

C OMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR*

*Text comprehension and production at a higher
education institution*

 David Alberto Londoño Vásquez**

Mario Ospina Chica***



* Este artículo es resultado final de la investigación *Literacidad y cultura escrita académica universitaria: un estudio de comprensión y producción de textos escritos en el Instituto Tecnológico Metropolitano*, 2013-02-2014-02, financiada, bajo la modalidad de convenio marco, por el Instituto Tecnológico Metropolitano y la Institución Universitaria de Envigado. Código de la investigación: P13145.

** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, de la Institución Universitaria de Envigado, Docente de Tiempo Completo de la Institución Universitaria de Envigado. Envigado – Colombia. Email: dalondono@correo.iue.edu.co

*** Q.E.P.D. Magíster en Lingüística, docente tiempo completo del Instituto Tecnológico Metropolitano. Tutor del semillero de Lengua Materna e integrante del grupo de investigación Innovaciones en Matemáticas y Nuevas Tecnologías para la Educación - GNOMON de la misma institución. Medellín- Colombia. Email: ospnachica@gmail.com

Fecha de recepción: 14 de diciembre del 2016

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2017

Cómo citar / How to cite

Londoño Vásquez, D. A. y Ospina Chica, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en Instituciones de Educación Superior. *trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202.

Resumen: se presentan los resultados obtenidos en una investigación entre el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM, Medellín-Antioquia) y la Institución Universitaria de Envigado (IUE, Envigado-Antioquia), cuyo objetivo fue determinar y describir el nivel de lectura y escritura con el que ingresan los estudiantes a los programas del ITM. Para ello, se hizo una intervención en un grupo experimental, desde la lingüística textual y la lectura crítica. De igual forma, se contó con un grupo control conformado por estudiantes de cuatro cursos de Lengua Materna, seleccionados al azar. Tanto a los participantes del grupo experimental como control, se les realizaron pruebas de entrada como de salida, con el ánimo de conocer los niveles de literacidad con que ingresan y con los que salen. Con respecto a los resultados, en el grupo experimental se obtuvieron resultados superiores en cohesión, coherencia, marcadores discursivos, lectura crítica y estructura textual, en comparación a los obtenidos por el grupo control, permitiendo el desarrollo de mayores niveles de calidad en la producción textual, demostrando apropiación no solo conceptual sino también práctica de la lingüística textual, aunque las dimensiones valorativa y sociocultural en la lectura crítica siguen siendo un aspecto por mejorar en los resultados.

Palabras clave: cultura escrita, lingüística textual, literacidad, producción textual.

Abstract: This work presents the results obtained from research conducted by Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) and Institución Universitaria de Envigado in Colombia to determine and describe the reading and writing proficiency levels of students at enrollment in different undergraduate programs at ITM. For this purpose, an academic intervention based on text linguistics and critical reading was conducted with an experimental group. Besides, the control group was composed of randomly selected students from four different Spanish courses. The participants in both groups took tests before and after the intervention to establish their levels of literacy at those moments. The results of the experimental group were better than the control in terms of cohesion, coherence, critical reading and text structure. This demonstrates, not only conceptual, but also practical appropriation of text linguistics. However, the results of evaluative and sociocultural aspects of critical reading still need to be improved.

Keywords: Written culture, text linguistic, literacy, text production.

INTRODUCCIÓN

El ejercicio de leer y escribir, en las instituciones de nivel superior, ha representado un motivo de estudio y análisis por la importancia que reporta en el contexto del aprendizaje por parte de los estudiantes y la clase de relación didáctica que se establece entre estos y la dirección docente. No obstante, las dificultades en estas actividades siguen mostrando que es bajo el desempeño cuando se trata que sean ellas las que sirvan de mediadoras en el escenario académico. Es el caso presentado en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), en el que las pruebas diagnósticas de comprensión de lectura han dejado ver el escaso conocimiento y dominio, tanto por parte de los estudiantes como por la institución, concretada en los niveles de literacidad con respecto a la comprensión y la producción de textos escritos.

La referencia a esta experiencia se ha hecho visible en los estudios que desde el semillero de Lengua Materna se implementaron (Ospina y Londoño, 2015), dejando al descubierto que, por un lado, los estudiantes ingresan a la institución con bajos niveles y, por otra parte, la institución reduce la prueba al tradicional examen de comprensión de lectura, en el que los estudiantes quedan limitados a contestar señalando una letra entre las opciones dadas.

Estas circunstancias motivaron la iniciativa de llevar a cabo la investigación en esta temática en convenio con la Institución Universitaria de Envigado (IUE), institución que ha adelantado algunas investigaciones en el tema, cuyos resultados se encuentran en Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011); Londoño, Henao, Frías y Moreno (2012); Londoño (2013); y Henao, Londoño y Frías (2014), en las que se demuestran las bondades de correlacionar simultáneamente la lectura y la escritura en el marco de la literacidad.

Con respecto a este concepto, la literacidad «abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta

las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura» (Cassany, 2006, p. 38). Esta incluye el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, y los valores y las representaciones culturales. Todos ellos, elementos que rigen la interacción de un sujeto crítico con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario) sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto. El término es tomado de *literacy* en inglés, cuya traducción es 'alfabetización' al español, pero como se pudo observar, la literacidad dista de la mera alfabetización y sus denotaciones y connotaciones. De igual forma, desde los procesos de comprensión textual y desarrollo de competencias, Gamboa, Muñoz y Vargas (2016) proponen que «la literacidad se relaciona con la competencia de criticidad, la cual se requiere en la formación de ciudadanía» (p. 56), aspectos de suma importancia en la formación de los actuales actores políticos, sociales y profesionales de nuestra sociedad. Es decir, asumir un compromiso con un proyecto pedagógico incluso a partir del afianzamiento de los niveles de comprensión lectora y producción escritural en pro de la construcción de competencias sociales (Rosli y Carlino, 2015). Por tanto, acá se entiende la comprensión lectora y la producción escrita como un producto social, donde influyen diversos elementos como el autor, el lector, el contexto, el propósito, las subjetividades, la sociedad y la cultura (Londoño, 2013).

Por tanto, teniendo presente los elementos anteriormente mencionados, es necesario conocer el contexto donde se desarrolló la investigación y observar los resultados obtenidos.

CONTEXTO DE APLICACIÓN

Para identificar el nivel de literacidad de los estudiantes que ingresan al ITM, se tuvieron en

cuenta tres momentos en la recolección de datos que conforman el corpus de la investigación.

Diseño y construcción de la prueba de entrada y salida para lectura y escritura

Con respecto a la prueba de entrada, se diseñó con el objetivo de determinar y describir el nivel de lectura y escritura con el que ingresan los estudiantes a los programas de estudio del Instituto Tecnológico Metropolitano. 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. Los textos seleccionados para dicha prueba fueron *Si yo gobernara el mundo* de Steven Pinker para el resumen, y *Lecto-escritura* de José Fernando Isaza para la lectura crítica. Fue presentada por los participantes al inicio del semestre 2013-II.

La prueba final tuvo dos aspectos textuales para evaluar: el primero, realizaron un resumen del texto *Un cero en oratoria*, escrito por Elisa Siló; además, se les solicitó que mencionaran las estrategias utilizadas para resumirlo y las explicaran; en el segundo, realizaron una lectura crítica de la columna de Rafael Nieto Lozada, *Ministerio y reforma a la justicia*; así mismo, que explicaran lo que es una lectura crítica. A través de la escritura de los estudiantes se evaluaron los elementos componentes de la Lingüística Textual. Esta fue tomada por los participantes al finalizar el semestre 2013-II.

Ambas pruebas se caracterizan por hacer énfasis en entender el texto como la unidad de análisis (Renkema, 1999; López, 2002), pensando en elementos macroproposicionales (Van Dijk, 1991), donde cada uno de los elementos que aparecen en la construcción textual cumple una función (Parodi, 2005). Esta puede ser a nivel micro, macro o superestructural (van Dijk, 1999). De igual forma, los elementos de análisis son la cohesión,

la coherencia, la concordancia, la adecuación, la informatividad, el registro y los elementos gramáticos del caso, entre otros (Bernárdez, 1994; Beaugrande y Dressler, 1997; Casalmiglia y Tusón, 1999; Garcés-Gómez, 2008). Sus implicaciones metodológicas son la deligación de la lingüística tradicional y el desarrollo de habilidades sintácticas, semánticas y pragmáticas (Camps, 1990; Castelló, 2007).

Selección de los grupos Experimental y Control para aplicar las pruebas de entrada y salida

La unidad de análisis (Raigada, 2002; Galeano, 2004) está conformada por las pruebas de entrada y de salida (Marradi, Archentiu y Piovani, 2007) de los participantes de la asignatura de Lengua Materna. Se trabajó con un grupo Experimental y otro Control, los cuales se conformaron de la siguiente manera:

Un grupo Experimental, bajo la responsabilidad de uno de los investigadores. Este curso inició con treinta y cinco (35) estudiantes, los cuales tomaron la prueba inicial. De los treinta y cinco (35) estudiantes, terminaron veintinueve (29).

Un grupo Control conformado por treinta y cinco (35) estudiantes inicialmente, los cuales fueron seleccionados aleatoriamente de cuatro grupos diferentes dirigidos por cuatro docentes con el ánimo de buscar la representatividad de los grupos y la diversidad de la unidad de análisis. Sin embargo, de los treinta y cinco participantes, se retiraron dieciséis (16); por ello, solo diecinueve (19) estudiantes tomaron la prueba final.

Esto nos llevó a seleccionar aleatoriamente a diecinueve participantes del grupo Experimental para mantener la igualdad en el número de participantes con respecto al grupo Control. Por tanto, la unidad de análisis se conformó de 38 pruebas de entrada y 38 pruebas de salida. Además, los grupos tanto Experimental como Control fueron asignados por la coordinadora del área, manteniéndonos al margen de dicha decisión.

Sistematización de los datos arrojados en las respectivas pruebas

La revisión, tanto de las pruebas de entrada como de salida de ambos grupos, se realizó bajo la supervisión de los investigadores. Para lo cual se utilizó una rúbrica diseñada por Henao, et al. (2011), la cual permite evaluar de forma cualitativa cada variable y luego cuantificarla. Para esta investigación solo se trabajaron doce de las veinte variables que contempla la rúbrica, dado que las últimas ocho variables están centradas en los procesos de argumentación (Ver tablas 1 y 2).

Es necesario mencionar que la revisión y cuantificación de cada una de las pruebas se hicieron por parte de los dos investigadores en diferentes espacios. Por ello, se utilizaron tres columnas: investigador 1, investigador 2 y promedio. Esta última era el promedio entre las dos notas asignadas por variable. Cabe mencionarse que el análisis se basa en los datos proporcionados allí.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A manera de esbozo

Las siguientes tablas muestran los resultados de dichas pruebas: entrada y salida tanto para el grupo Control como para el Experimental:

Con respecto al grupo Control, se puede evidenciar que los resultados de la prueba de salida son semejantes a los obtenidos en la prueba de entrada. Solo en una variable hubo una mejoraría equivalente a más de una unidad. Las otras once variables permanecen cercanas al valor inicial. Por otro lado, los resultados del grupo Experimental son más alentadores, puesto que once de las doce variables presentan mejorías, y seis de ellas están por encima de la nota 3,0.

Tabla. 1. Promedio de las pruebas de entrada y salida del grupo Control

GRUPO CONTROL	Entrada	Salida
Resumen	1,73	2,45
Cohesión textual	2,54	2,50
Coherencia textual	2,58	2,35
Significados textuales	2,27	2,81
Marcadores discursivos	2,08	2,38
Estructura del resumen	2,08	1,00
Conceptualización de la lectura crítica	1,77	1,08
Ortografía	1,00	2,15
Puntuación	3,46	3,62
Lectura crítica	1,54	1,62
Estructura textual	1,50	1,77
Citas textuales	1,12	1,35
Promedios	1,31	1,77

Fuente: autores.

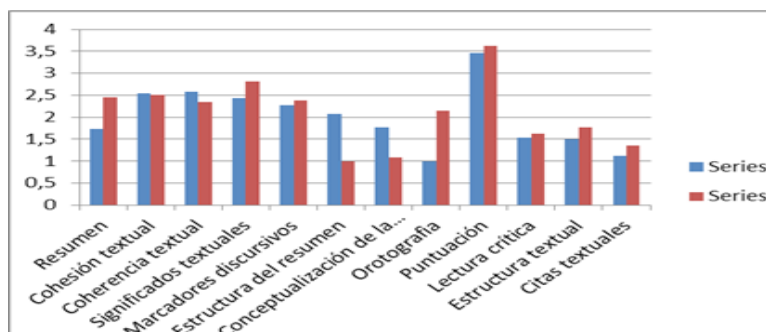
Tabla. 2. Promedio de las pruebas de entrada y salida del grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL	Entrada	Salida
Resumen	1,80	2,24
Cohesión textual	1,20	3,34
Coherencia textual	1,90	3,26
Significados textuales	2,00	3,18
Marcadores discursivos	2,30	3,89
Estructura del resumen	1,20	1,95
Conceptualización de la lectura crítica	3,20	2,92
Ortografía	1,20	3,11
Puntuación	3,30	4,45
Lectura crítica	1,00	2,68
Estructura textual	1,10	2,79
Citas textuales	1,00	2,68
Promedios	1,05	2,74

Fuente: autores.

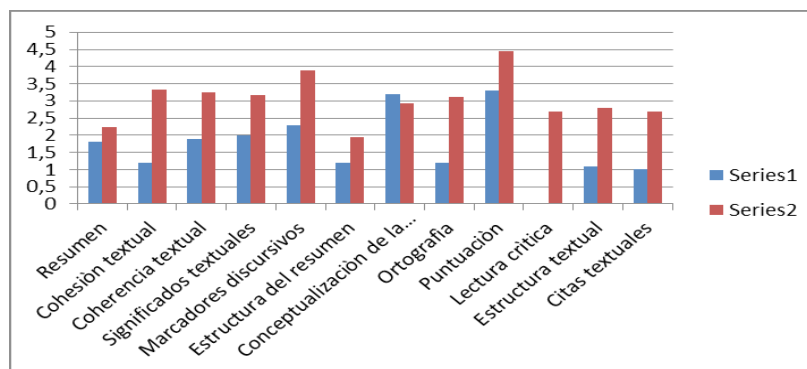
Esta información y su variación pueden compararse de forma más precisa a través de las figuras 1 y 2:

Figura 1. Resultado de las pruebas de entrada y salida del grupo Control



Fuente: autores.

Figura 2. Resultado de las pruebas de entrada y salida del grupo Experimental



Fuente: autores.

Es evidente que los resultados del grupo Experimental están por encima del grupo Control, aunque no son los resultados esperados para un grupo de estudiantes de una institución universitaria, aspecto que puede ser un determinante del desempeño académico de dichos estudiantes, si se consideran que estas doce variables servirán para el acceso a la información y la construcción del conocimiento, convirtiéndose en herramientas vitales para optimizar el aprendizaje y la participación en el ambiente académico y social, transfiriendo lo aprendido a situaciones nuevas.

Análisis de los componentes seleccionados

Durante este apartado, nos centraremos en cada una de los ocho componentes que nos permiten revisar las doce variables propuestas en las tablas 1 y 2. Además, cabe mencionarse que el grupo

Experimental contó con una intervención diseñada a partir de las propuestas conceptuales que dan soporte a tales requerimientos: la Lingüística Textual (Beaugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 1999; Renkema, 1999; van Dijk, 1999; Henao, 2006; y el Análisis Crítico del Discurso (Cassany, 2006; López, 2002; Wodak y Meyer, 2003), este último centrándose en la Lectura crítica (Cassany, 2003; Henao, Londoño, Frías y Castañeda, 2011; Cisneros, Olave y Ilena, 2013; Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna, 2014; Ospina y Londoño, 2015), especialmente.

Resumen

En esta ocasión, se trabajó el resumen desde las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1991). Allí se pretende entender el resumen como una herramienta de construcción del conocimiento a

partir de los procesos cognitivos que este involucra. Es decir, para poder construir un resumen a partir del uso de las macrorreglas: supresión, generalización y construcción, es necesario identificar la macroproposición y la superestructura textual, seleccionar las macrorreglas a utilizar según dicha tipología y realizar procesos de escritura que involucren la síntesis, la conexión discursiva, la concatenación y la fidelidad informativa.

Es por ello necesario contar con lineamientos que permitan a los dos evaluadores (investigador principal y coinvestigador) tomar decisiones relacionadas con las características requeridas y, de esta forma, poder asignarle una valoración cualitativa y, posteriormente, cuantificarla. Especialmente, cuando hay un doble proceso de revisión de forma asincrónica. Los lineamientos fueron:

Tabla. 3. Lineamientos de evaluación del resumen

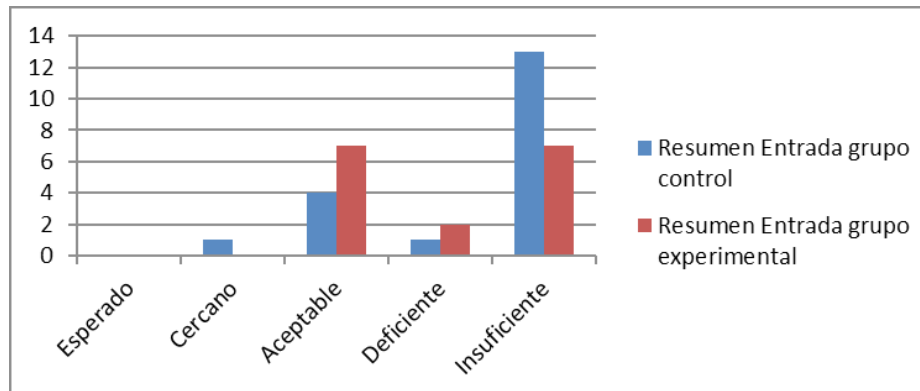
Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Aplicación de las macrorreglas y su correcta definición y diferenciación.
4	Cercano	Aplicación de alguna de las macrorreglas y su definición.
3	Aceptable	Aplicación de alguna de las macrorreglas.
2	Deficiente	Parafraseo.
1	Insuficiente	Información detallada (1.1) o información no correspondiente al texto (1.2). Realización de parafraseo parcial (1.3) o parafraseo disperso (1.4). Finalmente, estructura inadecuada (1.5).

Fuente: autores.

Esta tabla permitió que pudiéramos cuantificar los resultados obtenidos por los participantes, tanto en las pruebas de entrada como en la de salida, y

comparar los resultados en el grupo Control y en el Experimental, y entre ellos.

Figura 3. Comparación de la variable resumen en las pruebas de entrada de ambos grupos



Fuente: autores.

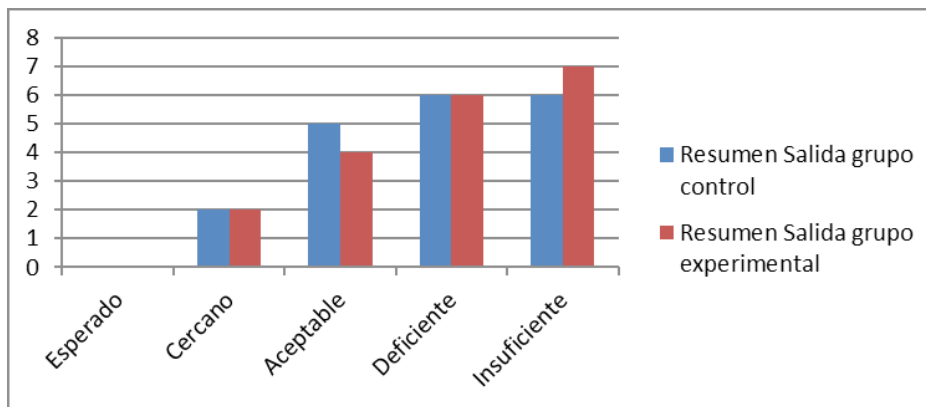
Los participantes, tanto del grupo Experimental como del Control llegan con un desconocimiento general de las macrorreglas; solo un participante del grupo Control aplica algunas de ellas y las define, mientras que en el grupo experimental continúa manifestándose el desconocimiento general; con respecto al caso de la aplicación de algunas de las macrorreglas, pero sin explicación

de las mismas, el grupo Control presenta cuatro estudiantes, mientras el Experimental siete. En lo correspondiente a la deficiencia, en tanto hay una redacción restringida al parafraseo, el grupo Experimental cuenta con dos estudiantes y el grupo Control con uno; por último, son siete estudiantes del grupo Experimental y trece del Control que llegan con insuficiencia total en el uso del

resumen. No obstante, es visible que los resultados obtenidos por los participantes del grupo Control son ligeramente, en términos cuantitativos, más

restringidos que los del Experimental para esta variable (1,73 vs 1,80).

Figura 4. Comparación de la variable resumen en las pruebas de salida de ambos grupos



Fuente: autores.

Para la prueba de salida, los dos grupos tuvieron dificultades en la aplicación general de las macrorreglas y la explicación de las mismas; para el nivel *cercano* estuvieron parejos, solo dos estudiantes aplicaron algunas de las macrorreglas y las definieron; ya para la aplicación de algunas de las macrorreglas, el grupo Control aventajó al experimental por un estudiante, cinco y cuatro; en el nivel *deficiencia* estuvieron iguales, donde seis estudiantes solo parafrasean; y, por último, obtienen calificación de insuficiencia, seis del Control y siete del Experimental. Es interesante observar cómo los resultados del grupo Control son más provechosos para esta variable (2,45 vs 2,24). Valdría la pena revisar las prácticas pedagógicas y los instrumentos utilizados en otras clases para compararlos con los del grupo Experimental y así develar elementos de potencialización pedagógica (Rosli y Carlino, 2015).

Por otro lado, «el resumen debe ser una propuesta relevante en las actividades de lectura y escritura, ya que los estudiantes requieren procesar grandes cantidades de información» (Henaó, 2006, p.17). Podríamos pensar que es un primer elemento a trabajar con los participantes que lleguen a las diferentes instituciones universitarias, dadas a las diferencias en prácticas de lectura y escritura que tienen las instituciones de educación de primaria y

secundaria con las universitarias. De igual forma, cada una de las carreras universitarias requiere de un modelamiento de análisis de la información y adquisición de elementos conceptuales que le permita al participante desempeñarse cómodamente en las diversas asignaturas que componen su pensum (López, 2002; Carlino, 2007; Sánchez, 2016). Esto gracias a la relación literacidad – aprendizaje (Londoño, 2013). No obstante, este es solo la primera variable. Por ello, continuaremos revisando la cohesión textual.

Cohesión textual

La cohesión textual hace parte de las relaciones microestructurales que generan sentido en el texto. De los conceptos técnicos conocidos en el estudio de esta relación están las relaciones endofóricas que incluyen la anáfora y la catáfora, las cuales se materializan a través de elementos pronominales, lexicales, campos semánticos; proformas categoriales adjetivales o adverbiales (Beaugrande y Dressler, 1997). Estas unidades indican el nivel de atención y algún conocimiento de la manera como se utilizan la sustitución, la generalización y la integración, o sea, es un componente sustancial del ejercicio del resumen. Se hace visible la dificultad de esta práctica cuando el escrito se estructura con oraciones demasiado extensas o cortas.

Tabla 4. Lineamientos de evaluación de algunas variables

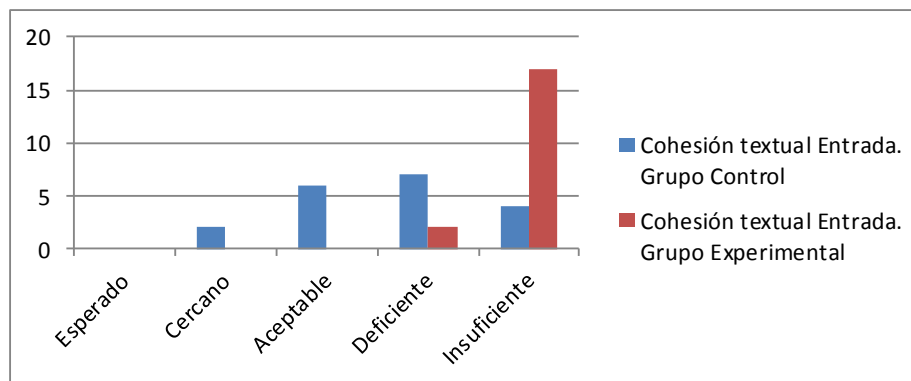
Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Cero errores
4	Cercano	De uno a cinco errores
3	Aceptable	De seis a diez errores
2	Deficiente	De once a quince errores
1	Insuficiente	Más de quince errores

Fuente: autores.

En la Figura 5, se puede observar cómo el grupo Experimental obtuvo resultados muy negativos en esta variable, diecisiete en uno. A diferencia de este grupo, los participantes del Control obtuvieron resultados interesantes, ya que ocho de ellos aprobaron esta variable. Por otro lado, la Figura 6 muestra una mejoría considerable en el grupo

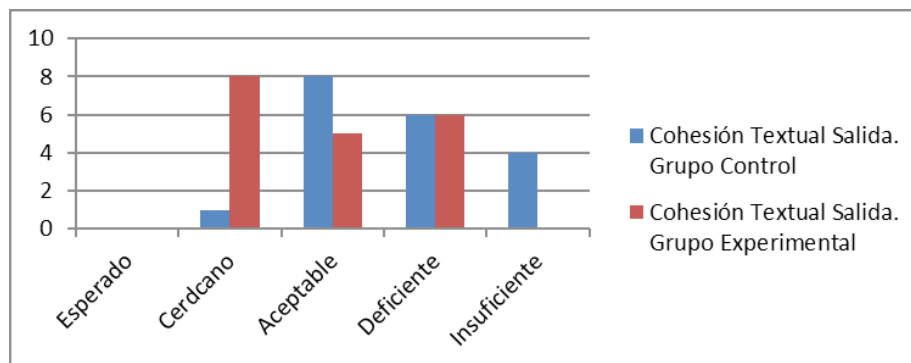
Experimental. Puesto que se pasa de dieciocho en uno y dos a trece con nota aprobada. Esta situación parece no representarse en el grupo Control, pues, en general, los resultados obtenidos al finalizar el curso fueron muy semejantes a los señalados en la Figura 5.

Figura 5. Comparación de la variable cohesión textual en las pruebas de entrada de ambos grupos



Fuente: autores.

Figura 6. Comparación de la variable cohesión textual en las pruebas de salida de ambos grupos



Fuente: autores.

Sin embargo, es importante revisar esta variable de forma holística con la coherencia textual, con el propósito de develar los elementos semánticos y macroproposicionales de los textos producidos por los estudiantes en las pruebas.

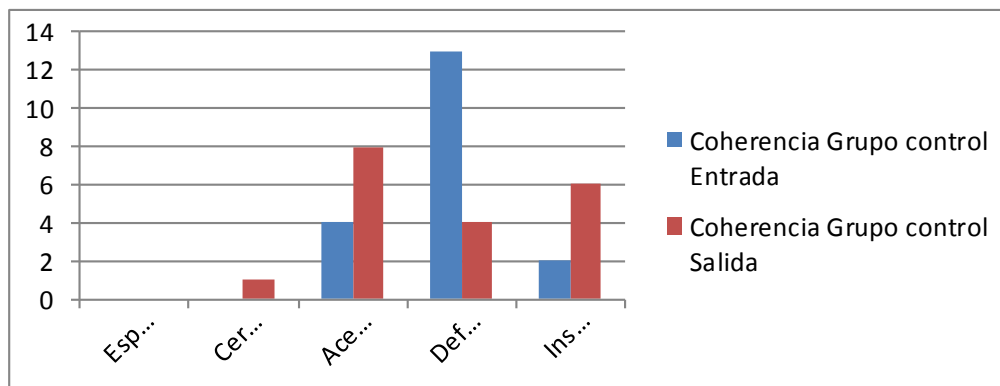
Coherencia textual

Según Bernárdez (1994, p. 9), «la coherencia es una propiedad fundamental de los textos, hasta el punto de que podemos definir ‘texto’ como aquel objeto lingüístico dotado de coherencia». No obstante, esta propiedad, al parecer, no es aplicada de forma adecuada por los estudiantes que ingresan al ITM. Puesto que, según la Figura 7, los participantes del grupo Control obtuvieron resultados deficientes en esta variable, tanto al inicio como al final del curso. Puesto que, pasaron de cuatro a nueve participantes con resultados aprobatorios. En esta variable,

se utilizaron los valores y las descripciones propuestas por la Tabla 4.

Además, vale la pena resaltar que «con la coherencia reconocemos la claridad del texto en sus ideas claras y relevantes; su orden lógico, cuál es el tema y que se dice del mismo; la extensión y la unidad de los párrafos» (Cassany, 1999, p. 33). Igualmente, es importante recalcar con Beaugrande y Dressler (1997), que la coherencia es uno de los siete estándares de la textualidad, junto con la cohesión y otros elementos semánticos temáticos, «donde la coherencia remite a un mundo de sentido, en el que quedan incluidos otros componentes textuales y que son necesarios para el entendimiento de las inferencias» (p.32); uno de los rasgos donde más débil es el ejercicio de la lectura y la escritura académica universitaria, presentada en esta prueba.

Figura 7. Comparación de la variable coherencia textual en el grupo Control

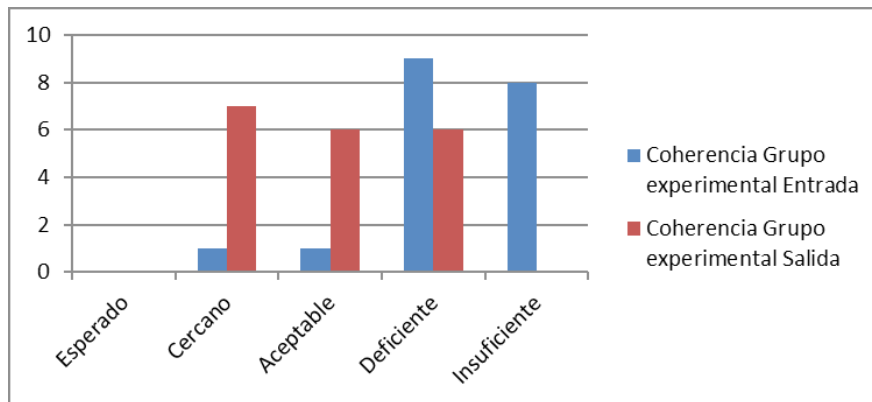


Fuente: autores.

Con respecto al grupo Experimental, los resultados no son los esperados, pero demuestran una mejoría considerable, ya que pasaron de dos a trece participantes con nota aprobatoria; aunque, seis de ellos con una valoración aceptable. Recordemos que para Cassany (1999, p. 32), «los maestros tenemos la tendencia a corregir aspectos superficiales

dejando de lado aquellos, como la coherencia, que son básicos y globales en tanto afectan al contenido; esto hace, según este autor, que los alumnos se desprecupen del desarrollo de las ideas; de su originalidad y claridad». La falta de coherencia está entre los errores comunicativos y Cassany le da una prioridad al corregirlos.

Figura 8. Comparación de la variable coherencia textual en el grupo Experimental



Fuente: autores.

Claro está, que tanto la cohesión como la coherencia son elementos lingüísticos que juegan un papel prioritario, tanto a nivel micro como macro y superestructural (van Dijk, 1991), y uno de sus componentes es el marcador discursivo (Garcés-Gómez, 2008).

Marcadores discursivos

Para Garcés-Gómez (2008), los marcadores discursivos organizan la parte interactiva y cognitiva del texto, las cuales aluden a cómo se comunica y cómo se interpreta; o sea, «hay expresiones que sirven para estructurar las partes que lo componen y que se muestran como guías para facilitar al lector su interpretación» (p.10). Debido a la diversidad de denominaciones que se utilizan en el análisis de este componente del texto:

enlaces, conectores, operadores y marcadores, se ha optado por tener en cuenta el de marcador discursivo, porque:

...permiten dar cuenta de las relaciones que se crean en los textos, tanto escritos como orales, en el plano monológico y dialógico, referidas a la organización discursiva en un ámbito global o local, a la conexión entre los enunciados o entre el enunciado y la enunciación, a la relación del hablante con el enunciado o a las interacciones que se establecen entre los participantes en el diálogo (Garcés, 2008, p. 16).

El criterio, entonces, para la evaluación de diagnóstico de entrada y de comparación con el resultado de salida, se basó en los siguientes términos:

Tabla 5. Lineamientos de evaluación de los marcadores discursivos

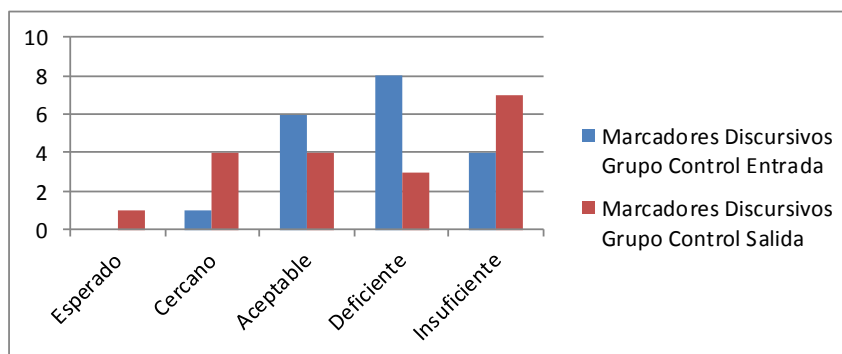
Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Uso de cinco o más marcadores
4	Cercano	Uso de cuatro a cinco marcadores
3	Aceptable	Uso de tres a cuatro marcadores
2	Deficiente	Uso de dos a tres marcadores
1	Insuficiente	Uso de uno a dos marcadores o no usar ninguno

Fuente: autores.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo Control presentó una seria problemática tanto en el nivel de entrada como en el de salida. La Figura 9 enseña que es mínimo el manejo con buen desempeño, pues solo un estudiante fue capaz de usar en la prueba de salida cinco o más marcadores, mientras que de los dieciocho restantes solo

cuatro, o sea, el 21% llega al nivel cercano, usando de 4 a 5 marcadores. Así mismo, a medida que la propuesta pedía elevar más la barra hacia la izquierda, sucede todo lo contrario, ya que casi la mitad, siete de los estudiantes se ubican en una insuficiencia, consiguiendo usar con propiedad 1 o ningún marcador.

Figura 9. Comparación de la variable marcadores discursivos en el grupo Control

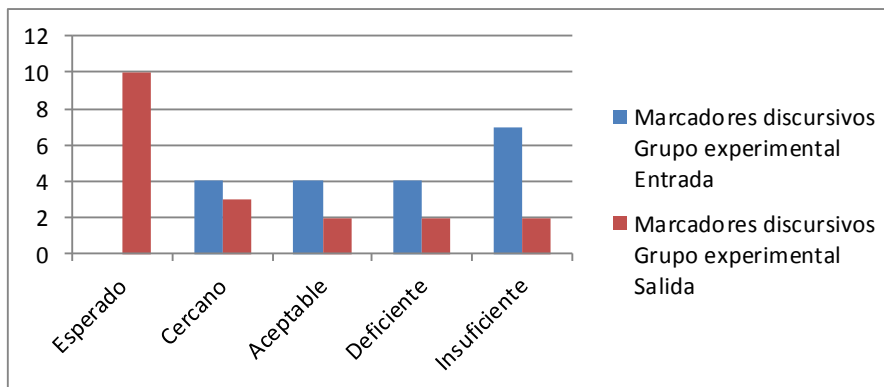


Fuente: autores.

Esta realidad representa un problema que se ha estado abordando en el escenario académico universitario (Henao et al., 2011, pp. 17-18), haciendo evidente las dificultades que encuentran

los estudiantes en el momento de dar cuenta de los niveles de literacidad manejados en el ejercicio de lectoescritura.

Figura 10. Comparación de la variable marcadores discursivos en el grupo Experimental



Fuente: autores.

Por su parte, el grupo Experimental muestra un avance notable. Así como el grupo Control, los estudiantes llegaron sin un dominio mínimo en el manejo de los marcadores discursivos, pero lograron implementarlo en más de un 50 %, indicando un avance en la capacidad de relacionar enunciados y provocando con ello ofrecer

mayores niveles de coherencia textual y riqueza en el sentido local y global del texto, puesto que, la importancia del manejo de marcadores discursivos en la escritura está en relación con la orientación que se le da al discurso en el texto, ya sea para comprender, interpretar o expresar el sentido de las ideas.

Ortografía

Desde un enfoque normativista o prescriptivo, la enseñanza de la ortografía busca que los estudiantes asimilen una serie de normas para la elaboración de textos correctos. Esto ha sido habitual con énfasis en la formulación de reglas para su respectiva aplicación. Es el caso que presentan los manuales para ortografía (Martínez, 2010) y que, regularmente, sirven de soporte en la enseñanza de competencias básicas para la educación secundaria. Así mismo, la ortografía es concebida como una parte de la gramática en la que se debe señalar:

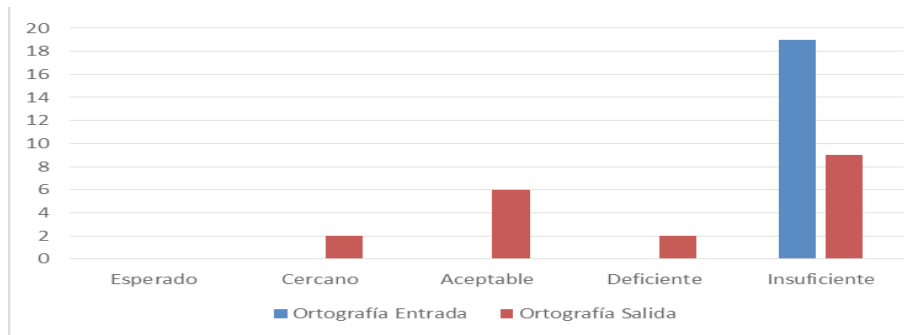
Qué letras deben representar los sonidos que componen las palabras de la lengua, si se acentúan o no y de qué manera, cuándo se usan las letras mayúsculas, cómo se dividen las palabras al final de línea en caso necesario, y, más en general, cómo se usan los signos de puntuación que separan internamente las partes del texto o que representan

ciertas significaciones de las frases (Martínez, 2014, p.14).

Pero no basta con esta opción de estudio, o sea, la parte Figura de la lengua. También es necesario contar con la «tensión entre lo que se quiere decir y el lenguaje y la situación comunicativa que tienen sus imposiciones» (Camps, 1990, p. 16). Así lo plantea esta autora en la perspectiva de proponer la redacción en situaciones reales de escritura, y no dejar que dicha orientación quede reducida a la adquisición de conocimientos lingüísticos aislados.

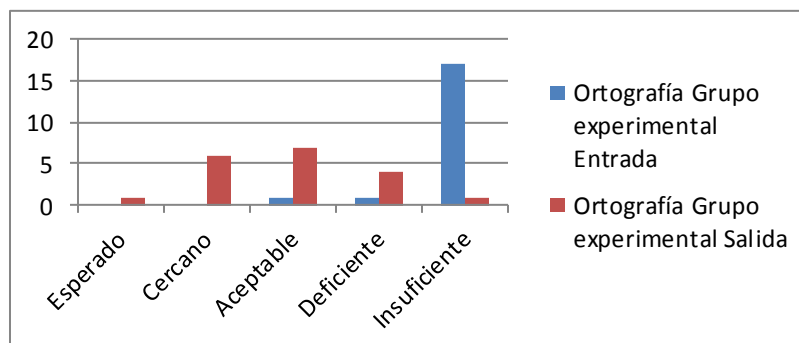
Al parecer, hay un desdén en la educación secundaria por la incidencia que tiene la ortografía en la producción de textos. Tanto los grupos Control como el Experimental se sitúan en la escala más baja cuantificada al ingresar a la educación superior. Únicamente dos estudiantes del grupo Experimental lograron ubicarse fuera del insuficiente, pero ninguno llegó al nivel esperado (Ver Figuras 11 y 12).

Figura 11. Comparación de la variable ortografía en el grupo Control



Fuente: autores..

Figura 12. Comparación de la variable ortografía en el grupo Experimental



Fuente: autores.

La estrategia de trabajo en equipo y la constante asesoría del docente contando con diferentes recursos en el grupo Experimental, entre los que se incluye la virtualidad, significó que de los diecisiete estudiantes que llegaron con un nivel insuficiente, trece lograron la ubicación entre aceptable, cercano y esperado, mientras que del grupo Control lo lograron ocho. Así mismo, en el Experimental quedó uno en el nivel insuficiente y nueve en el Control. Esta manera de apreciar la ortografía como un componente integrado a los niveles interactuantes cognitivos, junto al análisis y la reflexión de los géneros discursivos, es lo que permitió que los resultados fueran positivos.

Puntuación

Aunque los signos de puntuación aparentan poca trascendencia en la elaboración del sentido del texto, hacen parte de la literacidad, ya que afectan propiedades como la cohesión. Las reglas de estos signos marcan posiciones no solo dentro de una oración, sino dentro de un párrafo. Al respecto, Garcés (2008, p. 8) indica que «la cohesión conecta los elementos de un texto e indica las relaciones que se establecen entre sí, lo que contribuye a la coherencia textual en su conjunto». O sea que estos componentes forman una cadena en el tejido textual que hacen ver la escritura y la lectura como dos actividades complejas. Al respecto, elementos

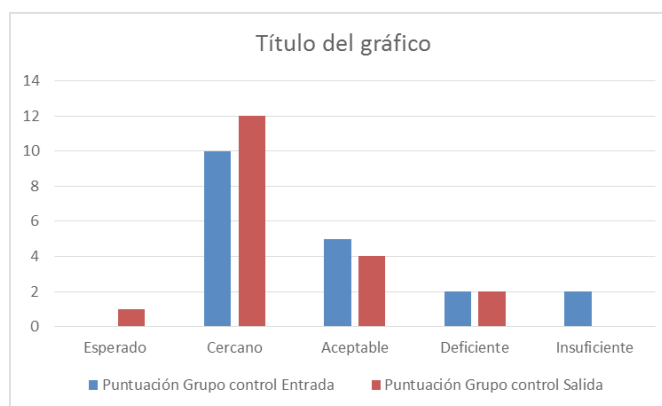
como la coma contribuyen al sentido del texto, en el caso de los conectores, la marca es diferente si esta va antes o después. En un caso este signo separa una concesión y el signo conector va dentro de la oración, mientras que en el otro caso hay una apreciación personal ante lo que se está expresando.

También el uso del punto y coma tiene sus criterios que permiten la precisión del texto. Como la coma señala una pausa superior, pero inferior al punto, su función es separar proposiciones yuxtapuestas que tienen igualdad semántica y proposiciones de mayor extensión que tienen conectores. Al respecto, Vargas (2007, p. 65) propone que:

La puntuación es decisiva en los procesos de escritura y de lectura. Al aproximarse el sentido, al recrearlo, al construirlo, tanto el escritor como el lector requieren del uso de pausas mayores o menores para aclarar las ideas, para comprender el significado del texto, para evitar la ambigüedad y la confusión.

Por tanto, es interesante revisar cómo en la Figura 13, los resultados del grupo Control son relativamente estables especialmente si se observa que inicialmente quince de ellos obtuvieron resultados aprobatorios y diecisiete los obtuvieron al final. Solo un participante no cumplió con los requerimientos dados. Nuevamente, es necesario resaltar que la valoración de los resultados se ciñó a la tabla 4.

Figura 13: Comparación de la variable puntuación textual del grupo Control

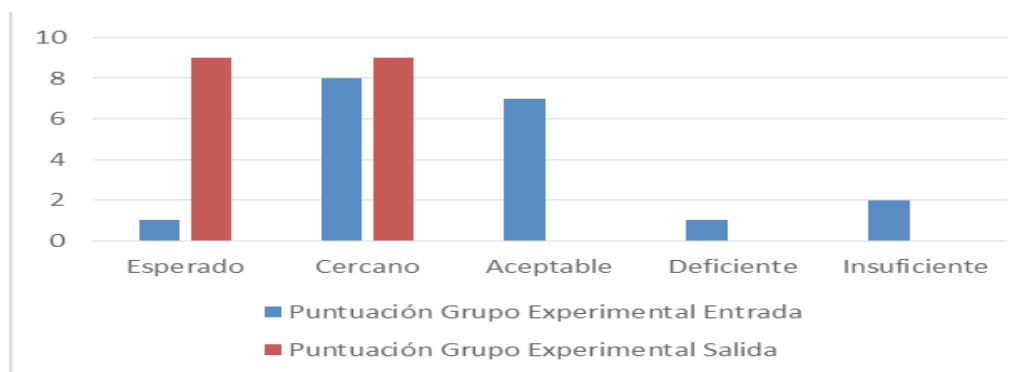


Fuente: autores.

De igual forma, los participantes del grupo Experimental parecen tener un buen dominio de la puntuación. Al menos, así lo evidencian los diecinueve participantes que al finalizar obtuvieron nota aprobatoria. Aquí podríamos lanzar la hipótesis que dichos participantes recibieron cursos en

secundaria enfocados en la puntuación, dado a que es poco probable que la hayan desarrollado por prácticas lectoras, dadas a los resultados obtenidos en la prueba de entrada. Además, es interesante como estos resultados difieren con los obtenidos en la variable anterior (Ortografía).

Figura 14. Comparación de la variable puntuación en el grupo Experimental



Fuente: autores.

Por otro lado, hasta acá hemos revisado algunos elementos textuales como la cohesión, la coherencia, los marcadores discursivos, la ortografía y la puntuación. De igual forma, iniciamos con el resumen como producto sociocognitivo y ejercicio de producción escrita. Las valoraciones de dichos resultados apuntan a que, a nivel sintáctico y semántico, el grupo Experimental ha obtenido mejoría, la cual, si se compara con el Control, se vuelve representativa. Esta mejoría se puede traducir en textos de mejor calidad escritural; es decir, más coherentes, cohesionados, fácil de entender, con progresión temática y unidad textual. Ahora, vale la pena revisar si dentro de los procesos de comprensión lectora y producción escrita, la interpretación y la argumentación hacen parte de la lectura crítica realizada por los participantes.

Lectura crítica

La denominada lectura crítica es una de las competencias de más alto nivel de desarrollo en la lectura y la escritura. En ella se conjugan lo que para el Icfes son las dimensiones textual,

relacional, enunciativa, valorativa y sociocultural. Entendidas en su descripción significan, la textual como la que articula piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos. Aquí podemos observar el papel vital de la puntuación en la cohesión y la coherencia de un texto, y, por ende, en la construcción semántica y pragmática del mismo (Henao et al., 2011). Por su parte, la dimensión relacional intertextual exige la comprensión del sentido en diferentes párrafos, dos o más textos, pies de páginas, citas, cuadros, tablas, imágenes y relaciones lógicas (Méndez et al., 2014). Por su cercanía en los procesos comprensivos, se tomó en cuenta como una sola dimensión.

En su lugar, la enunciativa tiene que ver las implicaciones del hecho comunicativo, o sea, asuntos de la modalidad, valoración, axiología; lo que incluye cada una por su parte sistema de creencias que expresan verdad, falsedad, certidumbre, obligación, necesidad, otras; felicidad, deseo, bondad, dolor, otras; y la normatividad manifiesta en obligaciones, prohibiciones, permisiones, en concordancia con la religión, la legislación y las tradiciones (Cisneros, Olave y Llena, 2013).

Con respecto a la dimensión valorativa, esta tiene relación con la ideología y el contexto en el cual se produce el texto; también se interpreta esta dimensión como el punto de vista que adopta el enunciador con respecto a su filiación histórica, política, cultural, académica, otras (Ospina y Londoño, 2015).

Finalmente, el reconocimiento de la dimensión sociocultural representa el umbral o la condensación

de todo este andamiaje textual, en la cual el lector-escritor desarrolla su capacidad para comprender la realidad de la cual surge el discurso y la responsabilidad ética, moral y social que implica asignar una palabra para dar valor a una realidad social (Cassany, 2003).

Al respecto, vale la pena revisar la siguiente tabla, la cual nos permite conocer los criterios en la valoración de la lectura crítica de los participantes:

Tabla 6. Lineamientos de evaluación de la lectura crítica

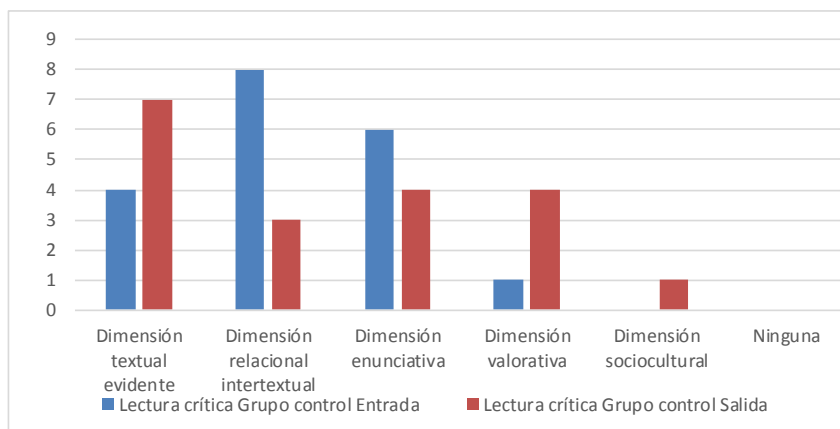
Calificación	Cualidad	Descripción
5	Esperado	Realiza una lectura crítica y la define correctamente. Además, cita y referencia.
4	Cercano	Realiza una lectura crítica sin definirla correctamente. Además, cita y referencia.
3	Aceptable	Realiza una lectura crítica pero no la define ni realiza citas ni referencias.
2	Deficiente	Intenta realizar una lectura crítica pero no lo hace de forma correcta.
1	Insuficiente	No realiza una lectura crítica
0	Inesperado	Deja el punto en blanco

Fuente: autores.

La Figura 15 señala cómo los participantes del grupo Control en la prueba de entrada obtuvieron mejores resultados en las dimensiones textual-relacional, intertextual y enunciativa, pero no evidenciaron competencias en las dimensiones valorativa y sociocultural. No obstante, en los resultados de

salida, se vislumbraron algunos participantes con estas dos dimensiones. Es relevante mencionar que todas las dimensiones son necesarias para la realización de una lectura crítica y cada una complementa los procesos sociocognitivos (van Dijk, 1999) requeridos por las otras.

Figura 15. Comparación de la variable Lectura Crítica en el grupo Control

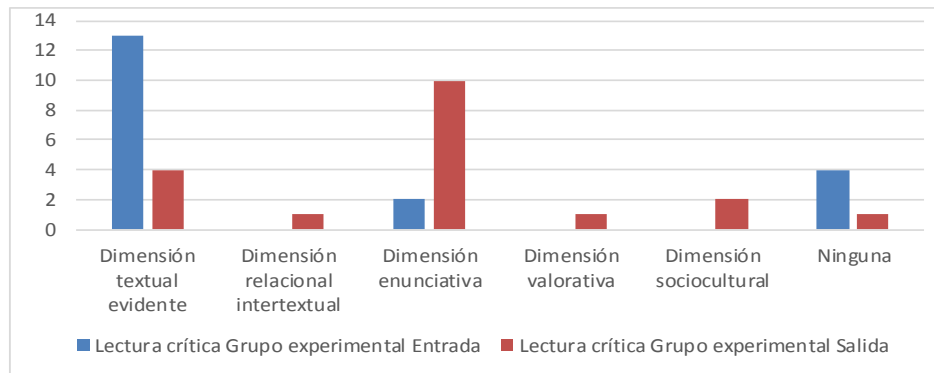


Ffuente: autores.

Los resultados del grupo Experimental no fueron los esperados en esta variable; puesto que, trece de los participantes demostraron tener solo la dimensión textual en la prueba de entrada. Aun así, en las pruebas de salida, algunos participantes mostraron competencias en las cinco dimensiones.

Sorpresivamente, tanto en las pruebas de entrada como en la de salida, hubo participantes que no intentaron realizar dicha lectura. Desconocemos la razón, pero suponemos que puede ser por pereza o por desconocimiento.

Figura 16. Comparación de la variable Lectura Crítica en el grupo Experimental



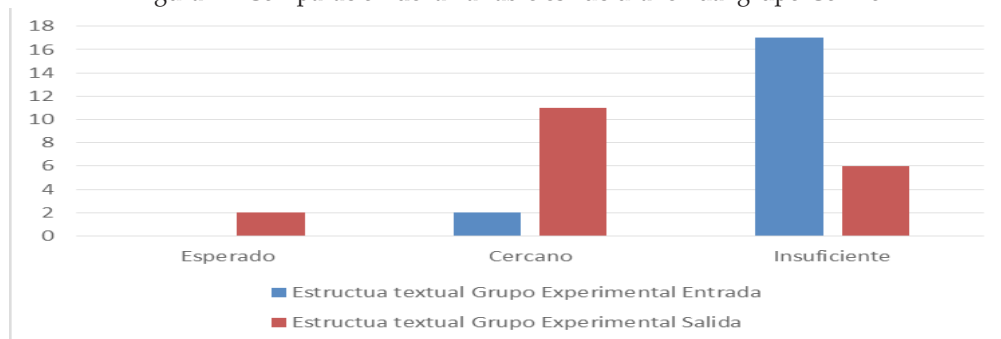
Fuente: autores.

En general, como sucede con los otros elementos, el de la lectura crítica no supera el nivel tres, representando esta situación una inquietud que bien puede traducirse en propuesta, para acrecentar una metodología que incluya el quehacer del curso de lengua materna, en favor del desarrollo de una literacidad crítica, con el fin de favorecer el aprendizaje con autonomía.

En consideración de lo complejo que representan estos niveles del lenguaje, se hace lejano acercarse a la comunidad de estudiantes hacia ellos en un solo semestre. El ejercicio de la lectura y escritura como uno de los campos donde se

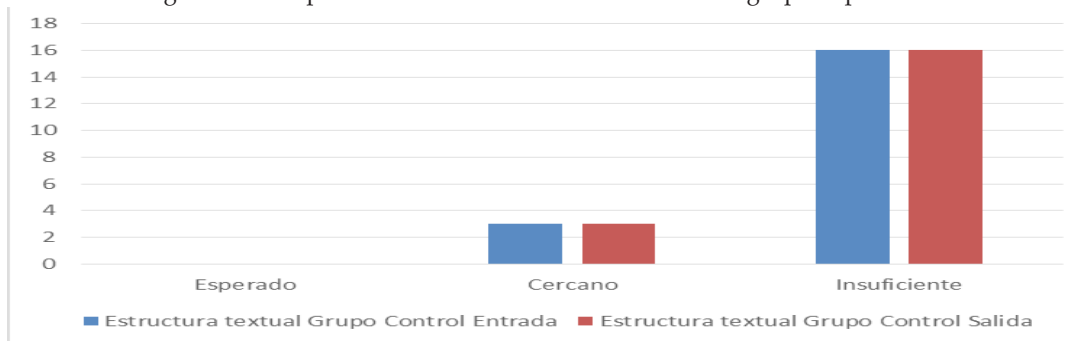
desarrolla la literacidad, es un tema que implica establecer relaciones secuenciales en las que sus componentes, desde los más simples a los más complejos, configuran una urdimbre llamada texto. Es lo que sucede por ejemplo con el ítem denominado «estructura textual», componente que es una premisa influyente para la lectura crítica, cuyos rasgos esenciales son la presentación del texto con introducción, desarrollo y conclusión, lo cual implica la elaboración de párrafos con sus respectivas propiedades de cohesión, coherencia y adecuación perteneciente al campo valorativo del texto.

Figura 17. Comparación de la variable estructura textual grupo Control



Fuente: autores.

Figura 18. Comparación de la variable estructura textual grupo Experimental



Fuente: autores.

Finalmente, desde este componente se hace evidente que los estudiantes vienen de entornos escolares con excesiva dependencia (carencias significativas) con respecto a la escritura; y posiblemente la lectura que han desarrollado no cumple las expectativas para aprender luego en la universidad. De ahí que haya surgido la propuesta de escribir en todas las asignaturas (Carlino, 2007, p. 11), propuesta que da origen al principio de «distribución de la acción cognitiva», para que las actividades académicas dejen de ser meramente expositivas, lo cual ha acarreado el abandono de la enseñanza de las prácticas discursivas tan necesaria en el desarrollo de la literacidad; entendido el concepto de «práctica discursiva» (Carlino, 2007, p. 12), «como lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y como escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos». Por tanto, cada vez se hace más inminente la inclusión de materiales reales y significativos para los estudiantes en sus prácticas lectoras y la producción escritural desde una perspectiva macro y superestructural, mediada por el conocimiento y la cultura.

CONCLUSIONES

Como conclusión general, 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.

De igual forma, es importante destacar que a pesar de los avances subsisten problemas en la ortografía y en la puntuación. Esto indica que un curso de cuatro horas no es suficiente para subsanar los vacíos que traen los estudiantes de la escolaridad anterior.

En consecuencia, la universidad 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.

Por otro lado, uno de los énfasis relevantes en el campo del lenguaje escrito dado en las investigaciones contemporáneas, llama la atención en la necesidad de integrar la lectura y la escritura, de tal manera que descubramos los niveles de literacidad de la comprensión lectora en el ejercicio de la producción escrita.

En relación con la lectura crítica, intrínsecamente relacionado con los niveles comprensión lectora y de producción escrita, sigue siendo un proceso complejo que se le dificulta a un número importante de estudiantes universitarios. Especialmente, en las dimensiones valorativa y sociocultural. Puesto que, dado a su entorno, consumo sociocultural o capital simbólico, los estudiantes no logran distinguir las diferentes posturas ideológicas y discursos dogmáticos de los procesos argumentativos o construcciones discursivas académicas. Esto hace

que poco recurran a la revisión de la fiabilidad de los datos, de la consistencia de los argumentos y de las consideraciones racionales de las propuestas presentadas en los textos de carácter argumentativo.

Finalmente, el uso de los requerimientos de literacidad y la aplicación de la rúbrica permiten un proceso de evaluación tanto cualitativo como cuantitativo, facilitando la identificación de falencias textuales y la formulación de propuestas metodológicas desde la Lingüística Textual para un correcto afianzamiento.

REFERENCIAS

- Bernárdez, E. (1994). *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Beaugrande, R. de, y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística de texto*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1999). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ed. Grao.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32).
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cisneros, M., Olave, G., y Llenc, G. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Ecoe Ediciones.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. *Medellín: La Carreta*.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Garcés-Gómez, M. P. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid: Iberoamericana.
- Henao, J. I. (2006). Lingüística textual, cultura escrita y biblioteca. En: *Revista Universidad de Medellín*, 41(82), p. 87-104. Medellín: Universidad de Medellín.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad en estudiantes del programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., y 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.
- Henao, J., Londoño, D., y Frías, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: El caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, N° 19 (ene-abr), pp. 27-45.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., y Moreno, V. (2012). *Calidad argumentativa del discurso de los estudiantes*

de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado. Informe de Investigación. Institución Universitaria de Envigado.

- 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, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En: *Signos*, 35(51-52), p. 195-215.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 216). Buenos Aires: Emecé.
- Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J, y Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41).
- Ospina, M. y Londoño, D. (2015). La cultura escrita en el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín: Un estudio de caso. En: *Zona Próxima*, 23, 31-48.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión del discurso escrito*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Rosli, N. y Carlino, P. (2015). Acciones institucionales y vinculares que favorecen la permanencia escolar de alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. *Estudios pedagógicos*, 41(1) 257-274.
- Sánchez, A. (2016). *El género artículo científico: Escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona, Gedisa.
- Vargas-Franco, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.