



ISSN: 2448 - 6574

Caracterización de la competencia lingüística en alumnos universitarios: el caso de la Ibero CDMX

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Lourdes Caudillo Zambrano - lourdes.caudillo@ibero.mx, Sonia Montes Romanillos - sonia.montes@ibero.mx, Luis Medina Gual – luis.gual@ibero.mx

Área temática: A) Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar la competencia lingüística de los alumnos de nuevo ingreso de la Universidad Iberoamericana con el fin de transitar de un modelo con un enfoque remedial o de atención a habilidades básicas a un modelo de alfabetización académica a lo largo del currículo. Para ello se aplicó la prueba EXHALING a n=1077 estudiantes de las licenciaturas de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, que cursaba su materia de Comunicación Oral y Escrita (febrero de 2017). A través de diferentes métodos criterios se definieron los puntos de corte y descriptores de desempeño de la prueba que permitirán generar cursos y acciones que atiendan a las características específicas de la población estudiada.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, lingüística, diagnóstico educativo, desempeño académico.

Justificación

Desde la experiencia cotidiana en el aula, percibimos la necesidad de conducir a los estudiantes hacia procesos de aprendizaje más comprensivos y profundos que generen pensadores activos y críticos, capaces de argumentar y de construir nuevo conocimiento desde su disciplina. Estos modos de indagar y de aprender a pensar necesariamente pasan a través de las prácticas discursivas propias de cada profesión, es decir, de las formas de leer y escribir dentro de una comunidad académica o un área de estudios (Carlino, 2005; Graff y Birkenstein, 2014).

La inquietud original nos condujo a preguntarnos sobre acciones y momentos a lo largo de la formación universitaria en los que, de modo eficaz, resultara posible y pertinente intervenir para cultivar prácticas de lectoescritura universitaria al interior de la dinámica natural de formación en cada disciplina. Ciertamente, estos recursos del lenguaje son solo uno de los muchos caminos para desarrollar pensamiento y significado; sin embargo, en el ámbito universitario son pilar del que no se puede prescindir si se busca que el estudiante



ISSN: 2448 - 6574

incursione y sea protagonista en las prácticas discursivas del gremio al que aspira pertenecer.

Fundamentación teórica

A través de la revisión del estado del arte y de la observación de buenas prácticas en diversas universidades en América Latina y Estados Unidos sobre la llamada literacidad o alfabetización académica¹, identificamos tres momentos y espacios clave para una adecuada intervención:

- Al ingreso: La investigación realizada sobre estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior en México (González, 2014) muestra que es decisivo efectuar un diagnóstico certero sobre el nivel de desempeño con el que llegan los aspirantes, en este caso, en el dominio del español, para identificar y caracterizar necesidades y elaborar programas de atención pertinentes y diferenciados, que ofrezcan un piso común para incursionar en el ejercicio de una escritura argumentativa universitaria. Sabemos que México es un país muy desigual, por lo que los perfiles de los alumnos que egresan de la Educación Media superior suelen ser heterogéneos, según el contexto social y académico de procedencia.
- A lo largo de los estudios universitarios: asegurar una formación del pensamiento crítico y riguroso a través de prácticas de literacidad académica en diferentes asignaturas del plan de estudios (modelo WAC – *Writing Across the Curriculum*) y desde los distintos modos de leer y de escribir propios de cada disciplina (modelo WID – *Writing in the Discipline*) (WPA, 2014; Thaiss y Proter, 2010; Moyano y Natale, 2012).

¹ Según Carlino: “La palabra ‘alfabetización’ es la traducción directa de *literacy*, que también puede entenderse como ‘cultura escrita’. Conviene tener presente que el vocablo inglés hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente español ‘alfabetización’. Por *literacy* se entiende la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras. Tolchinsky y Simó (2001), [quienes] promueve[n] que todas las áreas curriculares de la escuela primaria se ocupen de ensañar a escribir y leer a través del currículum, definen la alfabetización como ‘la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla’ (p. 159). La definición (...) tiene el mérito de indicar que, incluso para la educación general básica, ya no se habla de alfabetización en el sentido de aprender las primeras letras sino de las oportunidades para incluirse y participar en ciertas comunidades que utilizan el lenguaje escrito con determinados propósitos. La universidad es una de ellas”. (Carlino, 2005, p. 14).



ISSN: 2448 - 6574

- Extracurricularmente, por ejemplo, a partir de los centros de escritura, espacios que desde hace poco más de una década han empezado a estar presentes en la ES en México y en AL (Carlino, 2007).

Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura universitarias requieren ser abordadas con una mirada mucho más amplia que la del perfeccionamiento de habilidades básicas. La literacidad académica *implica un dilatado proceso de aculturación, con varios niveles de logro, por el cual se accede a las diversas prácticas sociales de producción e interpretación de textos* (Russell, 1997, en Carlino, 2012).

A partir de esta primera aproximación teórica y observacional, la Universidad Iberoamericana decidió emprender acciones para transitar de un modelo con un enfoque remedial o de atención a habilidades básicas, (plasmado particularmente en un curso remedial de español al que son destinados alumnos con bajo desempeño según el examen admisión) a un modelo de alfabetización académica que ocurra a lo largo de todo el currículo.

En este sentido, para abordar el primero momento (el de ingreso) y diseñar estrategias de intervención más pertinentes, se realizó un estudio diagnóstico a través de la aplicación del EXHALING (Examen de Habilidades Lingüísticas). Se trata de una evaluación diseñada para medir el nivel de español con el que ingresan los jóvenes a las instituciones de educación superior (IES). Es parte de un estudio más amplio del Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) para evaluar el nivel educativo de dicho sector poblacional; lo preceden una evaluación de matemáticas y otra de inglés. El proyecto de medir desempeño lingüístico surge en 2009; participaron académicos de cuatro universidades (UNAM, ITAM, UAM y UACM) coordinados por Rosa Obdulia González (UAM-Iztapalapa). Tras su piloteo en 2009, se aplicó en la segunda mitad del 2011 a 4,351 estudiantes de 11 IES – 7 públicas y 5 privadas, entre las que se encuentra la Universidad Iberoamericana. Los resultados, así como el informe detallado del proceso de diseño, validación y aplicación, están publicados en *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior* (González 2014).

El equipo que diseñó la evaluación elaboró un grupo de descriptores de desempeño definidos con base en la categoría “se expresa y comunica” y sus atributos según el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato (González, 2014, p. 42-43; Jurado,



ISSN: 2448 - 6574

2014, p. 159-60). Tiene como objetivo evaluar en qué medida el estudiante “maneja habilidades lingüísticas que le permiten integrar nuevos conocimientos”, y “analiza y aplica conceptos básicos de gramática y de uso normativo que permiten desarrollar la conciencia lingüística indispensable para producir textos adecuados al ámbito académico” (Jurado, 2014, p. 156). Aplicada en un formato en papel, consiste de tres pruebas objetivas, con un total de 60 reactivos de selección múltiple o verdadero/falso, así como de una prueba subjetiva. Las pruebas objetivas miden comprensión auditiva, comprensión lectora y conciencia lingüística; la cuarta prueba consiste en la redacción de un ensayo breve para evaluar expresión escrita.

La prueba, además de evaluar tres de las cuatro habilidades lingüísticas (la expresión oral no está incluida) así como la conciencia de la lengua, está fundamentada en un marco teórico psicolingüístico de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión y expresión lingüísticas. Gracias a esto, tienen identificadas las operaciones cognitivas necesarias para resolver cada reactivo; dichas operaciones a su vez se agrupan en tres niveles: uno microestructural, relacionado con los significados locales (las oraciones y sus relaciones); otro macroestructural que tiene que ver con la aprehensión del significado global del texto y un último nivel superestructural que consiste en la identificación del género textual y su esquema de organización (Jurado, 2014, p. 165, 172, 179-180). Esta precisión permite analizar los resultados de desempeño no solamente por habilidad lingüística, sino por nivel de procesamiento psicolingüístico.

La prueba de comprensión auditiva tiene como objetivo medir “la habilidad de entender e interpretar lo que se escucha” (Galán, 2014, p. 189). Puesto que la prueba busca evaluar si los estudiantes están preparados para cursar estudios superiores, consiste en la audición de dos textos de corte académico, uno de divulgación científica y otro extraído de una conferencia con un tema humanístico. El audio de cada texto se pone dos veces y a partir de esto el alumno tiene que contestar 15 preguntas que miden operaciones cognitivas micro, macro y superestructurales -desde su capacidad para reconocer y retener información explícita (tanto textual como parafraseada) como la de abstraer el tema, inferir el punto de vista del hablante y reconocer la tipología textual.

La prueba de comprensión lectora (ver Sánchez, 2014), evalúa a lo largo de 26 reactivos la capacidad del alumno de comprender los significados locales y globales de tres textos distintos – dos de temas científicos, con la particularidad de que uno de ellos requiere



ISSN: 2448 - 6574

relacionar información verbal con información visual, y un tercer texto humanístico. Al igual que en la sección de audición, los reactivos buscan evaluar la capacidad del alumno de realizar operaciones cognitivas locales (por ejemplo, deducir significados de palabras en el texto e inferir información implícita); globales (como abstraer el tema e identificar ideas principales) y de esquema textual (identificar género, recursos retóricos y voces).

Finalmente, “a pesar de que se ha afirmado que no existe una relación directa entre saber gramática y saber expresarse bien”, los expertos que diseñaron el EXHALING consideraron fundamental medir la capacidad del alumno de reflexionar sobre la lengua y de conocer y controlar sus usos normativos, puesto que “los contenidos relacionados con la enseñanza del español e impartidos a lo largo de los distintos ciclos escolares sí constituyen un factor que potencia, mediante la reflexión y las distintas prácticas discursivas que trabajan, las capacidades de expresión de todos los individuos” (Munguía, 2014, p. 221). Así, está última sección objetiva consiste en 19 reactivos, todos ellos a nivel microestructural, que miden la capacidad del estudiante de reconocer algunas estructuras básicas de la lengua, reflexionar sobre la relación de una palabra respecto a las demás en una oración y diferenciar usos normativos.

A pesar de contar con esta información, la finalidad inicial de transitar de un enfoque remedial de atención a habilidades básicas a un modelo de alfabetización académica se veía obstruido por el hecho de que dicho instrumento carecía de niveles de desempeño criteriales que permitieran generar cursos de atención específica, de acuerdo con las necesidades de los alumnos de la universidad. Es justo, en esta tónica, que el presente trabajo busca insertarse: desarrollando una propuesta de niveles de desempeño que permitan ser orientativos al diagnóstico de la atención de las habilidades básicas propias de la competencia lingüística.

Objetivos

General: Caracterizar la competencia lingüística de los alumnos de nuevo ingreso de la Universidad Iberoamericana.

Específicos:

- a. Desarrollar los niveles de desempeño reales y observados de los alumnos de nuevo ingreso de la Universidad Iberoamericana.
- b. Seleccionar un punto de corte para los niveles de desempeño definidos en la prueba EXHALING.

Metodología

La presente metodología es cuantitativa con algunos procedimientos de corte cualitativo. Se realizó un estudio no experimental, descriptivo y correlacional que consistió en dos fases: la aplicación el instrumento EXHALING a n=1077 estudiantes en febrero de 2017 a los que se les aplicó un ejercicio de clusterización y posteriormente se desarrollaron sesiones donde participaron n=6 jueces profesores de materias de lectoescritura que, a través del método de Nedelsky y marcador (Zieky y Perie, 2006). La siguiente figura representa el ciclo de análisis realizado en el presente trabajo:

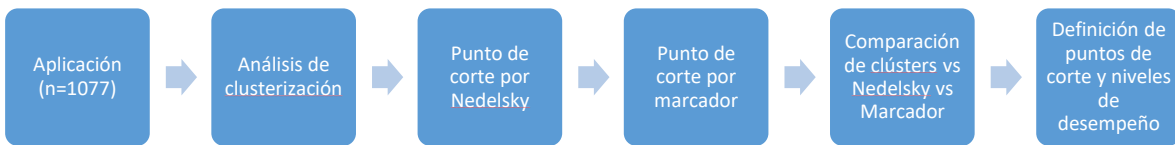


Figura 1 Procedimiento para la generación de los niveles de desempeño y puntos de corte

Resultados

Descripción de la muestra y análisis descriptivos

Como se mencionó con anterioridad, la prueba fue aplicada a n=1077 estudiantes de las materias de Comunicación Oral y Escrita. A continuación, se describe el grupo de carreras al que pertenecían dichos estudiantes, así como su desempeño en lógitos (modelo de Rasch):

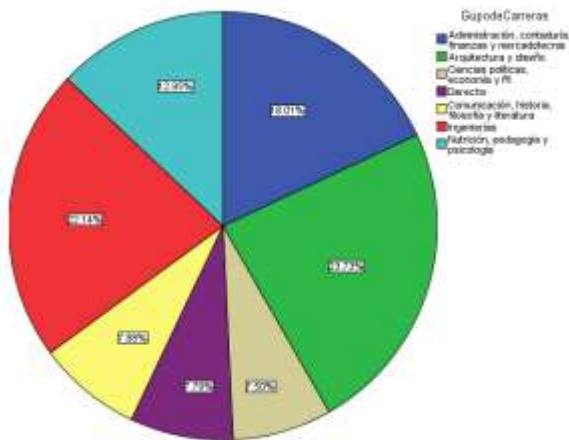


Figura 2 Distribución de la muestra

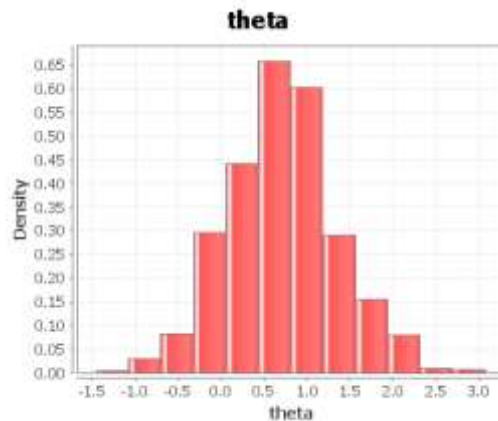


Figura 3 Distribución del desempeño

A través de teoría clásica, el test muestra un Alfa de Cronbach de 0.898 con discriminaciones mayores a 0.30 y un total de varianza extraída por análisis factorial de 50.55%.

Análisis de clusterización

A través de un análisis de clusterización bietápica fue posible segmentar la muestra con tres clústers (medida de cohesión y separación cercana a 0.5). La siguiente gráfica muestra el porcentaje de muestra según el conglomerado al que pertenecían:

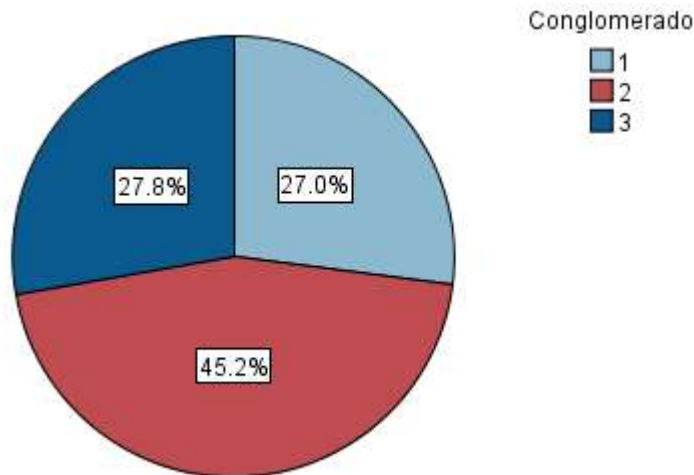


Figura 4 Tamaño de los conglomerados (n=1077)

De los conglomerados generados se observa que las secciones del test de mayor importancia para la generación de los grupos son (en orden de importancia), las micro estructuras, la comprensión lectora, la escucha, la conciencia lingüística, las macro y las superestructuras. A continuación, se muestran las diferencias en los clústers según la ejecución en la prueba (de las tres secciones de la prueba de mayor importancia):

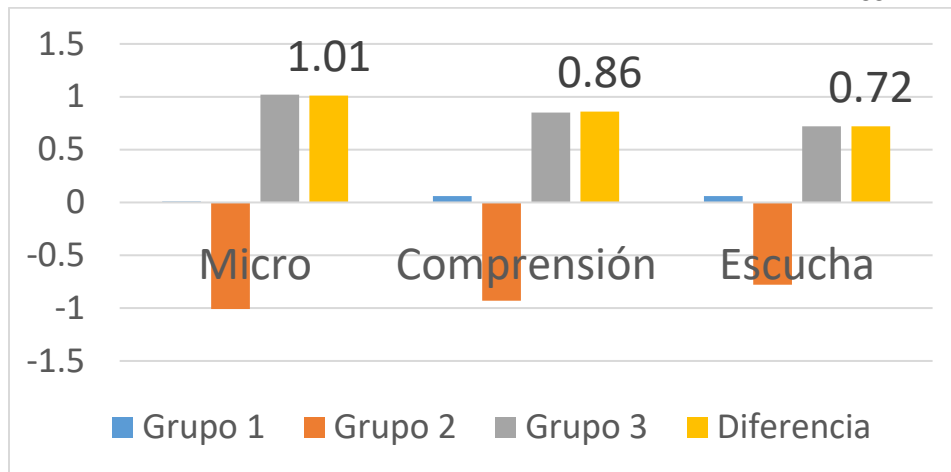


Figura 5 Medias en theta (lógitos) de los grupos formados

Método Nedelsky y de Marcador

A través de 6 sesiones de trabajo, los n=6 jueces profesores de lectoescritura generaron los niveles de desempeño y los puntos de corte. A partir de los ejercicios se definieron los siguientes niveles de desempeño que habrían de generar los descriptores para cada área de la prueba.

Nivel de desempeño	de	Descripción
No satisfactorio		El estudiante requiere de intervención con el fin de evitar afectación desempeño académico durante su licenciatura.
Suficiente		El estudiante muestra un nivel de desempeño satisfactorio para desempeñarse de manera adecuada durante su licenciatura.
Óptimo		El estudiante posee un dominio deseable para desempeñarse de manera ideal durante su licenciatura.

Cuadro 1 Descripción de los niveles de desempeño (genéricos)

De igual forma se definieron los siguientes puntos de corte:

	Total	Escucha	Comprensión	Conciencia Lingüística	Micro	Macro	Super
No satisfactorio	-1.63	-1.31	-1.55	-2	-1.5	-1.64	-0.05
Suficiente	0	-0.08	0.32	-0.35	-0.04	-0.33	0.75
Óptimo	>0	>-0.08	>0.32	>-0.35	>-0.04	>-0.33	>0.75
Porcentaje de alumnos de la muestra por área evaluada y nivel de desempeño							
No satisfactorio	5.16%	9.51%	6.06%	2.28%	6.68%	5.05%	48.01%
Suficiente	44.84%	37.30%	56.49%	34.04%	41.72%	32.02%	29.33%
Óptimo	50.00%	53.19%	37.45%	63.68%	51.60%	62.93%	22.66%



ISSN: 2448 - 6574

Número de ítems por área evaluada							
	60	15	26	19	40	12	8

Cuadro 2 Definición de los puntos de corte para la prueba

Un ejemplo de la descripción de los niveles de desempeño desarrollados se muestra en el cuadro siguiente:

COMPRESIÓN AUDITIVA	No satisfactorio/ bajo	En progreso/ medio	Competente/ alto
	Recupera y retiene información explícita.	Deduce información implícita que se relaciona de manera bastante clara y directa con la explícita.	Interpreta la información.
	Abstrae el tema.		
	Distingue la idea principal		
			Distingue algunos recursos textuales y su función para el discurso.

Conclusiones

Los niveles de desempeños descritos consisten en siete tablas: tres por habilidad lingüística (comprensión auditiva y lectora y conciencia lingüística – la expresión escrita está pendiente), tres por nivel estructural y una global. Algunos de los resultados de la rúbrica son esperados, sobre todo cuando los niveles describen el paso paulatino de una habilidad cognitiva menos demandante a una de mayor complejidad. Así, en el caso de la comprensión lectora, se ve que los alumnos del nivel bajo son capaces de recuperar información explícita, los alumnos del nivel medio pueden también deducir información implícita y únicamente los alumnos del nivel más avanzado pueden, además, identificar una interpretación correcta. Sin embargo, esto no es siempre el caso. Como observa Galán con respecto a la aplicación de la prueba de comprensión auditiva del 2011 “la operación cognoscitiva anticipada en la tabla de especificaciones no determinó el nivel de dificultad del ítem” (2014, p. 201). De esta manera, hay preguntas que miden la capacidad de abstraer el tema de un audio y otras de inferencia a nivel superestructural de una lectura que contestaron correctamente los alumnos del nivel más bajo.

Si bien esto puede deberse, como especula Galán, a la temática de los textos usados y el nivel de conocimientos previos de los alumnos, creemos que una posible clave se encuentra en pensar en términos de los niveles psicolingüísticos estructurales que les



ISSN: 2448 - 6574

subyacen. Es decir, si bien se podría pensar que los estudiantes comprenden textos partiendo de lo micro-local-oracional para luego llegar a lo global-discursivo, nuestra rúbrica da evidencia de que nuestros alumnos son capaces de aprehender correctamente algunos significados globales del texto aún y cuando no entiendan algunos de sus detalles específicos. De ser correcta esta observación, nos da la pauta de que en el aula el profesor debe de enseñar modelos de lectura que no únicamente van de oración en oración hasta comprender el texto, sino de valorar el texto y activar las predicciones del alumno desde antes de iniciar la lectura; esto es, fomentar mecanismos de procesamiento de textos tanto *bottom-up* como *top-down*.

Por otra parte, da la pauta de que el alumno, al menos en comprensión lectora y auditiva, no llega totalmente sin ninguna habilidad, sino que hay desde donde construir. Así, por ejemplo, si el grupo de desempeño más bajo es capaz de identificar la ejemplificación y sus funciones en un texto, se puede partir de eso para mostrarle otras operaciones retóricas más complicadas, que sólo los alumnos más avanzados fueron capaces de identificar.

Otro hallazgo relacionado es que en los distintos niveles de desempeño podemos encontrar habilidades incompletas, todavía no bien afianzadas. Así, por ejemplo, los alumnos del grupo de desempeño más bajo fueron capaces de deducir el significado de algunas palabras y expresiones, pero no de otras; asimismo, acertaron en algunos reactivos de deducción de información implícita, pero no todos. De manera semejante, el grupo de desempeño medio contestó correctamente una de las dos preguntas de reconocimiento del antecedente de un pronombre. En consecuencia, un curso dirigido a este grupo tendría que trabajar en consolidar esa habilidad.

Finalmente, es necesario señalar que hay una diferencia en cuanto a la conciencia lingüística con respecto a las habilidades de audición y lectura. Para estas últimas, inclusive los alumnos del nivel más bajo son capaces de realizar algunas operaciones cognitivas complejas como se mencionó anteriormente. En contraste, la rúbrica demuestra que la capacidad de dichos estudiantes de reconocer estructuras de la lengua y reflexionar sobre ellas es prácticamente nula. Es significativo que únicamente los alumnos más avanzados son capaces de identificar correctamente algunas estructuras sintácticas y clases de palabras, lo que parece sugerir que efectivamente hay una correlación entre dicha conciencia y las habilidades lingüísticas de recepción. Por este motivo, y si coincidimos con



ISSN: 2448 - 6574

Munguía (2014) en que es deseable desarrollar esta conciencia para fomentar la competencia comunicativa, entonces un curso dirigido al grupo de menor desempeño tendrá que incluir contenidos y ejercicios que ayuden al alumno a familiarizarse con las estructuras de su lengua y a reflexionar sobre ellas.

Referencias

- Carlino, P. (2012). "Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?", en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 485-498. En: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Carlino, P. (2007). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2013, 18(57), pp. 355-381.
- Galán Vélez, R. (2014). La comprensión auditiva en el EXHALING. En R. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas*, pp.189-206.
- González Robles, R. (Coord.) (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior*. México: Área Metropolitana de la Ciudad de México. ANUIES.
- González Robles, R. (2014). "Metodología". En R. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas*, pp.29-43.
- Graff, G. y Birkenstein, C. (2014). *They Say, I Say, The Moves that Matter in Academic Writing*. Nueva York, Estados Unidos: W.W. Norton & Company.
- Jurado Salinas, M. (2014). "Examen de Habilidades Lingüísticas (EXHALING)". En R. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas*, pp.155-188.
- Moyano E. y Natale, L., (2012), "Teaching Academic Literacy Across the University Curriculum as Institutional Policy: The Case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 23-34.
- Munguía Zatarain I. (2014). "Conciencia lingüística". En R. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas*, pp.221-238.
- Sánchez Gómez E. (2014). "Comprensión de lectura". En R. González Robles (Coord.), *Habilidades lingüísticas*, pp.207-220.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010). "The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project". *College Composition and Communication*. 61(3).
- Zieky, M. y Perie, M. (2006). *A primer on setting cut scores on tests of educational achievement*. Estados Unidos: ETS. Disponible en: https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/publication/2006/d/bkw



ISSN: 2448 - 6574

WPA, *Outcomes Statement for First-Year Composition (v3.0)*, (adopted 17 July 2014), en: http://wpacouncil.org/files/WPA%20Outcomes%20Statement%20Adopted%20Revisions%5B1%5D_0.pdf ; consultado el 18 de mayo de 2016.