

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: EL CASO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

READING AND WRITING IN THE UNIVERSITY: THE CASE OF INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

LIRE ET ÉCRIRE À L'UNIVERSITÉ: LE CAS DE L'INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO

José Ignacio Henao Salazar

Magíster en Sociología de la Educación, Integrante del Grupo de Estudios Lingüísticos Regionales de la Universidad de Antioquia, Docente de Cátedra de la Institución Universitaria de Envigado
Mailing Address: Cra 27 B
No.39 A sur 57
E-mail: ignaciohenao@gmail.com

David A. Londoño-Vásquez

Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad, PAYS, de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado, Colombia.
Mailing address: Cra 27 B
No. 39 A sur 57
E-mail: dalondono@correo.ive.edu.co

Ladis Y. Frias-Cano

Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad, PAYS, de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de Cátedra de la Institución Universitaria de Envigado, Colombia.
Mailing address: Cra 27 B
No. 39 A sur 57.
E-mail: ladyscano@gmail.com

Este artículo es derivado de la investigación Calidad argumentativa de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado. Una investigación de corte mixto, presentado mediante iniciativa propia en el marco de la V convocatoria de Investigación de la Institución Universitaria de Envigado.

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de tres investigaciones realizadas en la Institución Universitaria de Envigado alrededor de los niveles de lectura y de escritura de los estudiantes de los programas de Derecho y Psicología. Las tres investigaciones fueron realizadas desde el semestre 2010-II hasta el 2013-I. Dichas investigaciones fueron cualitativas de corte descriptivo-comparativo; además, en cada una de ellas se realizó una intervención a los participantes desde la Lingüística Textual, el Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. Finalmente, los resultados señalan que a través de esta intervención sea posible que los estudiantes con bajos niveles de cultura escrita mejoren sus niveles de literacidad.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso, Argumentación Pragmadialéctica, Cultura Escrita, Lingüística Textual, Literacidad.

ABSTRACT

In this paper, we present the results of three research projects about the levels of reading and writing of Law and Psychology students at Institución Universitaria de Envigado. The three research projects were done from the second semester of 2010 to the first semester of 2013. Such researches were qualitative, descriptive-comparative approach. Besides, in each of these an intervention was carried out to the participants based on Text Linguistics, Critical Discourse Analysis and Pragma-Dialectic Argumentation. Finally, the results show that by students whose levels of written culture are low can be better by mean of this kind of interventions.

Key words: Critical Discourse Analysis, Pragma-Dialectic Argumentation, Written Culture, Text Linguistics, Literacy.

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de trois recherches menées dans l'Institution Universitaria de Envigado sur les niveaux de lecture et d'écriture chez des étudiants de droit et de psychologie. Elles se sont déroulées du deuxième trimestre de 2010 au premier trimestre de 2013. La méthodologie adoptée est de type qualitatif, associée à une approche descriptive et comparative. Par ailleurs, au cours de chacune d'elles, les participants ont été soumis à des interventions basées sur la Linguistique Textuelle, l'approche de la Critical Discourse Analysis et l'orientation pragma-dialectique de l'argumentation. Ces résultats montrent que chez les étudiants dont la capacité écrite, dépendante de leur niveau socio-culturel, est faible; celle-ci peut grâce à ce type d'interventions être améliorée.

Mots-clés: critical discourse analysis, pragma-dialectique, linguistique textuelle, littéraire.

Received: 2013- 07- 08 / Reviewed: 2013- 07-29 / Accepted: 2014-02-18

“Los profesores de mayor antigüedad están a menudo demasiado alejados de todo proceso de redacción de una tesis como para dar consejos útiles, y el profesorado más joven generalmente se halla tan desconcertado como los estudiantes de doctorado ante la mecánica de publicación especializada”

Germano (2008, p.15)

Introducción

En Colombia, durante los últimos años, algunas instituciones de educación superior (IES) han centrado su atención en los bajos niveles de lectura y escritura que tienen sus estudiantes. Estos bajos niveles son un problema sociocultural presente en los 32 departamentos del país. Por lo cual, diferentes investigaciones relacionadas con este problema se han realizado, ofreciendo una amplia variedad en los resultados.¹ En lo concerniente al departamento de Antioquia, la Universidad de Antioquia (Castañeda & Henao, 1995, 1999, 2002, 2003, 2005; Maya, 2006), Eafit (López, 2003), la Universidad de Medellín (Toro, Arboleda, Henao & Arcila, 2008) y la Universidad Pontificia Bolivariana (Montoya, Arbeláez y Álvarez, 2009, 2010) han mostrado su interés investigativo en esta área en pro de potenciar los niveles de los estudiantes.

Cabe anotar, que parte de los fundamentos teóricos de este trabajo se basa en el libro: *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento* (Castañeda & Henao, 2002), el cual recoge el marco teórico de una investigación realizada sobre el nivel de lectura de los estudiantes en la Universidad de Antioquia.

En el mismo sentido, la Institución Universitaria de Envigado (IUE), durante los últimos cuatro años, ha realizado tres investigaciones relacionadas con la cultura escrita: *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias*

Sociales realizada entre 2010-I y 2011-I;² *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* realizada entre 2010-II y 2012-II³ y, por último, *Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado* realizada entre 2012-II y 2013-I.⁴

Al respecto, es necesario precisar que los niveles de deserción académica en la IUE son cercanos al 45% por cohorte. Estos niveles de deserción son una de las variables que pueden afectar negativamente a la sociedad, teniendo presente que la mayoría de estudiantes que dejan sus programas académicos son jóvenes entre los 17 y los 26 años que podrían ser absorbidos por una dinámica social violenta (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

De igual forma, algunas investigaciones han señalado que hay una relación entre el desempeño académico y los niveles de comprensión lectora y producción escrita (Puig, Castañeda y Henao, 1986; Bernstein, 1989; Londoño y Castañeda, 2010; Londoño, 2013). Por consiguiente, si tomamos los bajos niveles de lectura y escritura en Colombia, los comparamos con el 45% de deserción académica en la IUE, la vulnerabilidad de los jóvenes desescolarizados en nuestras ciudades y la relación entre niveles de comprensión y producción con respecto al desempeño académico, podríamos presumir que al mejorar estos niveles,

1 Algunas de esas investigaciones son: Cuervo & Florez (1999), Moreno (2000), Penagos & Ardila (2004), Sánchez (2004), Ulloa & Carvajal (2005), Cisneros (2005), Barletta & Mizuno (2005), Tejada & Vargas (2007) y Rincón et al. (2010).

2 La investigación fue financiada por el Siune de la IUE en el marco de la IV convocatoria de investigación.

3 La investigación fue realizada en el marco de la tesis doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, coordinada por la Universidad de Manizales y el Cinde, la cual fue aprobada y recibió la mención Cum Laudem.

4 La investigación fue financiada por el Siune de la IUE bajo la modalidad de iniciativa propia.

estaríamos aportando al bienestar de los jóvenes, sus familias y la sociedad en general, reduciendo el porcentaje de deserción actual.

Por ello, consideramos pertinente compartir los resultados obtenidos durante estas investigaciones, los cuales nos han permitido hacer una reflexión académica sobre los procesos de lectura y escritura al interior de la institución, y presentarlos de forma sistemática y comparativa en este artículo.

Marco Teórico

La lectura y la escritura son dos habilidades que responden a diferentes perspectivas y pueden asumirse bajo un número diverso de enfoques. En nuestro caso, las tres investigaciones se han desarrollado alrededor de la Lingüística Textual (van Dijk, 1991; Casalmiglia y Tusón, 1999; Creme y Lea, 2003; Castañeda y Henao, 2003, 2005; Maya, 2006), el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1989; van Dijk, 1999; Cassany, 2005a, 2005b, 2006) y la Argumentación Pragmadialéctica (van Eemeren y Grootendost, 1990, 1992, van Eemeren, Grootendost y Snoeck, 2006). Estos enfoques, en las investigaciones realizadas, han demostrado la utilidad para mejorar la cultura escrita en todos los niveles de la escolaridad. La mayoría de estos autores plantean que el problema de la lectura y la escritura en la educación superior requiere de políticas institucionales y no individuales. Por ello, en este artículo revisaremos el papel de los administradores, los docentes y los estudiantes en el proceso de desarrollo de competencias en comprensión lectora y producción escrita, desde estos enfoques teóricos.

Lo anterior, nos permite iniciar con los administradores, los cuales si bien están preocupados por los bajos niveles que presentan los estudiantes en *cultura escrita*, término propuesto por Emilia Ferreiro (1999), y vienen realizando programas⁵ con el fin de subsanarlos, todavía quedan tareas

5 Algunos de ellos en la IUE son: Semestre de Afianzamiento (SEA), en el cual hay un módulo de Comunicación Oral y Escrita, y el Programa para el Acompañamiento y

fundamentales. Además, los administradores deben ser conscientes de las diferencias lingüísticas de los estudiantes que ingresan, especialmente los procedentes de los estratos menos favorecidos de la población, cuya formación académica, según el experto en educación José Joaquín Brunner Ried (2013) es realmente deficitaria, al igual que la comprensión lectora y el razonamiento lógico-matemático, aspectos que el colegio debería estar desarrollando en el plano cognitivo, para formar seres autónomos capaces de aprender a lo largo de la vida. De acuerdo con la experiencia, las directivas universitarias consideran que el nivel de literacidad de los estudiantes es producto de su esfuerzo personal y de las instituciones formadores en la etapa anterior a la universidad; sin embargo, no tienen en cuenta el papel determinante de la familia y del entorno social. Inclusive, el denominar como curso nivelatorio al que algunas universidades realizan para tratar de mejorar la cultura escrita de los estudiantes indica el desconocimiento de la realidad sociolingüística: las personas poseen habilidades y repertorios lingüísticos diferentes, lo mismo que aptitudes verbales diversas, de acuerdo con las áreas de interés y las experiencias familiares y sociales (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Igualmente, al referirse a la situación en la educación superior, Brunner plantea que no basta con recibirlos, porque:

Entrar significa sólo pasar por una puerta, pero lo que le ocurre después a quien ya está adentro, que tiene que entender los textos que está estudiando, que tiene que seguir el ritmo de sus compañeros que saben estudiar autónomamente, es de lo que realmente se tienen que ocupar quienes hacen estas propuestas. El paso decisivo es cómo la universidad organiza su pedagogía para ayudarles a estos alumnos, de tal modo que no terminen desertando: tienen que tener clases especiales y compensatorias⁶, tutores individuales... Si no

la Permanencia Universitaria (PAPU), donde se ofrecen asesorías de comprensión lectora y producción escrita.

6 En nuestro concepto, más que compensar, sería introducir al estudiante en la dinámica lectoescritural exigida por la educación superior, hacerlo partícipe de la cultura escrita universitaria.

lo hacen, el experimento no funciona. (El Fracaso de la Educación Pública en América Latina, <http://www.elespectador.com>)

En otras palabras, hay que convertir la cultura escrita en un objeto clave en el acontecer universitario, porque las actividades aisladas son como parches en una carretera. Por ello, los siguientes problemas requieren una solución desde la administración.

Administración.

La distancia que hay en los puntajes de los estudiantes que ingresan a la institución.

Retomando los planteamientos de Brunner, es difícil con grupos tan heterogéneos desarrollar en condiciones óptimas las actividades, lo cual dificulta alcanzar los objetivos de los programas de lengua materna. Por ejemplo, en el grupo de Derecho de la segunda investigación había dos estudiantes cuyo puntaje en el examen de admisión fue de 0.6 y, por razones obvias, nunca se insertaron con éxito en la dinámica del curso y, al final, cancelaron la materia. En cambio, una estudiante del mismo grupo había terminado derecho en Venezuela y estaba matriculada porque no se lo habían reconocido en Colombia; así mismo, algunos de los estudiantes habían terminado otras carreras, por tanto, tenían algún conocimiento de la cultura escrita en la universidad; de todas maneras, es importante precisar que presentaban problemas de literacidad, inclusive con fallas bastante notorias, como se pudo verificar en la investigación. Esto indica vacíos profundos en su formación y la necesidad de realizar cursos de afianzamiento en cultura escrita con los profesionales.

Las diferencias de edad de los participantes.

Las expectativas vitales y académicas de los jóvenes y los mayores son distintas, lo mismo que el nivel de compromiso con el conocimiento. Esto se presenta especialmente en la jornada mixta con los grupos de Derecho y en menor proporción en los de Psicología. Si bien, estas diferencias de

edad podrían ser un potencial cultural y facilitar el intercambio, chocan con la poca responsabilidad y la escasa cultura general de los jóvenes, en su mayoría, lo que dificulta el análisis textual por el desconocimiento del mundo en el que viven. Sin embargo, los mayores también presentan otro tipo de problemas: habían dejado de estudiar, validaron el bachillerato, tienen responsabilidades familiares y laborales; y aunque están más conectados con la realidad, sus niveles de lectura y escritura requieren un afianzamiento antes de entrar a cursar las asignaturas de la carrera.

El número de estudiantes por curso y la intensidad horaria.

Actualmente, la intensidad de los cursos de lenguaje es de 3 horas semanales, y en la mayoría de las facultades solo hay un curso en toda la carrera; en Psicología hay dos cursos: Taller de Lectura y Escritura I y II (Heno, Londoño, Frias & Castañeda, 2011). En el programa de Derecho, el curso de Técnicas Comunicativas es anual. Con respecto al número de estudiantes, Psicología tiene un promedio de 20 estudiantes, mientras que en Derecho los grupos alcanzan hasta 50 estudiantes inscritos.⁷ Un número de estudiantes tan amplio no está acorde con las exigencias de un curso de lectura y escritura que requiere el acompañamiento constante y personal, las asesorías y el replanteamiento de las actividades de acuerdo con el desarrollo de las mismas. Esto se comprueba al constatar que frente a un curso con una orientación similar y con estudiantes de estratos socioculturales similares, demuestra que la cantidad de estudiantes influyen el rendimiento. Para este caso se compararon los grupos de Derecho y Psicología mencionados.

Al respecto, la investigadora argentina Paula Carlino (2005) propone que para evitar la deserción de buena parte de los estudiantes y para potenciar el desarrollo conceptual de los que

⁷ El curso 2012-II y 2013.I llegó a un número de 60 estudiantes matriculados, por tanto, lo dividieron. Además, los estudiantes tienen entre 10 y 12 materias y en la jornada tienen clases a las 6 AM y la 6PM.

permanecen, es importante que tanto docentes como directivas se comprometan con el impulso de la alfabetización académica. Ella considera indispensable que los profesores de todas las asignaturas se comprometan a enseñar los modos específicos de cómo cada disciplina encara los textos, explicitando el manejo de la bibliografía y a analizar lo leído, ayudando a entender lo que los textos dan por sobreentendido y que los estudiantes no están en capacidad de inferir. Y para sustentar esta propuesta, es imprescindible que las directivas “se comprometan con las alfabetizaciones académicas y apoyen la labor docente con estatutos y con acciones manifiestas, que las promuevan y reconozcan” (p. 86).

De acuerdo con lo planteado por Carlino, Van Dijk (2010), al abordar la relación discurso conocimiento, nos dice que son de especial relevancia para una teoría de la producción discursiva los siguientes aspectos relacionados con la gestión de conocimiento:

¿Cómo pueden saber los hablantes qué conocimiento debe o puede expresarse en el discurso? ¿Qué conocimiento es sabido por los interlocutores y, por tanto, puede darse por supuesto? ¿Qué conocimiento pueden haber olvidado los receptores (oyentes/lectores) y, por tanto, ha de ser recuperado? Entre los conocimientos nuevos, es decir, aquellos que se han introducido recientemente en el discurso, ¿cuáles son más importantes y, por tanto, merecen especial énfasis? Entre los conocimientos nuevos, ¿cuáles son secundarios y, por tanto, pueden ser objeto de un tratamiento marginal en el discurso? ¿Cómo se “linealiza” y distribuye en las oraciones de un texto la expresión del conocimiento contenido en un modelo mental jerarquizado? (pp. 173).

Los planteamientos de Van Dijk son un reto en los cursos de español y en todas las materias, ya que los contextos regulan cómo debemos hablar o escribir a fin de que nuestra producción lingüística se adecue a la situación comunicativa dada, y “esta adecuación se facilita si los hablantes pertenecen a la misma comunidad lingüística y de conocimiento, porque pueden asumir simplemente que su conocimiento general, socioculturalmente compartido, será accesible también para aquellos receptores que pertenezcan a la misma comunidad” (2010, p. 178).

Recalca que cuando estudiamos el conocimiento en la sociedad, lo que estudiamos es básicamente texto y habla, situados socialmente.

En otras palabras, si bien el conocimiento desempeña un papel fundamental en todos los actos comunicativos, en determinados géneros discursivos es más específico, entre otras cosas porque la finalidad explícita de estos géneros es formar (nuevo) conocimiento social. A partir de lo planteado por Van Dijk, es necesario precisar que estos géneros son los predominantes en la educación superior, y el reto es insertar a los estudiantes en su manejo y dominio; con el agravante de que la mayoría nunca en su vida familiar, escolar y social ha tenido acceso a ellos, y además, consideran a los profesores de lenguaje como los únicos responsables de la cultura escrita de los estudiantes.

Si de acuerdo con lo que venimos planteando, los discursos de los estudiantes son tremendamente desiguales, ¿cómo podemos articular una cultura escrita acorde con las necesidades y exigencias de cada estudiante en particular? Con mayor razón cuando las directivas nos exigen una tarea ardua: lograr un nivel de lectura y escritura óptimo y nivelado (Henaó, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

La modalidad de contratación de docentes.

Tan poca importancia le dan la mayoría de las universidades colombianas a los cursos de lenguaje, que son servidos por profesores de cátedra, quienes por lo general trabajan en varias instituciones y, por lo mismo, disponen de poco tiempo para actualizarse, investigar y aun preparar las actividades. ¿Cuáles son los criterios para seleccionar a los docentes? ¿Cuál es la formación lingüística de los encargados en hacer la selección? ¿Qué capacitación se le brinda a los docentes? Simplemente se les entrega un programa o una carta descriptiva, muchas veces realizadas por personas que no son competentes en esta área del conocimiento. Al respecto Brunner (2013) enfatiza que:

Estamos aprendiendo a enseñarles a nuestros profesores a enseñar. Los profesores jóvenes, de 35 años,

que vienen de doctorados de buenas universidades de Europa y Estados Unidos, tienen una mirada crítica hacia sus maestros que nunca salieron, que nunca escribieron para una revista internacional. Además, hay un problema con la disciplina: cuando los viejos estudiaron, la disciplina era mucho menos dinámica y menos poblada de conocimiento; la nueva generación viene de una disciplina en que el conocimiento no se detiene. No es pasividad. Es otra cultura. Otros valores. Ellos hacen parte de una forma de ejercer la profesión que empieza a quedar conceptual, tecnológica y culturalmente superada por la era digital. De hecho su metodología, la del profesor que enseñaba con la pura palabra y con el mismo texto durante veinte años, desapareció. Hoy un profesor joven piensa cada curso de forma diferente y tiene los medios para hacerlo, porque se sienta frente a su computador y puede bajar el currículum de su curso tal y como se enseña en Oxford o en Harvard. Ese es su punto de comparación. Esa es su competencia. No es que los viejos sean malos o pasivos, eran muy buenos, pero eran de un mundo que de repente colapsó.

La evaluación.

Desde la dirección académica se deben promover formas de evaluación que estimulen la cultura escrita, a través de la consulta de materiales bibliográficos para la evaluación y con la presentación de textos escritos de diferente índole, de acuerdo con los objetivos y el tipo de carrera. Al respecto, el estudiante, como parte del proceso, debe tener una participación activa en la evaluación y no solo convertirla en un mecanismo para asignar una nota, sin precisar la importancia en el proceso académico y en el futuro profesional. Parafraseando a Halliday (1982, p. 282), hay que valorar lo positivo que se encuentra durante el proceso evaluativo, y que para la mayoría de los docentes sería negativo; por eso, él plantea que hay que ser menos solemnes con el discurso y darle la importancia que tiene.

Docentes.

El tipo de evaluaciones.

En algunos programas la escritura prácticamente no existe, especialmente, en la Facultad de Derecho. En el curso de Técnicas Comunicativas 2011-2012, el docente estaba preocupado por el poco interés de los estudiantes con respecto a la escritura. Un día le preguntó a una alumna, quien ya era socióloga, si

los profesores sabían cómo escribían sus estudiantes, y ella respondió: “En todo el tiempo que llevo en la IUE, solo nos han hecho un examen escrito y lo perdió casi todo el grupo”. Además, una estudiante de cuarto año comentó “que si les hicieran pruebas escritas, rajarían a todos”.⁸ Igualmente, los estudiantes de derecho y los abogados manejan formatos a los cuales solo es cambiarle unos cuantos datos, por lo mismo, no se ven en la necesidad de redactar constantemente sus alegatos, reclamaciones, demandas, sentencias, entre otras. Con respecto al problema, según afirman algunos estudiantes, para ciertos profesores la escritura no es fundamental, porque la justicia en Colombia ya es oral (Henoa, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Aquí cabe resaltar las palabras de Cassany y Morales (2009, p. 109), quienes indican que: “Ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y autor de los textos propios de estas disciplinas”, ya que con estos textos se accede a los conocimientos y se actualizan; además, se realizan las aportaciones personales. De la misma forma agrega que:

La lectura y la escritura de los textos especializados de cada disciplina es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, pues no ocurre de manera natural. El lugar donde se inicia este aprendizaje de manera formal es la universidad; sin embargo, no siempre se desarrolla de manera explícita y organizada, en cursos académicos destinados para tal fin y, además, no todos los docentes –ni los propios estudiantes– son conscientes de la necesidad de iniciar, formalmente, la enseñanza-aprendizaje del discurso propio de cada disciplina (Cassany & Morales, 2009, p. 110)

Desconocimiento de las prácticas escriturales académicas disciplinares.

Esto plantea un reto para el programa de Derecho, por cuanto si alguien requiere un dominio de la

8 Como las tres investigaciones se han realizado en las facultades de Ciencias Sociales y Derecho, se constató un mayor interés por los estudiantes del programa de Psicología que aquellos del programa de Derecho, y la razón puede ser que hay más evaluaciones escritas e inclusive tienen que presentar con mayor frecuencia trabajos escritos.

cultura escrita para su desempeño profesional son los abogados. Aunque en el ambiente, hay más preocupación por lo oral que por lo escrito, la realidad indica que una persona que lea y escriba bien, se desempeña con éxito al momento de presentar de forma oral o escrita sus ideas, sus planteamientos, sus argumentos. Se confunde la habilidad discursiva con la verborrea, un tono de voz potente y uso de latinismos y de la jerga jurisprudencial.

Formación docente.

Dada la orientación de las facultades de educación y algunos posgrados, se puede afirmar que es difícil encontrar profesores preparados para el tipo de cultura escrita que exige la educación superior. Esto lo podemos afirmar con los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia (Castañeda y Henao, 2005), Universidad de Medellín (Toro et al, 2006; Maya, 2006) y la Institución Universitaria de Envigado (Henao, Londoño, Frías y Castañeda, 2011). En dichas universidades los estudiantes de las unidades de análisis obtuvieron resultados con diferencias significativas en relación con el tipo de orientación de los cursos de lenguaje. Mientras la mayoría que seguía un enfoque tradicional, aunque afirmen trabajar desde las nuevas corrientes lingüísticas, mostraron avances poco significativos; en cambio, los que recibieron la orientación desde la Lingüística Textual (LT), el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Argumentación Pragmadiálectica (APD), aunque no solucionaron los problemas de manera radical, sí mostraron un avance significativo en la mayoría de las variables evaluadas; no obstante, es relevante reconocer que en cuanto a ortografía el avance fue escaso, especialmente, con el uso de las tildes.⁹

Producción escrita de los docentes.

En cuanto a la producción de los docentes que se convierten en modelo para los estudiantes, es

9 Los estudiantes creen estar entre dos paradigmas: las tildes ya no hay que marcarlas o las tildes son marcadas por el computador.

importante analizar el número de publicaciones de acuerdo con el número de docentes Tiempo Completo y de Cátedra, e igualmente, la clasificación de las revistas en las cuales se ha publicado. Además, vale la pena preguntarse sobre el impacto de esas publicaciones en el aula.¹⁰

Es común encontrar que los docentes de las disciplinas creen que los problemas de lectura y escritura son responsabilidad única de los profesores de lenguaje, quienes, en algunos casos, desconocen los discursos profesionales, que son dominados por los especialistas en las áreas del conocimiento y difícilmente son entendibles para personas ajenas a estos contextos. Es tanto, que Carlino (2005) propone que sean los profesores del área quienes orienten los procesos de producción escritural:

Los docentes, que disponemos de “repertorios” bibliográficos contruidos a lo largo de nuestra formación, somos quienes podemos aportar hojas de ruta y lentes que ayuden a recorrer y enfocar a lo que, según nuestro conocimiento de la disciplina, es importante en los textos. De esta manera estaremos enseñando a leer como se lo hace en las respectivas comunidades discursivas, lo cual suele ser exigido sin más. Estaremos incluyendo como objeto de enseñanza los propósitos de lectura que difieren de aquellos con los que se suele dar a leer en la educación secundaria (p. 72).

Asimismo, mientras el nivel de escritura de los profesores sea deficiente, es imposible que puedan orientar a los estudiantes en sus actividades de escritura ni hacer una revisión consciente de la producción escrita de sus alumnos.

El trabajo colaborativo entre docentes.

Una muestra de la importancia de institucionalizar la literacidad se presentó en el grupo de Derecho. En el curso Técnicas Comunicativas 2012-2013, a los estudiantes se les dio una clase para que conocieran las normas APA; sin embargo, durante casi

10 Un ejemplo de ello son las publicaciones de los docentes vinculados a los grupos de investigación de la IUE. Puesto que a 2011, solo figuran en sus respectivos CvLac (Curriculum Vitae de Latinoamérica y el Caribe) alrededor de 50 publicaciones; un solo libro, tres capítulos de libro, y el resto artículos.

todo el año académico no mostraron interés por su aplicación; pero, cuando el profesor de otra materia les exigió un trabajo con dichas normas, vieron la necesidad de conocerlas y solicitaron que se repitiera el ejercicio y se les facilitará un documento donde las pudieran consultar. La utilización de las normas APA es fundamental para el desarrollo de la intertextualidad, una de las variables analizadas en las investigaciones y la que presentó una de las mayores dificultades y menores avances durante la aplicación de la propuesta teórica y metodológica diseñada para los grupos experimentales. En el mundo académico y profesional, la citación y la referenciación son exigencias constantes; si bien, las normas APA no son las únicas utilizadas en estos ambientes, el manejo prepara para la utilización de cualquier otra norma, de acuerdo con las exigencias de los entornos donde se escriba.

La inclusión en el aula.

34 Carlino divide los profesores en exclusivos e inclusivos; mientras los primeros proponen técnicas o meras estrategias docentes; un profesor inclusivo está dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica adquirida como miembro de una comunidad disciplinar, combate el sentimiento de exclusión, no responsabilizan a los alumnos por los problemas para entender lo que leen sino que entienden que leer es un proceso de resolución de problemas, enseña el tipo de cosas que la comunidad lectora de su campo de estudio busca en la bibliografía, desenvuelve las ideas que en los textos están condensadas, cuando exponen hacen referencia a la bibliografía para que los estudiantes puedan ligar lo que se está enseñado en el aula, toma consciencia que los estudiantes son inmigrantes, se enfrentan a una cultura nueva lo que es un desafío para cualquiera. Por tanto, es la integración a una comunidad nueva (Carlino, 2005, pp. 91-92).

Ampliando el planteamiento de Carlino, podríamos retomar uno de las propuestas centrales en los postulados teóricos y metodológicos de Freire (1993), para quien el profesor exclusivo se conforma con extender unos conocimientos y evaluarlos; mientras que el inclusivo, comunica los conocimientos,

en un proceso dialógico entre el docente y los estudiantes, al respecto REDLEES (2013) al presentar la visión de los estudiantes sobre los cursos de lenguaje afirma que no permiten tomar conciencia de la importancia de la lectura, que sus contenidos están aislados de las necesidades que afrontan en las asignaturas, que los contenidos son genéricos, poco específicos y aplicables y que pocos temas son los mismos vistos en secundaria, además, no hay transferencia hacia los otros cursos de las carreras.

Estudiantes.

De igual forma, los estudiantes reafirman la percepción de que los cursos de lenguaje se muestran desarticulados de sus cursos regulares y resultan poco atractivos, tal y como lo expresan estas voces estudiantiles:

Quando comencé a cursar esta materia, no tenía muchas expectativas, en realidad, no había escuchado a nadie decir nada bueno sobre esta. Me imaginaba una clase de colegio explicando el uso de las comas, de la redacción y me imaginaba haciendo trabajitos a la carrera. Me sorprendió que nos dieran a través del semestre una pequeña inducción a la escritura de verdaderos textos universitarios. (Estudiante de derecho de la Universidad de Medellín, en Toro et. al. 2008).

En los años de Universidad, cuando realicé estudios de Administración de Empresas nunca me hicieron tanto énfasis en la lectoescritura. Recuerdo que durante el primer semestre, teníamos una cátedra de Español, pero siempre la considerábamos como relleno (Estudiante de Derecho de la Universidad de Medellín, en Toro et. al. 2008).

Relación entre disciplina y literacidad.

Crete & Lea (2003, p. 30) nos dicen que en la universidad las diversas formas de pensar y comprender el mundo se expresan a través de diversas disciplinas académicas, que tienen también modos específicos para referirse a los aspectos del mundo observados e investigados por ellas; de ahí, que uno de los problemas para los estudiantes radica en que a los docentes se les olvida explicitar que su asignatura no es más que un método especial de construir el conocimiento del mundo. Así mismo, recomiendan que

los estudiantes deben aprender los nuevos términos y utilizarlos correctamente cuando los escriben.

Por otro lado, Paula Carlino (2005, p. 23) considera normal que la escritura plantee problemas en la educación superior, y no se debe solo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos, sino a que el nivel de escritura esperado por la comunidad académica en ámbitos universitarios no es la prolongación de lo que deberían haber aprendido previamente, ya que se enfrentan a formas discursivas nuevas, que desafían a todos los principiantes y, para muchos de ellos, se convierten en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.

A pesar que compartimos parte de lo planteado por Carlino, es importante aclarar que una proporción alta de estudiantes no solo se enfrenta a una nueva exigencia en cultura escrita, sino que tienen unas bases tan limitadas, que corresponderían al nivel óptimo de un estudiante de primaria, por tanto, se ven enfrentados a las exigencias de la cultura escrita universitaria y a la necesidad de superar problemas de lectura y escritura propios del nivel educativo anterior.

Al respecto, Changuex (2005, p. 216) afirma: “El hecho de aprender o no a leer y escribir durante la infancia repercute considerablemente en la organización funcional del cerebro adulto”; porque, la adquisición de la lectura y la escritura en el niño dinamiza las capacidades epigenéticas del cerebro para memorizar habilidades nuevas durante su desarrollo. “Además, la lectura moviliza las vías del lenguaje oral, entre ellas, el proceso fonológico de palabras nuevas. Un hecho interesante es que la falta de lectura altera la “estabilidad selectiva” de esa vía fonológica específica para las palabras nuevas”.

Los planteamientos de Changeux nos ayudan a entender las dificultades en literacidad presentadas por los estudiantes que no tuvieron un acercamiento significativo a la cultura escrita durante la infancia y la escuela, y la importancia de buscar la manera de introducirlos en la cultura escrita exigida por la educación superior.

Relación estratos socioculturales y literacidad.

Según Castañeda y Henao (2002, p. 13):

Los estudiantes que provienen de entornos enriquecidos culturalmente, que por lo general ingresan a las carreras de mayor prestigio y, por ende, de mayor demanda, tienen un acumulado intelectual y lingüístico que los habilita para apropiarse con mayor facilidad de los conocimientos y de los lenguajes que circulan en la academia. Algunos provienen de familias en las que hay uno o varios profesionales que han terminado carreras afines a la que cursa el estudiante; y al vivir en ambientes donde se conversa y donde circulan textos relacionados con su carrera, llegan a la universidad con un acervo científico básico sobre su campo específico y, por tanto, pueden desenvolverse, desde un comienzo, con mayor soltura y profundidad; lo que se convierte en una ventaja frente a los que únicamente han tenido la formación escolar, que en nuestro medio, a veces, no es garantía de calidad. Lo anterior, lleva a que algunos aspirantes a la universidad, al no pasar a las de mayor demanda, deciden presentarse en las de menor demanda, muchas veces a carreras no deseadas.

La anterior cita está relacionada con lo planteado anteriormente sobre el desconocimiento por parte de los administradores de la importancia que tiene lo sociocultural en el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Este aspecto influye en el tipo de carrera al que se ingresa y en el desarrollo del conocimiento. Si no encuentran como dice Carlino una mano amiga, un docente inclusive o políticas institucionales que generen procesos de cualificación en literacidad, para convertirlos en lectores y escritores competentes, tal como lo demandan las exigencias de la educación superior.

Construcción del conocimiento disciplinar.

Si bien las prácticas pedagógicas han venido teniendo algunos cambios positivos y, a veces, negativos en las instituciones universitarias, la modalidad de cátedra sigue siendo una de las principales opciones para la transmisión de información y la generación de conocimiento, especialmente, en programas como Derecho y Psicología. La cátedra demanda un proceso de lectura previa, asistencia a las presentaciones del docente, la intervención con preguntas y la construcción de conceptos a través

de la producción escrita, los cuales se almacenan en cuadernos, tabletas o portátiles. Por tanto, la literacidad como comprensión y producción tiene un papel de acceso a la información, análisis, comparación y verificación, en pro de la construcción de conocimiento, en este caso, disciplinar, dependiendo de las diferentes áreas que tenga el programa académico. Al respecto, Carlino (2005, p. 73) señala que:

Tanto cuando era estudiante como cuando llegué a ser profesora universitaria, siempre he pensado que leer bibliografía autentica de una disciplina es indispensable para poder analizar en profundidad las corrientes teóricas, apreciar la complejidad de sus razonamientos y examinar las bases empíricas en las que se apoyan. Esto no se logra ni escuchando clases ni leyendo manuales diseñados para una materia; sin duda, los manuales resultan útiles para organizar el acceso a un campo de estudio, pero —por su misma naturaleza— alisan las complicaciones intrínsecas a la comprensión teórica, uniformizan las tonalidades de cada punto de vista y privan al lector de conocer la gama del problema no resueltos que hacen al empeño mismo de la ciencia.

36

Por ello, coincidimos con que la responsabilidad de las lecturas disciplinares no deben ser ejercicios aislados del aula, sino del contexto universitario, especialmente relacionadas con el área del conocimiento que se está cursando. En otras palabras, los docentes de las diferentes disciplinas debemos acompañar a nuestros estudiantes, no solo en la asimilación conceptual, sino en las etapas previas y posteriores a esta asimilación. Comprender los conceptos disciplinares no responden exclusivamente a la identificación de las letras que conforman las palabras explícitas en el texto. Hay un elemento metacognitivo que requiere de conocimiento, el cual, en los estudiantes, no necesariamente se encuentra desarrollado. Carlino (2005, p. 94) indica que “La forma de lectura en la educación superior no puede ser responsabilidad solo de los alumnos, debe ser una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones. Integrar a los alumnos en nuestras culturas escritas”.

Marco Metodológico

El marco metodológico de las tres investigaciones tiene un análisis cualitativo de tipo

descriptivo-comparativo. Las unidades de análisis son intencionales no muestrales. La población fueron estudiantes de los programas de Derecho y Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. En las tres investigaciones, se ha intervenido desde la LT y el ACD. En la segunda y tercera investigación, se adoptó un tercer componente: la APD. Por ello, a continuación se presentarán los principales elementos metodológicos de cada una de las investigaciones realizadas:

Primera investigación: *Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Sociales.*

Esta investigación fue realizada entre 2010-I y 2011-I, y fue financiada a través de la IV Convocatoria del Siune de la Institución Universitaria de Envigado. La metodología de trabajo en la investigación propone la obtención de los datos con base en la unidad de análisis, esta última conformada por dos grupos de la asignatura Taller de Lectura y Escritura del programa de Psicología. Estos se clasificaron de la siguiente manera (Heno, Londoño, Frias & Castañeda, 2011):

1. Un *grupo Experimental*, bajo la responsabilidad de uno de los investigadores, con la totalidad de los estudiantes del curso que presentaron la prueba inicial, doce (12) estudiantes.
2. Un *grupo Control* de una muestra de doce (12) estudiantes. Ocho (8) estudiantes que reciben el *Taller de Lectura y Escritura I* con una profesora y cuatro (4) estudiantes con otro profesor.¹¹

Del grupo Experimental solo presentaron la prueba inicial trece (13) estudiantes, y en un comienzo, de estos se eliminó la prueba de una estudiante de origen brasileño, ya que se esperaba que tuviera problemas serios en el manejo del idioma español. Sin embargo, al observar los resultados finales (ver figuras 1 y 2 y tabla 1) encontramos que esta estudiante fue una de las que más asimiló el enfoque

¹¹ Se seleccionó esta unidad de análisis de ambos grupos porque nos interesa contrastar los resultados de los estudiantes y no comparar el proceso llevado por los profesores.

del curso y, por eso, resolvimos incluirla en la unidad de análisis final (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Como parte del proceso de investigación se realizó una prueba de entrada para determinar y describir el nivel de lectura y escritura con el que ingresan los estudiantes del programa de Psicología a la Institución Universitaria de Envigado. El interés fundamental de esta prueba era analizar la habilidad para resumir y para leer críticamente; así mismo, a través de la escritura de los estudiantes describir el nivel de cohesión, coherencia, concordancia, ortografía, marcadores textuales, puntuación y punto de vista. Hubiera sido importante trabajar la estructura textual: introducción, desarrollo, transición y conclusión, pero ninguno de los textos presentó una estructura textual, tal como se espera de estudiantes de nivel universitario. Los textos seleccionados para dicha prueba fueron *Veo con mi mano* de Hellen Keller para el resumen y *La caverna está creciendo* de Héctor Abad Faciolince para la lectura crítica (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

La prueba final tuvo dos aspectos textuales para evaluar: el primero, realizaron un resumen de una noticia del periódico El Mundo de España, *Encuentro con la niña "mono"*, escrita por el periodista David Jiménez. Se escogió porque guarda similitud con el texto de la prueba inicial *Veo con mi mano*; además, se les solicitó que mencionaran las estrategias utilizadas para resumirlo; en el segundo, realizaron una lectura crítica de la columna de León Valencia, *La deshumanización de "jojoy" y de todos*; así mismo, que explicaran lo que es una lectura crítica. A través de la escritura de los estudiantes se evaluó el nivel de cohesión, coherencia, concordancia, ortografía, marcadores textuales, puntuación y punto de vista (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).¹²

12 Para mayor información sobre esta investigación, los invitamos a revisar Londoño, Henao, Frías y Marín (2010, 2011, 2012) y Londoño, Henao, Frías y Castañeda (2011).

Segunda investigación: Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado.

Esta segunda investigación fue la tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Londoño, 2013). Esta tesis se realizó entre 2010-II y 2012-II. En esta investigación, las variables sociales de interés fueron: *estrato, edad, sexo y nivel educativo de los padres*, teniendo en cuenta la relevancia que estas variables han tenido en los estudios previos realizados Durkheim 2005 (1895), Halliday (1982), Bernstein (1989) y Moreno (1990). La información se obtuvo a través de una encuesta sociolingüística construida para la investigación. Además, la correlación de estas variables se hizo con respecto a los resultados obtenidos por la unidad de análisis seleccionada en cuanto a los niveles de literacidad, utilizando el programa computacional denominado Stafgrafis, donde las variables X eran los resultados de entrada y las variables Y, los resultados de salida. Este programa comprueba a través del promedio y la desviación estándar obtenidos previamente, el coeficiente de correlación. Cabe mencionar que trabajamos con dos programas: Psicología (Jóvenes menores de 26 años pertenecientes a la unidad de análisis de la primera investigación) y Derecho (Curso de Técnicas Comunicativas 2011-II).

Es importante ampliar que Psicología programa tres diferentes grupos de Taller de Lectura y Escritura I cada semestre. En esta oportunidad, los tres grupos estuvieron a cargo de diferentes docentes, entre ellos, nuestro docente colaborador. Este grupo inició con 13 estudiantes matriculados pero terminó con 10, entre ellos 6 jóvenes. Es necesario mencionar que de 6 jóvenes solo 2 eran hombres. Las cancelaciones realizadas en el transcurso del semestre se debieron a diferentes circunstancias relacionadas con problemas personales, dificultades económicas, desempleo, pérdidas de un familiar o cambio de carrera. Por consiguiente, solo se tomaron como parte de la prueba aquellos

estudiantes que terminaron el curso y firmaron el Acta de Consentimiento.

En lo relacionado con el curso de Derecho, en el semestre 2011-II, el programa ofreció dos grupos por jornada, aumentando considerablemente el número de estudiantes matriculados por grupo. Uno de estos dos grupos estuvo a cargo del docente colaborador. En lo concerniente al número de estudiantes, el grupo inició con 45 y terminó con 34, entre ellos 15 jóvenes, de los cuales 3 eran hombres.

Finalmente, aunque es posible que alguno(s) haya(n) cancelado por dificultades con el curso o por la propuesta realizada, en los argumentos dados por ellos nadie lo manifestó así.¹³ En resumen, teniendo en cuenta los lineamientos dados por Moreno (1990), la unidad de análisis de esta tesis doctoral se compuso de 6 jóvenes del programa de Psicología y 15 jóvenes del programa de Derecho en los semestres 2010-II y 2011-II, respectivamente, para un total de 21 jóvenes.¹⁴

Tercera investigación: Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado.

Esta investigación fue realizada entre 2012-II y 2013-I, y fue financiada a través del Siune (Sistema de Investigación de la Institución Universitaria de Envigado) bajo la modalidad de iniciativa propia. En esta ocasión, la unidad de análisis fue de 16 estudiantes pertenecientes al curso de Técnicas Comunicativas del programa de Derecho del semestre 2012-II. Solo tuvimos un Grupo

Experimental.¹⁵ No se tuvieron en cuenta sino los estudiantes que tomaron tanto la prueba de entrada como la prueba de salida.

Con respecto a la prueba de entrada, los participantes debían realizar el resumen del artículo *Si yo gobernaré el mundo* de Stiven Pinker y seleccionar entre las columnas *Lecto-escritura* de José Fernando Isaza y *Frente a la reforma a la justicia: "Todos a una"* de Jaime Granados, y realizarle una lectura crítica, identificando posibles falacias argumentativas. Por otro lado, en la prueba de salida, los participantes debían resumir artículo *La fatídica herencia de las Farc* de Juan Manuel Ospina, leer críticamente la columna *No toda paz es victoria* de Rafael Nieto Loaiza y detectar las falacias argumentativas en ambos textos.

Resultados

Primera investigación.

Comparación de los promedios obtenidos por ambos grupos en la prueba inicial y final. A las variables se les asignó una nota de 1 a 5 (Heno, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Los promedios en las variables analizadas fueron:

Los resultados son evidentes y demuestran que en los aspectos más significativos del manejo de la textualidad, en las variables analizadas, y de la lectura crítica, el grupo Experimental mostró un salto cualitativo en ambos aspectos, y en lo más formal, ortografía y puntuación no hay diferencias significativas entre los dos grupos, al cuantificar el número de errores. Sin embargo, es importante aclarar que al aumentar la extensión de los textos y el número de palabras, se incrementaba la posibilidad de cometer errores de ortografía y puntuación, por tanto, se lograron avances, no tan significativos como se esperaban (Heno, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

13 Con respecto al curso de Derecho, que es anual, al finalizar el año los estudiantes que no podían aprobar la materia, cancelaron el curso. Todos eran jóvenes. Uno de ellos manifestó que no eran capaces de manejar el tiempo libre y la libertad que se da en las universidades, porque en el bachillerato los lleva prácticamente de la mano

14 Para mayor información sobre esta investigación, los invitamos a revisar Londoño y Castañeda (2011) y Londoño (2013).

15 No se utilizó grupo control, porque en la primera investigación se generó un ambiente negativo en la Facultad de Ciencias Sociales, hasta el punto de que algunos docentes se declararon perseguidos, cuando en realidad solo buscábamos la manera de afianzar los procesos de literacidad en el IUE.

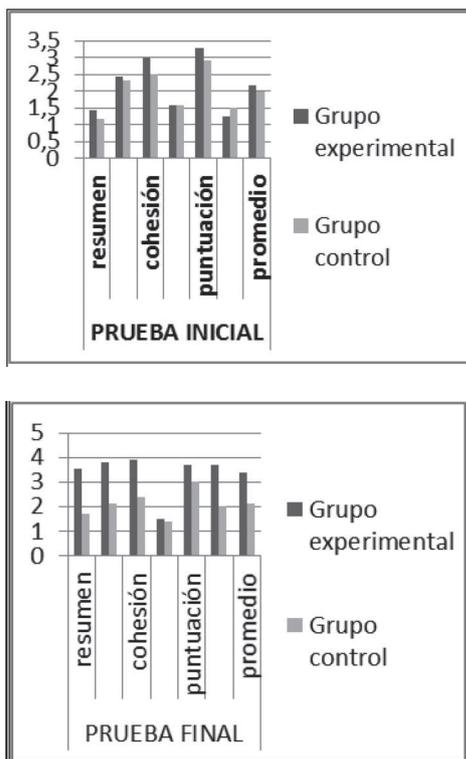


Figura 1. Comparación de Grupos

Comparación de pruebas inicial y final de los grupos experimental y control (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Variable	Grupo Experimental		Grupo Control	
	Prueba inicial	Prueba final	Prueba inicial	Prueba final
Resumen	1,42	3,55	1,17	1,70
Coherencia	2,42	3,80	2,33	2,10
Cohesión	3,00	3,90	2,50	2,40
Ortografía	1,58	1,50	1,58	1,40
Puntuación	3,29	3,70	2,92	3,00
Lectura crítica	1,25	3,70	1,50	2,00
Promedio	2,16	3,36	2,00	2,10

Figura 2. Promedios en las Variables Analizadas

Nota: A las variables se les asignó una nota de 1 a 5 (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Se destaca que a pesar de los logros, como se puede evidenciar en la figura 3, aún subsisten problemas en todas las variables, especialmente, en

la ortografía y en la puntuación. Esto indica que un curso de dos horas no es suficiente para subsanar los vacíos que traen los estudiantes de la escolaridad anterior (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Además, la Universidad debe capacitar a sus docentes, en especial en la LT y el ACD, aspectos que se trabajaron en la investigación, si quiere transformar significativamente los niveles de literacidad de los estudiantes que ingresan para convertirlos en lectores y escritores autónomos, capaces de actualizarse e innovar (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Con respecto a la comparación de los promedios obtenidos por ambos grupos en la prueba final, sin tener en cuenta las variables puntuación y ortografía:

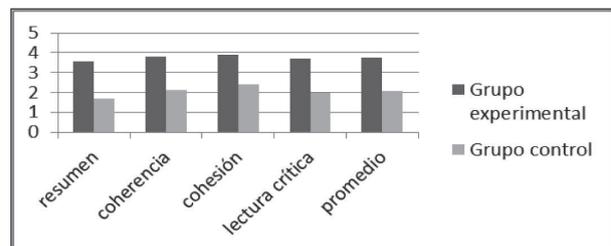


Figura 3. Comparación de Pruebas

Comparación de pruebas (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

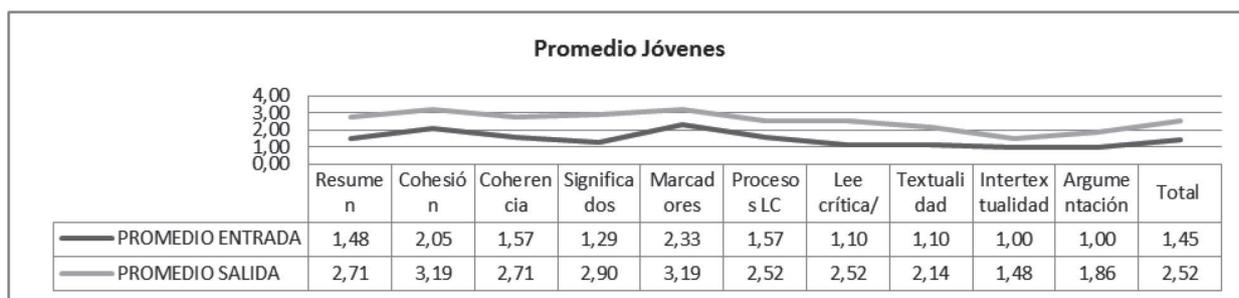
Nos pareció interesante sacar los promedios sin puntuación y ortografía, por cuanto sería promediar las variables más significativas desde las perspectivas teóricas y metodológicas que orientaron la investigación. Los promedios en estas variables aumentan las diferencias con el grupo Control (2,05) y el Experimental (3,70). Los resultados son evidentes y demuestran que en los aspectos más significativos del manejo de la textualidad y de la lectura crítica, el grupo Experimental mostró un salto cualitativo en ambas variables, y en lo más formal, ortografía y puntuación no hay diferencias significativas entre los dos grupos (Henao, Londoño, Frias & Castañeda, 2011).

Segunda investigación.

Después de analizar los resultados y los problemas recurrentes que presentan los estudiantes en cultura escrita, en esta segunda investigación se incluyeron variables como el punto de vista. Al revisar los escritos de los estudiantes detectamos que no establecían una diferencia entre el autor del texto y el lector, la mayoría al resumir el texto aparecían como los autores y no mencionaban al autor ni al título del texto; además, no encontrábamos citas ni referenciación; por tanto,

consideramos fundamental incluir estas variables en el análisis de esta segunda investigación.

En la Figura 4, podemos observar que en general hay un avance en cada uno de los aspectos evaluados. Sin embargo, solo la cohesión y los marcadores discursivos obtuvieron resultados superiores a la nota 3. No obstante, los promedios más bajos se encuentran en la intertextualidad y la argumentación, aspecto que quedó evidenciado con las dificultades en producción escritural del grupo de Derecho, especialmente.



40 **Figura 4.** Algunas variables del grupo unificado

Desde una mirada cuantitativa, los resultados de la prueba de salida en promedio están una unidad por encima de los resultados de la prueba de entrada. Cabe mencionar que los resultados de la prueba de entrada eran muy bajos, lo cual nos indica los niveles de literacidad con que ingresan nuestros bachilleres a las diferentes carreras universitarias. De igual forma, vemos que si bien hay una tendencia progresiva al aumento, la propuesta implementada en los cursos de Taller de Lectura y Escritura I y Técnicas Comunicativas fue efectiva y logró cambios significativos sin alcanzar los resultados que quisieran las directivas a partir de un curso de lenguaje, cuando es un problema que requiere más trabajo, más apoyo administrativo; inclusive, más compromiso de las otras áreas académicas, para las cuales la lectura y la escritura son fundamentales.¹⁶ Es necesario el

acompañamiento de todos los docentes del semestre para diseñar y estimular a nuestros estudiantes, en forma mancomunada, actividades y espacios donde se fortalezcan sus niveles de literacidad.

La Figura 5 nos posibilita ver por variables el comportamiento de los participantes de acuerdo con los promedios obtenidos en ambas pruebas. Salvo las variables de ortografía y citación, la diferencia entre picos es amplia, evidenciando la tendencia positiva que anteriormente mencionada. Es cierto que los resultados desde la variable 14 hasta la 20 son bajos, ya que se encuentran por debajo de la nota 2,5. Es necesario tener en cuenta para próximos cursos revisar si el número de alumnos, la intensidad horaria y el número de horas de los

¹⁶ Al hablar con los estudiantes del curso de Técnicas Comunicativas sobre el papel de la escritura en las otras materias, los participantes informaron que solo les ha-

bían hecho una evaluación escrita y la habían perdido casi todos, y que además, algunos profesores les decían que ya la escritura para el abogado no era importante, pues la justicia es oral.

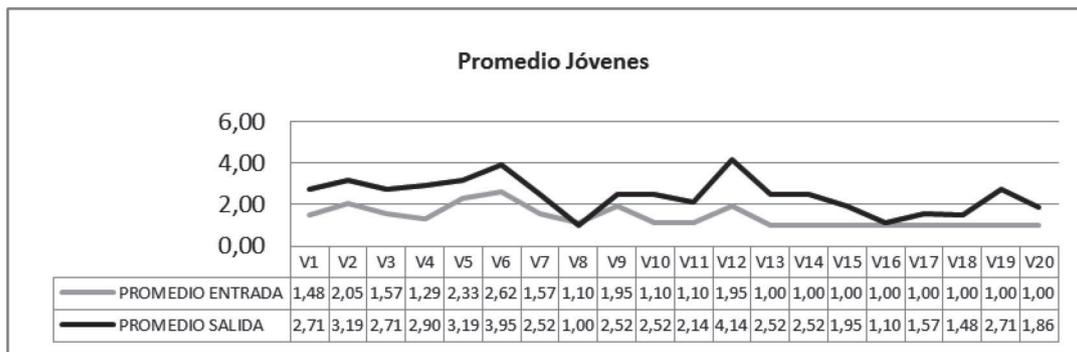


Figura 5. Variables de Ambas Pruebas

cursos son suficientes para trabajar actividades relacionadas con la argumentación, la citación y la referenciación, o replantear actividades del curso antes de incluirlas. Especialmente, con los bajos niveles de literacidad con que están llegando los estudiantes a la educación superior.

Es importante señalar que esta descripción, análisis y comparación de los resultados de las pruebas de entrada y salida de los grupos de Psicología y Derecho, permiten ir más allá de la mera operación cuantitativa, ya que se incluyen elementos descriptivos cualitativos que permiten tener una visión más amplia en el análisis no solo de las 20 variables trabajadas a partir de la rúbrica, sino también de los participantes y sus diferentes desempeños. Es innegable que el nivel con que ingresaron los participantes tanto de Psicología como de Derecho fue realmente bajo, pero esta parece ser la realidad nacional de la mayoría de las instituciones de educación superior.

Es inevitable que las instituciones de educación superior que estén preocupadas por los niveles de literacidad de sus estudiantes contemplen la necesidad de trabajar de forma mancomunada con las diferentes instituciones educativas de secundaria de sus municipios, para facilitar a los estudiantes interesados en continuar sus estudios universitarios cursos específicos que les permita desempeñarse adecuadamente en la educación superior, entre ellos cursos que consoliden los niveles de literacidad que requerirán dichos estudiantes para sus estudios universitarios. Especialmente con los provenientes de los estratos sociales más bajos, que de acuerdo con

las investigaciones son los que llegan con niveles de literacidad poco adecuados para desempeñarse con éxito en la educación superior.

Tercera investigación.

En esta tercera investigación podemos resaltar una diferencia con respecto a la segunda, ya que el análisis se centró solo en 19 variables, pues se le dio mayor énfasis en la argumentación pragmadiálectica que en los aspectos socioculturales, haciendo énfasis en la argumentación pragmadiálectica y menos en los aspectos socioculturales. Comparativamente, con el grupo de Derecho 2011-II, el de 2012-II resultó más comprometido con la actividad académica, en especial, en la medida en que iba avanzando el curso, por cuanto, comenzaron a ser conscientes de la importancia del trabajo con la LT, ACD y APD, porque les estaba sirviendo en los otros cursos de la carrera.

No obstante, si bien se lograron avances significativos dado el nivel con que ingresaron, se atenuaron los problemas y algunos estudiantes terminaron el año con un buen nivel, la mayoría siguen presentando problemas en literacidad, especialmente, en lo relacionado con la corrección (ortografía y puntuación); asimismo, se les dificulta citar y referenciar, lo mismo que desarrollar argumentos sin el uso de falacias y con una estructura textual adecuada.

En la Figura 6 se presentan los resultados obtenidos tanto en la prueba de entrada como de salida en las 19 variables analizadas, cuya calificación fue de 1 a 5.

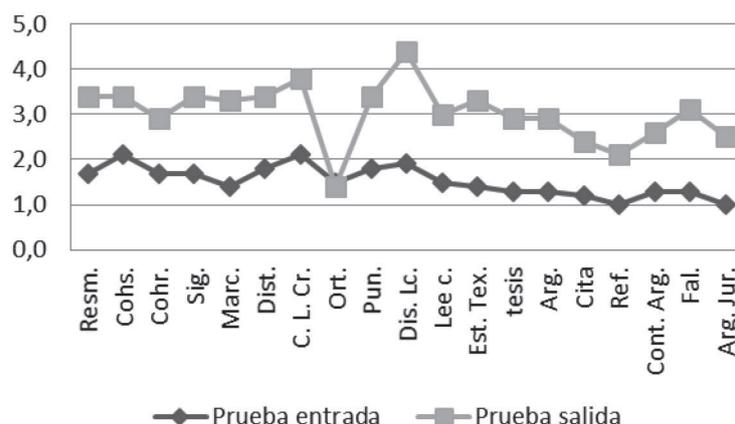


Figura 6. Comparación de Pruebas Entrada y Salida

Las variables en su estricto orden fueron: empleo de las macrorreglas para resumir, escribe textos cohesivos, coherentes, demuestra la comprensión de diferentes tipos de significados (literal, implícito y complementario), usa marcadores discursivos, establece la diferencia entre el autor y el lector en la elaboración del resumen, explica los procesos de lectura crítica, maneja correctamente la ortografía, puntúa adecuadamente, diferencia al lector y el autor en la lectura crítica, lee críticamente, al argumentar plantea una tesis, construye los argumentos en forma coherente, cita y referencia las fuentes utilizadas en la argumentación, utiliza los puntos de vista de otros autores para argumentar, evita las falacias argumentativas y evidencia bases de argumentación jurídica.

Solo se compararon las variables de los estudiantes que presentaron tanto la prueba de entrada como la de salida.

Con respecto a la Figura 7, en la prueba de entrada, el 77% de los estudiantes obtuvieron una nota de uno en las variables analizadas, 6% dos, 8% tres, 6% cuatro y 3% cinco; en cambio, en la de salida, los resultados fueron: 14% obtuvo una nota de uno, 23% dos, 25% tres, 23% cuatro y 15% cinco. Es relevante constatar el avance en la prueba de salida, en especial, la nivelación obtenida en el proceso, por cuanto, los puntajes de uno son significativamente menores que los obtenidos en la prueba de entrada

(77% - 23%), los puntajes de dos y tres corresponden al 48% en la prueba de salida en contraste al 14% de la prueba de entrada, y el 38% obtuvo una nota entre cuatro y cinco en la prueba de salida; mientras, solo el 9% lo obtuvo en la prueba de entrada.

Conclusiones

Al comparar la información recogida en la encuesta por los participantes, en las tres investigaciones, encontramos contradicciones con los resultados obtenidos en las pruebas. La mayoría decían tener un nivel medio o bueno de lectura, cuando en realidad, estaban demasiado lejos de las exigencias en cultura escrita que hace la educación superior. Parte del esfuerzo que debe hacer el profesor de lenguaje, es demostrarle a los estudiantes que el nivel de lectura y escritura exigido en la educación superior es distinto al que traen del bachillerato; además, hacerles ver la necesidad de superar los niveles de literacidad con el que ingresan, pues son insuficientes para desempeñarse con éxito en las otras asignaturas.

Si bien los resultados obtenidos en las tres investigaciones presentan resultados que indican la necesidad de trabajar más intensamente con la lectura y la escritura, de todas maneras, en la segunda investigación se constata que los estudiantes de los estratos más altos son los que logran mejores

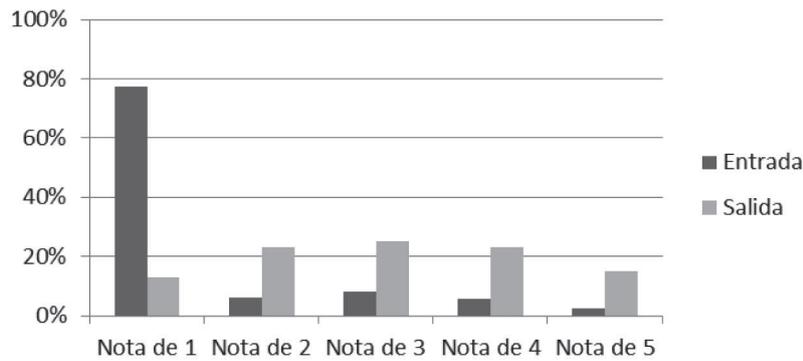


Figura 7. Variables en Ambas Pruebas

promedios; aun así, los de los estratos más bajos, con un curso bien orientado, logran atenuar los aspectos negativos que por razones socioculturales les dificulta el proceso lectoescritor.

Es importante destacar que a pesar de los avances subsisten serios problemas en la ortografía y en la puntuación. Esto indica que un curso de dos horas no es suficiente para subsanar los vacíos que traen los estudiantes de la escolaridad anterior.

La Institución Universitaria de Envigado debe capacitar a sus docentes, especialmente los de lenguaje, en los dos aspectos centrales que se trabajaron en la investigación si quiere transformar significativamente el nivel de literacidad con que ingresan los estudiantes para convertirlos en lectores y escritores autónomos, capaces de actualizarse e innovar.

Con respecto a la tercera investigación, si bien, uno de los principales elementos del argumento es el garante, también es necesario resaltar que los estudiantes no cuentan con una construcción pragmática sólida con referentes teóricos propios de la ciencia jurídica. La razón principal de esta ausencia explícita del garante radica en el nivel primario de formación con el que ingresan al programa. Además, al ser estudiantes de primer año de derecho, los conceptos jurídicos y manejo de la terminología especializada del área, les impide referenciarlos de manera literal.

No obstante, en la lectura de sus pruebas y su análisis, se puede colegir una apropiación particular

de varios elementos jurídicos y políticos que ya empiezan a incorporar dentro de su discurso. En las pruebas finales a diferencia de las de entrada se puede evidenciar que un 80% de la muestra cuenta con elementos argumentativos con un matiz jurídico, que en la prueba de entrada fue inexistente, ya que ni siquiera pudieron dar una opinión y mucho menos, incorporar una posición política sobre el particular, que mínimamente se esperaría de cualquier persona con formación ciudadana.

Aunque en su discurso el lenguaje común es predominante, esto no significa que en dicho léxico no se ubiquen o incorporen elementos jurídicos y políticos que están implícitos en las pruebas analizadas y que sirven de referente o presupuesto para la construcción conceptual que realiza el mismo autor en ellos.

Los estudiantes evidencian una apropiación del tema argumentativo direccionado o alineado en esta investigación desde la pragmatialéctica, pero además se resalta la vinculación de su área de formación que se traduce en la habilidad de argumentar bajo los supuestos jurídicos o políticos y que más adelante en un nivel más avanzado de su formación podrá referenciar con garantes propios de los teóricos de la disciplina.

En el campo de la argumentación pragmatialéctica las relaciones de criterios suelen verse de manera armónica pues es un campo en el que cada profesional o estudiante en formación de una disciplina

puede expresar de manera ética y crítica su posición frente a una tesis que plantee cualquier autor y buscar sus propios argumentos en su disciplina. Lo que nos indica que este tipo de orientación pedagógica posibilita, rescata y valida el criterio de un estudiante como ciudadano y como profesional en formación.

Referencias

- Barletta, N. & Mizuno, J. (2005). Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias naturales. En: *Zona Próxima*, 1 (6), p.32-47. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, vol. 2. Madrid: Akal.
- Brunner Ried, J. J (mayo 15, 2013). El fracaso de la educación pública en América Latina. En: *El Espectador*. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/articulo-422239-el-fracaso-de-educacion-publica-america-latina>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En Cassany, D. (Comp.), *Para ser letrados*. pp. 109-128. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. En: *Lectura y Vida*, 26(3), p. 32-45.
- Cassany, D. (2005b). Navegando con timón crítico. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (352), p. 36-39.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. En *Revista Signos*, 32(45-46), 83-101.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá: ICFES.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. En: *Actas Pedagógicas*, 2(1), pp. 76-84.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En: *Zona Próxima*, (6), pp. 12-31.
- Changeux, Jean Pierre (2005). *El hombre de verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cisneros, M. (2005). *La Lectura y escritura en la Universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica del Pereira.
- Cremer, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura*. Bogotá: Unibiblos.
- Durkheim, E. (2005[1895]). *Las reglas del método sociológico*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis en libro*. Madrid: Siglo XXI.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México D. F: Fondo de Cultura Económica
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Castañeda, L. (2011). Literacy levels of Psychology Students at Universidad de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77.
- Londoño, D., Henao, J, Frías, L., & Marín, G. (2010). El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos. *El libro total* (Fundación). Bucaramanga, Colombia: Fundación El Libro Total. Retrieved from <http://www.ellibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=5298>
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2011). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes del programa de Psicología de la IUE?. En: *Cuadernos del Siune* (2), pp. 19-30. Envigado: Institución Universitaria de Envigado. Retrieved from http://issuu.com/ladisfrías/docs/cuadernos_siune__litma_correcci_n__1__
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2012). El análisis del discurso y la literacidad: Lectura crítica a una columna de opinión. En: Arboleda Aparicio, J. C. (Ed.), *Colección Pedagogía Iberoamericana Reflexiones y Recursos Pedagógicos* (pp. 51-66). Cali (Valle del Cauca): Redipe.
- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: El caso del Semestre de Afianzamiento de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Revista Lasallista de Investigación* 8(2), pp. 18-32. Caldas: Corporación Universitaria Lasallista.

- Londoño, D. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* [Tesis inédita de doctorado]. CINDE, Universidad de Manizales, Caldas.
- López, S. (2003). *Área interacción comunicativa y lenguaje*. En: Revista El Eafitense, pp. 10-11.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2009). *Una propuesta de lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Editorial UPB.
- Montoya, J.; Arbeláez, O. & Álvarez, A. (2010). *Lectura y escritura en la universidad*. Medellín: Editorial UPB.
- Moreno, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Puig Farrás, J. & Castañeda N., L. S. & Henao S., J. I. (1986). *Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Red de Lectura y escritura en educación Superior, REDLEES (2013). *Lineamientos para que docentes y estudiantes participen de una cultura académica: ¿Cómo fortalecer una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura?* (documento preliminar inédito). Bogotá: ASCUN
- Rincón, G. & Gil, J. (2010). Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad del valle. En: *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* [Primer informe de la investigación]. Disponible en: <http://sintesis.univalle.edu.co/2010/septiembre/lectura.pdf> (Consultado: 30/04/2011).
- Sánchez, C. (2004). *Comprensión Textual*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Tejada, H. & Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad, la literacidad funcional y la literacidad cultural en Colombia. En: *Lenguaje*, 35(1), pp. 197-219.
- Toro, L.; Arboleda, L.; Henao, J. I. & Arcila, M. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*, 43(85), p. 123-136. Medellín: Universidad de Medellín.
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2005). Jóvenes universitarios, cultura escrita y tecnocultura: Análisis de los resultados arrojados por la encuesta en una investigación sobre lectura, escritura, conocimiento y tecnocultura en la universidad. En: *Revista Anagramas*, Facultad de Comunicación Social, Universidad de Medellín.
- Ulloa, A. & Carvajal, G. (2008) Lectura y comprensión textual. En: *Revista Entreates*. Facultad de Artes de la Universidad del Valle.
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, (13), pp. 167-215. Universidad de Murcia,
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1990). Analyzing argumentative discourse. In: R. Trapp & J. Schuetz (eds.), *Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, pp. 86-106. IL: Waveland Press.
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Eemeren, F.; Grootendost, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

How to reference this article: Henao Salazar, J.I., Londoño-Vásquez, D.A., & Frias-Cano, L.Y. (2014). Leer y Escribir en la Universidad: El Caso de la Institución Universitaria de Envigado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19(1), 27-45.