

Elementos lingüísticos que obstaculizan la correcta construcción textual crítica¹

Janeth Lasso - Avendaño²

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia

E-mail: Janeth.lasso@uniminuto.edu

Cristian García - Villalba³

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia

Institución de Educación Superior – ITFIP, Colombia

E-mail: cristian.garcia.v@uniminuto.edu

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Lasso –Avendaño, J. & García -Villalba, C (2020). Elementos lingüísticos que obstaculizan la correcta construcción textual crítica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 39-53. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog20.11040704>

Recibido: enero 26 de 2020

Revisado: marzo 4 de 2020

Aceptado: mayo 14 de 2020

Resumen: Una de las principales problemáticas académicas tanto para las instituciones educativas y estudiantes a lo largo de su proceso académico, es el desarrollo de una lectura crítica que permite entender, interpretar y evaluar un tema o situación, y que a la vez condiciona la construcción escrita del estudiante, resultado de la misma. Por

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto: *Semillero de investigación SOMOS*, avalado y financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

² Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad Americana de Europa. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8542-6232>. E-mail: Janeth.lasso@uniminuto.edu, Bogotá, Colombia

³ Máster en Investigación en Comunicación y opinión pública por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO Sede Ecuador. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto / Institución de Educación Superior - ITFIP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5135-252X> E-mail: cristian.garcia.v@uniminuto.edu, Bogotá, Colombia

esta razón, el presente artículo plantea como objetivo principal analizar los diferentes obstáculos lingüísticos a los que se enfrentan los estudiantes de segundo semestre de Comunicación Social y Periodismo de la *Universidad Minuto de Dios* (UNIMINUTO), que alteran en gran medida la buena intención comunicativa crítica de sus escritos. Lo anterior, desde una metodología cualitativa y un diseño cuasiexperimental, se abordó para dar cuenta de las necesidades académicas de los estudiantes, las cuales deben ser imperantes desde la educación básica y media, antes de llegar a los entornos profesionales y más tarde laborales. Se concluyó que aun cuando los estudiantes cuentan con una buena lectura crítica, en el momento de concretarla de manera escrita, evidencian un manejo deficiente de elementos lingüísticos lo que conlleva a la alteración del mensaje. Lo anterior hace fundamental el papel de las instituciones educativas en la generación de estrategias de intervención pedagógica que garanticen la formación comunicativa integral: lectura y escritura.

Palabras clave: Comunicación, educación, lingüística, periodismo (Tesauro); lectura crítica (Palabras clave de los autores).

Linguistic elements that hinder proper critical textual construction

Abstract: One of the main academic problems for both educational institutions and students throughout their academic process, it is the development of critical reading skills that allows to understand, interpret and evaluate a determined topic or situation, and at the same time, it affects the students' written production. For this reason, the main objective of this article was to analyze the different linguistic obstacles faced by students of second semester of Journalism and Social Communication at *Minuto de Dios University* (UNIMINUTO), which greatly affects students' critical writing. Thus, a qualitative methodology and quasi-experimental design was implemented to find out about the students' academic needs, which must be reinforced since basic and middle education, before entering into tertiary education and then, working environments. It was concluded that even though the students had a good critical reading, they showed poor performance in their writings because their linguistics skills were not adequate enough to transmit a proper message. Therefore, the role of educational institutions is important at the moment of creating pedagogical strategies that ensure a proper training in reading and writing.

Keywords: Communication, education, linguistics, journalism (Thesaurus); critical reading (Authors' keywords).

Elementos lingüísticos que dificultam a correta construção textual crítica

Resumo: Uma das principais problemáticas acadêmicas, tanto para as instituições de ensino quanto para os alunos ao longo de seu processo acadêmico, é o desenvolvimento de uma leitura crítica que permite entender, interpretar e avaliar um tema ou situação, e que ao mesmo tempo condicione a construção escrita do aluno, resultado da mesma. Por esse motivo, o objetivo principal deste artigo é analisar os diferentes obstáculos lingüísticos enfrentados pelos alunos do segundo semestre de Comunicação Social e Jornalismo da *Universidad Minuto de Dios* (UNIMINUTO), que alteram profundamente a boa intenção comunicativa. Crítica de seus escritos. O exposto, a partir de uma metodologia qualitativa e um desenho quase-experimental, foi abordado para dar conta das necessidades acadêmicas dos alunos, as quais devem ser prevalentes desde o ensino fundamental e médio, antes de atingir os ambientes profissionais e posteriormente de trabalho. Concluiu-se que mesmo os alunos tendo uma boa leitura crítica, na hora de colocá-la na escrita, apresentam um manuseio inadequado dos elementos lingüísticos, o que leva à alteração da mensagem. Isso faz fundamental o papel

das instituições educativas na geração de estratégias de intervenção pedagógica que garantam a formação comunicativa integral: leitura e escrita.

Palavras-chave: Comunicação, educação, linguística, jornalismo (Tesouro); leitura crítica (palavras-chave dos autores).

Introduction

La lectura como competencia es requerida en estrategias cognitivas y académicas para la exploración del contexto y en el desarrollo de habilidades de pensamiento, específicamente en su nivel crítico y lingüístico, lo que permite al individuo reconocer donde está y cómo actuar a nivel sociocultural y educativo; pues, la habilidad de pensar críticamente pone en contexto hechos que se vuelven transcendentales al interpretarlos y significarlos de manera escrita dentro de la cotidianidad (Flores, 2016). Por tal razón, es posible dilucidar que, dentro de la educación superior, se incluye la lectura y escritura crítica como competencia genérica dentro de los marcos de estudio, pues, frecuentemente a los estudiantes se les establece la lectura y escritura analítica y argumentativa como estrategia dentro de la enseñanza – aprendizaje para la resolución de problemas académicos dentro de un escenario situacional (Flores, 2016).

En esta medida, la lectura crítica como herramienta intrínseca que debe tener la escritura se ha convertido en un verdadero *dolor de cabeza*, tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas, pues existe demasiado desconocimiento frente a esta temática y esto conlleva múltiples consecuencias que van desde la deserción hasta la pérdida de asignaturas, lo que a su vez retrasa el proceso educativo y universitario (Román, 2013). En ese sentido, se constata con preocupación que los sistemas educativos tradicionales no consolidan en los estudiantes los procesos de formación de manera exitosa, y esto conlleva a pensar acerca de la necesidad de reconocer primero, el desarrollo de una lectura crítica como condicionante a la hora del estudiante escribir y segundo, evidenciar los obstáculos lingüísticos en el momento de la construcción textual, pues, la lectura crítica le permite entender, interpretar y evaluar un tema o situación, que a la vez posibilita de forma sustantiva la construcción escrita del estudiante, resultado de la misma.

Por lo tanto, la falta de destreza en la competencia de lectura crítica termina siendo no solo frustración personal dentro del escenario escritural, sino también un problema social y académico, que despierta inquietudes y temores. De ahí que las universidades se enfrentan a serios problemas de escritura y lectura referidas como competencias básicas de sus estudiantes, lo que origina una serie de barreras que les impide un mejor proceso de enseñanza - aprendizaje, imposibilitando acceder al conocimiento (Carlino, 2003). Una vez iniciado el proceso académico, se hace necesario que la lectura crítica se convierta en una estrategia para el aprendizaje, gracias a que brinda la posibilidad de ver más allá de la propia realidad, lo que se convierte en una experiencia significativa para los estudiantes por cuanto les permite deconstruir la realidad impuesta, los conceptos y la ideología imperante frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos dentro de un contexto, lo cual se traduce de manera directa en la enseñanza, en el fortalecimiento y la práctica lingüística y escritural (Peña, 2011).

Estado de la cuestión

La escritura y lectura se fundamentan como habilidades lingüístico-cognitivas, que son preponderantes para la comprensión y el conocimiento. Al momento de hablar de lectura, es importante entender las nuevas acepciones que se le adicionan a esta habilidad como lo es la condición crítica, la cual, desde los estudios críticos establecidos

por los teóricos de la Escuela de Frankfurt (1964), quienes investigaron el uso del lenguaje en las relaciones y en los contextos socioculturales, busca hacer evidenciable el condicionamiento ideológico de los discursos que se pueden tener a la hora de escribir. Por tal razón, es importante pensarse la relación dialógica entre la lectura crítica y la escritura, a la hora de identificar los obstáculos lingüísticos que alteran en gran medida la buena intención comunicativa crítica de los escritos académicos.

En lo que respecta a estudios de la lectura crítica y su incidencia en la escritura académica, es posible mencionar que en algunos de ellos la primera se muestra discordante con la segunda, lo cual se pensaría que es contradictorio, pues, la capacidad de leer se traduce en una mejor habilidad escritural, sin embargo, estudios como los planteados por Páez y Rondón (2014), denotan que la escritura académica se muestra como la destreza en la construcción del conocimiento de cada disciplina, mientras que la lectura crítica se asocia a la formación humana del lector a partir de sus características personales y socioafectivas. En ese orden de ideas, la visión crítica se contempla desde la investigación realizada por las autoras en la orilla opuesta de lo que se plantea en la educación actual; en cuanto lo que se busca con la lectura crítica es deconstruir el escenario hegemónico de la educación tradicional, es alejarse de una visión instrumental del conocimiento académico, el cual, "desafortunadamente, se encuentra desvinculado la mayoría de las veces de una realidad social y cultural" (p. 23). Bajo la premisa anterior, es importante plantearse estudios que permitan evidenciar la relación dialógica de la lectura crítica y la escritura académica, puesto que dentro de los contextos universitarios, la lectura crítica debe fortalecer la intención escritural del estudiantado para comunicar planteamientos, pensamientos y sentimientos, para lograr transformaciones de algunos de ellos en función de sus juicios, experiencias y conocimiento del mundo (Rodríguez, 2007), lo cual, debe ser conducente a abrir nuevos espacios de integración social que repercutan en la consolidación de sociedades incluyentes.

Es necesario entender que la lectura crítica en Colombia es una exigencia desde el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1860 de 1994), a la hora de evaluar la calidad de la educación a partir del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior - Saber Pro, el cual está compuesto por módulos de competencias genéricas y específicas. Las primeras las deben desarrollar todos los estudiantes sin distinción de su área de estudio, y esto difiere de las segundas; es precisamente en la competencia genérica en donde se encuentra la categoría de la lectura crítica que busca, a partir de indicadores, saber cómo se lee de manera analítica y reflexiva, además de comprender los planteamientos expuestos en un texto, identificando las perspectivas y juicios de valor del mismo. También, evalúa como se identifica y recupera información en uno o varios textos para construir su sentido global, estableciendo relaciones entre enunciados y evaluando su intencionalidad (Páez y Rondón, 2014). Es así como se vuelve necesario fortalecer las capacidades cognitivas del proceso lector de los estudiantes, lo cual incorpora de manera directa habilidades en la escritura, que supone una interacción lectoescritural del estudiante, condicionada y asumida desde interpretación personal o académica.

Por otro lado, desde hace varios años el *Programa Internacional de Evaluación a Estudiantes* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) - PISA, por sus siglas en inglés-, en lo que respecta a la prueba de lectura, que "pretende medir las habilidades del estudiante para encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar información de una gran variedad de textos" (OCDE, 2016), ha incluido a Colombia en el grupo de países con más deficiencias en la lectura. Según el informe de la OCDE (2011), los estudiantes en Colombia obtienen 425 puntos en lectura, en promedio, por debajo del promedio de la OCDE y el puntaje promedio en Chile (459 puntos), comparable con el de México, y por encima del puntaje promedio de Brasil (407 puntos) y Perú (398 puntos). En Colombia, según cifras de la OCDE, el 43% de los estudiantes tienen bajo rendimiento en lectura y las niñas superan a los niños en un promedio de 16 puntos (OCDE, 2016). Aunque las instituciones privadas, marcan la pauta en procesos metodológicos que intentan solucionar esta problemática académica, no han contribuido para que dicha realidad cambie. Tampoco se percibe un resultado viable en los colegios

oficiales donde, por diferentes razones socioeconómicas, difícilmente se logra un des-
enlace positivo. Según el último informe de la OCDE, los estudiantes con desventajas
socioeconómicas en Colombia tienen menos probabilidad de lograr éxito en la escuela
que sus pares más favorecidos, el desempeño científico es atribuido a las diferencias
en el estado socioeconómico de los estudiantes (OCDE, 2016).

Debido a la necesidad de acceso a la educación superior de calidad, la Corporación
Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), hace cubrimiento geográfico nacional en
materia de educación. UNIMINUTO, junto a sus centros regionales, contribuye a
reconocer y a comprender críticamente las realidades del contexto social, con el fin de
plantearse diversas estrategias de acción en donde se participe e incida en la transfor-
mación social. Además, abre las puertas a estudiantes de estratos sociales bajos para
acceder a la educación integral y de calidad. En este sentido, se piensa el programa de
Comunicación Social y Periodismo, dirigido a los jóvenes, las diversas comunidades y
organizaciones sociales. Teniendo en cuenta que la exigencia se inicia en los primeros
semestres, se tomó como población el grupo de segundo semestre de Comunicación
Social y Periodismo. Sin exclusión alguna. Se busca la integración y diversidad acadé-
mica con el objetivo principal de analizar los diferentes obstáculos lingüísticos a los
que se enfrentan los estudiantes, los cuales alteran en gran medida la buena intención
comunicativa crítica de sus escritos.

Referente teórico

Los estudios del lenguaje que se caracterizan por debelar los problemas sociales,
políticos e ideológicos, se posicionan dentro de la perspectiva teórica crítica, la cual
tiene sus inicios en la Escuela de Frankfurt a partir de investigaciones realizadas por
teóricos como Max Horkheimer y Theodor Adorno. La teoría crítica entiende los con-
dicionamientos sociales dentro de la racionalidad del sujeto e impera el carácter de
división de la totalidad social, que en su forma actual desarrolla en los sujetos la actitud
crítica, hasta convertirse en una contradicción consciente (Horkheimer, 2000). Por tal
razón, entender los condicionamientos dentro de una matriz normativa, hace que los
estudios del lenguaje (escritura y lectura) se encaminen hacia la pra-xis social desde
una escisión - cohesión entre el individuo y la sociedad, reconfigurada por la actividad
humana en la que incide lo cultural, social y político.

En lo que respecta a la lectura crítica, esta se acoge a las investigaciones críti-
cas tanto del discurso como de la escritura misma, de ahí que, para Cassany (2003)
“la fundamentación teórica de este enfoque es pluridisciplinaria” (p. 114), en tanto la
lectura crítica se inserta dentro de la conceptualización del discurso, la pragmática,
la sociolingüística, la etnografía de la comunicación y la teoría de la enunciación, en-
tre otros. Para el autor, los campos de estudio donde opera la condición crítica es
transdisciplinar y se constituyen en marcos analíticos para que opere el componente
crítico desde las habilidades lingüístico-cognitivas y donde estas son conexas tanto a
la escritura como a la lectura. Lo anterior, permite que la lectura se establezca dentro
del objetivo fundamental del paradigma crítico, y se convierta en un instrumento para
potencializar las habilidades lingüísticas dentro de fijación de la actividad verbal me-
diante el uso de signos gráficos que representan el lenguaje, dado que la situación de
enunciación en la que opera la cultura alfabética, deriva de las prácticas que son ca-
paces de cambiar el estilo cognitivo y los modelos de organización individual y social
(Casalmiglia y Tusón, 1999). En ese sentido, el paradigma crítico, sin importar en que
habilidad opera, busca en todo caso evidenciar los problemas sociales como el poder
y la desigualdad a través del discurso o la escritura.

Partiendo de una justa actualización al concepto de lectura crítica, también es
pertinente hablar de literacidad funcional para llegar a la literacidad crítica. En pala-
bras de Cassany & Castellà (2011), el concepto de literacidad conlleva a entender el

dominio y uso del lenguaje, la receptividad y productividad de los textos articulados al conocimiento y a las funciones de los géneros discursivos en cada contexto sociocultural, pues estos deben ser concordantes a las características del escritor – lector, a sus valores socioculturales asociados a la posición social y la identidad misma. Por tal razón, es necesario entender que la literacidad funcional está correlacionada con la alfabetización, pero una alfabetización que implica mucho más que saber cómo está conformado el sistema lingüístico y cómo usarlo (Lankshear & Knobel, 2010). Se habla de una alfabetización funcional en voz de Cassany (2006), en la cual el manejo del lenguaje a través de la lectura permita al lector confrontar su realidad con la de otros, además de formular hipótesis y ver más allá de una lectura superficial. Desentrañar causas y consecuencias. Aquella lectura que permita conocer al autor, desentrañar su contexto sociocultural e identitario. En ese orden de ideas, la alfabetización funcional como fin último tiene la capacidad de potencializar las capacidades lingüísticas y escriturales que se exponen dentro del texto.

La literacidad funcional abarca la comprensión de aspectos culturales, sociales y psicolingüísticos. Debe ir más allá, de tal manera que contribuya a la comprensión crítica Vargas (2015). Por tal razón, a la literacidad funcional (Cassany & Castellà 2011), se une el concepto de literacidad crítica, que cohesiona lo funcional con lo crítico, lo cual se entiende a la luz de varias disciplinas en primera medida, como por ejemplo, la didáctica de la lengua en lo que tiene que ver con la comprensión y lectura crítica, a la educación en lo que se refiere al pensamiento crítico y la pedagogía crítica; y en lo que tiene que ver con las ciencias del lenguaje, al Análisis Crítico del Discurso (ACD), como referente genérico dentro de la construcción del conocimiento.

Es importante entender que, si bien la literacidad crítica conlleva a entender la capacidad que tiene el individuo para abarcar cualquier tipo de texto, en el que se debe desarrollar una posición consciente que permita reflexionar y repensar las transformaciones y condicionamientos sociales, culturales y políticos dentro de un sistema dominante, también permite entender que la construcción del texto, entendiendo el significado de este como cualquier creación tanto escrita como discursiva, que va mucho más allá de las letras, pues también incluye fotos, videos, audios, reproducción virtual, u otros (Cassany, 2012), se da a partir de la interpretación de contextos sociopolíticos y culturales que están condicionados por la historia y la localización del individuo que lo produce (Cassany, 2011). Por tal razón, se hace necesario potencializar desde la educación la capacidad del sujeto para abarcar cualquier tipo de lenguaje, texto y metalenguaje como los emoticones de *WhatsApp*, textos de redes sociales, vallas publicitarias, videos, entre otros, los cuales no solo condicionan la lectura y el discurso individual, sino también la manera en que el texto escrito puede ser consultado, analizado y, al permanecer invariable, es el testimonio de la historia del individuo y de la comunidad (Casalmiglia y Tusón, 1999).

Es urgente reconocer desde el salón de clase, cuales son los obstáculos que impiden al estudiante alcanzar la meta de lectura crítica y contar con la libertad para, una vez entendido el texto, ofrecer un punto de vista seguro y certero, superando las diferentes dificultades lingüísticas para así alcanzar una literacidad crítica que, según Vargas (2015), repercute en la capacidad que tiene el individuo de analizar con veracidad y rigor lo que está leyendo y escribiendo, facilitándole seleccionar y filtrar fuentes de información, permitiendo el contraste de fuentes y enfoques que se le dan a los datos y que, además, dentro de la comunicación social y el periodismo se torna en característica primordial que el estudiante debe potencializar a lo largo de su proceso académico.

Metodología

El estudio de la escritura hace que las maneras de concebir el posicionamiento crítico dentro del texto y el contexto universitario, privilegie el estudio cualitativo, como sustentan Hernández, Fernández y Baptista (2014) cuando sostienen que “al enfocarse en comprender los fenómenos sociales, la investigación cualitativa permite explorarlos

desde la perspectiva contextual de los sujetos de estudio dentro del ambiente natural" (p. 358). Por tal razón, el trabajo investigativo se fundamentó desde un abordaje cualitativo, en busca de reflexionar frente a como un escaso manejo de elementos lingüísticos textuales, puede afectar el buen desempeño lector crítico de los estudiantes, al ver alterados sus mensajes por el mal uso de estos recursos de construcción escrita.

La metodología se centró en un estudio descriptivo del fenómeno estudiado y se exploró los condicionamientos del estudiante para su recepción y práctica. El diseño es cuasiexperimental, debido a la manipulación en la selección de los grupos y de las variables: falta de preparación para la escritura, cohesión y coherencia, mal manejo de signos de puntuación y de ortografía. Se tomó como muestra analítica, el segundo semestre del programa de Comunicación Social y Periodismo de UNIMINUTO, Centro Regional Girardot, compuesto por un grupo de 23 estudiantes entre hombres y mujeres. El trabajo de campo se realizó en el salón de clases durante cuatro meses, en los cuales los estudiantes desarrollaron actividades de construcción escrita resultado de su lectura crítica, desde diversos contextos como artículos de opinión, avisos publicitarios, caricaturas, música, stiker de WhatsApp. Trabajo que se analizó a partir de la observación con el diario de campo como instrumento de recolección de información. Las pautas dadas en cada sesión dieron pie para que desarrollaran un ejercicio crítico a partir de cada texto propuesto, continuo o discontinuo. Como resultado generarían un texto escrito que diera cuenta de su pensamiento crítico. Previo al trabajo se realizó la aplicación de una encuesta para verificar en nivel de lectura crítica. Las variables con las que se trabajó el desempeño en construcción escrita fueron la ortografía, el manejo de signos de puntuación, la falta de preparación para la escritura, cohesión y coherencia.

El diseño metodológico estuvo basado en la didáctica constructivista, concepto que según Ortiz (2015) se entiende como "la generación de conocimiento construido desde la interacción dialéctica entre docente y estudiante" (p. 97). Para esta investigación el trabajo estuvo direccionado por talleres de trabajo, los cuales se estructuraron a partir de la secuencia didáctica propuesta por Dolz y Pasquier (1996) y que se explican a continuación:

Fase uno: presentación. Esta fase de inicio cobra importancia en la medida en que el estudiante es enterado del objetivo de la actividad, direccionando la meta de trabajo.

Fase dos: producción inicial. Fase que gira en torno a los conocimientos previos con los que el estudiante cuenta al inicio del proceso, con respecto al evento que se va a tratar y que va a ser motivo de análisis.

Fase tres: talleres de aprendizaje. Se convierte en la fase de lectura, etapa en la que los educandos entran en contacto con referentes bibliográficos que le permitirán analizar origen, impacto, causas, consecuencias, elementos, entre otros, de los elementos propuestos: videos de *YouTube*, *stiker* de *WhatsApp*, artículos de opinión tomados del periódico y caricaturas, lo cual permitió ampliar su conocimiento. Esta información se convierte en el insumo de la construcción textual crítica que tenía como punto de partida la tesis la cual reflejaba su punto de vista.

Fase cuatro: revisión y reescritura de las construcciones textuales por parte del docente y del estudiante, reconocimiento de obstáculos lingüísticos.

Fase cinco: actividades de producción final. Corrección.

Resultados

Se muestran las gráficas de la encuesta inicial sobre la capacidad lectora crítica. De esta manera, fue posible evidenciar que la mayoría de los estudiantes (83%), algunas

veces logran establecer en el texto leído el mensaje enviado por el autor (Ver Figura 1), lo que permite entender de alguna manera, que no existen dificultades apremiantes en comprensión de lectura. Lo anterior, es corroborado cuando se pregunta por la capacidad para reconocer la idea principal de cada párrafo dentro del texto (Ver Figura 2), el 54 % de los estudiantes encuestados dicen que algunas veces logran hacer esta distinción y el 46% siempre lo hacen.

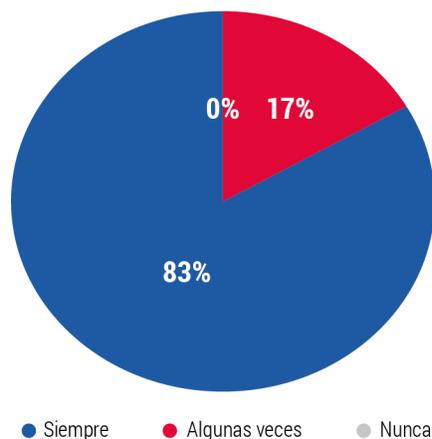


Figura 1. Nivel inferencial de lectura.
Fuente: Autoría propia.

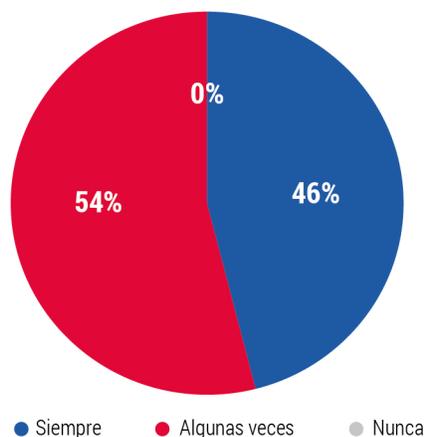


Figura 2. Reconocimiento de idea principal.
Fuente: Autoría propia.

Ahora bien, cuando se pregunta a los estudiantes sujetos de estudio si son capaces de explicar la lectura realizada más allá de lo leído, la mitad de los encuestados dicen que son capaces algunas veces en un 54 %, frente a un 46 % que dicen siempre poder hacerlo (Ver Figura 3). En este caso es importante entender que, en muchos casos, es imperante a la hora de explicar la lectura, la complejidad de la misma. Estos resultados son importantes para dar inicio al proceso de intervención, ya que la capacidad lectora crítica de los estudiantes se convierte en una herramienta necesaria para el segundo paso que es la construcción escrita.

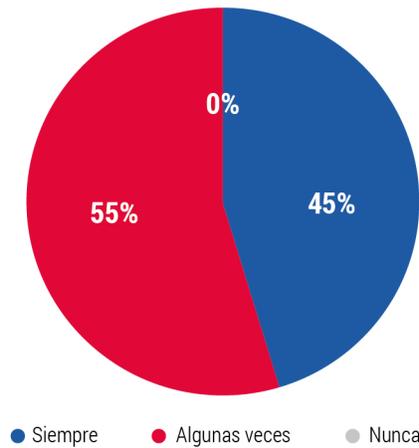


Figura 3. Puede explicar la lectura más allá de lo leído.
 Fuente: Autoría propia.

Los escritos fueron revisados de manera individual, cuyo propósito principal era intervenir elementos lingüísticos textuales a partir de las variables dependientes: falta de preparación para la escritura, cohesión y coherencia, mal manejo de signos de puntuación y de ortografía. Aun cuando algunos tuvieran intenciones argumentativas y críticas claras, se quiso analizar la afectación de estos elementos sobre el mensaje final. Daniel Cassany (como se citó en Zhizhko, 2014) afirma que "el texto como discurso refleja las concepciones de quien lo emite y su visión del mundo, cuya comprensión se logra mediante el entendimiento del discurso" (p. 65). Como los escritos se iban a manejar de manera interna y no a ser sometidos a algún tipo de socialización, se realizó la respectiva revisión de estilo, de tal manera que su autor fuera consciente de los errores cometidos, y la razón por la cual el mensaje enviado no llegó a su receptor como él esperaba. Siguiendo el objetivo principal de esta investigación, se realizó el análisis de los principales obstáculos que se encontraron a la hora de la construcción escrita, producto de su lectura crítica y que se explicarán a continuación.

Tabla 1
 Principales problemáticas de ortografía

Ortografía	Sí	No
Acentuación	17%	83%
Uso de h	83%	17%
Uso de s y c	35%	65%

Fuente: Autoría propia.

La Tabla 1, inicialmente demuestra que la acentuación o uso inadecuado de tildes es un verdadero problema ortográfico. Reflejo de ello, el 83% que corresponde a 23 escritos, presenta mal manejo en la marcación de acento ortográfico o en su defecto el correcto acento prosódico. Otro aspecto relacionado con la ortografía es el uso inapropiado de s y c en donde el 65% de los textos muestran confusión al momento de usar las reglas de estas consonantes. En menos porcentaje, con 17%, evidencian mal manejo en uso de reglas ortográficas de la h.

Tabla 2
Principales problemáticas de Puntuación

Puntuación	Sí	No
Uso de coma	35%	65%
Punto	30%	70%
Punto y coma	17%	83%

Fuente: Autoría propia.

El manejo de signos de puntuación evidencia alteración del mensaje por el no uso de coma en la construcción de escritos, en un 65%. Tampoco el 70% refleja uso del punto y un 83% del punto y coma a la hora de la construcción textual.

Tabla 3
Principales problemáticas de cohesión y coherencia

Cohesión	Sí	No
Conectores	13%	87%
Coherencia	Sí	No
Dualidad semántica	17%	83%

Fuente: Autoría propia.

La cohesión y la coherencia textual son dos elementos fundamentales en la estructura del escrito. La primera porque se encarga de unir palabras, ideas y párrafos, entre otros, sin embargo, en los textos analizados, el porcentaje de ausencia o en su defecto mal uso de conectores es del 87% lo que presenta escritos desestructurados y aislados en sus intenciones comunicativas, aunado a la coherencia de los textos que en un 83% evidencia dualidad semántica.

Tabla 4
Actitudes que evidencian que no hay una preparación previa a la escritura

Ítem	Siempre	Algunas veces	Nunca
Tiene claro el tema antes de iniciar un proceso de redacción.	22%	25%	9%
Desde antes de iniciar a escribir, tiene clara la tesis a desarrollar.	22%	30%	7%
Realiza previamente una búsqueda bibliográfica para ampliar su conocimiento del tema.	13%	12%	11%
Lleva a cabo una lluvia de ideas para el desarrollo de los párrafos.	9%	10%	18%
Selecciona las ideas que más se acomodan a las necesidades del tema.	4%	8%	20%
Realiza borradores de sus escritos.	13%	5%	19%
Efectúa una lectura y respectiva corrección de su escrito.	17%	10%	16%
Totales	100%	100%	100%

Fuente: Autoría propia

Otro aspecto que influye en la buena construcción textual es la preparación previa a la escritura, frente a esto se realizó un análisis para verificar que tanta preparación realizaban los estudiantes antes de iniciar su proceso de producción escrita. En este sentido, la Tabla 4 evidencia que el 25% algunas veces tiene claro el tema que direccionará su escrito. En lo referente a la tesis o punto de vista respecto al tema y que se convierte en la columna vertebral del escrito, el 30% la tiene clara antes de iniciar el escrito. El 13% manifiesta realizar una búsqueda bibliográfica que permita estructurar el argumento de su escrito. Con respecto a la lluvia de ideas planteada y requerida para organizar la información, el 18% nunca la tiene en cuenta. El porcentaje anterior va de la mano con el 20% que nunca selecciona las ideas o les da un orden jerárquico. El 19% no realiza un borrador de sus escritos y el 17% siempre efectúa una lectura previa del documento elaborado.

Discusión

Cuando la lectura crítica entra a hacer parte de la formación académica, indistintamente de la metodología utilizada, lleva a tropezar con un sinnúmero de dificultades que obstaculizan el proceso académico del estudiante. De esta manera, con respecto a la lectura crítica son varios los aspectos a tener en cuenta; no se trata solamente de dar una mirada al desempeño de esta competencia, sino a los obstáculos que los estudiantes encuentran para llegar a evidenciar de manera escrita el resultado de ella. Es claro que, para alcanzar un nivel de lectura crítica, se requiere una serie de ejercicios que van más allá de la simple decodificación y que son los que procuran la llegada a este nivel de lectura. Por lo tanto, si en las primeras fases se falla no se alcanzará el objetivo propuesto y de ahí que Márquez (2017) afirme que es fundamental la comprensión de lectura, pues constituye la puerta de entrada a nuevos conocimientos, lo que repercute en el desempeño escolar, pues no se puede esperar que haya una evolución académica, cuando los estudiantes carecen de habilidades lectoras. En este sentido, las omisiones, la mala acentuación, el no leer de manera correcta los signos de puntuación del texto, entre otras, alteran enormemente la buena comprensión debido a que, al hacer un mal manejo de los códigos referenciados en el texto, se cambia el sentido del mismo. Igualmente sucede al momento de emitir un juicio por escrito respecto al mensaje inferenciado. Es decir, cuando se quiere llegar a la producción escrita resultado de la lectura crítica, barreras como falta de signos de puntuación, mala ortografía, desconocimiento de conectores, incoherencia, entre otros, afecta directamente la buena intención comunicativa que tenga el estudiante. En este sentido, se afirma que, si hay lectura crítica en los estudiantes, los inconvenientes se dan a la hora de expresar por escrito su pensamiento.

La ortografía es un mal que afecta los escritos construidos por los estudiantes y que afecta también la semántica, ya que sin ella no se entiende lo que se lee (RAE, 2010). Así mismo, perjudica la calidad de la educación impartida por las instituciones, de ahí que, la mala ortografía puede ser tratada, aun cuando Echauri (2010) afirma: "las faltas de ortografías son una realidad omnipresente frente a la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien cómo actuar" (p. 26), y aunque la solución más fácil sería una reforma ortográfica como propone este mismo autor, mientras esto se da es importante adentrarnos en el problema y buscar soluciones a corto plazo. Al respecto son varias las razones que derivan esta problemática. Por un lado, no todos los docentes toman como iniciativa propia la exigencia de una correcta ortografía, por el contrario, dejan la responsabilidad a los encargados de lenguaje. Otro aspecto relevante es la falta de un hábito cotidiano de lectura, para Moreno (como se citó en Paredes, 2015) los estudiantes no leen ni por placer ni por obligación, carencia importante en los problemas que afectan la ortografía y la falta de léxico. La lectura diaria no va más allá de los escritos que ellos mismos producen a través de comunicaciones impartidas por *WhatsApp* o redes sociales, cargadas de errores ortográficos, gramaticales, lingüísticos, entre otros, pues, según Núñez (como se citó en Trillos, 2012), la tecnología actual ha alterado no solo lo económico y lo político, sino

que también ha transformado el entorno psicosocial. En esta medida, la disputa contra el tiempo que el estudiante convive con internet, el cual le facilita las cosas, está perdida de antemano, puesto que la navegación se ha convertido en una necesidad que lo lleva a practicarla en todo momento y en todo lugar.

Con respecto al deshabitado uso de signos de puntuación, se debe señalar que esa escasa integración da como resultado textos con contenidos sin límites, cambiando el significado y repercutiendo, como afirma Rodríguez y Ridao (2013), inevitablemente en la comprensión lectora. De esta forma, los estudiantes no utilizan la coma, no identifican fácilmente cuando una idea termina para requerir el uso del punto seguido. En ocasiones, hasta el punto final en los párrafos es ausente. Ni que decir de otros signos de puntuación como el punto y coma, las comillas, el cierre de signos de interrogación o admiración los cuales no son utilizados regularmente.

Igualmente, en este análisis se encuentran falencias a la hora de dar cohesión y coherencia al texto. Es claro que para que un texto escrito o verbal cumpla su función comunicativa, debe representar una serie de signos lingüísticos y paralingüísticos que den forma al mensaje. Según Van Dijk (1978), solo se podrá llamar texto a la oración o secuencia de oraciones que posean macroestructura, estructura textual de tipo global y de naturaleza semántica. Esta macroestructura comprende el tema, ideas principales y secundarias, es decir, el contenido semántico global dado al escrito. También es importante tener en cuenta que antes de tomar lápiz y papel para escribir, es necesario tener listo el tema, la idea principal, las ideas secundarias, selección de las ideas que son coherentes con la idea principal del texto y jerarquización de las mismas. Todo resultado de un ejercicio de consulta previo. Es hasta este momento, después de los cinco pasos anteriores, cuando quien vaya a escribir, puede pensar que está listo para hacerlo, antes no. En palabras de Corredor (2010) "planear, organizar, escribir y presentar un texto" (p. 109). Entonces, el principal problema que actualmente aqueja los procesos de escritura, es que se pasa del ítem uno, selección del tema, al ítem seis redacciones del escrito, obviando los pasos que existen entre ellos. Incluso, algunos más osados empiezan a redactar sin siquiera tener claro el tema sobre el cual van a escribir. Esto conlleva a que indiscutiblemente sea una construcción escrita incoherente, resultado de un momento de inspiración pero que no tiene una estructura gramatical, semántica o lingüística propia de los textos escritos, generando de acuerdo con Corredor et al. (2010) "La incomunicación o, peor aún, la tergiversación del mensaje por parte del lector" (p. 109).

Conclusiones

Con respecto al objetivo de esta investigación, se logra concluir que los estudiantes carecen del conocimiento lingüístico textual mínimo para encarar elementos de cohesión, coherencia, manejo de ortografía, uso de signos de puntuación, etc., y, aunque existe buena intención crítica y argumentativa, al momento de plasmar por escrito lo que su mente ha discernido a través del análisis de un contexto, no logran concretar sus ideas. Es decir, no cuentan con lo que Cassany (2006), denomina literacidad funcional. También se puede evidenciar que, para alcanzar objetivos de aprendizaje, no es suficiente contar con una habilidad previa como la lectura crítica, este desempeño debe estar acompañado por la habilidad escritora que complementa el ejercicio de comprensión, si esta falla, la lectura habrá sido en vano.

Se infiere, que tanto la capacidad crítica desde la lectura como desde la escritura, se forjan previamente en los once años de educación primaria, básica y media, lo que indica haber alcanzado un mínimo de literacidad, o habilidades que faciliten las metas de aprendizaje a través del buen manejo de herramientas comunicativas. Su inexistencia, trae como consecuencia, estudiantes deprimidos, retraídos, ausentes y temerosos, de ahí que no alcanzan los objetivos de aprendizaje, pues la lectura y la escritura son herramientas básicas en la academia. Se suman, afectaciones en cuanto al acceso

universitario ya que, con preocupación, las instituciones de educación superior ven crecer cada vez más el porcentaje de deserción, lo que también genera adversidades para la sociedad, que incrementa el índice de ciudadanos que no son profesionales, lo que hace que imperen las desigualdades y el empleo informal. Por otro lado, los docentes se sienten limitados en la enseñanza y se ven en la obligación de retomar procesos que debieron darse con anterioridad y que son prerequisite para el nivel que se inicia, o en el peor de los casos trabajarlos a la par con los temas académicos para no atrasarse en el currículo.

En este sentido, es muy importante que los docentes que ejercen y aquellos que están en etapa de formación, comprendan la magnitud del daño generado, al tomar la enseñanza de la lectoescritura a la ligera y no enseñar para la vida sino para el momento. En esta medida, es importante la incorporación de estrategias que den solución tanto en los procesos de aprendizaje previos a los universitarios, como en la misma universidad. Lo anterior, es importante para contribuir al crecimiento académico de los estudiantes. Es decir, dar más atención a la lectura y la escritura básica, como herramientas indispensables para alcanzar la literacidad crítica, que se convierte en una de las principales exigencias. Estas estrategias deben abarcar periodos de tiempo más extensos, suficientes para que tanto la lectura como la escritura se logren fortalecer o en su defecto enseñar. Igualmente, es fundamental generar planes que garanticen la toma de conciencia frente a la responsabilidad que se forja una vez se ha tomado la decisión de cursar una carrera profesional. De esta forma, procurar una orientación profesional, que permita reconocer el acierto o desacierto de la selección de carrera o las habilidades o competencias reales con las que cuentan los estudiantes. No se trata de estudiar por estudiar para disminuir la tasa de no profesionales en la sociedad, sino de estar convencido, satisfecho y feliz con la decisión, estas serían herramientas clave para sortear el sinnúmero de obstáculos académicos con los que un universitario tropieza.

Referencias

- Casalmiglia Blancafort, H., y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (32): 113–32.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama. Recuperado de <http://www.inv.comunicare.efn.uncor.edu/wp-content/uploads/2013/07/PP-Cassany.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., y Castellà, J. M. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Corredor, T., J. (2010). ¿Cómo carajos escribo bien un texto? Hacia la planeación, organización y presentación adecuada de un texto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (16), 107-136 ISSN: 0121-053X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322227522008>
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. España: Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
- Echauri, J. M. (2010). ¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía? *Cuadernos de Cervantes*, 6(30), 22-27. Recuperado de http://www.cuadernos-cervantes.com/art_30_ortografia.html.

- Flores, G. D. (enero – junio de 2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, 24, 1657-2416, Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/7200/10327>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). México D.F., México: McGraw Hill.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona, España: Paidós.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2010). DIY Media: A contextual background and some contemporary themes. *DIY media: Creating, sharing and learning with new technologies*, 1-21, New York: Peter Lang.
- Márquez Jiménez, A. (enero-marzo de 2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1362321>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. 2011. ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? *Focus*, 2011 (8). Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE. 2016. Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, París, OECD Publishing.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- Páez, R., y Rondón, G. (2014). La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>.
- Paredes M., J. (marzo-mayo de 2015). La escuela y el desafío del hábito de la lectura. *Razón y Palabra*, (89), 288-345. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199536848025>
- Peña González, F. J. (2011). Leer y escribir. Prácticas necesarias en la universidad. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 15(52), 711-719. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35622379018>
- Real Academia Española. (2010). Ortografía de la lengua española. Madrid, España: Espasa.
- Rodríguez M., F. y Ridao R., S. (2013). Los signos de puntuación en español: cuestiones de uso y errores frecuentes. *Boletín de filología*, 48(1), 147-169. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032013000100007>
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262.
- Román C., M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55127024002>

- Trillos, P., J. (2012). Impacto de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento en la comprensión lectora. *Encuentros*, 10(2),11-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4766/476655654001>
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. (2ª reimpresión; S. Hunzinger, Trad.). Barcelona, España: Paidós (Trabajo original publicado en 1978).
- Vargas Franco, A. (julio-diciembre de 2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, (42), 139-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3459/345938959009>
- Zhizhko, E. A. (mayo-agosto de 2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 99-113. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200007&lng=es&tlng=es.