alumnos de educación superior, mediante el que se procedió a valorar las aptitudes en una muestra de cuatro grupos de estudiantes inscritos en la carrera de psicología (1°, 3°, 5° y 7° semestres) del Centro Universitario de Los Altos (CUAAltos), campus de la Universidad de Guadalajara ubicado en la ciudad de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Se evaluó la prosodia en sus componentes de fluidez y expresividad orales, así como la comprensión explícita y tácita de los mensajes escritos.

Quienes se desempeñan dentro del ámbito de la docencia universitaria, sea de pregrado o posgrado, conocen las limitaciones de gran parte de los estudiantes en materia de lectura como esfuerzo reflexivo, actividad sustantiva que se considera ya desarrollada por el mero hecho de haber arribado a tales niveles educativos (Piacente y Titareli, 2003; Aguilar y Fregoso, 2013). Más aún, al iniciar los cursos se evidencia de inmediato un déficit elocuente no sólo de lectura, sino en materia de comprensión y producción tanto oral como escrita del español o, lo que es lo mismo, carencias graves en el dominio del lenguaje verbal idóneo para el decurso académico.

Algunos mentores suelen negar el fenómeno sin más; otros lo relativizan con el argumento de que corresponde al profesor que de él se percate, solucionarlo para "...no quedarnos en los puros diagnósticos porque eso es muy fácil", dando por hecho que lo no aprendido a lo largo de doce años de preuniversitario se puede lograr en unas cuantas semanas; otros, los más sofisticados, señalan con enfado que a ellos no les afectan problemas como la pobreza lexicográfica de sus alumnos, el desconocimiento acerca del significado de palabras lo mismo de uso cotidiano que especializadas, la construcción sintáctica de enunciados y párrafos, el uso adecuado de la puntuación, ni mucho menos la ortografía. Al decir de estos últimos, ellos centran su atención en la cohesión y la coherencia del texto académico global perfeñado por los estudiantes, pues ya están en la universidad, cual si los déficits básicos no incidieran en la confección del escrito como un todo o fuera posible elaborar ensayos, reportes, artículos, proyectos sin los principios más elementales de la redacción; esos mismos aducen que sus pupilos generan textos *científicos* y, por ende, cuidan el contenido y no la forma.

No obstante la realidad, terca como es, impide tapar el sol con un dedo.

Investigaciones recientes sobre el particular ponen el dedo en la llaga. Valga mencionar algunas de ellas, por ejemplo, la realizada para diagnosticar el dominio del lenguaje entre alumnos de nuevo ingreso a la educación superior en la Ciudad de México, patrocinada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y con la participación de once casas de estudio ubicadas en la capital de la República Mexicana, donde se pone de relieve que un porcentaje elevado de los jóvenes de nuevo ingreso a la licenciatura evidencian serias falencias de carácter lingüístico para cursar una carrera. Ello les impide, dice el estudio, comprender material escrito, redactar un texto coherente, expresar con propiedad contenidos académicos de manera oral. Tras evaluar las habilidades de lectura, escucha y escritura, así como el nivel de conciencia lingüística, se concluye que un 65% de la matrícula recién ingresada a la educación superior no ha desarrollado su dominio del idioma español al nivel requerido para obtener un título profesional, efecto de una *crisis* en la formación preuniversitaria, desde la educación básica hasta la media superior (González y otros, 2014).

Al respecto, en la indagación sobre la propuesta de enseñanza del español en los textos para la educación primaria mexicana, hemos compendiado los resultados de las evaluaciones sistémicas nacionales e internacionales de nuestra lengua donde han participado educandos nacionales de primaria, secundaria y bachillerato, cuyo saldo tan deficiente prefigura su rendimiento futuro en la educación universitaria, de manera precisa los de lectura dentro del Programa Internacional de Evaluación Estudiantil (PISA, por sus siglas en inglés), los de español en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, otrora conocido como Enlace, así como los del idioma nacional en la prueba denominada Excale que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) con el propósito de hacer un diagnóstico de aprendizaje a gran escala para medir el logro escolar del alumnado de nivel básico y medio básico, y así comparar el conocimiento efectivo con respecto a lo presuntamente aprendido en cada ciclo terminal. En todas ellas, un promedio de siete de cada diez educandos participantes están por debajo del nivel aprobatorio (Fregoso y Aguilar, 2014).

La prueba Planea 2015 (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), que desde 2013 sustituyó a Enlace, se aplicó a estudiantes de 6° grado de pri-

maría y 3° de secundaria. Para los primeros, la mitad se ubica en el nivel más deficiente de logro concerniente a lenguaje y comunicación, dicho con otras palabras, no es capaz de asimilar los aprendizajes relevantes del plan de estudios. e los segundos, casi un 30% presenta esa misma limitación. Sólo el 2.6% de primaria y el 6.1% de secundaria se ubican en el logro más alto. El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), revela que sólo el 29.4% de los educandos de 3° de secundaria es capaz de identificar definiciones y explicaciones contenidas en artículos de divulgación científica. Por cierto, de 2012 a la fecha, el deterioro estudiantil en cuanto al dominio del español se incrementó, al pasar de 40% a 47% para 6° de primaria, así como de 23% a 29.4% para la secundaria (Mural, 07/11/2015).

El escenario para el nivel medio superior pareciera más dramático en términos de una involución, pues el mismo Planea 2015 detectó que 64% de los jóvenes se colocan en el nivel más bajo de la comprensión lectora. No obstante la cifra tan dramática, se aclara que hubo un incremento de 3 puntos porcentuales con respecto a la evaluación anterior (La Jornada, 18/12/2015).

Sobre el panorama referido versa el ensayo *La sumisión cultural de los iletrados*, donde, a nuestro entender, resalta una paradoja por demás dramática: sería una ingenuidad esperar que la educación formal mexicana tuviera, en su situación actual, la capacidad de modificar la ignorancia prevaleciente en nuestra sociedad; sin embargo, la escuela no deja de ser, para infinidad de compatriotas, un anhelo de futuro mejor (Sánchez, 2015).

Obligado mencionar los hallazgos de la *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015* auspiciada por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, dados a conocer oficialmente el 10 de noviembre de 2015, pues revelan dos tendencias muy marcadas: lo poco que se lee en el país y la escasa calidad de lo que se lee. A la desigualdad socioeconómica se suma la del acceso a la educación (SEP/CONACULTA, 2015).

En congruencia desafortunada con los rendimientos estudiantiles, el Concurso Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes, cuya finalidad es valorar los contenidos académicos, las competencias didácticas, las habilidades intelectivas específicas de los sustentantes y sus conocimientos del contexto socioeducativo para ejercer la docencia, en sus ediciones anuales entre 2009 y 2012 mostraron, en promedio, que 78 de cada cien mentores están reprobados

(SEP, 2009; *La Jornada*, 26/07/2010; *El Universal* 25/07/2011; *El Universal*, 23/07/2012-a); *El Universal*, 23/07/2012-b).

El déficit lector se ha detectado en todo el sistema educativo mexicano, tanto entre alumnos como profesores, con indicios elocuentes de que en una proporción significativa de unos y otros suele no haber diferencia notoria al respecto, de allí el llamado urgente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a efecto de diagnosticar el nivel real de desempeño profesoral en el país (*El Universal*, 08/12/2010).

La participación de México en el Programa Internacional de Evaluación Estudiantil 2012 (PISA por sus siglas en inglés), promovido por la OCDE, no la reportamos en nuestro compendio ya referido renglones antes, por razón de fechas. Conviene revisarla de manera breve por la elocuencia de sus datos. Los niveles y criterios para evaluar la habilidad lectora, dichos de manera muy resumida por razones de espacio, son los expuestos a continuación: 6, 5 y 4 consideran que el estudiante tiene el potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva (alto); el 3 implica estar arriba del mínimo necesario para desempeñarse en la sociedad contemporánea, aunque no el deseable (suficiente); el 2 indica estar en el mínimo adecuado para desempeñarse en ella (insuficiente); 1a, 1b y menos 1 señalan que no se tiene el nivel para acceder a los estudios superiores y desarrollar las actividades exigidas en la sociedad del conocimiento (reprobado).

Alcanzaron los niveles 6,5 y 4 apenas 5% de los educandos mexicanos; el 3 un 20%; el 2, nada menos que un 34%; el 1a 27%; 1b el 11% y el menos 1, un 3%. Por ende, el 75% de los chicos mexicanos estuvieron en los niveles deficientes, mientras el promedio del conjunto de participantes miembros de la OCDE fue de sólo el 18% en tales rendimientos. El 41% reprobó; un 34% fue insuficiente; 20% lograron la suficiencia: 5% el nivel alto y dentro de este, apenas 0.5% el óptimo. Con un promedio de 422 puntos, el país se ubicó en el lugar 52 entre 65 participantes. Se evaluó a 33,806 jovencitos mexicanos.

El panorama no diverge de una tendencia observada desde la primera evaluación lectora a nuestros chicos, donde se obtuvieron los mismos 422 puntos. Es posible apreciar un nivel promedio fincado en la insuficiencia, apenas igual al de doce años antes, signo evidente de estancamiento. Dado que la pesquisa ahora presentada centra la atención en estudiantes jaliscienses, revisamos los resultados del examen

PISA 2012 para nuestra entidad, ligeramente superiores a los del promedio nacional, pues un 6% se ubicó en los niveles 6, 5 y 4; mientras el 24% lo hizo en el 3; 34% en el 2; 26% en el 1a; 8 en el 1b y sólo 2% en el menos 1 (OECD, 2012). No obstante que Jalisco ocupó el sexto lugar nacional, el grueso del alumnado se debate entre la insuficiencia y la reprobación.

El círculo se completa con los datos del *Panorama educativo de México 2011*, editado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, según los cuales para ese año 13,332,000 menores de edad en el país estaban insertos en familias con un tutor (padre, madre, pariente segundo u otro adulto) sin escolaridad o con estudios de primaria incompletos. Tal situación, propia de la inequidad y la marginación, ha imposibilitado que culminen la primaria 51% de los adolescentes comprendidos entre los 15 y 17 años con un tutor sin escolaridad; 43.2% por ciento de esos chicos que viven en zonas rurales y 42.9% de los indígenas en ese rango de edad (INEE, 2012).

Un antecedente de indagación sobre el rendimiento lector de educandos en el CUALtos se realizó durante el ciclo lectivo 2003-B, donde se procedió a medir la comprensión en una cohorte completa de nuevo ingreso a los siete programas de licenciatura ofrecidos en este campus de la Universidad de Guadalajara, acorde con las variables género, carrera de adscripción, proveniencia escolar y promedio de egreso de la enseñanza media-superior. *Grosso modo*, tras exponerlos a tres ejercicios de lectura comprensiva de textos para el nivel bachillerato a fin de detectar significados explícitos, los hallazgos fueron los siguientes: de los 243 jóvenes evaluados la calificación media obtenida fue de 4.3 (sobre diez puntos), en esa lógica la notación máxima ascendió a 8.5 y la mínima a sólo 0.4; la mediana o centro de la distribución fue de 4.1, mientras la moda o puntaje con frecuencia mayor de 4.4. Lograron una calificación aprobatoria, de 6 o más puntos sobre diez, 37 sujetos (15% de la matrícula aceptada recién), mientras el 85% restante, 206 alumnos, no alcanzaron el guarismo requerido para aprobar. Las falencias fueron generalizadas y no evidenciaron relación estadística significativa con las variables expuestas renglones arriba, ello lo mismo en la distribución *t* de Student como en el análisis de varianza efectuado con los resultados de la prueba (Fregoso, 2004).

La exploración a reportar ahora, versa sobre la habilidad en el manejo del lenguaje verbal por parte de estudiantes universitarios alteños y aborda aspectos relacionados con la lectura oral en el plano prosó-

dico, así como con la comprensión de textos escritos en las dimensiones denotativa y connotativa.

Método

Para la indagación ahora presentada sobre destreza lectora partimos de interrogarnos sobre cuáles serían los parámetros de fluidez y de precisión expresiva básica en los que se ubicarían los jóvenes alumnos sometidos a prueba, así como qué nivel de comprensión lectora literal e inferencial alcanzarían dichos participantes, así como si para ambas aptitudes habría o no diferencias ostensibles entre los grupos examinados de 1°, 3°, 5° y 7° semestres de la licenciatura en psicología, atendiendo al factor nivel de escolaridad.

Consideramos que la aptitud lectora promedio vinculada con la fluidez, expresividad básica, comprensión literal y comprensión inferencial de los jóvenes a evaluar –tanto agregada como en cada grupo– sería homogénea en su deficiencia, pero con excepciones individuales ajenas a ella en cuanto a niveles superiores de desempeño y, probablemente, sin relación con el ciclo académico que cursan.

Fue necesario diseñar las pruebas idóneas para someter a experimento el desempeño lector requerido por el estudio, en una muestra de cuatro grupos de estudiantes inscritos en los ciclos ya mencionados de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos, a razón de ocho alumnos voluntarios por grupo, equivalente al 20% de la matrícula en cada ciclo, esto es, un total de 32 jóvenes voluntarios, con la expectativa de comparar los resultados de los cuatro niveles, habiendo aplicado el mismo instrumento.

El registro de la lectura prosódica requirió seleccionar un fragmento del escrito académico de carácter expositivo titulado *Historia, filosofía y epistemología de la psicología* cuyos autores son Alberto Miranda e Hilda Torres, publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, el que constó de una cuartilla con una extensión de 511 palabras, muchas más de las que suelen leerse en un minuto.

Como elementos *prosódicos*, se procedió a medir la fluidez y la expresividad individuales en los educandos de cada grupo. La primera, en términos de velocidad y precisión, mediante el número de palabras correctas descodificadas en 60 segundos, descontando las equivocaciones. La segunda, en relación con las pausas apegadas a los signos de puntuación existentes en el texto (comas, puntos y comas, puntos, dos puntos), así como la entonación referida en el

Tabla 1. Prueba para fluidez lectora aplicada a los cuatro grupos de la licenciatura en Psicología. Rendimiento observado sin restar los errores, los que están anotados en la parte inferior de cada celdilla

Alumnos	A	B	C	D	E	F	G	H	Promedio por minuto
Grupo 1°	178 -6	143 -9	144 -8	156 -3	152 -12	151 -10	139 -4	169 -6	154
Grupo 3°	175 -6	180 -5	174 -4	169 -6	162 -5	190 -5	183 -8	173 -7	175
Grupo 5°	140 -4	186 -2	187 -3	134 -7	145 -4	160 -3	160 -5	150 0	158
Grupo 7°	138 -5	146 -4	153 -11	144 -9	166 -8	150 -5	169 -7	159 -3	153

* Promedio agregado de los cuatro grupos: 160 palabras por minuto con todo y equivocaciones.

escrito sólo a los signos de exclamación, admiración e interrogación.

No está por demás decir que al redactar, la casi totalidad de los alumnos prescinde hoy día tanto de la puntuación como de la acentuación; no obstante, al leer de manera oral sus trabajos ignoran la puntuación, pero no la acentuación.

Se diseñó también una prueba de comprensión lectora que incluyó doce reactivos, seis de ellos producto de información explícita y seis de implícita contenida en el texto leído en silencio por los alumnos en dos ocasiones, durante un lapso no mayor a doce minutos, tras haber cotejado con un grupo piloto que el tiempo de lectura doble no rebasaba los nueve minutos. Una vez concluida la fase lectora, se procedió a recoger el material de consulta y a entregar el mencionado cuestionario, con la indicación de proceder a contestarlo durante un máximo de 15 minutos, tiempo sobrado, pues el grupo piloto lo hizo en un lapso no mayor a diez minutos. Cabe señalar que la aplicación se efectuó en un periodo de dos días, a razón de dos grupos por jornada. El escrito seleccionado para la comprensión se obtuvo del libro *Poder, Estado y Discurso* publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México y cuyo autor es el Dr. Gilberto Giménez Montiel. Fragmento de 838 palabras, expositivo, con tema científico social.

Resultados

El texto para valorar los procesos prosódicos de fluidez y expresividad fue el mismo, ello equivale a decir que fue leído oralmente en dos ocasiones distintas, la primera evaluó la velocidad y precisión, mientras la segunda puntuación y entonación. Los estudiantes procedieron a descodificar el escrito habiéndoseles apercibido que la *fluidez* implicaba

velocidad más precisión, a manera de no perder la legibilidad.¹

El protocolo de fluidez (velocidad más precisión) prescribe la necesidad de restar los errores con respecto al total de palabras que se intentó descodificar correctamente (González, 2005). La Tabla 1 presenta el total de palabras descifradas (y las que intentaron descifrar) en un minuto por cada participante en su grupo respectivo; se incluye el total de correctas y equivocadas. En la parte inferior señalamos el número de omisiones, distorsiones y repeticiones que interrumpieron el flujo en la descodificación por parte de los estudiantes, yerros que luego se habrán de descontar.

Destaca la habilidad descodificadora del conjunto que en ese momento cursaba el tercer semestre de la carrera y la similitud mostrada entre los otros tres conglomerados. En el plano individual todavía no conviene señalar a algún educando que se distinga por su capacidad en este aspecto, porque no hemos restado los errores, en cambio, hay un chico con una competencia correspondiente a 6° de primaria (139 palabras).

Se observa apenas un alumno, de 5° semestre, con una descodificación exenta de equivocaciones si bien prefirió la precisión a la velocidad, al ver que únicamente descodificó 150 palabras. Sólo dos participantes tuvieron dos o menos errores, los 30 restantes entre tres y once, lo que habla de una fluidez claramente obstaculizada. La Tabla 2 recoge la cifra final de palabras por minuto descodificadas correctamente por los futuros psicólogos.

Resalta la cifra de palabras correctas descifradas por los jóvenes del tercer ciclo, claramente por encima de lo estipulado para el nivel superior de la educación secundaria. De hecho representa una desviación evidente con respecto a los demás promedios.

Tabla 2. Prueba para fluidez lectora (número de palabras correctas descodificadas por minuto) aplicada a los cuatro grupos de la licenciatura en psicología. Rendimiento final observado

Alumnos	A	B	C	D	E	F	G	H	Promedio por minuto
Grupo 1°	172	134	136	153	140	141	135	163	147
Grupo 3°	169	175	170	163	157	185	175	166	170
Grupo 5°	136	184	184	127	141	157	155	150	154
Grupo 7°	133	142	142	135	161	145	162	156	147

* Promedio agregado de los cuatro grupos: 155 palabras correctas descodificadas por minuto y 6 equivocaciones en ese lapso.

Los otros tres grupos se ubican en apenas el segundo grado del medio básico. Si bien el promedio agregado de todos los participantes llega al tercero de secundaria, eso se logra por la destreza del tercer semestre. En una dimensión más individualizada, un chico de 3° y dos de 5° rebasaron las 180 palabras correctas por minuto, mientras que uno de 1° y otro de 7° denotan una fluidez lectora tipificada para el 6° de primaria.

A no dudar, la descodificación oral denotada por los alumnos evaluados es defectuosa para el nivel universitario.

Tocante a la *expresividad*, el registro de las pausas que manifiestan la equivalencia con la puntuación marcada por las unidades subléxicas en el escrito, así como de la entonación en la lectura atendiendo a los signos exclamativos (o admirativos) e interrogativos, tuvo como base el texto aludido renglones antes, que consta de 511 palabras e incluye 25 comas, tres puntos y comas, seis puntos, dos veces dos puntos, dos preguntas y una exclamación. Las Tablas 3, 4, 5 y 6 dan cuenta de los hallazgos. Comencemos con los más bisoños, expresados en la Tabla 3.

De manera análoga a su producción escrita, los

alumnos de primer ingreso omiten con reiterada frecuencia la función expresiva de punto, coma, punto y coma y dos puntos. Igual ocurre con los signos exclamativos y de interrogación. La tendencia es a leer palabra tras palabra y no propiamente enunciados y párrafos.

Pasemos revista a los de tercer semestre, acorde con la Tabla 4. Aunque el comportamiento expresivo de este grupo reviste menos dramatismo en cuanto a las pausas, de cualquier manera son numerosas. De plano, los signos de exclamación pasan inadvertidos como en el conjunto anterior, no así los de interrogación. Si bien menos marcada, se percibe la misma tónica más descodificadora de palabras que de leer enunciados y cláusulas. El grupo de tercer semestre no logró refrendar la supremacía observada en la fluidez. En la Tabla 5 revisemos el desempeño de quienes cursan el quinto ciclo.

Por lo que atañe a las pausas determinadas por los signos de puntuación, los representantes de 5° tuvieron el comportamiento menos insolvente, pero en cuanto a los énfasis expresivos e interrogativos denotaron la misma carencia. Vuelve a notarse el educando H, quien aparece como un lector avezado.

Tabla 3. Expresividad en alumnos de 1° semestre de la licenciatura en psicología

Estudiante	Pausas no respetadas	Entonación fallida
A	8	Una exclamación
B	11	Una interrogación y una exclamación
C	9	Una exclamación
D	10	Una exclamación
E	14	Una interrogación y una exclamación
F	19	Una interrogación y una exclamación
G	9	Una interrogación y una exclamación
H	9	Una interrogación y una exclamación
Total	89	8 exclamaciones y 5 interrogaciones

Promedio de pausas no respetadas: 11 por persona.

Tabla 4. Expresividad en alumnos de 3° semestre de la licenciatura en psicología

Estudiante	Pausas no respetadas	Entonación fallida
A	8	Una exclamación
B	6	Una exclamación
C	7	Una exclamación
D	10	Una interrogación y una exclamación
E	7	Una exclamación
F	11	Una exclamación
G	10	Una exclamación
H	8	Una exclamación
Total	67	8 exclamaciones y una interrogación

Promedio de pausas no respetadas: 8 por persona.

Tabla 5. Expresividad en alumnos de 5° semestre de la licenciatura en psicología

Estudiante	Pausas no respetadas	Entonación fallida
A	5	Una pregunta y una exclamación
B	6	Una pregunta y una exclamación
C	5	Una exclamación
D	7	Una exclamación
E	5	Una exclamación
F	1	Una exclamación
G	1	Una exclamación
H	0	Una exclamación
Total	30	8 exclamaciones y 2 interrogaciones

Promedio de pausas no respetadas: casi 4 por persona.

Tabla 6. Expresividad en alumnos de 7° semestre de la licenciatura en psicología

Estudiante	Pausas no respetadas	Entonación fallida
A	4	Una exclamación
B	4	Una interrogación y una exclamación
C	6	Una exclamación
D	6	Una exclamación
E	3	Una interrogación y una exclamación
F	4	Una interrogación y una exclamación
G	2	Una exclamación
H	2	Una exclamación
Total	31	8 exclamaciones y 3 interrogaciones

Promedio de pausas no respetadas: casi 4 por persona.

Por último, en la Tabla 6 observemos el comportamiento de los chicos más escolarizados.

Aunque parezcan pocas las pausas no respetadas por este grupo, se está lejos de una lectura oral convincente para la educación superior, máxime con referencia a la entonación, donde los indicadores subléxicos correspondientes son ignorados.

Los grupos de 5° y 7° mostraron una mayor conciencia gramatical vinculada con la puntuación, si bien, cabe reiterarlo, su habilidad al respecto deja mucho que desear. Tocante a la entonación, los cuatro conjuntos –para efectos prácticos– la ignoran. Los

jóvenes de nuevo ingreso fueron, ostensiblemente, los peor librados.

La prueba de comprensión lectora literal e inferencial se diseñó con doce reactivos: seis sobre contenidos denotados e igual número sobre los connotados. Constatemos en la Tabla 7 la competencia mostrada por el alumnado de nuevo ingreso.

En el plano agregado grupal, es notoria la diferencia entre el acceso a los significados denotados que a los productos de una inferencia (simple), la proporción es prácticamente de dos a uno. Sin embargo, el arribo al sentido explícito es deficiente

Tabla 7. Lectura de comprensión. Grupo 1° semestre

Alumnos	Aciertos explícitos	Aciertos tácitos	Aciertos totales	Calificación
1	6	4	10	8.3
1	6	2	8	6.6
1	5	3	8	6.6
1	3	4	7	5.8
1	4	2	6	5.0
1	4	1	5	4.1
1	5	0	5	4.1
1	3	1	4	3.3
8	36 (67.9%)	17 (32.1%)	53 (100%)	5.4 promedio

Tabla 8. Lectura de comprensión. Grupo 3° semestre

Alumnos	Aciertos explícitos	Aciertos tácitos	Aciertos totales	Calificación
1	6	4	10	8.3
1	5	5	10	8.3
1	5	3	8	6.6
1	4	3	7	5.8
1	5	2	7	5.8
1	4	2	6	5.0
1	3	2	5	4.1
1	2	0	2	1.6
8	34 (61.8%)	21 (38.2%)	55 (100%)	5.6 promedio

Tabla 9. Lectura de comprensión. Grupo 5° semestre

Alumnos	Aciertos explícitos	Aciertos tácitos	Aciertos totales	Calificación
1	6	4	10	8.3
1	5	5	10	8.3
1	6	3	9	7.5
1	6	3	9	7.5
1	6	2	8	6.6
1	4	3	7	5.8
1	2	4	6	5.0
1	3	3	6	5.0
8	38 (58.5%)	27 (41.5%)	65 (100%)	6.7 promedio

en el conjunto de estos chicos universitarios, ni qué decir del implícito. El promedio es reprobatorio. En cuanto a las diferencias individuales, uno de ellos logró diez aciertos y apenas tres aprobaron, dos con notas bajas, cinco por debajo del estándar de aprobación.

Hagamos lo propio con los resultados de tercero, de acuerdo con la Tabla 8. El conjunto muestra un rendimiento superior en los aciertos sobre contenidos implícitos, pero, curiosamente, inferior en los de carácter explícito, con números muy semejantes a sus compañeros de primer ingreso en lo relativo a los aciertos totales y al promedio de calificación, este último también reprobatorio. El plano personal mos-

tró a dos chicos con una aptitud aceptable para el nivel superior, merced a obtener diez aciertos. Cinco de ocho fracasaron, acorde con los criterios de calificación que consideran al 6 como el mínimo para aprobar; por cierto, uno de los integrantes manifestó incapacidad por demás elocuente.

Revisemos en la Tabla 9 la destreza de sus pares del quinto semestre. Los jóvenes del 5° ciclo observaron un rendimiento inferior a los dos grupos precedentes en su competencia para identificar los significados expresos en el texto, pero en cambio superaron la cifra de destreza en la actividad inferencial, así como también en los aciertos totales y el promedio de calificación, el que además fue bajo pero aprobatorio.

Tabla 10. Lectura de comprensión. Grupo 7° semestre

Alumnos	Aciertos explícitos	Aciertos tácitos	Aciertos totales	Calificación
1	5	6	11	9.1
1	5	5	10	8.3
1	6	4	10	8.3
1	5	4	9	7.5
1	5	3	8	6.6
1	4	4	8	6.6
1	5	3	8	6.6
1	5	2	7	5.8
8	40 (56.3%)	31 (43.7%)	71 (100%)	7.3 promedio

La dimensión individualizada presentó a cuatro participantes con una competencia de regular a buena; hubo tres reprobados.

Cierra el análisis la participación del semestre más próximo al egreso, según muestra nuestra última Tabla, la 10.

El equipo con más semestres cursados fue también el de mayor rendimiento a la hora de entender el texto a través de la lectura, con el índice más elevado de respuestas correctas de carácter implícito, el mayor número de aciertos totales y el mejor promedio. Un integrante llegó a once respuestas correctas entre doce posibles y apenas uno fracasó, con la salvedad de que tres pusieron de manifiesto un nivel deficiente.

Discusión y conclusiones

Con respecto a los indicadores de la lectura prosódica en cuanto a *fluidez* y *precisión*, fueron los jóvenes de 3° quienes lograron superar el nivel estipulado por la Secretaría de Educación Pública para el ciclo más avanzado de la secundaria, ello al promediar 170 palabras por minuto. Los demás conglomerados se ubicaron en el parámetro establecido para el segundo grado de la secundaria (145-154). Esa diferencia entre los más avezados y el resto incrementó el promedio agregado de los cuatro conjuntos participantes, al ubicarlo en las 155 palabras correctas por minuto, esto es, la medida contemplada para el tercero de secundaria (155-160). Un chico de 3° y dos de 5° rebasaron las 180 palabras correctas por minuto, mientras que uno de 1° y otro de 7° denotan una fluidez lectora considerada para el 6° de primaria. El protocolo de fluidez (velocidad más precisión) establece restar los errores con respecto al total de palabras descodificadas correctamente, regla cuantitativa que no considera el deterioro en la calidad de la lectura. En cuanto a la

omisión, distorsión y repetición de palabras asociada con la interrupción del flujo, el conjunto de las agrupaciones promedió seis errores por minuto, siendo el 5° semestre el mejor ubicado, con cuatro, mientras 1° y 7° coincidieron con 7 cada uno y 3° tuvo 6.

Referente a la prosodia en la fase de *expresividad*, ninguno de los conjuntos pudo traducir a sonido los signos de exclamación. Por su parte, los interrogativos sí fueron identificados en el proceso de lectura oral, pero la diferencia entre los grupos fue muy variable, siendo la más elocuente la marcada entre el mejor (3°) con una sola falla, contra las cinco del más deficiente: 1°.

En este mismo rubro expresivo, los guarismos de 5° y 7° en materia de pausas no respetadas (cuatro por persona) superaron con creces la poca destreza de sus compañeros de 1° (once por persona) y de 3° (ocho por persona). Si tomamos en cuenta que fueron 36 las pausas establecidas en el texto leído, hasta cuatro parecieran excesivas en la educación superior, no se diga once y ocho por alumno.

Respecto a la *comprensión lectora*, el promedio agregado de los cuatro equipos alcanzó apenas una notación de 6.2; mientras la proporción en el manejo de la información literal fue de 60.7%, la inferencial apenas llegó a 39.3%. Catorce de 32 educandos reprobó el ejercicio, siete apenas lograron aprobar, tres podrían catalogarse de regulares, siete de buenos, uno de muy bueno y ninguno excelente. En la secuencia progresiva de los grupos por ciclo cursado, de 1° a 7°, es evidente la tónica de mejorar el promedio de la comprensión lectora a partir de incrementar la comprensión implícita. Los chicos de 5° y 7° obtuvieron promedios aprobatorios, no así los de 1° y 3°.

En efecto, la deficiencia promedio es demostrable, sin demérito de diferencias individuales por fuera de ella, empero, las excepciones son heterogéneas; se es capaz en un aspecto y no en otro.

Es un hecho generalizado, no absoluto ni necesariamente estático, el déficit mayor o menor en la intelección del lenguaje escrito que denota gran parte del alumnado mexicano en los aspectos de la rapidez, precisión y entonación relacionados con la actividad descodificadora, así como en el proceso de comprender el significado literal y, sobre todo tácito, de los mensajes académicos que leen.

Como se ha mencionado, el proceso de desciframiento del mensaje escrito es la fase primigenia en el trayecto hacia el significado a construir por el lector, más aún, el requisito para arribar al sentido del texto. En el acto mismo de la comprensión escrita, quien lee debe conjuntar los signos lingüísticos, los enunciados y las cláusulas en la totalidad de un documento, a manera de detectar sus ideas principales si son explícitas o realizar inferencias cuando permanecen implícitas.

El escrito presente concibe a la comprensión lectora como un proceso de elaboración de sentido a partir de la interacción con cualquier tipo de producto que ha sido redactado, proceso que involucra, al menos, cuatro aspectos: a) El receptor del texto; b) El mensaje a ser decodificado y comprendido; c) La circunstancia en la que se inscribe el acto de comprender; d) El entorno en el que se da el proceso.

Un lector puede sin duda enriquecer –mediante su aproximación personal– el texto bajo su atención, pero, también, empobrecerlo o sesgar de manera aperceptiva su significado. Consideramos notoria la tendencia a idealizar el rol de quien lee, como hoy día hacen numerosos teóricos del tema, con el riesgo de caer en un relativismo extremo según el cual frente al texto privan las diferencias individuales en la significación de cada lector. Tal observación es pertinente sobre todo con relación a los escritos académicos, donde en ocasiones es menester apearse a los significados más técnicos o especializados, proceso en el que los lectores abonan menos al significado y extraen más.

En general, los especialistas conciben a la prosodia como la parte de la gramática abocada a examinar las características fónicas, la acentuación, la pronunciación y entonación de las palabras expresadas oralmente. Señalan que la combinación de tonos, ritmo, articulación fónica, pausas y fluidez integran a la prosodia. Con relación a la lectura, la prosodia tiene en las unidades subléxicas propias de la puntuación escrita su similitud, como la existente entre un grafo y un fonema, entre un rasgo gráfico y su sonido correspondiente. Aquí es clave discriminar los signos

escritos para traducirlos a su dimensión hablada: exclamaciones, interrogaciones, negaciones, afirmaciones, imperativos, comas, puntos, dos puntos, punto y coma, suspensivos...

Los segmentos más vinculados con la peculiaridad prosódica de la lectura son la *fluidez* y la *expresividad*. A la primera la identificamos de manera coloquial como *leer de corrido*, esto es, sin interrupciones, solicitudes de perdón, pausas inapropiadas (sin correlato gráfico), repeticiones, tartamudeos, tos impostada, pérdida de naturalidad, nerviosismo evidente. El flujo ordenado de palabras se mide en función de unidades de tiempo y se relaciona, para nuestro estudio, con la velocidad descifradora precisa. La fluidez se circunscribió al número de palabras correctas leídas en un minuto, a las que se restan los errores expresos.

Conviene estipular lo que operativamente en el trabajo presente significa el vocablo *expresividad*. Se sometió a valoración expresiva el simple y muy básico aspecto de respetar la puntuación gráfica mediante hacer una pausa leve, así como marcar la entonación fónica ante los signos de interrogación y exclamación.

En rigor, la expresividad en el acto de leer implica un cierto modo de hablar mediante el cual un lector manifiesta el contenido del escrito a través de sonidos, habiendo detectado en él la tonalidad emocional (alegría, tristeza, enojo, ansiedad, imposición, arrogancia, neutralidad...) sugerida por el autor acorde con el tema tratado; ciertamente éste es un nivel profundo de lectura y de la investigación correspondiente, que requiere de una tecnología sofisticada –de la que no disponemos– para grabar auditiva y hasta visualmente el proceso.

Si bien los especialistas en el tema vinculan el afán prosódico con la precisión descodificadora y en un segundo momento con la comprensión, nosotros realizaremos nuestra actividad de evaluación como dos acciones distintas o no relacionadas, pues persiste el debate sobre cómo velocidad y comprensión se aúnan.

Queda claro que sin una descodificación adecuada no es posible acceder a los niveles de la comprensión, asimismo, sin el contenido literal de un texto tampoco es factible arribar al significado tácito del mensaje. La dimensión comprensiva del estudio presente centra el interés en evaluar la habilidad de los educandos universitarios al precisar los significados explícitos y la capacidad de interpretar los implícitos, de acuerdo con los lineamientos expuestos acto seguido.

En el plano más superficial o explícito se espera del estudiante identificar, ubicar, detectar, reconocer,

detallar, encontrar, parafrasear algún aspecto concreto, expreso, denotado en el texto. En un primer nivel de inferencia conocer previamente el significado de vocablos o llegar a saberlo en el contexto planteado dentro del escrito, realizar agrupaciones semánticas, derivar analogías, establecer asociaciones del tipo causa-efecto o positivo-negativo, determinar una secuencia lógica, vincular premisas con conclusiones.

La inferencia compleja requeriría desentrañar la idea o las ideas eje del documento escrito como lógica que lo permea o su estructura conceptual, comparar la relevancia de una y otras ideas importantes y jerarquizarlas en virtud de su nivel, pormenorizar conclusiones, construir hipótesis con variables precisas, formular preguntas que incluso puedan trascender el texto, desarrollar una consciencia epistemológica imbricada en el propio acto de comprender el escrito, argumentar ideas propias detonadas por la lectura, poner en tela de juicio aseveraciones del autor, sugerir ideas o conceptualizaciones alternativas a las contenidas en lo leído. El nivel al que optamos en la valoración ahora reportada es el de la inferencia simple (González, 2005).

Referencias

- AGUILAR, L. E. y FREGOSO, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18.
- EL UNIVERSAL (08/12/2010). *Gurría: Clave tener mejores maestros. OCDE critica la falta de evaluación a maestros*. En dirección electrónica <http://www.eluniversal.com.mx/primeria/35990/html> consultada el 31/01/2011.
- EL UNIVERSAL (25/07/2011). *Con pobre nivel, 70% de profesores que aspiran a una plaza*. En dirección electrónica <http://www.eluniversal.com.mx/primeria/37358.html> consultada el 04/12/2011.
- EL UNIVERSAL (23/07/2012-a). *Reprueban aspirantes a maestros*. En dirección electrónica www.eluniversal.com.mx/notas/860426.html consultada el 12/08/2012.
- EL UNIVERSAL (23/07/2012-b). *Los maestros reprobados*. En dirección electrónica <http://www.eluniversal.com.mx/editoriales/2012/07/59636.php> consultada el 12/08/2012.
- FREGOSO, G. (2004). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- FREGOSO, G. y Aguilar, L. E. (2014). *La enseñanza del español en los textos escolares para el nivel primaria. El caso de México*. Guadalajara: Ediciones de la noche.
- GIMÉNEZ, G. (1981). *Poder, Estado y Discurso*. México: UNAM.
- GONZÁLEZ, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis de Doctorado. Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ, R. O. y otros. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior. Área metropolitana de la Ciudad de México*, México: ANUIES.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA-INEE. (2012). *Panorama Educativo de México 2011*. En dirección electrónica www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/.../panorama-educativo consultada el 11/09/2012.
- LA JORNADA (26/07/2010). *Reprueban 74.4% de aspirantes a ocupar plazas de docentes*: SEP. Edición impresa, pp. 39.
- LA JORNADA (18/12/2015). *Bajos niveles de aprendizaje en egresados de bachillerato: Planea*. Edición Impresa, pp. 15.
- MIRANDA, A. y TORRES, H. (1998). *Historia, filosofía y epistemología de la psicología*. México: UNAM.
- MURAL, (07/11/2015). *Presentan resultados de la Prueba Planea 2015. Tardará la mejoría, advierte Educación*. Edición Impresa, p. 4.
- OECD (2015). En dirección electrónica www.oecd.org/.../findings/PISA-2012-results-mexico consultada el 13/12/2012.
- PIACENTE, T. y TITARELLI, A. (2003). *¿Alfabetización universitaria?*, X Jornadas de Investigación, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, J. (2014, Noviembre). *La sumisión cultural de los iletrados*. *Proceso*, 2038, 72-73.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2009). *Resultados del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes 2009-2010*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2010). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/ CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. En dirección electrónica <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html> consultada el 23/12/2015.

Nota

- 1 Para la Secretaría de Educación Pública (2010), el alumnado de 1° de primaria debe ser capaz de leer entre 35 y 59 palabras correctas por minuto, los de 2° entre 60 y 84, los de 3° entre 85 y 99, los de 4° entre 100 y 114, los de 5° entre 115 y 124, mientras los de 6° entre 125 y 134. Por su parte, los de 1° de secundaria deben alcanzar de 135 a 144, los de 2° de 145 a 154 y los de 3° entre 155 y 160.