

La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad¹

Luz Stella Castañeda
José Ignacio Henao

¹ Un primer avance de este proceso de evaluación fue publicado en la revista *Actas Pedagógicas*, de la Corporación Universitaria de Ibagué, Vol. 2, N° 9, de junio de 2003, con el título "La lingüística textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la educación superior. Estudio de un caso".

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios Superiores
en Educación
Universidad del Norte

n° 6, diciembre, 2005
ISSN 1657-2416

zona
próxima



Mondrian, P. *El árbol gris*, 1911, p. 35 (fragmento)

LUZ STELLA CASTAÑEDA

PROFESORA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. INTEGRANTE DEL GRUPO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS REGIONALES. (estela@embera.edu.co)

JOSÉ IGNACIO HENAO

PROFESOR DE LA FACULTAD DE COMUNICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. INTEGRANTE DEL GRUPO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS REGIONALES.

RESUMEN

En este artículo presentamos los resultados de una experiencia en un curso de español I, orientado desde la lingüística textual. Se hace, además, una comparación con los resultados de un curso tradicional, en la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia, durante el primer semestre de 2002. Se realizaron unas pruebas de lectura y escritura con los estudiantes de los semestres II y III, de los tres programas de la facultad: Economía, Contaduría y Administración. Además, se aplicaron las mismas pruebas a 20 de una muestra seleccionada al azar de un grupo de 80, que cursaba español I, en el primer semestre de la carrera. La muestra estuvo compuesta por

114 estudiantes de los programas de Administración, Contaduría y Economía, que habían recibido uno o dos cursos de lengua materna y los 20 alumnos de un curso de Español I. Los resultados demuestran que los estudiantes no tienen la habilidad para resumir, lo que indica un problema de lectura y escritura bastante crítico en la Facultad de Economía. Lo anterior contrasta con los resultados del curso de Español I que muestran cómo la habilidad de los estudiantes en la escritura de resúmenes fue mucho mejor. Esto demuestra que el problema radica en el tipo de orientación que han recibido en el bachillerato y en el curso de español en el primer semestre.

PALABRAS CLAVE: Lectura, escritura, resumen, Lingüística textual
PALABRAS CLAVE: Descripción, narración, análisis del discurso.

ABSTRACT

This article shows the results of an experience in Spanish I course oriented from the perspective of textual Linguistics. Besides, a comparison is made between results of a traditional course, in the Faculty of Economics of Universidad de Antioquia, in the first semester 2002. The instruments used to carry out this study were reading and writing tests applied to students of semesters II and III of Economics, Accounting and Administration programs of the Faculty. The same tests were applied to 20 students, a sample taken at hazard from a group of 80 students, who attended Spanish I in the first semester of the career. Results show that students lack of the ability to summarize, which indicates a very critical reading and writing problem in the Faculty of Economics. These results contrast with results of Spanish I course, where students' performance were much better. This seems to indicate that the problem is on the type of orientation received in the high school and in the Spanish course in the first semester.
Key words: Reading Comprehension, writing skill, summary, textual linguistics learning.

KEY WORDS: Reading writing skills, Metacognitive strategies, Learning process, Computer based resources.

Introducción

La lectura y la escritura cumplen un papel relevante en los procesos académicos y en el desarrollo de la capacidad intelectual de los universitarios. Estas habilidades influyen en el proceso de adquisición de los conocimientos en todas las áreas, pues el aprendizaje se realiza a través de la comunicación de saberes específicos, que tienen también un lenguaje específico para representarse. La docente argentina Paula Carlino (2004) investiga sobre este tema y dice: "Recientes estudios en alfabetización académica han mostrado que existen prácticas discursivas propias de las disciplinas y profesiones, que son llevadas a cabo sólo por las comunidades disciplinares y profesionales respectivas (...) Y no son accesibles para neófitos, a menos que algún experto les abra la puerta y comparta con ellos su cultura escrita" (17). Por eso, el estudiante universitario debe ser un lector con la capacidad de captar lo esencial de los textos y de encontrar en ellos las múltiples relaciones que se establecen entre sus partes, para poder integrar en su proceso de lectura todos los aspectos que los hacen comprensibles; además, debe tener la capacidad de incorporar en su interpretación todo el cúmulo de experiencias y de conceptos que hacen parte de su formación cultural. El alumno debe poner a disposición de la comprensión e interpretación todos los esquemas

conceptuales ya asimilados, para que la lectura no se quede en el mero barniz, en un acercamiento ligero al contenido de los textos. Hemos dicho lo anterior, porque creemos que el estudiante universitario no puede ser un simple repetidor de ideas aisladas y superficiales, sino un creador de conceptos y de nuevas formas de ver y entender la realidad para poder transformarla, apoyándose en toda la rica herencia teórica y experimental que ha acumulado la sociedad a través de la historia.

También, debe resumir información y expandirla cuando sea necesario. Para cumplir con éxito la tarea anterior, debe saber que los textos no se producen en forma espontánea sino a partir de un proceso textual, que involucra la planeación, la elaboración de borradores, la revisión y, por último, la elaboración del texto definitivo. Las ideas, al comenzar el proceso de escritura no salen ordenadas. Al respecto Daniel Cassany (1988: 71) dice: "El torrente de ideas brota de forma natural de la mente, sin el orden y la lógica que requiere la comunicación escrita. Tanto la lista como la prosa automática, los primeros borradores o las notas suelen ser anárquicos, desorganizados, sucios de fondo y forma. Hay repeticiones, mezclas, ideas inacabadas, palabras sueltas, lagunas, etc. La escritora y el escritor tienen que limpiar toda esta materia prima: hay que seleccionar las ideas pertinentes, ordenarlas, tapar huecos y elaborar una estructura

para el texto. La tarea implica tomar decisiones relevantes sobre el enfoque que tendrá el escrito y, en definitiva, sobre su eficacia". Pues redactar es un proceso que nos obliga a ordenar las ideas en forma coherente, a utilizar los marcadores textuales que les dan cohesión y coherencia a los textos; o sea, a pensar y organizar el contenido en forma sistemática. También, en la elaboración se depuran los textos, se amplía el campo conceptual y se generan nuevas ideas sobre el tema.

Así mismo, el estudiante universitario debe manejar con habilidad las fuentes bibliográficas, necesarias para la elaboración de trabajos de cualquier extensión. Debe aprender a seleccionar las fuentes que le son útiles y a descartar aquellas que, aunque sean de mucha calidad, no le sirven para el objetivo propuesto. Muchas veces los estudiantes fracasan en sus trabajos, incluyendo los de grado, porque no saben manejar la bibliografía, ni integrar en un texto coherente su propio pensamiento y el de los autores que les sirven de referentes. Generalmente, los estudiantes oscilan entre dos extremos a la hora de utilizar citas, o escriben trabajos saturados de ellas sin ninguna relación con el tema que desarrollan ni con los objetivos que persiguen o copian de manera desvergonzada las ideas de los autores sin citarlos.

Balmayor y Silvestre (2002: 137), en una investigación sobre la metacompreensión de estudiantes universitarios, encontraron que al

ponerlos a revisar los textos, hallaban con facilidad la parte correspondiente a la pregunta; sin embargo, si la información se encontraba repartida en segmentos discontinuos la identificaban en forma incompleta. Frente a una pregunta que presentaba esta dificultad, el 77 % excluyó una de las partes.

Algo similar encontramos (Castañeda y Henao, 1998: 163) en una investigación que sobre el nivel de comprensión lectora realizamos en la Universidad de Antioquia, con tres grupos escogidos en forma intencional, según la demanda de la carrera: Medicina, Economía y Educación. En las preguntas abiertas predominó la respuesta incompleta, lo que confirma que los estudiantes al ingresar a la universidad realizan una lectura fragmentada y no global. Ante las preguntas, tienden a contestar con lo más cercano a la palabra clave de la pregunta, sin percibir que la respuesta debe incluir información adicional. Esto se corrobora con los datos obtenidos en el resumen, habilidad que presenta muchas dificultades para su realización, porque implica una lectura global y el manejo de estrategias, como las macrorreglas que propone Van Dijk (1983: 59, 199), en La ciencia del texto.

Por eso, de acuerdo con nuestra manera de ver, para una interpretación textual razonable es necesario trabajar el texto de manera global, es decir, como totalidad. Además, hay que ubicarlo histórica y socialmente, o

sea, interpretarlo en su contexto. El lector debe examinar minuciosamente el contenido y buscar las claves para entenderlo. No hay razones que justifiquen forzarlo a decir lo que nosotros queremos que diga, o sea, hacer interpretaciones que tergiversan la información. Esto desde la interpretación, porque, así mismo, la producción textual nos demanda escritos coherentes, cohesivos, adecuados, correctos y sencillos. Esto quiere decir que la lectura y la escritura son procesos que hay que trabajar de una manera disciplinada y metódica para lograr avances continuos. No se aprende a leer y a escribir repitiendo ejercicios inoficiosos, resumiendo y corrigiendo oraciones sueltas o leyendo obras insulsas. El trabajo con textos completos, tal como lo propone la lingüística textual, y la selección de manuales de calidad son dos condiciones esenciales para desarrollar al máximo la capacidad de literacia.

Sin embargo, el problema rebasa nuestro entorno, como lo demuestra un artículo publicado por el diario La Nación (2004: internet), sobre las dificultades que presentan los estudiantes argentinos que ingresan a la universidad, dice: "Frente a chicos formados en una cultura audiovisual y acelerada, con escasa capacidad de concentración, poca práctica de lectura y casi ningún hábito de estudio, ser profesor en primer año de la universidad representa un verdadero desafío". Uno de los docentes entrevistados comentó que no leen

más allá de lo que les piden y hay que estimularlos todo el tiempo para que cuestionen los textos.

Después de estos breves comentarios sobre la importancia de la lectura y la escritura en la educación superior y de hacer evidente nuestra opción teórica, presentamos los resultados de una experiencia en un curso de español I, orientado desde la lingüística textual. Se hace, además, una comparación con los resultados de un curso tradicional en la Facultad de Economía de la Universidad de Antioquia, durante el primer semestre del 2002.

Estudio de un caso

Las directivas de la Facultad Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia nos invitaron a realizar una evaluación del nivel de lectura y de escritura de una muestra de estudiantes de dicha facultad. Ellos querían verificar si los programas que se habían llevado a cabo, en los semestres recientes, mostraban resultados positivos o, si por el contrario, no cumplían con el objetivo principal: lograr que los estudiantes mejoraran sus procesos de literacia.

Metodología

Al analizar la propuesta, consideramos que lo más conveniente era realizar unas pruebas de lectura y escritura con los estudiantes de los semestres II y III, de los tres programas de la

facultad: Economía, Contaduría y Administración. Además, aplicar las mismas pruebas a 20 de una muestra seleccionada al azar de un grupo de 80, que cursaba Español I, en el primer semestre de la carrera, o sea, que apenas comenzaban su formación académica en la universidad. Para llevar a cabo la evaluación, consideramos que lo mejor era que uno de los evaluadores dirigiera uno de los cursos de lengua materna, que trabajaba con una metodología tradicional (se cataloga así por su contenido y enfoque tradicional, aunque incluía guías y videos). Además, se propuso seleccionar a 20 estudiantes de los 80 del grupo de Español I, para desarrollar con ellos un programa que enfatizara en la interpretación y en la producción textual, con el fin de comparar los resultados de las dos alternativas.

Al revisar algunos de los materiales de dicho curso, encontramos, en términos generales, un programa centrado en aspectos antropológicos y lingüísticos y no en el desarrollo de las cuatro habilidades, lectura, escritura, expresión oral y escucha. Además, la parte dedicada a la lectura y a la escritura era mínima, por lo que consideramos que no respondía a las necesidades actuales de manejo del texto escrito, por eso, se le propuso a la dirección de la Facultad desarrollar, con todo el grupo, una propuesta basada en la aplicación de la lingüística textual a la enseñanza

de la interpretación y la producción textual.

Esta propuesta hacía énfasis en la lectura de distintos tipos de textos, especialmente relacionados con Economía, Contaduría y Administración; en la elaboración de ensayos, teniendo presente el grado de dificultad que tienen los estudiantes para elaborar este tipo de producciones. Tanto en la lectura como en la escritura se abordaron los conceptos de coherencia, cohesión, adecuación, apoyo textual y corrección; así mismo, se hizo hincapié en la importancia de la elaboración de resúmenes. Además, se propuso el trabajo cooperado, tal como lo recomienda Daniel Cassany. También, hasta donde las condiciones lo permitieron, se vieron películas, se intercambiaron materiales a través de internet y se realizaron ejercicios de redacción en el procesador de palabras.³

³ Siempre hemos considerado que los cursos de lengua materna se deben orientar teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y entre estos intereses están los temas relacionados con la carrera. Por eso, se deben trabajar con mayor frecuencia los documentos del ámbito académico de los estudiantes y orientar la producción textual de temas afines. En una encuesta realizada a estudiantes del programa de Física de la Universidad de Antioquia, un alumno respondió lo siguiente cuando le preguntaron por los aportes del curso de lengua materna para defenderse en la lectura y escritura de temas científicos y literarios: "De ningún modo, muy al contrario, el desconocimiento que tienen los profesores de lengua materna sobre cómo se forman, se escriben y se leen los textos de nuestro interés desorientan al estudiante al momento de enfrentarse a dichos textos"; otro afirmó: "Lo que se enseña es ajeno a lo que en realidad necesitamos".

La comparación de los resultados obtenidos por la muestra de los semestres II y III con los que obtuvieron los estudiantes de la muestra de los dos cursos de Español I, en la prueba de comprensión lectora y de escritura, tenía como objetivo verificar si un curso de lengua materna, centrado en procesos permanentes de lectura y escritura, como fue el caso de Español I (LT), lograba mejores niveles de producción e interpretación textual, que un curso donde lo más importante era la información sobre algunos conceptos teóricos de lingüística y la realización de ejercicios de comprensión de lectura de fragmentos y no de textos completos, muchas veces descontextualizados y en donde la escritura estaba prácticamente ausente, pues hasta las evaluaciones, generalmente, se hacían en forma de test de selección múltiple.

La muestra estuvo compuesta por 114 estudiantes de los programas de Administración, Contaduría y Economía, que habían recibido uno o dos cursos de lengua materna y los 20 alumnos de un curso de Español I. En una primera evaluación, el objetivo era comparar los resultados.⁴ La evaluación del grupo de Español I se realizó al finalizar el semestre,

⁴ Para la elaboración y realización de las pruebas se contó con la colaboración especial del profesor de Economía, Jorge Pérez.

después de que habían participado en un programa orientado desde la lingüística textual, con actividades permanentes de lectura y escritura, en el que los problemas formales se trabajaban cuando aparecían en la producción o interpretación textual de los alumnos.

Para realizar la evaluación se utilizó un artículo sobre la globalización, escrito por Jorge Castañeda, que fue publicado en el diario El País de España. Los estudiantes debían leer el texto y resumirlo; además, se les preguntó que si ellos lo fueran a escribir, qué conservarían y qué cambiarían, tanto en los aspectos formales como de contenido. También, para determinar, aún más, su nivel de escritura, se les pidió que escribieran su posición personal sobre la globalización. Así mismo, se les solicitó que expusieran las técnicas que utilizaban para resumir. El tiempo para la presentación de la prueba fue de dos horas.

Nos basamos en el resumen para determinar la comprensión lectora, porque es la habilidad esencial para evaluar los procesos de lectura y de escritura; pues el lector que tiene dificultades para resumir es porque todavía no ha alcanzado el nivel y la maduración intelectual suficientes para realizar estos procesos. Por el contrario, el estudiante que hace un buen resumen demuestra que sabe leer y escribir.

Para analizar el resumen se aplicaron y codificaron los siguientes

criterios:⁵ hace el resumen completo y preciso, hace un resumen que abarca casi en su totalidad el sentido del texto, hace un resumen parcial (deja por fuera información relevante), cambia el sentido del texto, hace un comentario sin tener en cuenta lo esencial del contenido, utiliza más información de la necesaria para hacer el resumen, parafrasea partes del texto sin encontrar el verdadero sentido, resume una parte y cambia otra. En cuanto a las técnicas utilizadas para resumir, se codificaron según los siguientes aspectos: adecuadas, aproximadas, parciales, ingenuas.⁶

También, con el fin de medir la habilidad para construir textos, se les pidió a los estudiantes que escribieran su posición personal sobre la globalización. Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: estructura textual, con el objetivo de ver si el escrito presentaba una introducción, unos párrafos de desarrollo y una conclusión; además, cohesión, coherencia y buena ortografía. Por otra parte, queríamos observar si en su redacción tomaban en cuenta el documento de Jorge Castañeda, para determinar si utilizaban apoyo textual,

⁵ Estos criterios fueron diseñados por los autores de este artículo, para una investigación realizada en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Comunicaciones, terminada en 1999, titulada "Niveles de lectura en la Universidad de Antioquia".

⁶ En cuanto a las técnicas para resumir, consideramos que las más adecuadas son las macrorreglas que propone Van Dijk: supresión, generalización y construcción.

o si solamente fijaban su posición a partir de su experiencia o de lo que se les venía a la cabeza. Una intención similar teníamos al preguntarles cómo escribirían ellos el mismo artículo. Queríamos medir el concepto de adecuación, es decir, el tipo de lenguaje que utilizarían y verificar si leen los materiales de una manera crítica.

Resultados

En cuanto al resumen, encontramos lo siguiente. Solo un estudiante, de los 114, hizo bien el resumen y equivale al 0,87 % de la muestra. Once se aproximaron al resumen esperado, o sea, el 9,57 %. Hicieron un resumen parcial 39, el 33,9 %. Catorce resumieron una parte y cambiaron otra, el 12,1 %. Parafrasearon sin encontrar el sentido del texto 41, o sea, el 35,6 %. Nueve cambiaron el sentido del texto o hicieron un comentario, es decir, el 7,8 %. Los resultados demuestran que los universitarios no tienen la habilidad para resumir, lo que indica un problema de lectura y escritura bastante crítico en la Facultad de Economía. Si los estudiantes no pueden hacer resúmenes, tampoco pueden consultar de manera adecuada los documentos, los libros, tanto para la presentación de exámenes como para la realización de trabajos, de cualquier índole y extensión. La explicación, en parte, estaría en las técnicas que utilizan para

resumir. Ningún estudiante emplea unas técnicas adecuadas, solo 12 (14,8 %) conocen unas técnicas aproximadas, 34 (42 %) tienen una idea parcial de la manera adecuada para resumir y 35 (43,2 %) cuentan con una visión bastante ingenua y rudimentaria de cómo se debe hacer un resumen.

Lo anterior contrasta con los resultados del curso de Español I: cuatro (20 %) hicieron el resumen bien, seis (30 %) se aproximaron, siete (35 %) lo hicieron en forma parcial y solo tres (15 %) resumieron una parte y cambiaron otra. Esto demuestra que el problema radica en el tipo de orientación que han recibido en el bachillerato y en el curso de español en el primer semestre. Resumir es una actividad de lectura compleja que requiere de un ejercicio constante y unos conceptos teóricos sólidos. Otro de los aspectos críticos tiene que ver con el manejo de la coherencia en los textos. La mayoría de los estudiantes no estructuran bien los párrafos, ni relacionan un párrafo con el siguiente, ni la primera parte del texto con la última. A veces, los textos parecen un telegrama. Solo dos estudiantes de los semestres II y III escribieron un texto coherente, 24 se aproximaron, 49 lo hicieron en forma parcial, 38 tenían serios problemas para estructurar el sentido de un texto y uno presentaba severas dificultades para escribir. Al comparar los resultados anteriores con los que obtuvieron los estudiantes del curso

de Español I (LT), encontramos diferencias significativas: tres escriben con buena coherencia, siete lo hacen de una manera aproximada a los resultados esperados, ocho en forma parcial y solo dos tienen serias dificultades para darles coherencia a sus escritos. Esto nos indica que cerca del 50% escribe textos coherentes, que el 40% lo hace en forma parcial y un 10% tiene serios problemas. En cambio, en los semestres II y III apenas un 23% escribe textos coherentes, un 43% lo hace en forma parcial y un 34,2% tiene serios problemas para darle lógica a lo que escribe. El hecho de que los estudiantes no escriban en forma coherente indica que también piensan en forma fragmentada y sin unidad. Por esto, en las evaluaciones y en los trabajos presentan fragmentos, podríamos decir retazos de información, pero nunca textos significativos y contextualizados.

Siguiendo el orden de importancia medimos, también, la cohesión, es decir: la concordancia, la estructuración de las ideas, el uso de pronombres y de signos de puntuación, lo mismo que la habilidad para suprimir palabras sin que la coherencia se afectara. Más o menos el 41,8 % de los siete grupos evaluados escribía en forma cohesiva, un 47,8 % lo hacía en forma parcial y un 10,4 % tenía serios problemas formales para escribir. Que cerca de un 60 % de los estudiantes presenten dificultades para escribir en forma cohesiva indica que hay necesidad de

impulsar programas de lectura y de escritura en la facultad. Aunque el problema de cohesión es menos fuerte que el de la coherencia, son dos aspectos muy relacionados sobre los cuales hay que hacer énfasis constante si queremos formar profesionales que lean y escriban tal como lo exigen la época y las necesidades profesionales.

Después de analizar los resultados de lectura y de escritura, pasamos a comentar dos aspectos que consideramos fundamentales en el medio universitario: la adecuación y el apoyo textual. El primero, como ya lo dijimos, se refiere al concepto que el estudiante tiene sobre el tipo de texto y las cualidades que este debe tener, según los posibles receptores. Esto nos permite detectar si el estudiante como escritor redacta pensando en la capacidad lectora de sus interlocutores o si, por el contrario, se olvida de esto. También, si en el proceso de interpretación asume una actitud crítica o pasiva.

En relación con la adecuación, en este momento se recomienda escribir en un lenguaje llano, que sea entendible por la mayoría de las personas. El artículo de Castañeda estaba lleno de expresiones latinas y palabras en inglés; además, presentaba una estructura textual con algunos problemas de organización de la información. Apenas 91 de los 114 contestaron esta pregunta, de ellos un 37,3 % de la muestra de los niveles II y III evidenció una conciencia clara

sobre la importancia del lenguaje y de la estructura textual, el 40,6 % tiene una idea parcial y el 22 % está bastante desorientado sobre lo que debe ser un texto bien escrito. En cambio, el 90 % de los estudiantes de Español I (LT) tenían claro cómo se debe escribir un texto en esta época del predominio de la comunicación. Al cuantificar de uno a cinco cada una de las variables, este fue el aspecto en que mejor promedio sacaron los de español I (LT): 4,25 sobre 5.

En cuanto al segundo aspecto que mencionábamos antes, el apoyo textual, considerábamos que para fijar la posición personal sobre la globalización, lo más lógico era que los estudiantes se apoyaran en el artículo de Castañeda, aunque fuera para indicar que no estaban de acuerdo con él. En Colombia y en la misma Universidad, a veces, en lugar de discutir y analizar seriamente un texto, se hacen comentarios triviales, botar corriente, como se acostumbra decir en un lenguaje coloquial. Nos olvidamos de los planteamientos serios que se han hecho sobre los temas. A los estudiantes se les dificulta manejar citas, apoyarse en los argumentos de expertos o de personas que han escrito antes. De acuerdo con la muestra, en los niveles II y III, el 7,1 % se apoyó de manera evidente en el texto, el 8,9 % utilizó ideas del texto sin mencionarlo, el 20,5 % pareció tomar algunas ideas y el 63,3 % demostró que el artículo de Castañeda no tenía ninguna importancia para

hablar de globalización. En el curso de Español I, sin ser una diferencia bastante significativa, se evidenció una mayor apropiación del soporte textual. El 20 % se apoyó y mencionó el artículo de Castañeda, el 5 % se respaldó en el texto sin mencionarlo, el 55 % pareció tomar algunas ideas y solo el 10 % desconoció la posibilidad de secundarse en ese documento. Aunque no se logró transformar de manera significativa esa costumbre tan generalizada en Colombia de hacer comentarios insulsos, sí se demuestra que un trabajo de escritura con base en una lectura previa de textos relacionados con el tema, como ayuda para escribir sus propios argumentos, les sirve a los estudiantes para aprender a argumentar, favoreciéndose de la información que les suministran otros autores.

En relación con el apoyo textual, los estudiantes del curso de Español I llegaron a la universidad sin el conocimiento del manejo de citas textuales, ni de las formas de notación. Para solucionar el problema se trabajó en forma reiterada la escritura sobre diversos temas. Para la realización de este ejercicio tenían que leer previamente dos, tres y hasta cuatro artículos, e incluir en su propio texto citas de los autores, con su respectiva nota. Este proceso demostró ser bastante productivo, ya que en los últimos ejercicios los estudiantes escribían con relativa fluidez e integraban su propio pensamiento con las ideas que recogían de los documentos.

Con respecto de la ortografía el problema parece ser una epidemia, especialmente en lo que tiene que ver con el uso de las tildes. En este aspecto no hay diferencias significativas entre los siete grupos de la muestra. Se evidencia solo que los estudiantes con mejores promedios tienen buena ortografía; sin embargo, algunos con muchos errores ortográficos demostraron buena cohesión y coherencia, inclusive, cierta habilidad para resumir. En este aspecto, el curso de Español I presenta resultados semejantes a los de los otros seis grupos. Ningún estudiante sacó cero errores, lo que sí ocurrió con cuatro alumnos de la muestra de los niveles II y III.

Para finalizar, presentamos los promedios que obtuvieron los ocho cursos (se incluye el de Bajo Palabra, que se analizará más adelante), al promediar las notas que obtuvieron en las seis variables cuantificadas: resumen, cohesión, coherencia, adecuación, apoyo textual y ortografía. Se calificó de 1 a 5.

La explicación de estos resultados es bastante compleja y apunta a una cantidad de variables. De pronto, los mejores resultados del grupo II de Economía y el de Español I (LT) radiquen en el enfoque: ambos grupos realizaron durante el semestre muchos ejercicios de lectura y escritura, casi todos relacionados con temas de su carrera. Por otra parte, los estudiantes del nivel III demostraron mayores dificultades para resumir y un

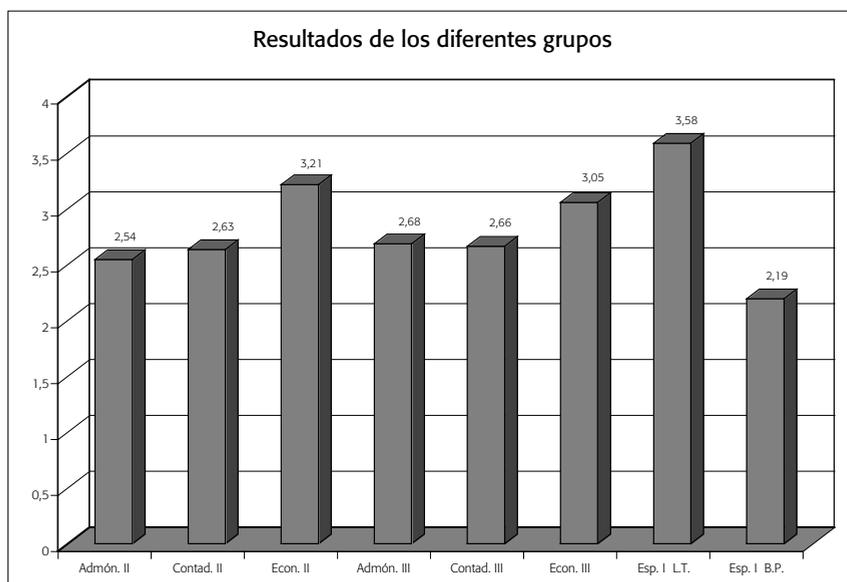
desconocimiento casi total de las técnicas más adecuadas para hacerlo. Presentan casi todos los problemas de lectura y escritura de la mayoría de los estudiantes de la universidad, con el agravante adicional de haber recibido cursos de español demasiado formales, en los que se no se discute ni se analiza el trabajo con la palabra. Si la mayoría de los estudiantes de la universidad no reciben cursos intensivos de lectura y escritura, seguiremos produciendo profesionales mediocres, con dificultades para actualizarse permanentemente y con problemas para investigar e innovar.

Otro de los problemas estaría en el enfoque demasiado teórico del curso tradicional: parece estar destinado a formar lingüistas y no a desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes, procesos básicos para el

aprendizaje en la universidad. Además, la exigua parte del curso dedicada a la lectoescritura es demasiado superficial, con textos y fragmentos muy cortos, hasta de tres líneas, descontextualizados y sin ninguna relación con los intereses de los estudiantes.

Comparación entre dos cursos de Español I

El semestre anterior, 2004, las directivas del Programa de Economía de la Facultad que venimos analizando nos solicitaron una nueva evaluación, y en ella se incluyó un grupo del programa Bajo Palabra (BP). Aunque con una diferencia en el tiempo un poco amplia, ya que el otro grupo (LT) se evaluó hace cinco semestres, y con algunas dificultades en la evaluación,

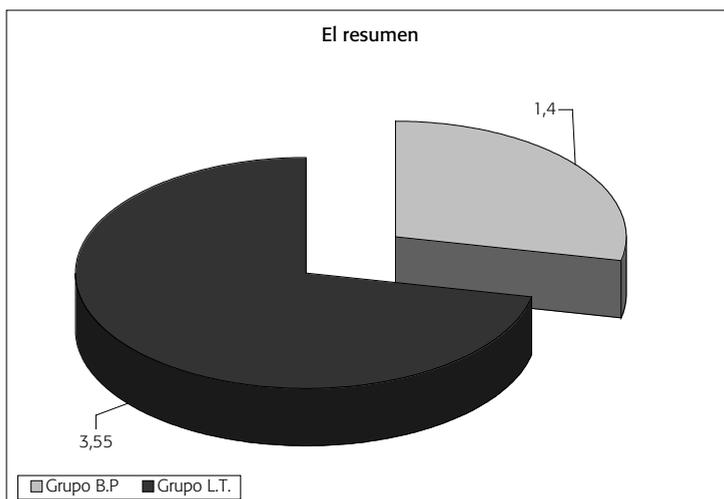


por cuanto el profesor responsable del curso pensó que dicha evaluación era la acostumbrada en la universidad, un simple test, con unas cuantas preguntas generales, nos parece conveniente, con las reservas necesarias, comparar los dos enfoques. Para hacerlo, también, al grupo (BP), se le hizo la misma prueba con el texto de Castañeda.

Cuando llegamos al grupo de 49 estudiantes, el profesor tenía actividades preparadas para después de la evaluación. Se desconcertó al ver la prueba. Esto dificultó el comienzo de la misma. Después de aclarar la intención y el tiempo previsto de dos horas, se les entregó el ejercicio a los estudiantes. Al darse cuenta de la extensión del material y las preguntas también se desconcertaron, pues estaban acostumbrados a preguntas de selección múltiple y no a ejercicios de redacción con preguntas abiertas. Al finalizar la evaluación, dos estudiantes entregaron el material en

blanco, otros dejaron de contestar algunos puntos, algo que no ocurrió en la evaluación anterior. Las dos en blanco no se incluyeron en la población para que no cayeran dentro de la muestra.

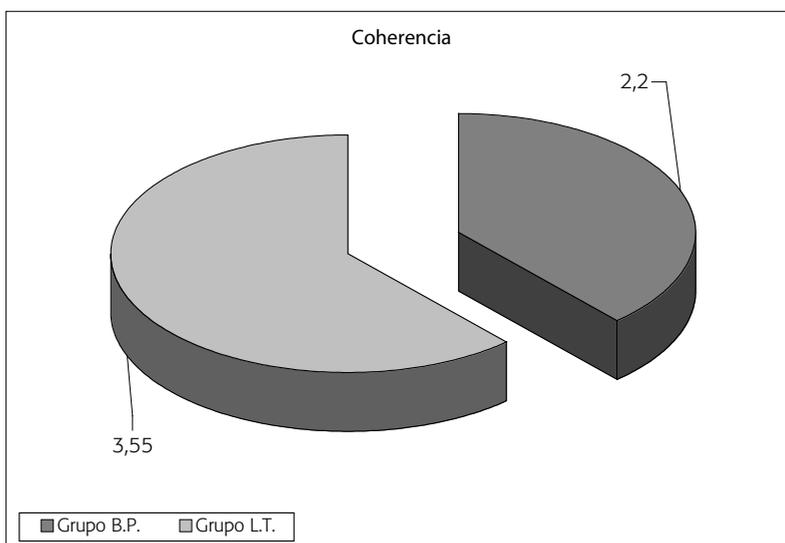
A pesar de las dificultades, que pueden haber incidido en los resultados, era una oportunidad especial para contrastar los dos enfoques que existen sobre cómo se debe abordar el problema de la cultura escrita en la universidad. El profesor del curso de Bajo Palabra se ha caracterizado por su dedicación y dinamismo en el trabajo, y mantener una extraordinaria relación con los alumnos, por lo que ha sido evaluado de manera positiva a través del tiempo que lleva en la universidad. Además, es importante aclarar que la selección del grupo la realizó el Coordinador de los Cursos de Servicio, que estaba recién nombrado y, además, no conocía a los profesores.



Tal vez la diferencia más significativa entre los dos enfoques se encuentre en la elaboración del resumen, para nosotros la habilidad esencial en la producción e interpretación textual, pues como lo dice Eco (1985: 12) hacer resúmenes enseña a condensar las ideas y a escribir. A pesar de que tenían alguna información sobre las macrorreglas propuestas por Van Dijk, solo un estudiante hizo un resumen parcial, cinco recogieron unas cuantas ideas, la mayoría (14) hizo un comentario. Parecían estar respondiendo a la segunda pregunta. Sin embargo, se debe resaltar que no parafrasearon sin encontrar la idea global, ni recogían algunas ideas y cambiaban otras. De todas maneras, una diferencia de más de dos unidades sobre cinco, 1,4 en la nota que obtendría en un examen el grupo (BP) contra 3,55 del grupo (LT) es demasiado significativa y demuestra que solo un proceso de lectura

constante y la aplicación de estrategias adecuadas para resumir mejora esta habilidad, porque en la investigación terminada en 1999 se encontró que es uno de los aspectos en los que los estudiantes, después de un trabajo constante durante un semestre, siguen demostrando dificultades.

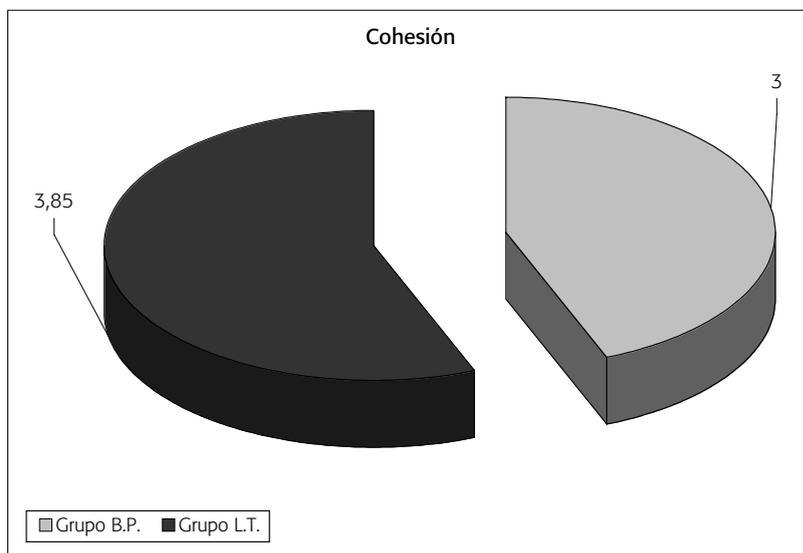
Es menos dramática la diferencia en la coherencia textual, sin embargo, es bastante importante, ya que esta es la estructura textual más significativa a la hora de evaluar los textos, y la responsable de la unidad temática, esencial para resumir. La coherencia se analizó tanto en el resumen como en la argumentación personal sobre la globalización. Esto demuestra que los estudiantes que han realizado ejercicios de escritura, que siempre, a la hora de escribir, tienen textos de apoyo y a los que se les ha inculcado el manejo de la estructura textual, con párrafos de introducción, desarrollo y conclusión y



hasta los de transición, cuando van a escribir logran textos más articulados. Este es un ejercicio vital para formar productores de textos bien elaborados y que puedan ser leídos con facilidad. De todas maneras, el resultado del grupo (LT) demuestra que un curso de lengua materna no es suficiente para subsanar las deficiencias que en cultura escrita presentan los estudiantes al ingresar a la universidad.

Por obvias razones, la cohesión demuestra una diferencia menor, por cuanto todo hablante estructura con relativa facilidad las unidades microproposicionales. No obstante, ambos grupos presentan dificultades para unir las ideas, puntuar y utilizar marcadores textuales. A veces abusan del uso de los pronombres, incluyen más información de la necesaria y no establecen correferencias para evitar la repetición de palabras.

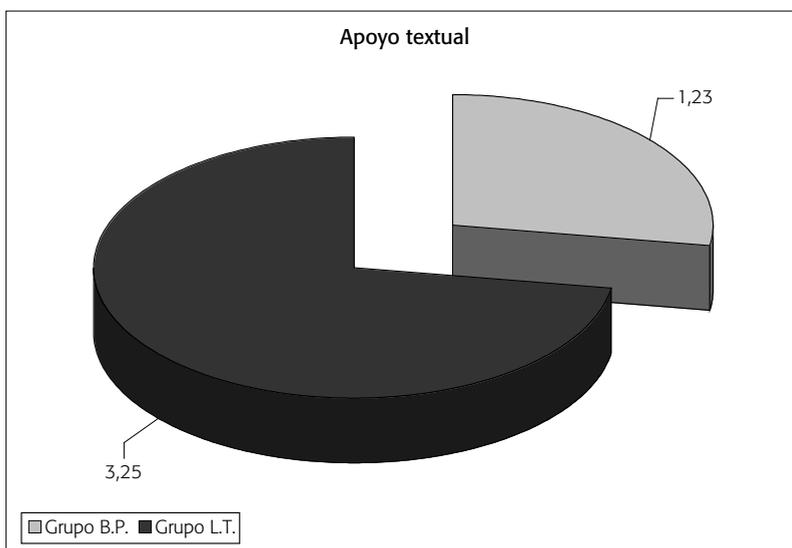
Uno de los aspectos más importantes en la escritura en cualquier medio y etapa de la vida escolar es la metacognición. Casi todos los estudiantes han sacralizado lo escrito. Por eso, al preguntarles qué cambiarían tanto en lo formal como en el contenido de un texto, la mayoría responde que nada, que el texto está bien; pero, cuando han realizado críticas a textos, inclusive de autores consagrados, comienzan a tomar conciencia del proceso textual y a captar los problemas que puedan presentar los escritos. El artículo de Castañeda presentaba latinismos y palabras en inglés, y al sacar la fotocopia una pequeña parte no salió. En un comienzo pensamos volverlo a fotocopiar. Pero, al constatar que se perdían ideas secundarias del texto resolvimos presentarlo así, para ver cómo reaccionaban los lectores. Solo



un estudiante de los semestres II y III descubrió la falla, era el que mejor promedio tenía en su grupo. En el de (LT) varios detectaron el problema. En (BP) ninguno mencionó nada. Además, en (LT) todos asumieron una posición crítica sobre el artículo de Castañeda, algunos con criterios muy claros sobre cómo debe ser la redacción en los ámbitos académicos. Valoraron la densidad de su pensamiento, los ejemplos que trae el texto y la calidad de la argumentación; en cambio, en (BP) la mayoría hizo observaciones poco pertinentes en relación con la calidad textual, inclusive criticaron aspectos irrelevantes frente al tema, por ejemplo, porque no hablaba más de Colombia.

Otro de los aspectos poco trabajados en los cursos de lenguaje de las universidades y que debiera ser uno de los puntos esenciales tiene

que ver con el apoyo textual. Si la mayoría del contenido de las materias en los programas de las distintas carreras se basa en las lecturas y en la comprobación de esas lecturas a través de trabajos y exámenes, y de pronto, en la realización de pequeños ejercicios de investigación, la manera como los estudiantes se apropian de los conceptos de los autores que leen y la forma como incluyen esas ideas en sus propios discursos demuestra la capacidad para argumentar, darles coherencia a los textos cuando insertan las ideas ajenas. Cuando los estudiantes del curso (LT) escribían, siempre tenían que incluir citas textuales de textos de referencia. Al comienzo las citas parecían metidas a martillazos, pues simplemente cumplían con la exigencia. Con el tiempo, a partir de las observaciones y del manejo de ejemplos, las citas

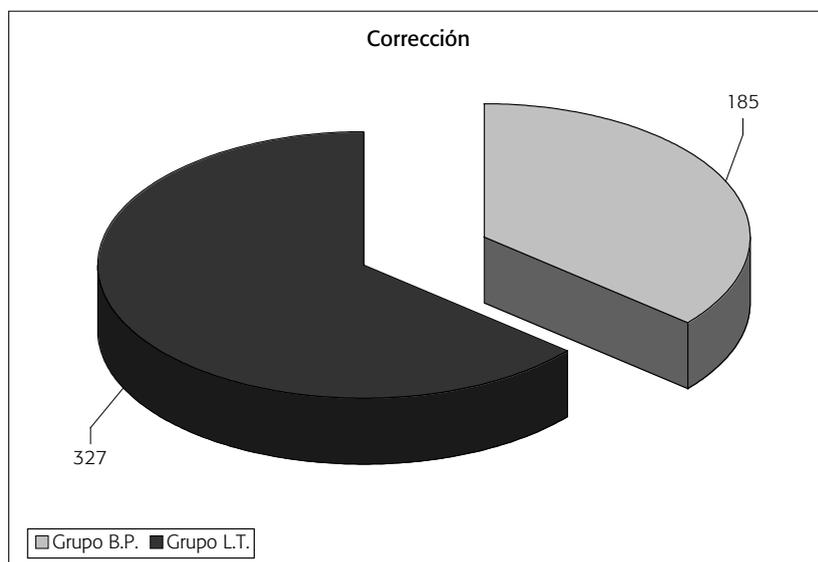


se incluyeron en el discurso en forma coherente, empezaron a fluir. Eso se demuestra con el resultado obtenido en la evaluación, ya que fue el aspecto en que mejor promedio sacaron los de (LT). En cambio, en (BP) no había ninguna cita textual y solo hubo una referencia directa hacia el artículo de Castañeda y un comentario marginal. Era como si ese material no existiera a la hora de hablar de la globalización. No se pedía que compartieran las ideas del autor, sino que se apoyaran en ellas para argumentar. Parece que los materiales que se utilizan en la universidad solo sirvieran para hacer exámenes.

En la corrección ortográfica se presenta el caso contrario. Los de (BP) tuvieron menos errores. Esto parece contradictorio. Tal vez se deba a que un curso con una orientación formal enfatiza más en la ortografía

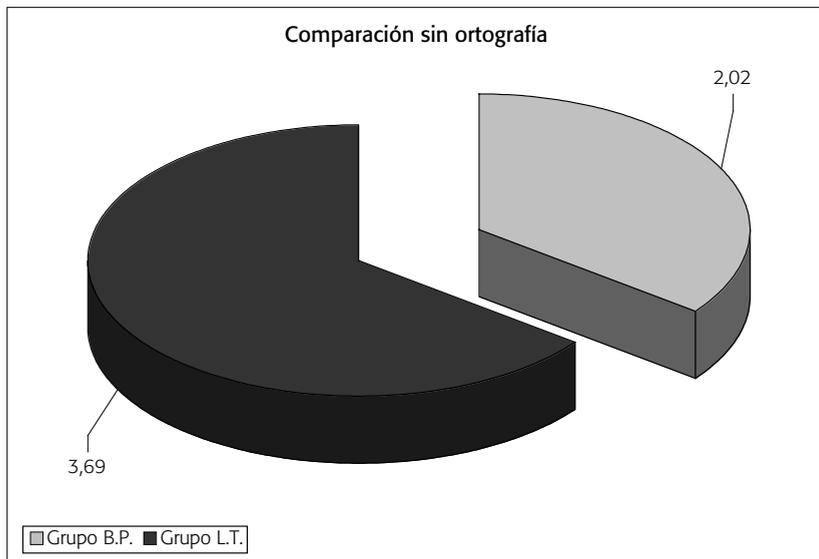
que desde una orientación textual; sin embargo, vale la pena hacer las siguientes observaciones. Primero, se contabilizaron los errores sin tener en cuenta la extensión de los textos; por tanto, como los de (LT) escribieron más palabras, era lógico que tuvieran más errores; sin embargo, esto no puede ser una excusa. Marcar las tildes, el error más común, ofrece mucha dificultad. En segundo lugar, como la ortografía está grabada en el cerebro, a pesar de las observaciones, de la revisión constante, no es fácil cambiar el bit ortográfico en el disco duro. Por eso, desde la familia y la escuela se debe comenzar este proceso.

Con el fin de enfatizar en lo textual y por las contradicciones que aparecen en el aspecto ortográfico, se cuantificaron las cinco variables más relacionadas con lo textual, ya que la



ortografía está relacionada más con lo formal, sin negar su valor. Pero se ha demostrado, como se comentó en la primera comparación, que si bien los buenos escritores tienen buena ortografía, algunos estudiantes que resumen y redactan bien pueden tener más errores de ortografía que aquellos que tienen problemas para resumir y redactar.

cancelaron la materia, otros casi no asistieron, otros trabajaron a media máquina y unos pocos lo hicieron a medias. Al finalizar el semestre fue notoria la disminución de la actividad de algunos estudiantes, porque iban colgados en otras materias, especialmente en matemáticas. Sin embargo, debo reconocer que la mayoría del grupo terminó en forma activa el curso y



Conclusiones

1. Al comienzo fue muy difícil encarrilar a los alumnos del curso de Español I en el proceso de lectoescritura, porque traen del bachillerato una orientación mecánica y demasiado formal. Con el transcurrir de las clases la mayoría cogió el ritmo, algunos

con una conciencia muy clara de que el lenguaje no es un paseo, que es tan complejo como las matemáticas.

2. Al evaluar el curso, la mayoría de los estudiantes comentaron que el trabajo y la orientación habían sido muy útiles en otras materias. Que cuando les pedían hacer un

ensayo, escribían sin ninguna dificultad y obtenían mejores notas que los compañeros que estaban en el otro enfoque.

3. Los resultados demuestran que cursos demasiado formales, con grupos numerosos, aunque utilicen nuevas tecnologías, como es el caso de Bajo Palabra, no potencian la cultura escrita en la universidad. Es necesario recalcar que la cultura escrita es la base en la que se asienta todo el proceso académico en la universidad.

Referencias

BALMAYOR, EMILSE y SILVESTRE, ADRIANA (2002)

"Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios. El caso de la autocorrección". En: Martínez, María Cristina (comp.). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cali: Universidad del Valle, Cátedra Unesco, pp. 131-148.

CARLINO, PAULA (2004)

"Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad". En: Lectura y Vida. Buenos Aires: marzo, pp. 16-27.

CASSANY, D. (1988). Describir el escribir.

Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988.

CASTAÑEDA NARANJO, LUZ STELLA y HENAO SALAZAR, JOSÉ IGNACIO (1998)

"Niveles de comprensión textual en la Universidad de Antioquia". En: Lingüística y Literatura. Medellín: Universidad de Antioquia, año 19, No. 33, pp. 151-164.

ECO, HUMBERTO (1985)

"Elogio del resumen". En: Quimera. Barcelona: No. 52, julio, pp. 12-15.

VAN DIJK, TEUN (1983)

La ciencia del texto. Barcelona: Paidós.

CIBERGRAFÍA

La Nación. Primer año: el desafío de dar clase a los recién llegados. Buenos Aires. Domingo 5 de septiembre de 2004 05.09.2004.

<http://www.lanacion.com.ar/especial/A/04/09/05/634570.xml>.