

Reflexiones sobre la lectoescritura en el contexto de la ESMIC*

Recibido: 24 de febrero de 2011. ● Aceptado: 27 de abril de 2011.

Marcela Mendoza Gómez^a

Resumen. El objetivo del presente artículo es presentar a la comunidad académica de la ESMIC, algunas reflexiones sobre lectoescritura en el contexto universitario, a partir de un diagnóstico realizado con base en dos pruebas de comprensión y producción textual sobre el campo militar; la primera prueba, aplicada en el segundo semestre de 2010, se diseñó para evaluar los niveles de lectura literal, inferencial y crítica de una población de 198 estudiantes de primer semestre; la segunda prueba se diseñó para evaluar la competencia gramatical en ortografía, sintaxis y semántica de una población de 279 estudiantes de primer semestre en el primer corte del 2011.

Palabras clave. Lectoescritura, Lectura crítica, Lectura inferencial, Lectura literal.

* Artículo asociado al proyecto de investigación: "Identificación del nivel de lectoescritura de los estudiantes de la ESMIC", aprobado por el Comité Central de Investigaciones de la Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" (sin código, 2010). Investigadora principal: Marcela Mendoza Gómez. La investigadora agradece a la institución por el apoyo brindado. Las evaluaciones que se analizan en este artículo fueron realizadas con el apoyo de Aura Rodríguez y Gloria Zabala, en el contexto de la asignatura de Taller creativo 1. El sujeto de estudio fueron los alumnos de primer semestre de la ESMIC.

^a Profesora de la Facultad de Ciencias Militares, psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz, especializada en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia. Comentarios a: mmendozagomez@hotmail.com.

Abstract. The objective of this paper is to present to the academic community of the General José María Córdova Military School of Cadets, some reflections on literacy in the university context, from a diagnosis made on the basis of two tests on reading comprehension and text production about the military field; the first test, applied in the second academic period of 2010, was designed to assess the literal, inferential and critical reading levels of a population of 198 students in the first semester; the second one was a grammatical test to assess the grammatical competence in spelling, syntax, and semantics of 279 of students in the first semester, with a view to the first term evaluation.

Keywords. Critical reading, inferential reading, literacy, literal reading.

Résumé. Le but de cet article est de présenter à la communauté universitaire de l'École militaire de cadets « Général José María Córdova », quelques réflexions sur la lectoécriture dans le contexte universitaire, à partir d'un diagnostic réalisé sur la base de deux évaluations de compréhension de lecture et production textuelle sur le champ militaire; la première épreuve, appliquée dans la seconde période académique de 2010, a été conçue pour évaluer les niveaux de lecture littérale, inférentielle et critique d'une population de 198 étudiants au premier semestre; la seconde épreuve visait à vérifier la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la sémantique d'une population de 279 des élèves du premier semestre, avec une vue à la première période d'évaluation.

Mots-clés. Lectoécriture, Lecture littérale, Lectures inférentielle, Lectures critique.

Resumo. O objetivo deste artigo é apresentar à comunidade acadêmica da Escola Militar de Cadetes Geral José María Córdova, algumas reflexões acerca da alfabetização no contexto universitário, a partir de um diagnóstico feito com base em duas avaliações de compreensão de leitura e produção textual no campo militar; a primeira avaliação, aplicada no segundo período acadêmico em 2010, foi projetada para avaliar os níveis de leitura literal, inferencial e crítica de uma população de 198 alunos no primeiro semestre; e a segunda avaliação foi projetada para testar o domínio da ortografia, sintaxe e semântica de uma população de 279 alunos no primeiro semestre, tendo em vista a avaliação do primeiro período.

Palavras-chave. Alfabetização, Leitura literal, Leitura inferencial, Leitura crítica.

Introducción

La lectura y la escritura son dos elementos fundamentales y primordiales que deben existir en la educación, ya que son esenciales para proyectar al ser humano en la sociedad en la medida en que con ellos el individuo puede comunicarse, y, por ende, darse a entender en su entorno.

De hecho la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL han señalado que en la educación la lectura constituye uno de los pilares estratégicos del desarrollo y, por consiguiente, es un

factor determinante en el mejoramiento de la calidad de vida. *"El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países hoy en día, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que la formación lectora de los individuos para una efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado"* (Gutiérrez, 2004, 2).

De acuerdo a lo anterior, es fundamental estar revisando en los procesos educativos el nivel de lectoescritura de los estudiantes, pues este repercutirá en el nivel de exigencia y en la calidad de la institución.

Es por esta razón que el área de "Expresión del Pensamiento Taller Creativo 1 de la ESMIC", con el propósito de evaluar el hábito de los estudiantes en estas habilidades, diseñó una prueba lectora para medir las capacidades de los recién ingresados. Este diagnóstico permitirá determinar dónde se debe potencializar, reforzar e incrementar el proceso de formación para de esta manera mejorar el nivel educativo, el perfil profesional y las calidades académicas de los egresados.

El artículo busca presentar ante la comunidad académica los resultados de este diagnóstico, sugiriendo a su vez algunas soluciones. Primero se hará una conceptualización global de la lectura en el contexto universitario, luego se abordará la perspectiva así como los conceptos definitorios que sobre la materia ha establecido el ICFES, y como último punto se presentará el resultado diagnóstico del nivel de lectura de los estudiantes de primer semestre de la ESMIC.

1. La lectura en el contexto universitario

La lectura es una de las herramientas más importantes que puede desarrollar el ser humano para ampliar o adquirir conocimiento. Este proceso es reconocido como una forma interactiva de comunicación en donde se establece una relación entre el texto y el lector, construyendo el lector su propio significado en el momento de procesar la información contenida en la lectura. Así, en palabras de Gutiérrez existe un *"...proceso constructivo al reconocerse que el significado no es propiedad del texto, sino que el lector construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias de un determinado contexto"* (Gutiérrez, 2004, 1). De modo que la lectura es un ejercicio cognitivo que obliga al lector a realizar operaciones para analizar, inferir, sintetizar e incluso criticar desde su punto de vista la lectura que realiza.

Sin embargo, tanto la lectura como la escritura en el ámbito universitario presentan exigencias que no pueden ser comparables con niveles simples de lectura, puesto que en ellas se abordan temáticas más complejas y extensas. Así, en la medida en que el proceso de educación va avanzado, los estudiantes requerirán una mayor capacidad lectora, una mejor habilidad de síntesis y análisis, así como la destreza de expresar adecuadamente sus ideas. Este es un proceso que no se adquiere de la noche a la mañana, por ello debe contar con labores de acompañamiento y estimulación desde el ámbito académico. Por esta razón, con frecuencia las didácticas y métodos utilizados en el aula son actividades que tienen relación con elaboración de informes, resúmenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.; actividades que a pesar de su importancia en ocasiones son subestimadas y vistas como simples tareas escolares (López & Arciniegas, 2007).

Investigaciones realizadas por el ICFES a este respecto han evidenciado varias problemáticas en la lectura y escritura de los estudiantes, entre las cuales se pueden enumerar las siguientes:

1. Dificultad para elaborar textos completos, lo cual evidencia las fallas en la elaboración y estructuración de párrafos con unidad textual. De esta manera, la mayoría de los estudiantes se limitan a escribir oraciones o cortos fragmentos (Pérez, 2003, 12).
2. *“Dificultad en identificar (interpretar) y producir diferentes tipos de texto tales como textos informativos, narrativos, argumentativos, expositivos”* (Pérez, 2003, 12), lo que imposibilita la elaboración de textos argumentativos como el ensayo y los textos científicos.
3. Falta de cohesión en los escritos. Si bien los textos escritos por los jóvenes son coherentes y siguen una secuencia lógica, no es posible establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra a través del uso de ciertos nexos (Pérez, 2003, 13). Por ejemplo en la omisión y además en el uso correcto de los conectores.
4. No se utilizan signos de puntuación. Muy pocos son los jóvenes que utilizan los signos de puntuación (Pérez, 2003, 14), y los que no los usan tienen posteriormente algún grado de dificultad en aprenderlos y utilizarlos de forma adecuada. Esto genera un obstáculo en la comunicación, ya que la puntuación es una de las herramientas de la gramática que le da sentido a la oración y nos permite expresar lo que deseamos decir.
5. No se reconocen las intenciones de la comunicación. No es claro para los jóvenes entender el acto de comunicación que pretenden transmitir con el texto, dificultando ello el análisis crítico por parte del estudiante (Pérez, 2003, 15).
6. Dificultad para establecer relaciones entre los contenidos con otros y diferentes textos. La comprensión se facilita cuando se pide al estudiante explicar lo que dice literalmente el texto. Sin embargo, en el momento de efectuar desarrollos adicionales o relaciones con otros textos de temáticas similares, existe gran dificultad para interconectar ideas y conceptos (Pérez, 2003, 16).

Para clarificar el esfuerzo que se está realizando entre diferentes instituciones universitarias, el Ministerio de Educación, a través de las pruebas Saber del ICFES, ha determinado los niveles o categorías de lectura que deben orientar los trabajos curriculares y las evaluaciones masivas a este respecto, para identificar el nivel o la competencia lectora de los jóvenes. Tales categorías han sido estructuradas en diferentes niveles que van desde el más básico (preescolar y primaria), hasta el más estructurado y complejo (universitario). Estos niveles son:

a. 'Lectura de tipo literal' / 'comprensión localizada' del texto:

En este nivel se debe leer realizando comprensión determinada del texto y entendiendo los componentes que transmite el escritor. En otras palabras, el lector se centra en información exacta que está en el texto identificando la idea principal y secundaria, los personajes, el reconocimiento de palabras o léxico extraño. En este nivel se trabajan tres aspectos fundamentales:

- a) 'Identificación' / 'transcripción': Es el reconocimiento literal de las menciones hechas en el texto a manera de transcripción (Pérez, 2003, 40).
- b) 'Paráfrasis': Explicación o interpretación de un texto sin que se altere el significado literal.
- c) 'Coherencia' y 'cohesión': Identificación y explicación sintáctica y semántica entre los componentes de un párrafo (Pérez, 2003, 40).

b. Lectura de tipo 'inferencia' / 'comprensión global' del texto.

Este tipo de lectura busca relacionar los saberes previos o anteriores con la lectura realizada, para llegar a formular suposiciones, donde lo primordial es la generación de nuevas ideas.

Es fundamental en este nivel que el lector genere conclusiones, lo que en palabras de Cassany (2006) sería 'aprender a leer entre líneas', es decir, el lector debe realizar conjeturas o hipótesis sobre posibles causas, ideas, palabras, acciones e inclusive acontecimientos que no están implícitos en la lectura.

Aparte de la coherencia y cohesión que el texto debe demostrar, en este nivel deben hacerse igualmente deducciones con las que puedan establecerse conclusiones que interrelacionen las funciones existentes en el texto, así como las relaciones temporales, espaciales y causales (Pérez, 2003).

c. Lectura 'crítico intertextual' / 'lectura global del texto'

Es el último nivel de lectura y por tal razón el más estructurado y complejo. A diferencia de los anteriores, en este tipo de lectura es importante que el lector asuma una posición o un punto de vista, siendo por consiguiente necesario que se identifique la intención del autor. También se indaga la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido de un documento con relación a otros artículos o textos (Pérez, 2003).

Esta categoría contempla tres aspectos básicos:

- a) 'Toma de posición': es la asunción por parte del lector de una postura frente a la lectura, un punto de vista suyo sobre el contenido.
- b) 'Contexto' e 'intertexto': *"...se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido..."* (Pérez, 2003, 43).
- c) 'Intencionalidad' y 'supra estructura' (Pérez, 2003) es el reconocimiento de la intención comunicativa que se encuentra en el texto (ejemplo, reconocer lo que se está leyendo).

El nivel de lectura ideal para el ingreso a la educación superior es el 'nivel de lectura tipo inferencia', ya que con éste el estudiante puede desarrollar prácticas pedagógicas en el desarrollo de competencias de lectoescritura, que le permitirán estructurar un 'nivel crítico intertextual' con el cual podrá lograr la creación de nuevos conocimientos y de un pensamiento crítico. Por esta razón la evaluación diagnóstica de lectoescritura de primer semestre es un punto de partida para organizar, planificar y proyectar un trabajo de competencias orientado al fortalecimiento de lectoescritura en la ESMIC, en otras palabras, proyectar de manera paulatina el hábito de la lectura en el *alma máter*.

Por consiguiente, el área de Expresión Oral y del Pensamiento Taller Creativo 1, diseñó una prueba diagnóstica aplicada a los alumnos de primer semestre. Esta prueba está dividida en dos partes, la primera aplicada a 198 alumnos, cuya finalidad era medir los niveles de 'lectura literal', 'inferencial' y 'crítica'. La segunda, aplicada a 279 alumnos, donde se evalúa la gramática, ortografía, y sintaxis con el fin de determinar el nivel de comprensión y el uso del lenguaje.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en cada una de estas pruebas.

2. Primera parte de los resultados de la prueba de lectura

En este acápite se analizan los resultados correspondientes a la primera fase de la prueba de lectura; los de la segunda fase serán analizados en el apartado 4. Las tablas sirven de respaldo a las respectivas figuras.

TABLA 1. Resultados obtenidos en los tipos de lectura literal, inferencial y crítica.

Tipo de lectura	Respuestas buenas	Respuestas malas
Comprensión 'literal'	72,39%	27,61%
Comprensión 'inferencial'	31,06%	68,94%
Nivel crítico24,24%	75,76%	

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

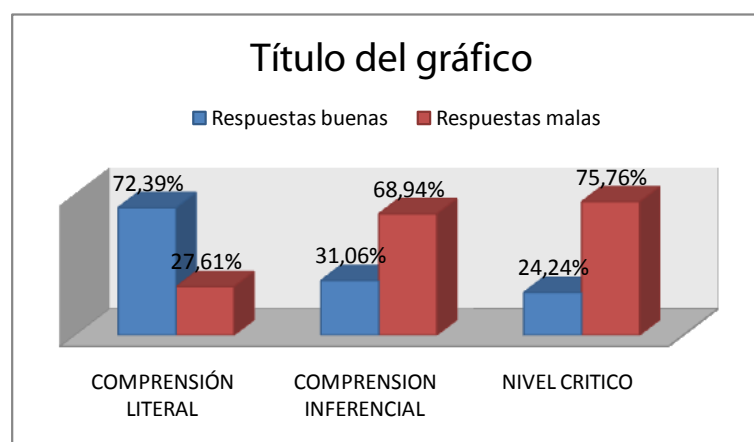


Figura 1. Figura que representa la distribución de los resultados en los tipos de lectura literal, inferencial y crítico.

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

El resultado estadístico presentado en la figura 1 muestra que el 72.39% de los alumnos de primer semestre (2010-2) se encuentran en un nivel de 'lectura literal'. Este es el primer nivel de lectura que se adquiere en la formación académica básica, en donde el lector se limita a extraer información sin agregar ninguna interpretación. Dificultades en la identificación, interpretación y producción de textos avanzados (ejemplo, ensayos) pueden presentarse en este nivel de lectura, lo que explicaría aquellos casos en que el estudiante, en lugar de elaborar un escrito complejo, articula oraciones cortas o simplemente fragmentos.

En contraste, 31.06% (véase figura 1) de los estudiantes obtuvieron un resultado positivo en los niveles de 'comprensión de lectura inferencial', mientras que los resultados de los niveles de 'comprensión crítica' son de 24.24%. Estos dos resultados pueden afectar el desempeño en la educación superior por lo siguiente:

1. Dificulta el desarrollo de análisis adicionales a los mencionados en el texto. Esto conduce a que el estudiante tenga problemas en comprender la intención del autor, lo cual afecta la elaboración de deducciones y conclusiones en relación con la lectura y, adicionalmente, interfiere en el proceso de identificación del propósito u objetivo del texto.

2. Derivado de lo anterior, el estudiante puede experimentar dificultades en el momento de elaborar argumentos en su comunicación escrita.

De ahí que las cifras anteriores sugieren que una gran parte de la población de los estudiantes de primer semestre tiene algún tipo de obstáculo al abordar textos disciplinarios, dificultando ello la producción de textos argumentativos y la realización de análisis críticos.

a. Comprensión literal

Al analizar los resultados que se obtuvieron en la 'lectura literal' para determinar qué factores predominan en los alumnos de primer semestre, se observa la siguiente tendencia:

TABLA 2. Tabulación de los ítems que evaluaron la lectura literal.

Comprensión literal	Respuestas buenas	Respuestas malas
Vocabulario	79,80%	20,20%
Tema del texto	81,82%	18,18%
Idea principal	84,85%	15,15%
Intención comunicativa	69,70%	30,30%
Propósito del autor	10,10%	89,90%
Título	85,86%	14,14%

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

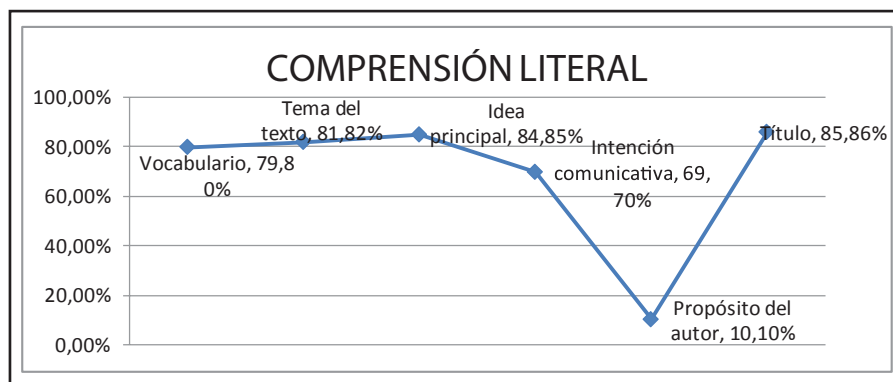


Figura 2. Representación grafica de las respuestas buenas en los ítems evaluados en la lectura literal.

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

1. 'Vocabulario'. En los resultados se puede observar cómo en la lectura literal el manejo del 'vocabulario' es mayor, lo cual sugiere la existencia de un proceso de 'comprensión literal' relacionado con el reconocimiento de elementos, frases o palabras mencionadas en el texto. En efecto, la proporción de este ítem es del 79.80 %, (véase figura 2) que corresponde al total de personas que identificaron y relacionaron el 'valor' o 'significado' de una palabra en el marco global de una lectura específica.
2. 'Tema del texto'. Es la 'entidad temática' o 'elemento mencionado o implicado' a lo largo de la lectura. En este punto el 81.82 % (véase figura 2) fueron positivos y supieron dar respuesta a la pregunta planteada. Solo un 18.18%, menos del 20% de la población se equivocó. Ello significa que esta población, menos del 20%, no entiende o se le dificulta determinar o comprender, cuál es la temática en que se desenvuelve el texto, dificultándose la comprensión en lectura.
3. 'Idea Principal'. Es la información más importante del texto, puede ser un párrafo o una oración. En este punto el 84.85 % (véase figura 2) de los alumnos respondieron afirmativamente e identificaron correctamente la idea principal del documento. El 15.15% se encontraron con dificultad en hallar o identificar esta idea principal; al igual que el anterior ítem, esto hace difícil comprender la razón del "qué" del texto.
4. 'Intención Comunicativa'. Cuando se realiza una lectura es importante identificar el motivo por el cual el autor escribe el texto. En ocasiones los autores escriben para persuadir a los lectores a pensar de cierta manera. En este punto hubo algo de dificultad debido a que del 100% de la población, el 69.70% (véase figura 2) supo responder adecuadamente, lo cual podría sugerir que el 30.30% de la población encuestada, no identificó cuál era esa intención del autor.
5. 'Propósito del autor'. Es importante siempre mirar las proposiciones, argumentos o ideas con que el autor sostiene su tesis en el texto. Ya que de esta manera se puede comprender en torno a qué temática gira lo que escribió el autor. Este punto fue el de mayor dificultad en la lectura literal, puesto que tan solo el 10.10% (véase figura 2) respondió acertadamente. De tal forma, podría afirmarse que para los jóvenes existen dificultades en identificar la intención comunicativa del autor, es decir, el motivo por el que el autor escribió el texto.

b. Comprensión Inferencial

TABLA 3. *Tabulación de los ítems que evaluaron la lectura inferencial.*

Comprensión inferencial	Respuestas buenas	Respuestas malas
Interrogantes que genera el texto	54,55%	45,45%
Conclusión	7,58%	92,42%

Fuente: *Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).*

El segundo nivel de lectura es el ‘inferencial’, caracterizado por las deducciones que se realizan en el proceso de la lectura para plantear conclusiones. En este nivel se hace uso de la decodificación¹, el razonamiento inductivo² y el deductivo³, así como de la identificación de las temáticas de un texto.

De acuerdo a los resultados arrojados por el examen, los alumnos de primer semestre presentan los siguientes resultados en este nivel de lectura:

1. ‘Interrogantes que plantea el texto’. De toda lectura se pueden desprender nuevos interrogantes que conducen a nuevas investigaciones, con las cuales el estudiante puede profundizar para ampliar el tema expuesto previamente en la lectura. En este punto, el 54.55% (véase figura 3) obtuvo respuestas positivas. Así, solo la mitad de la población encuestada pudo plantear interrogantes que invitan a generar inquietudes para descubrir o plantear algo nuevo.
2. ‘Conclusión’. Síntesis o resumen de las tesis y principales argumentos del documento. El resultado en este ítem fue 7.58% (véase figura 3). En este caso, menos del 10% de la población sabe concluir desde un texto para plantear argumentos y realizar deducciones, mientras que un 92.42% de la población encuestada encuentra dificultad al realizar este ejercicio de análisis. Como ya lo indicamos, ello podría repercutir en el planteamiento de argumentos y elaboración de escritos académicos, como por ejemplo en la producción de ensayos, en los que la elaboración y generación de ideas son esenciales.

c. Nivel crítico intertextual

TABLA 4. Tabulación del ítem que evaluó la lectura crítica.

Nivel crítico	Respuesta buenas	Respuestas malas
Intertextualidad	24,24%	75,76%

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

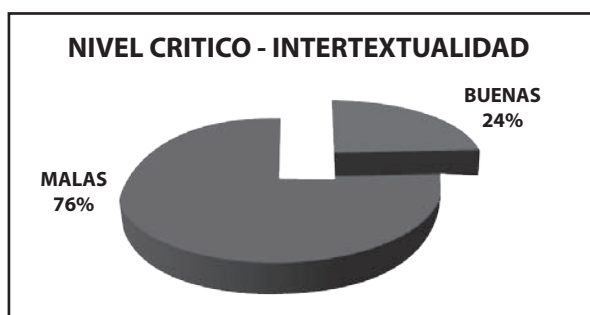


Figura 4. Representación grafica del ítem que evaluó la lectura crítica.

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

¹ Decodificación. Es el proceso por el cual el receptor transforma el código que emite el emisor para interpretar los símbolos empleados.

² Razonamiento Inductivo. Conclusiones generales a partir de enunciados que contienen datos particulares.

³ Deductivo. Es un argumento donde la conclusión se deduce necesariamente de un enunciado.

En la figura 4 pueden evidenciarse los resultados de 'la lectura crítica'. Si bien en este nivel es importante que el lector asuma una posición frente al texto, también se indaga la posibilidad de establecer relaciones entre el contenido del mismo con relación a otros artículos o textos.

Los resultados en este nivel ratifican las debilidades en los procesos de 'comprensión de lectura', puesto que de una adecuada comprensión e interpretación resulta una inferencia que permite asumir un juicio valorativo del texto leído. Así, de los alumnos que presentaron la prueba, el 24.24% (véase figura 4) contestó correctamente este ítem, mientras el 75.76% pareció no comprender la 'intertextualidad' en este nivel crítico. De donde se infiere que tan sólo el 24.24% tiene habilidad de relacionar el contenido del texto con otros artículos, y la facilidad de asumir una posición personal y crítica.

En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que más de la mitad de la población (75.76%) no ha desarrollado esta competencia lectora, así como el ejercicio del pensamiento crítico, se concluye que ello afecta las capacidades de discernimiento, creación y elaboración de conocimientos.

3. Segunda parte de los resultados de la prueba de lectoescritura

TABLA 5. Tabulación de los resultados obtenidos en la prueba de lectoescritura.

CATEGORÍA GENERAL (Lecto-escritura)	Respuestas buenas
Ortografía	64,83%
Gramática	37,97%
Sintaxis	31,27%

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

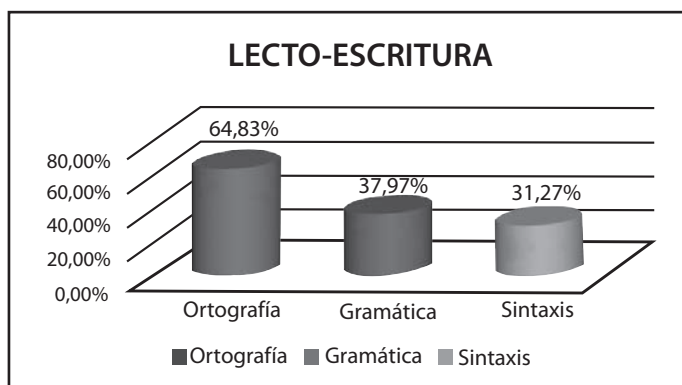


Figura 5. Representación grafica de las respuestas buenas obtenidas en la prueba de lectoescritura.

Fuente: Mendoza, Rodriguez & Zabala (2010).

En esta segunda parte se evaluó la lectoescritura de los recién ingresados a la institución en lecturas del ámbito militar, para determinar el empleo o conocimiento de los signos gráficos que el lector tiene sobre el sistema alfabético y ortográfico. En consecuencia, fueron diseñados en este aparte tres puntos claves de la siguiente manera:

a. Gramática

Se valoró el reconocimiento e identificación de verbos, artículos, preposiciones y adjetivos. De acuerdo con los resultados de la prueba, el 37,97 % (menos de la mitad de la población) los reconoce (véase figura 5), por lo que el 62 % de la población encuentra un grado de dificultad en dicho proceso. La carencia de este elemento en el proceso de lectoescritura conduce a que al estudiante se le dificulte el proceso de comunicación escrita, ya que no encuentra las palabras claves y los enlaces para reflejar la coherencia de sus ideas.

b. Sintaxis

Es entendida como “...la parte de la gramática que estudia la manera como se combinan y ordenan las palabras para formar oraciones; analiza las funciones que aquéllas desempeñan, así como los fenómenos de concordancia que pueden presentar entre sí” (Munguía, 2008, 139).

En este caso se pidió a los estudiantes identificar expresiones correctas a partir de oraciones escritas incorrectamente, y ordenar párrafos previamente dados para darle coherencia a un texto determinado. Al igual que el resultado anterior, en este punto el 31.27 % (véase, figura 5) logró reconocer las inconsistencias en los apartes incorrectos, lo cual sugiere que más de la mitad de los estudiantes tiene dificultades en estructurar la coherencia que se debe consolidar en el escrito.

c. Ortografía

En este punto los estudiantes debían identificar los errores ortográficos así como las fallas en signos de puntuación y acentuaciones.

Al analizar los resultados de la población encuestada se encontró que un 64.83 % respondió correctamente (véase figura 5), lo cual demuestra que más de la mitad de los estudiantes tiene buenas bases ortográficas. Los resultados en esta segunda parte de la prueba ponen de presente las falencias que parecen tener los recién egresados en ‘gramática’ y ‘sintaxis’, elementos indispensables para lograr la mejor forma de expresar una idea y de este modo elaborar y redactar escritos apropiadamente.

Conclusión

El estudio realizado demuestra varias deficiencias en las competencias de lectoescritura como se enumera a continuación:

1. La dificultad en establecer relaciones de la lectura efectuada con otros textos para interconectar ideas y conceptos. Sin embargo, los resultados sugerirían un buen manejo de la 'lectura literal', lo que implicaría que los jóvenes tienen buen reconocimiento del léxico que se maneja por parte del autor, pero se hace evidente que no pueden abordar una lectura un poco más compleja, es decir, el inferir, deducir, leer entre líneas, y se obstaculiza aún más, el ir un poco más allá de lo que estas expresan.
2. Existen deficiencias para dilucidar el alcance de la lectura, dificultándose con ello los análisis transversales a que se aludió en el anterior punto ('lectura entre líneas'). Como se mencionó, la lectura lleva implícito un proceso de análisis sobre lo que consideramos el autor pretendía con su escrito, proceso que además conduce a que el lector elabore supuestos y deducciones. Al no existir este proceso durante la lectura, el estudiante necesitará leer más de una vez el documento para lograr una comprensión integral, afectando la dinámica de la lectura y el proceso de aprendizaje en la medida en que el estudiante puede perder el interés de lo que está leyendo.
3. Las falencias en la 'lectura inferencial' pueden explicar los obstáculos que algunos estudiantes tienen al desarrollar, elaborar y redactar argumentos, afectando ello su comunicación escrita y oral, el ejercicio de su pensamiento crítico y la estructuración de posiciones personales.
4. Los problemas evidenciados en 'gramática' y 'sintaxis' explican las deficiencias que en determinados momentos los estudiantes tienen al elaborar escritos (ejemplo, el ordenar y coordinar las palabras respecto a las relaciones que guardan éstas dentro de una oración, también en el manejo de los signos de puntuación, los cuales sirven en el castellano para separar argumentos e incluso ideas que desean expresarse). Así también el desconocimiento de las reglas gramaticales puede afectar la manera como estructuran sus argumentos, perjudicando la comunicación escrita. Ahora bien, los resultados de este diagnóstico no pueden quedarse solamente en la inquietud de un grupo de trabajo, por lo que es necesario proyectar estos resultados de manera transversal en la formación académica. Por eso en los siguientes puntos hacemos las recomendaciones necesarias para la promoción del hábito de la lectura.
5. En relación con la misión institucional, se propone a las directivas brindar y fortalecer los espacios académicos para desarrollar la lectura crítica, para lo cual se sugiere contemplar los siguientes aspectos: a) crear espacios y tiempos de lectura donde se cuestionen y debatan textos del contexto militar u otras temáticas; b) determinar semestralmente lecturas obligatorias (ej. Plan Lector) teniendo en cuenta el nivel y los saberes de cada semestre; c) integrar en estas actividades a la biblioteca de la ESMIC para que junto a

ella se realice el seguimiento de estos grupos de lectura; d) es importante que a partir de este diagnóstico se genere un nuevo proyecto donde se identifiquen las didácticas y prácticas pedagógicas de los profesores, en el desarrollo de las competencias de lectoescritura, que permitan la construcción de un referente teórico y conceptual del modelo de evaluación por competencias, para la formación del profesional en ciencias militares.

6. En relación con los catedráticos, se considera que el eje central en un plan para incentivar la lectura está en los catedráticos, ya que estos actúan como los mediadores entre la necesidad y el hábito de leer. Por ello se plantean las siguientes reflexiones: a) no solo es necesario encontrar lecturas que motiven al alumno a leer, sino, además, debe lograrse su interacción en el proceso de búsqueda y selección de dichas lecturas, para que su participación activa lo lleve a explorar e indagar en los escritos que le son asignados; b) trabajar la misma lectura abordándola desde el 'saber' de cada catedrático para generar reflexiones y análisis, desde la óptica y conocimiento especializado de cada uno; c) dentro de las estrategias pedagógicas, contemplar la elaboración de escritos libres y académicos para fomentar el hábito de la comunicación escrita.

Bibliografía

1. Boeglin M. (2008). Leer y redactar en la universidad, del caos de las ideas al texto estructurado. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
2. Buisan S, C., Marín, G. M. (2001). Cómo realizar un diagnóstico pedagógico. México: Editorial Alfa y Omega.
3. Cassany D. (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Editorial, Anagrama.
4. Cassany D. (2006). Tras las líneas. Barcelona: Editorial, Anagrama.
5. Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" (2010). Documento Proyecto Educativo Programa Profesional en Ciencias Militares. Bogotá: Facultad de Ciencias Militares.
6. Gómez, P. M. y otros (1996). La lectura en la escuela. México: Sep.
7. López G., Arciniegas, E. (2007). Transformación de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad desde una perspectiva metacognitiva. Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Bogotá Colombia 26 y 27 abril. Universidad Sergio Arboleda.
8. Mendoza, M., Rodríguez, A. & Zabala, G. (2010). Protocolos de investigación para el Diagnóstico en lectoescritura de los alumnos de primer semestre de la ESMIC (Instrumentos de evaluación). Manuscrito no publicado.
9. Munguía, Z. I., Munguía, Z. M., Rocha, R. G. (2008). Gramática, lengua española, reglas y ejercicios, Editorial Larousse, México.

Cibergrafía

10. Gutiérrez, V. A., Montes de Oca, R. (2004). Importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF.
11. Pérez, A. M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Ministerio de Educación Nacional. ICFES. Bogotá, febrero. www.iered.org/cmapserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GMFZLC-7SQ3SN-1KT.