

LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA¹

*Alejandro Ulloa Sanmiguel
y Giovanna Carvajal Barrios*
Universidad del Valle

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo con estudiantes de la Universidad del Valle para evaluar su desempeño en la lectura y escritura de textos expositivo-argumentativos, a partir de una prueba en la que se evaluaba la capacidad para hacer inferencias, el reconocimiento de estructuras discursivas, la identificación del punto de vista y los argumentos en un texto, así como la formulación argumentada de un punto de vista personal. Adicionalmente se aplicó una encuesta que indagaba por sus prácticas y modos de leer y escribir, y por el uso de tecnologías de comunicación, incluida la escritura, entre otras.

Aunque el artículo se concentra en los resultados de la prueba de lectura y escritura, se presentan además algunas relaciones entre dichos resultados y ciertas variables de la encuesta (estratificación socioeconómica, escolaridad de los padres, formación escolar, usos de internet, entre otras).

En el texto se proponen conceptos como cultura escrita, canon de escritura y tecnocultura con los cuales se aborda esta investigación que, si bien se fundamenta en las teorías del análisis del discurso, busca trascender los límites de las ciencias del lenguaje para preguntarse por las transformaciones culturales y cognitivas que inciden en los procesos educativos y en la apropiación de conocimientos.

Palabras clave: *Evaluación de la lectura y la escritura, cultura escrita, tecno cultura.*

Abstract

The results of a research study conducted with a group of Universidad del Valle students, whose purpose was to assess their performance in reading

¹ Investigación realizada por el Grupo «Escritura, Tecnología y Cultura», integrado por los profesores Giovanna Carvajal, Griselda Gómez, Carlos Patiño y Alejandro Ulloa, de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad del Valle. Esta investigación fue financiada por Colciencias.

and writing expository-argumentative texts, are presented. A test was administered to evaluate their ability to make inferences, recognize discourse markers, and identify the writer's point of view, his arguments, and the grounds for his point of view. A survey was also conducted to inquire about the students' reading and writing practices and modes, as well as their use of communication technologies. Although the emphasis is made on the results of the reading and writing test, a correlation is made between these results and some of the variables considered in the survey (socioeconomic stratification, schooling, use of internet, and parents' education, among others.) A series of concepts such as writing culture, writing canon, and techno-culture is proposed which, although coming from discourse analysis theories, are used here to transcend the boundaries of language sciences to inquire about the cultural and cognitive transformations influencing learning processes and the appropriation of knowledge.

INTRODUCCIÓN

La investigación «Escritura, conocimiento y tecnocultura en la Universidad» se propuso como un estudio exploratorio sobre las transformaciones en los modos de leer y de escribir de los jóvenes universitarios, la relación de tales cambios con el uso de tecnologías audiovisuales e informáticas y su incidencia en los modos de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico universitario. Se llevó a cabo en la Universidad del Valle, con un grupo de 259 estudiantes de todos los programas académicos (jornada diurna y nocturna), y tuvo como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones actuales en que se encuentran los estudiantes del primer año de los distintos programas académicos, en relación con la lectura, la escritura y el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información, en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con los cuales se desarrolla la formación profesional universitaria.

Como instrumentos metodológicos para la recolección de información se diseñaron una prueba de lectura y escritura, y una encuesta relacionada con datos sociodemográficos; prácticas escolares de lectura y escritura; lectura, escritura y formas de sociabilidad; lectura y escritura para la apropiación de conocimientos; tecnocultura y conocimientos (usos del computador y

de la televisión). En este artículo se presentan los resultados de las pruebas aplicadas, así como las relaciones entre los resultados y algunas de las variables de la encuesta. Finalmente, se hacen una serie de recomendaciones generales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito escolar.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La selección de los sujetos de investigación se hizo con base en los datos suministrados por la oficina de Registro Académico de la Universidad del Valle, para identificar a los estudiantes de segundo semestre, hombres y mujeres entre 16 y 20 años de edad, que ingresaron en el año 2002. Resultaron 1.757 alumnos de segundo semestre, de los cuales se seleccionó una muestra aleatoria estadísticamente representativa, compuesta por 259 estudiantes de los 54 programas académicos de pregrado existentes en la Universidad del Valle. Debido a que la frecuencia de estudiantes por programa académico es muy baja, la investigación no arroja resultados discriminados por programa académico.

El perfil definido obedeció a dos criterios fundamentales: en primer lugar, se buscaba que los estudiantes seleccionados tuvieran un nivel común de escolaridad (segundo semestre de estudios universitarios), lo cual implicaba, a su vez, una reciente culminación de su bachillerato, pero también un primer contacto con la vida universitaria, con los conocimientos iniciales de su formación profesional, con los textos que deben leer y escribir como parte de sus labores académicas, así como con el uso –regular o esporádico– de las tecnologías de información y comunicación presentes dentro o fuera de la universidad. Así mismo, considerando que uno de los objetivos de la investigación era conocer las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes antes y después de su ingreso a la educación superior, así como el papel jugado por sus amigos, familiares y profesores en sus modos de leer y escribir, era importante que no hubiese transcurrido mucho tiempo entre su salida del colegio y su entrada a la universidad. En segundo lugar, era necesario que los sujetos de la muestra tuvieran edades similares, y a partir de ello, compar-

tieran ciertos referentes culturales, particularmente en lo que respecta a su cercanía con la televisión y a las nuevas tecnologías de información y comunicación (video juegos, computador e internet), teniendo en cuenta su pertenencia a diferentes estratos socioeconómicos.

2. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

La mayoría de los estudiantes seleccionados (el 67,5%) tenían, en el momento de realizarse la encuesta, entre 17 y 18 de años de edad. El 30.3% tenía entre 19 y 20 años y sólo el 2.3% contaban con 16 años de edad. En cuanto al estrato socioeconómico, el 82% de la muestra corresponde a los estratos dos y tres (31% al estrato dos y 51% al estrato 3). Los estratos uno (7.4%), cuatro (5.2%) y cinco (5.6%) conforman el resto de la muestra². Con respecto a la composición por género, el 55% corresponde a hombres y el 45% mujeres. En cuanto a la procedencia, el 72% es de Cali, el 28% proviene de otras ciudades y sólo el 1% viene del exterior. Por departamento, el 86% de los estudiantes son del Valle del Cauca y el resto de otros departamentos.

Con relación al nivel educativo de los padres, encontramos que el 34% de los padres-hombres de los estudiantes encuestados culminaron el bachillerato y un 30% del total han hecho estudios universitarios (bien sea a nivel tecnológico, preuniversitario o de postgrado). Con respecto a las madres, el 33% han culminado la secundaria y el 27% tiene estudios universitarios. En conjunto, el nivel educativo de las madres de los estudiantes es ligeramente inferior al de sus progenitores.

En lo que respecta a la composición por facultades, el 34% pertenecía a Ingenierías, el 14% a Salud, el 13% a Humanidades, el 12% a Ciencias, el 10% a Administración, el 9% a Artes Integradas, el 4% a Ciencias Sociales y Economía, y el 4% restante estaba dividido entre los estudiantes de Psicología y de Educación y Pedagogía.

² La distribución por estrato socioeconómico de la muestra coincide con la composición de la población estudiantil de la Universidad del Valle, presentada por Jaime Escobar (2003).

3. LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación contempló la realización de una prueba de lectura y otra de escritura, que estaban estrechamente relacionadas. Ambas se basaron en la lectura de un ensayo del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince, titulado EUTANASIA y publicado en su libro *Palabras Seltas* (Editorial Planeta, Bogotá 2002)³. La prueba de lectura consistió en un cuestionario de diez preguntas (ver anexo Prueba de Lectura) y en la prueba de escritura se solicitó a los estudiantes que redactaran un pequeño texto sobre el tema abordado en el ensayo.

3.1 LA PRUEBA DE LECTURA

Esta prueba estaba dirigida a la evaluación de la comprensión textual, en dos niveles: el nivel de constatación referencial y el nivel inferencial. En el primer nivel, los estudiantes debían responder a preguntas que implicaban la verificación de contenidos informativos presentes en el plano literal que se expresa como denotación en el texto (preguntas 6, 7 y 9). En el segundo nivel (correspondiente a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10), era necesario que los estudiantes, al leer, correlacionaran la información previa con la subsiguiente en el texto, y éstas, a su vez, con sus conocimientos previos. Como puede notarse, el énfasis

³ El texto escogido para la prueba corresponde a una modalidad del discurso expositivo-argumentativo, bajo la forma de un ensayo breve en el que se plantea un punto de vista sobre un tema y se argumenta a favor de ese punto de vista para sustentarlo ante un lector (ver anexo «Eutanasia»). La selección se hizo teniendo en cuenta que los conocimientos académicos en el ámbito universitario se producen y se reproducen bajo distintas modalidades del discurso expositivo-argumentativo (ensayos, libros y artículos científicos, manuales pedagógicos, informes, reseñas, monografías y tesis de grado). Aunque reconocemos que el texto de la prueba no alcanza el nivel de dificultad de otras lecturas afrontadas por los estudiantes desde el comienzo de su carrera universitaria, partimos de que su análisis (la respuesta al cuestionario y la producción de otro texto a partir de lo leído) requiere de operaciones similares a las que se realizan en la lectura y comprensión de textos del ámbito académico (la constatación referencial, el reconocimiento de estructuras discursivas, la identificación de la fuerza ilocutiva, la inferencia). Para responder las pruebas de lectura y escritura los estudiantes contaron con dos horas de tiempo y el apoyo de los docentes en el salón para aclarar alguna duda.

de la prueba de lectura se encontraba en la realización de operaciones inferenciales, dada la importancia que dentro de los procesos de comprensión del discurso tiene la realización de inferencias de carácter deductivo o inductivo⁴.

3.2 RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA

La prueba de lectura se calificó en una escala de 1.0 a 5.0. Tratándose de un cuestionario de diez preguntas, quienes contestaran 6 preguntas correctas (es decir el 60% del cuestionario) obtenían una nota de 3.0 ó calificación aprobatoria. El 40% de los 259 estudiantes evaluados no aprobaron la prueba, el 53% sacó una calificación entre 3.0 y 4.0 y únicamente el 7% obtuvo una calificación superior a 4.0. Aunque el 60% del total aprobó la prueba, es preocupante que sólo el 7% haya obtenido más de 4.0, sobre todo si se tiene en cuenta que el texto de la prueba no revestía un alto grado de dificultad. La pregunta con mayor cantidad de aciertos fue la 3, que exigía realizar una inferencia relativamente sencilla (la posición adoptada por la Corte Constitucional con relación a la libertad de conciencia de los colombianos). La pregunta con mayor porcentaje de respuestas erradas fue la primera, relacionada con la identificación de la tesis o punto de vista del autor.

⁴ La comprensión plena de un texto requiere que el lector identifique, así sea de manera intuitiva, las relaciones sintácticas, semánticas y pragmáticas que el texto implica y marca verbalmente. Aunque podemos identificar diferentes grados de complejidad inferencial, en la lectura la inferencia adecuada es factible cuando el lector posee conocimientos o información previos que pueden interactuar con los conocimientos o la información nueva proporcionados por el texto y con las exigencias que su comprensión requiere. Entre los conocimientos previos diferenciamos aquellos relacionados con la información sobre el referente, de los relacionados con el conocimiento de las estructuras discursivas específicas de la enunciación escrita, cuyas marcas deben ser reconocidas por el lector. Este segundo tipo de conocimiento previo es de naturaleza diferente y hace parte de lo que hemos denominado la cultura escrita, concepto que será abordado más adelante. En un sentido general, puede afirmarse que la capacidad para hacer inferencias lógicas o razonables de cierta complejidad es un rasgo propio del desempeño de los lectores con cierto grado de adscripción a la cultura escrita. Algunos autores distinguen diversos tipos de inferencia (García Madruga, Elosúa; Gutiérrez, Luque, Gárate, 1999), aunque no aluden a las inferencias relacionadas con los conocimientos previos sobre la estructura enunciativa.

3.2.1 PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS DEL AUTOR Y SUS ARGUMENTOS

Cuatro de las preguntas del cuestionario (1, 2, 7 y 8) hacían referencia a la tesis y a los distintos argumentos esgrimidos por el autor. De ellas, la primera tuvo una considerable incidencia en los resultados generales, pues el 66% la respondió de manera incorrecta. El alto porcentaje de errores al responder este interrogante se encuentra muy relacionado con el también alto índice de desaciertos que se presentaron en la pregunta 4 (63%) y en la pregunta 8 (51%). Esto evidencia que hubo un problema de comprensión en el texto, en este caso relacionado con una incorrecta identificación del enunciador, entendido como la figura verbal que en el texto «asume» (o sobre la cual recae) la responsabilidad de lo dicho en un enunciado. El enunciador equivale a la figura que Ducrot (1988) llama «locutor» y se marca en el texto con un nombre propio, un pronombre personal o posesivo, y las desinencias verbales, con los cuales se puede reconocer e identificar con precisión. Diferenciamos al enunciador dominante (que representa verbalmente al autor en su ausencia) de otros enunciadores referidos con sus respectivos enunciados. Refiriéndose al fallo de la Corte Constitucional, según el cual el Estado no debe penalizar a quienes den la muerte por piedad, el autor dice:

«Naturalmente ésta no es una norma prescriptiva. Nadie debe actuar así; simplemente algunos *pueden* actuar así, si su conciencia y sus convicciones se lo indican. Aquellos para quienes la vida es un don sagrado del cual tan solo Dios puede disponer, para quienes el sufrimiento no sólo no es degradante sino que dignifica, obviamente no deberán tener en cuenta esta opción que la Corte Constitucional deja abierta, pero no les impone. Aquellos, en cambio, que consideran que una vida llena de sufrimientos, insoportablemente dolorosa, deja de ser un bien, pueden pedir que se suprima de una vez su agonía, sin que quienes les ayuden a morir tengan que enfrentarse a consecuencias penales» (el subrayado es nuestro y la cursiva del autor).

Al decir que «nadie *debe* actuar así» el autor, representado en el texto como el enunciador dominante, no está determinando cuál debe ser el comportamiento de las personas frente a la

eutanasia, sino haciendo referencia al carácter no prescriptivo que tiene el fallo de la Corte Constitucional (las personas no están obligadas a dar la muerte por piedad, sino que si lo desean –por sus convicciones y porque el enfermo terminal así lo ha pedido- tienen la opción de hacerlo y el Estado no los puede castigar). Los estudiantes que contestaron erróneamente las preguntas 1 y 8 no interpretaron lo expresado al inicio del párrafo citado como una paráfrasis de lo manifestado por la Corte en su sentencia, sino como la postura del autor: según esta interpretación equivocada, Abad Faciolince considera que la gente no debe actuar así, es decir, no debe dar a otro la muerte por piedad, lo cual resulta contradictorio con lo manifestado por él en otras partes de su artículo. De allí se deriva que muchos estudiantes hubiesen contestado que el autor estaba parcialmente a favor del fallo de la Corte, y no totalmente a favor, como era lo correcto (pregunta 1).

De igual manera, a partir de este fragmento -y habiendo hecho un reconocimiento adecuado del enunciador- un lector que aún desconozca el significado de la palabra prescriptivo, lo puede inferir para responder la pregunta 4. Si el lector tiene entre sus conocimientos previos el significado del término «prescriptivo», ello le facilita comprender y responder correctamente.

Las preguntas 2, 7 y 8 estaban relacionadas directamente con la identificación de los argumentos del autor. La pregunta 2 fue la segunda con mayor porcentaje de aciertos (81%), y responderla correctamente implicaba realizar una inferencia de poca dificultad (el significado de la expresión «Estado confesional»), lo que explicaría el buen desempeño que tuvo la mayoría de los estudiantes en ella (ver anexo 1, párrafo 4).

En la pregunta 7, aunque la inferencia tenía también un bajo grado de dificultad, no sucedió lo mismo que con la pregunta 2; en aquella, se les solicitó a los estudiantes identificar las razones que, según el autor, explicarían la posición de la Corte Constitucional frente a la eutanasia, expresadas en el último párrafo del texto, razón por la cual esperábamos que fuese más alto el porcentaje de aciertos, que apenas llegó al 57%.

3.2.2 PREGUNTAS DE INFERENCIA, CONSTATACIÓN REFERENCIAL,
RECONOCIMIENTO DE LA MACROESTRUCTURA Y RESPUESTAS DE
OPCIÓN DOBLE

La pregunta 5 requería la realización de una inferencia con la que los estudiantes no tuvieron mayores inconvenientes. Se trataba de deducir, a partir del contexto y en el caso de que no lo conocieran, el significado de la palabra eufemismo (ver anexo 1, párrafo 5). El 64% de los estudiantes la respondió adecuadamente, aunque no podemos precisar quiénes conocían el significado de la palabra y quiénes pudieron inferirlo del contexto.

La pregunta 9 implicaba realizar una constatación referencial, que remitía a las disposiciones de las leyes colombianas con relación a la pena de muerte, particularmente a la diferencia que guardan con respecto a la posición adoptada por la Iglesia Católica. En esta pregunta hubo un porcentaje significativo de aciertos (64%).

La pregunta 10 aludía a la intencionalidad del autor (expresada como fuerza ilocutiva en el texto), es decir, a su interés por dar a conocer su opinión personal frente a un hecho de actualidad, destacando el cambio de algunas instituciones frente a la eutanasia, que él prefiere llamar «muerte por piedad». En ella, como en las preguntas 5 y 9, hubo un buen desempeño por parte de un número significativo de estudiantes (acertó el 64% en ambas preguntas).

Asimismo, es necesario anotar que el cuestionario comprendía dos tipos de preguntas: las que tenían una sola opción correcta (1, 2, 3, 4, 5, y 9) y aquellas cuya respuesta se obtenía combinando dos de las cinco opciones dadas (6, 7, 8 y la 10). En el caso de la pregunta 6, por ejemplo, era necesario responder que el autor prefería hablar de «muerte por piedad» y no de eutanasia, porque la palabra eutanasia combina dos elementos contradictorios (opción a) y porque ninguna muerte puede ser buena (opción c). Esta pregunta, que implicaba una constatación referencial de lo expresado por el autor en el primer párrafo del texto, tuvo un alto grado de desaciertos (42%), quizás porque se trataba de una modalidad de pregunta distinta de las anteriores. Algo similar sucedió con la pregunta 7, cuya respuesta

implicaba realizar una constatación referencial de lo expresado en el último párrafo: la posición de la Corte Constitucional se podría explicar, según el autor, por el entendimiento que tiene esta institución de los horrores de la «muerte no deseada» (opción b) y por la conciencia de la diferencia entre una muerte pedida y una muerte no pedida (opción c). El porcentaje de desaciertos en esta pregunta fue del 43%. En el caso de la pregunta 8, en la que falló el 49% de los estudiantes, incidió - además del tipo de pregunta-- la dificultad de aquellos para identificar que se trataba de una paráfrasis, hecha por el autor, de lo dicho por la corte en su sentencia.

En conclusión, podemos decir que las dificultades de lectura de los estudiantes se presentan en cuatro niveles: en primer lugar, dificultad para identificar el punto de vista (o tesis) desarrollado por el autor en su texto; en segundo lugar, problemas para reconocer los argumentos expuestos por él para sustentar su punto de vista; en tercer lugar, dificultades para distinguir los enunciadores y sus respectivos enunciados; y, finalmente, dificultades para construir inferencias de cierto grado de complejidad, necesarias para la comprensión de los planteamientos del autor y del texto en general.

4. LA PRUEBA DE ESCRITURA: CANON Y CULTURA ESCRITA

Aunque parezca obvio a qué nos referimos cuando hablamos de escritura, consideramos necesario explicitar nuestra concepción de escritura como una tecnología de comunicación, que no se reduce a una mera herramienta. Desde un punto de vista externo, la escritura es un artefacto inventado por el hombre que reduce el sonido, invisible y efímero en el tiempo, a una forma visual y duradera en el espacio. El alfabeto representa el sonido asociado a un sentido y requiere de instrumentos con qué escribir y sobre los cuales escribir. Desde un punto de vista interno, la escritura implica una lógica con reglas y procedimientos necesarios -esto es un «marco de conocimientos» (Williams, 1992) -para ser utilizados por los usuarios de dicha tecnología. Esta lógica debe ser interiorizada mentalmente en

un proceso de enseñanza-aprendizaje pues la escritura no se aprende de manera «natural». Según W. Ong (1994:85), «las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra...». La adopción y el uso apropiado de un artefacto suponen la interiorización, por parte del sujeto, de la lógica de funcionamiento que hace posible el uso y la eficacia de la herramienta como tal. Esa lógica (que en realidad es una «gramática») constituida por operaciones y procedimientos cognitivos debe ser aprehendida subjetivamente, es decir, comprendida para poder ser utilizada eficazmente. En la medida en que las personas -y en un sentido más amplio, la sociedad- interiorizan o incorporan dicha gramática a la subjetividad (que para el caso de la escritura canónica expositiva-argumentativa corresponde a una gramática discursiva y una competencia comunicativa propias de la cultura escrita alfabética), la conciencia individual y colectiva se transforma o se reestructura. Hoy podríamos decir que se «reconfigura». Pensar la escritura como una tecnología de la palabra es conveniente, además, para analizar su relación con las nuevas tecnologías de información y comunicación en los contextos educativos.

Debemos precisar, también, que reconocemos la existencia de diversas manifestaciones y grados de complejidad en la elaboración de textos escritos, contra la idea común que considera la escritura como una práctica homogénea. Por esta razón, para evaluar el desempeño escrito de los estudiantes, tomamos como referencia un modelo de escritura canónica hegemónica, como el que rige la producción de los textos científicos, académicos de carácter expositivo-argumentativo por donde circulan los conocimientos escolarizados.

Definimos el canon en la cultura escrita alfabética occidental como una instancia de control social y simbólico para la producción, circulación y recepción de los textos escritos. El canon de escritura está determinado por las instituciones que legislan y reglamentan los modos como los textos deben ser producidos en su dimensión lingüística: las academias de la lengua, las gramáticas y los diccionarios que regulan la norma

gramatical y la ortografía en lo que llamamos la dimensión lingüística de la escritura. Así mismo, los editores y jefes de redacción, los comités editoriales y los manuales de estilo que funcionan como agencias de vigilancia y control para legitimar las formas como se debe escribir en una época, para un público, por un medio o en un soporte determinado, tal como sucede en los medios de comunicación y en eventos de carácter académico (periódicos, revistas, concursos, congresos, etc)⁵. De igual manera, el canon está determinado por la naturaleza misma de la enunciación escrita, que a diferencia de la enunciación oral se fundamenta en lo que proponemos llamar la hipótesis de la doble ausencia: la del lector cuando el autor escribe y la del autor cuando el lector lee. Con el surgimiento y el predominio de las tecnologías de información y comunicación, el canon se ha sido modificando, pues se han incorporado nuevos elementos establecidos por la racionalidad del computador y de la internet. Si muchos de los elementos del canon fueron introducidos durante los cinco siglos de dominio del soporte impreso, en la actualidad el soporte electrónico está dando lugar a nuevas propiedades del canon. En la red se puede observar, por ejemplo, la confluencia de textos escritos según el canon, con textos que lo niegan o lo desconocen.

El canon de escritura constituye una manifestación de lo que en un sentido más amplio se puede denominar la cultura escrita. Para nosotros la cultura escrita alfabética occidental está conformada por los **inventos técnicos** (el alfabeto y la escritura -con sus cánones correspondientes-, los manuscritos, libros y otros impresos, las bibliotecas, los archivos); **los usos y las prácticas de lectura y escritura** históricamente determinadas; y los **conocimientos** en tanto contenidos informativos («saber qué) y en cuanto **saberes procedimentales** («saber

⁵ En el caso particular del canon literario de occidente, el control está determinado por las instituciones que seleccionan los textos que deben ser leídos e indican cómo deben ser leídos, respondiendo a unos criterios establecidos y a reconocimientos dados por la tradición cultural de un país, una época histórica, una escuela, un movimiento literario o una concepción estética. (Así por ejemplo, en nuestro contexto, el currículo escolar establece que se debe leer el Quijote, María, Cien años de Soledad, etc.).

cómo») para poder leer y escribir⁶. La cultura escrita alfabética, aunque en un sentido amplio se remonta a la sociedad griega, fue una conquista de la modernidad, producida, entre otras cosas, por las transformaciones ocurridas a partir de la imprenta que propició el desarrollo de los textos impresos; pero también por las transformaciones en los modos de concebir la naturaleza, de «leerla» y describirla «objetivamente» por medio de la escritura, particularmente del texto descriptivo, que se inaugura con el empirismo y el racionalismo del siglo XVII (Olson, 1994), y mediante el texto expositivo-argumentativo de la «prosa moderna», característico del pensamiento filosófico y la ilustración.

A nivel cognitivo, la cultura escrita alfabética, desarrollada en una nueva fase con la modernidad, configuró una singular manera de escribir, en tanto organización del texto, de acuerdo con un propósito comunicativo para un lector imaginado y ausente. A esa manera de escribir le corresponde, desde la perspectiva del texto, un modo de leer determinado por la estructuración de lo escrito y las marcas que le ofrece al lector para orientarlo en la comprensión (ante la ausencia del autor), en el modo como debe tomar los enunciados: reconocer las unidades de sentido comprendidas en los signos de puntuación; reconocer y diferenciar el discurso directo del discurso indirecto y del indirecto libre; entender sus implicaciones semánticas y pragmáticas en la interpretación de lo escrito (por ejemplo entender una paráfrasis como una paráfrasis y una ironía como una ironía, y no como otra cosa); reconocer el uso y el valor de los deícticos en la identificación de la referencia, en las formas de asegurar la cohesión léxica y la cohesión gramatical para propiciar la inferencia a la hora de leer aprovechando los saberes previos que el lector pone en juego; reconocer los marcadores

⁶ Diferenciamos entre el conocimiento semántico (un «saber qué») y el conocimiento modal (un «saber cómo»). El conocimiento semántico se refiere a un saber declarativo o proposicional sobre un tema, «o un saber sobre los estados y procesos del mundo, denominado saber semántico por Greimas y saber proposicional por otros» (Serrano, E.; 2000). El conocimiento modal, por su parte, designa un «saber cómo», es decir, un saber hacer, un saber «práctico». La psicología lo llama «conocimiento procedimental» y corresponde a un cierto grado de especialización cognitiva que requiere habilidades y destrezas para hacer algo (saber nadar, saber usar el computador, conducir un vehículo, tocar un instrumento musical, redactar un ensayo).

de la fuerza ilocutiva y la delocutividad de los enunciados; distinguir los enunciadore, para no atribuir a uno los enunciados de otro; comprender las referencias intertextuales y su función semántica y pragmática en la creación de un contexto al interior del texto; diferenciar las formas de organización superestructural del texto y familiarizarse con el léxico propio de la escritura canónica. Todos estos son recursos lingüísticos y discursivos constitutivos del canon y, a su vez, corresponden a procesos de pensamiento, que se fueron perfilando, definiendo y consolidando durante los últimos cinco siglos, dando lugar a un modo de leer también canónico. En otras palabras, esos modos de leer y de escribir corresponden a saberes procedimentales que junto con los saberes enciclopédicos configuran nuestra noción de cultura escrita alfabética –como la hemos definido–, diferente de la noción tradicional de «cultura letrada» o « enciclopédica». La cultura escrita entraña entonces una transformación cognitiva, no por la suma de contenidos informativos más o menos universales que se acumulan, sino por el sistema de conocimientos prácticos (saberes procedimentales) que se requieren para poder leer y escribir canónicamente. La cultura escrita, para el caso que nos ocupa, surgida a partir de la invención y el desarrollo de los sistemas de escritura derivados del alfabeto griego, tiene también diversas etapas en el tiempo y constituye una mediación cognitiva fundamental en los procesos de apropiación y producción de conocimientos académicos especializados.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE ESCRITURA

El texto producido por los estudiantes para ser evaluado se aproxima a un «informe de lectura», semejante a una reseña, no necesariamente crítica (aunque podía serlo), y fue escrito como respuesta a una demanda específica formulada por los investigadores, en un aula universitaria. La evaluación de la prueba de escritura abarcó dos dimensiones: la lingüística y la discursiva. A cada una le correspondió un formato de evaluación diferente y un porcentaje en la calificación total de la prueba de escritura. La prueba de escritura se calificó en una escala de 1 a 5 y se

consideró aprobada con una calificación de 3. La calificación total resultó de sumar los dos porcentajes asignados: 50% de la dimensión lingüística y 50% de la discursiva.

4.2 DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRUEBA DE ESCRITURA: MICROESTRUCTURA Y COHERENCIA LOCAL

Para la dimensión lingüística el instrumento de medición tuvo dos componentes: (1) Un sistema de variables (equivalente a una tipología de los errores) construido a partir de la fundamentación lingüística del marco teórico (la gramática, la lingüística descriptiva y la teoría de la enunciación). Estas variables son tipos de errores que se definen como transgresiones del canon de la escritura o de la escritura canónica. Cada variable – o tipo de error- se manifiesta de diversas maneras que aquí denominamos opciones de variable⁷ (2) Un conjunto de opciones de variable, desagregadas según criterios de pertinencia asociados a los enfoques del marco teórico y a la caracterización del problema objeto de conocimiento. Esto significa que cada una de las variables se expresa morfosintácticamente de diferentes maneras en la escritura y para cada una de ellas se establecen pautas de calificación. En total, para la dimensión lingüística se definieron 10 variables, cada una con sus respectivas opciones, para un total de 38 opciones de variable. Las variables se agruparon finalmente en dos grandes categorías: La primera es «Coherencia local» y la segunda «Errores que no afectan la coherencia»⁸.

La Categoría «Coherencia local» (CL) consta de una variable –presencia de incoherencias- con siete opciones de variable: ruptura de la progresión temática, cambio abrupto de referente, abuso de implícitos, abuso de explícitos, mal uso de un conector, alteración fuerte del orden lógico de la oración o copresencia de

⁷ Así, por ejemplo, un tipo de error como la falta de concordancia se manifiesta por lo menos en tres formas diferentes: como falta de concordancia de género, de número, o de género y número en el uso de los pronombres relativos.

⁸ A diferencia de otras investigaciones en las que el interés es analizar de manera exclusiva la coherencia local en el nivel lingüístico (Parodi, Núñez, 2002) aquí nos proponemos dar cuenta de los distintos aspectos que componen la escritura de los estudiantes, las implicaciones que tienen entre sí y sus relaciones con la dimensión discursiva.

algunas de las anteriores opciones. La incoherencia local se produce cuando se cumple alguna de las opciones de variable especificadas, lo cual, a su vez, genera ambigüedad o indeterminación del sentido en el enunciado.

La Categoría «Errores que no afectan la coherencia local» (ENAC) incluye, como su nombre lo indica, aquellos errores de la dimensión lingüística que –en el contexto donde se presentaron– no afectan la coherencia local del texto. Cuando se identificó un error que sí incidía sobre la CL, se registró en dicha categoría y no en la de ENAC, pues un mismo error no podía ser registrado dos veces. La categoría ENAC se compone de nueve variables: (1) errores de ortografía; (2) errores de puntuación; (3) errores en el uso de preposiciones, adverbios y artículos definidos o indefinidos; (4) errores en el uso de los pronombres relativos (que, quien, el cual, lo cual, la cual, cuyo, cuya y sus plurales); (5) errores de concordancia; (6) abuso de la subordinación sintáctica (uso reiterado del relativo «que» en la combinación sintagmática de las oraciones); (7) errores de propiedad léxica; (8) marcas de oralidad; (9) uso de signos taquigráficos, abreviaturas, íconos o simbologías propias del estudiante. Dos de las variables de la segunda categoría (las marcas de oralidad y las simbologías gráficas y abreviaturas) no se tomaron en cuenta para determinar el total de errores; fueron consideradas como parte de la expresión estilizada y personal, como tendencia a la economía verbal o como expresividad gráfica de los estudiantes.

Cada una de estas categorías (CL y ENAC) se ponderó con un valor del 50% dentro de la dimensión lingüística.

4.2.1 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EN LA DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA⁹

Todos los estudiantes tuvieron algún tipo de error en la dimensión lingüística, bien sea en la categoría CL o en la

⁹ Para la medición se contabilizó el número de palabras escritas por cada estudiante y se tomó como base 100 palabras para promediar el número de errores en la dimensión lingüística. El mínimo de palabras escritas fue de 56 y el máximo 627. El promedio fue de 213 palabras por estudiante. La media arroja un total de 9 errores por cada 100 palabras. Es importante aclarar que la investigación no se propuso identificar qué tipo de errores predominaron en las pruebas evaluadas, sino hacer una contabilización de los errores con el fin de derivar de allí una calificación para la dimensión lingüística.

categoría ENAC. El estudiante que tuvo el mejor desempeño en la dimensión lingüística de la evaluación presentó 1.2 errores en cien palabras, y el de peor calificación tuvo 26 errores, es decir, que cometió un error por cada cuatro palabras. El 22% de los estudiantes tuvo hasta 5 errores, el 78% presentó entre 5.1 y 15 errores y el 10%, más de 15 errores.

Así mismo, al considerar de manera independiente la categoría CL observamos que el 53% de los estudiantes evaluados presentó errores de coherencia local, manifestados en las diferentes opciones de la variable «incoherencia». Este último dato es significativo, pues indica la existencia de graves deficiencias en el nivel microestructural de la composición escrita, la cual, como se sabe, requiere el desarrollo adecuado de la progresión temática, el correcto uso de los marcadores deícticos para asegurar la referencialidad de los enunciados y el uso apropiado de los signos de puntuación, entre otros.

A partir del número de errores cometidos en 100 palabras, se asignó una calificación para la dimensión lingüística. Casi la mitad de los estudiantes (el 47%) obtuvo una calificación por encima de 4 en la dimensión lingüística; el 42% entre 3 y 4 y sólo el 11% sacó menos de 3. Estos resultados eran predecibles, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los aspectos gramaticales, necesarios para una buena redacción, corresponde al nivel básico de la enseñanza de la lengua materna que se inicia en la primaria y se continúa en la secundaria, al final de la cual tales conocimientos deberían estar consolidados. Aunque los estudiantes de la muestra tienden a cumplir con esta exigencia normativa del canon en la dimensión lingüística, es preocupante que tantos estudiantes (un poco más de la mitad) hayan presentado errores de coherencia local, sobre todo si se tiene en cuenta que ello tuvo una incidencia notable en el otro componente de la evaluación de la prueba escrita (la dimensión discursiva): en muchas de las pruebas evaluadas la redacción de enunciados incoherentes impedía la presentación clara de las tesis del autor o de sus argumentos, así como la manifestación de las opiniones de los estudiantes. Por ello consideramos que, por lo menos en este aspecto, es necesario relativizar estos resultados de la

dimensión lingüística, teniendo en cuenta que se trata de estudiantes que terminaron el bachillerato, pasaron una prueba de estado para ingresar a la universidad, cumplieron con los puntajes mínimos de ingreso para cada carrera, culminaron su primer semestre de estudios universitarios, algunos de ellos aprobaron el examen de proficiencia en Español que aplica la Universidad (en la cual se evalúa únicamente la comprensión de lectura), y otros cursaron, o lo estaban haciendo durante el semestre en que se aplicó la prueba, la asignatura Español. Lo anterior indica que no se trata de una evaluación estrictamente aplicada a estudiantes recién salidos del bachillerato, sino a un grupo de alumnos que ya habían pasado por una serie de cursos, con sus respectivas formas de seguimiento y evaluación durante por lo menos un semestre en la Universidad del Valle.

4.3 DIMENSIÓN DISCURSIVA EN LA PRUEBA DE ESCRITURA: LA MACROESTRUCTURA Y LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL

En la evaluación de la dimensión discursiva se consideraron la macroestructura del texto leído y la coherencia global en la superestructura (Van Dijk 1980, 1992). Para evaluar los resultados en esta dimensión se definió previamente cuál era la respuesta que se consideraba apropiada y con base en ella se calificaron los textos de los estudiantes.

En su escrito, los estudiantes debían identificar la tesis del autor y los argumentos que la sustentan, lo cual suponía la elaboración de una macroestructura, como síntesis jerarquizada del texto leído. Se solicitó también la formulación de un punto de vista personal por parte del estudiante frente a la tesis del autor y/o frente al tema del artículo (la eutanasia). El texto, relativamente corto (disponían de una cuartilla por lado y lado), debía elaborarse con criterios de pertinencia referencial con respecto al texto leído, aunque se ofreció la posibilidad de que pudieran relacionarlo con otros textos o situaciones de su vida personal (películas, programas televisivos, casos de la vida real, etc.) que sirvieran como referencias para comprender la tesis, expresar los argumentos del autor o desarrollar su punto de vista personal.

Igualmente, el estudiante debía reconocer y representar en su texto los diferentes enunciadores que entran en juego y que son referidos en el artículo «Eutanasia» de Héctor Abad Faciolince. Debía identificar la posición de esos enunciadores, sus argumentos, y no atribuírselos como propios a la hora de fijar su punto de vista. Si se refería a ellos mediante cita textual debía emplear las comillas o si los parafraseaba era necesario que reconociera su respectivo enunciador, marcándolo verbalmente. Debía también separar su posición personal del punto de vista de los enunciadores citados (la Corte Constitucional, la Constitución de 1886, la Constitución de 1991, la Iglesia Católica, el Estado) y, si coincidía con ellos, debía hacerlo explícito señalando en qué sentido lo hacía. Así mismo, debía evitar las incoherencias, las digresiones, las contradicciones y las redundancias; evitar usar información no pertinente, llegar a conclusiones sin argumentos previos o expresar como propias las ideas que no lo eran.

En conclusión, se solicitó a los estudiantes escribir una «argumentación razonada»¹⁰ debidamente elaborada, con enunciados correspondientes con el tema tratado y de acuerdo con las pautas establecidas en la prueba, ello con el fin de evaluar su desempeño a la hora de leer, inferir, reconocer y representar por escrito estructuras discursivas organizadas semántica y pragmáticamente. De igual manera, la argumentación razonada del texto expositivo solicitado debía construirse mediante proposiciones y enunciados relacionados coherentemente, con criterios de pertinencia y compatibilidad, expresados de manera clara y sin contradicciones.

En relación con la coherencia global, la composición del estudiante debía expresar la tesis expuesta en el texto leído. Ésta se refiere al punto de vista o la posición que toma el enunciador

¹⁰ Adoptamos aquí la noción de «Argumentación razonada» propuesta por Adriana Silvestri a partir de la Teoría de la argumentación de Perelman y O-Tyteca, «...denominada también argumentación desarrollada o explícita, originada en la antigua Grecia en vinculación con las prácticas jurídica, política y conmemorativa. A diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos (piénsese, por ejemplo, en los textos publicitarios), la argumentación razonada exige el despliegue de un razonamiento para apuntalar una tesis... exige un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica basada en criterios de pertinencia y compatibilidad» (Silvestri, A, 2001).

dominante frente al tema considerado por él como objeto de reflexión y análisis en un texto expositivo argumentativo¹¹. El punto de vista se construye mediante la confrontación argumentada con otros puntos de vista y otras tesis (por comparación, por oposición a ellas, por complementación). Este procedimiento puede aparecer indirectamente o expresado como fuerza ilocutiva que el lector debe detectar o descubrir. En el caso de «Eutanasia», el punto de vista se expresa como adhesión al fallo de la Corte Constitucional colombiana según el cual el Estado no debe penalizar a quienes practiquen la eutanasia por convicción y con previo consentimiento del enfermo que lo solicita. Este punto de vista se confronta a su vez con la posición de la iglesia Católica, contraria a la eutanasia, y se opone indirectamente a la Constitución Colombiana de 1886. Así mismo, el enunciador explicita las relaciones de oposición entre un estado confesional (como era el colombiano) basado en la Constitución de 1886 y un estado laico como lo es ahora desde la Constitución de 1991.

¹¹ En la escuela tradicional se ha planteado siempre la búsqueda de la «intención del autor» y de las ideas principales como «método» de lectura. Este procedimiento se realiza principalmente con textos literarios; sin embargo, por la falta de criterios explícitos, la «intención» y las «ideas principales» terminan siendo las que el profesor decide en su clase, de una manera arbitraria, sin contar con criterios claramente definidos y compartidos explícitamente con sus alumnos. Desde una mirada que integra diferentes aportes de las ciencias del lenguaje, consideramos que la práctica de la lectura orientada hacia la comprensión del texto como un paso necesario en la apropiación de conocimientos, debe abordarse de un modo distinto, es decir, desde la perspectiva de la significación de un texto, en interacción con un lector virtual, esto es, un lector implicado (el lector ideal del que habla Umberto Eco), construido y representado en él. En consecuencia, el análisis de textos expositivo-argumentativos debería orientarse, entre otros aspectos, a la identificación de los puntos de vista y los argumentos que los sustentan. Para identificar esa estructura de significación que es el punto de vista, o tesis, se puede disponer de unos procedimientos formales aportados por la lingüística textual, la teoría de la enunciación y la pragmática, con los cuales es posible inferirlo. Si hay una tesis estructurada, debe tener como soporte una argumentación, es decir, por un conjunto de proposiciones que explican y definen el por qué del punto de vista expuesto; las razones más o menos explícitas para exponer su posición contra otro punto de vista, para diferenciarse de él o para complementarlo, etc. Por otro lado, en la construcción de la tesis pueden tenerse en cuenta tres tipos de modalización del enunciador: frente al tema referido, frente al enunciatario (o lector implicado) y frente a sus propios enunciados. En resumen, antes que la «intención del autor» y la «lista de ideas principales y secundarias», enfatizamos en el punto de vista y los argumentos, que pueden ser reconocidos y representados por escrito en la redacción de la macroestructura, mediante la aplicación de las macro reglas (Van Dijk, T.A., 1980, 1992).

El artículo de Abad Faciolince empieza por señalar una contradicción en los términos, contenida en la palabra eutanasia que etimológicamente significa «muerte buena»; según sus propias palabras «la muerte nunca puede ser buena», de ahí que prefiera hablar de «muerte por piedad». Finalmente, enfatiza dicha oposición al diferenciar «una muerte pedida» («la muerte por piedad»), de «una muerte violenta», distinción que en Colombia es particularmente importante dado el alto grado de violencia y conflicto social que vive el país. Ahora bien, esta contradicción es también un punto de vista expresado por él, pero no para oponerse al fallo de la corte, sino para expresar su desacuerdo con el uso del término eutanasia. Este punto de vista (adoptar la expresión «muerte por piedad») se subordina al primero, cual es el respaldo al fallo de la Corte Constitucional.

4.3.1 IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS, LOS ARGUMENTOS Y LOS PUNTOS DE VISTA CONSIDERADOS POR EL AUTOR

En la prueba de escritura, sólo el 7% de los estudiantes logró identificar y expresar por escrito la tesis del autor y el 19% la identificó parcialmente. En conjunto, sólo una cuarta parte de la muestra logró identificar el punto de vista total o parcialmente. De otro lado, el 42% de los estudiantes no pudo hacerlo y el 31% expresó ideas incoherentes o no pertinentes. Sumando estos últimos dos porcentajes, encontramos que casi tres cuartas partes de los estudiantes, el 73%, no expresó la tesis o la expresaron incoherentemente¹², lo cual indica los problemas de coherencia global presentes en la organización superestructural de su composición.

Lo anterior muestra el grado de dificultad en los estudiantes, para reconocer y expresar por escrito el punto de vista o la tesis de un autor en su texto, dentro de una estructura jerarquizada, en la que se diferencie de los argumentos y se identifiquen las relaciones entre ellos.

¹² Como ya se dijo, esta dificultad de los estudiantes se relaciona, en gran medida, con los problemas de coherencia local presentados por el 53% de los estudiantes en la dimensión lingüística de la prueba.

Así, por ejemplo, muchos de los estudiantes evaluados consideraron el planteamiento contenido en el primer párrafo del texto (la palabra eutanasia es una contradicción en los términos y por ello es preferible hablar de «muerte por piedad») como el punto de vista principal (tesis), sin entender que se trataba de una tesis secundaria, y uno de los argumentos para sustentar su posición a favor de la corte. El no diferenciar esta subordinación estructural de unas ideas con respecto a otras, indica una no comprensión del texto leído desde el punto de vista de su organización.

Ahora bien, si los estudiantes no lograron expresar la tesis del autor, se entiende que tampoco hubieran podido manifestar a plenitud los argumentos que sustentan dicha tesis. Lo preocupante es que aun quienes identificaron la tesis no pudieron dar cuenta de los argumentos. Esta situación evidencia una incapacidad para establecer la ligazón necesaria que existe entre ambas categorías y los nexos lógicos entre ellos. Únicamente el 4% de los estudiantes pudieron identificar y expresar totalmente los argumentos del autor y el 29% logró hacerlo parcialmente; el 32% no los identificó y el 34% se expresó con ideas incoherentes. En resumen, el 66% no pudo identificar los argumentos o los expresó incoherentemente.

Otro aspecto evaluado fue la capacidad de los estudiantes para identificar y presentar correctamente por lo menos tres de los cinco puntos de vista considerados por el autor para la presentación y argumentación de la tesis expuesta en su texto «Eutanasia». En este caso, se trataba de los puntos de vista correspondientes a la Constitución de 1886, la Constitución de 1991, la Corte Constitucional, la Iglesia Católica, el Estado colombiano y el Catecismo. Elaborar la macroestructura (expresar con palabras distintas a las del autor la tesis y sus correspondientes argumentos) exigía hacer referencia a los demás puntos de vista incluidos en el texto leído, que son reseñados, evaluados y contrastados por Abad Faciolince, mediante el uso de las respectivas marcas enunciativas.

El 36% de los estudiantes no identificó ninguno de los puntos de vista incluidos por el autor; el 56% lo hizo de modo

limitado (sólo identificó uno o dos de los cinco puntos de vista) y apenas el 8% de los estudiantes identificó tres o más de los cinco puntos presentados en el texto.

Estos datos nos hablan de unos resultados más precarios que los obtenidos con respecto a la dimensión lingüística. Podrían indicar, por una parte, el desconocimiento de las estructuras discursivas que caracterizan el discurso expositivo-argumentativo y, por otra, la ausencia de conocimientos previos relacionados con la Constitución colombiana; información que les permitiría diferenciar, por ejemplo, la constitución de 1886 y la de 1991; contrastar el carácter confesional de la primera frente al carácter laico de la segunda; o reconocer que la Corte Constitucional es una institución del Estado colombiano que vigila el cumplimiento de la constitución, y que no debe confundirse con esta última, como lo hicieron algunos. Los bajos resultados pueden atribuirse entonces a un doble desconocimiento: en primer lugar, el desconocimiento del modo como funcionan la polifonía y la intertextualidad en el texto expositivo argumentativo y, en segundo lugar, el desconocimiento del tema relativo a la Constitución Nacional y la poca importancia que se le concede a la cultura política.

4.3.2 DIFERENCIACIÓN DE LOS ENUNCIADORES

Los resultados indican que ocho de cada diez estudiantes (80%) no diferenciaron ni representaron de manera adecuada los enunciadores que incluyeron en su texto. En los textos escritos por los estudiantes se encontraron los siguientes errores: atribuir a un enunciador un enunciado expresado por otro; atribuirse a sí mismos los enunciados de otros enunciadores; no representar los enunciadores que son retomados; mezclar indiscriminadamente opiniones propias con planteamientos del autor (el enunciador dominante) o de otros enunciadores; reconocer la existencia de los enunciadores pero no representar los enunciados correspondientes o representarlos parcialmente.

El desconocimiento de las estructuras y operaciones propias del discurso expositivo-argumentativo indica, una vez más, un dominio precario del canon que rige la escritura de ese tipo de

textos. Aunque es probable que el estudiante haya sido capaz de identificar los distintos enunciadores en la lectura del texto, es revelador que en su respuesta no le concediera importancia a la representación de tales enunciadores. Este tipo de lectura y escritura, en la que no se considera necesario marcar los actos de enunciación (los enunciadores y sus respectivos enunciados) y las relaciones de intertextualidad; que ignora, en muchos casos, la autoría y la confrontación de distintos puntos de vista para la construcción de una argumentación, constituye un indicio de la débil relación de los estudiantes con el canon de la escritura expositiva-argumentativa y, en un sentido más amplio, con la cultura escrita en su conjunto. Si cruzamos los resultados arrojados en las pruebas con los datos derivados de la encuesta aplicada en esta investigación, podemos plantear que la experiencia escolar, las relaciones familiares y en general las diversas formas de interacción social de los estudiantes sujetos de nuestra investigación no les han permitido, a la gran mayoría de ellos, consolidar esa relación deseable y necesaria con la cultura escrita.

4.3.3 CAPACIDAD PARA PRESENTAR Y ARGUMENTAR UN PUNTO DE VISTA PERSONAL

El último aspecto evaluado en la prueba de escritura fue la capacidad para presentar y argumentar el punto de vista personal, bien sea sobre la tesis del autor o sobre el tema del artículo. Sólo el 7% de los estudiantes pudo hacerlo, utilizando referencias de apoyo debidamente articuladas (otros textos, películas, programas de televisión, casos de la vida real). El 29% de los estudiantes expresó y desarrolló su punto de vista sin utilizar referencias de apoyo. El 27% presentó de manera sucinta su punto de vista pero sin desarrollarlo. En conjunto, el 63% expuso algún tipo de postura personal frente a lo planteado por el autor en su texto, aunque en diversos grados. El 13% de los estudiantes, repitieron o parafrasearon el punto de vista del autor sin desarrollar el suyo propio y el 24% expresó ideas incoherentes, no pertinentes, se contradijo en sus planteamientos o no expresó ningún punto de vista. Es decir, el 37% contestó en términos que no correspondían a lo que se les estaba solicitando.

Estos resultados indican que los textos de los estudiantes presentaron problemas en la organización superestructural, es decir, en la orientación semántica y pragmática de su escrito como un todo expositivo-argumentativo, de acuerdo con unas demandas y propósitos comunicativos, en este caso, expresar y argumentar de manera coherente su opinión. Estas dificultades en la dimensión discursiva de la escritura manifiestan, en términos de Van Dijk, una falta de coherencia global.

Finalmente, el desempeño de los estudiantes en el componente discursivo de la prueba se expresa en los siguientes porcentajes: el 55% perdió la prueba en su nivel discursivo, el 38% sacó calificaciones entre 3 y 4, y únicamente el 7% obtuvo una calificación superior a 4.

4.4 RESULTADOS GENERALES DE LA PRUEBA DE ESCRITURA

Como ya se dijo, la prueba de escritura se calificó en una escala de 1 a 5 y se consideró aprobada con una calificación de 3. La calificación total resultó de sumar los dos porcentajes asignados: 50% de la dimensión lingüística y 50% de la discursiva.

Aunque el 72% de los estudiantes ganó la prueba de escritura, es importante resaltar que muy pocos tuvieron un desempeño destacado (sólo el 13% obtuvo calificaciones superiores a 4). Casi la tercera parte (28%) perdió la prueba y el grueso de la muestra (59%) se ubica en el rango de calificaciones entre 3 y 4.

5. CALIFICACIÓN GENERAL DE LA PRUEBA

Al promediar las calificaciones de lectura y de escritura, se obtuvieron los resultados generales de la prueba diseñada para esta investigación.

Un poco más de la tercera parte de los estudiantes (el 36%) obtuvo una calificación inferior a 3. Si consideramos que la cultura escrita constituye una mediación cognitiva en los procesos de producción y apropiación de conocimientos académicos especializados, es de presumir que este grupo de estudiantes se encuentra en condiciones precarias para asumir su formación universitaria, sobre todo si se tiene en cuenta que durante este

proceso los alumnos deben enfrentarse a la lectura y la escritura de textos expositivo-argumentativos aún más complejos que el escrito empleado para la prueba.

El 57% de los estudiantes, si bien tuvo un desempeño aceptable (calificaciones entre 3 y 4), presenta algunas deficiencias de lectura y escritura, fundamentalmente en la dimensión discursiva. Por esta razón, estarían limitados para el desempeño óptimo de aquellas actividades de formación relacionadas con el análisis y la producción de textos expositivo-argumentativos presentes en el medio académico universitario.

Finalmente, sólo un mínimo porcentaje de estudiantes (el 8%) obtuvo calificaciones superiores a 4. Este grupo se encuentra en mejores condiciones para desarrollar de manera eficiente actividades en las que la lectura y escritura de textos expositivo-argumentativos, sea un requisito fundamental.

Ahora bien, hay dos aspectos que son preocupantes con relación a estos resultados: en primer lugar, que apenas un 8% de los estudiantes haya tenido una calificación por encima de 4; en segundo lugar, que los estudiantes de los tres grupos identificados (quienes reprobaron, quienes tuvieron un desempeño aceptable y quienes sacaron altas calificaciones), pese a tener niveles de desempeño distintos en la lectura y la escritura, participen en procesos de formación homogenizados y deban someterse a modos de evaluación que tampoco reconocen sus dificultades o potencialidades particulares.

5.1 RELACIONES ENTRE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA Y LA PRUEBA DE ESCRITURA

Aparte de evaluar la lectura mediante un cuestionario de selección múltiple, se evaluó también a través de la producción escrita. Por ello, en función de los resultados derivados de cada una de las pruebas, se pueden establecer algunas relaciones entre el desempeño de los estudiantes en la prueba de lectura y el que tuvieron en la escritura.

5.1.1 RELACIÓN ENTRE LA DIFICULTAD PARA RESPONDER PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO RELACIONADAS CON LA TESIS DEL AUTOR Y LA DIFICULTAD PARA EXPRESARLA POR ESCRITO

Responder adecuadamente la primera pregunta de la prueba de lectura implicaba reconocer la posición del autor (representado por el enunciador dominante) a favor de la sentencia de la Corte Constitucional, aspecto que también fue evaluado en la prueba de escritura. En la prueba de lectura, el 66% de los estudiantes no identificó dicha posición; algo similar ocurrió en la prueba de escritura, en la que el 74% no la expresó de manera adecuada. Ello evidencia que los estudiantes no tienen la habilidad para leer desde el punto de vista del autor y la organización del texto; por lo tanto, les resulta difícil identificar las marcas que en el texto hacen referencia a las tesis y la significación de la fuerza ilocutiva y la delocutividad (lo que hace un enunciador con lo que dicen sus enunciados. Austin, 1962; Ducrot, 1988). Puesto en perspectiva, este punto pondría en evidencia el auge de un modo de leer para el cual las posiciones del enunciador no tienen mayor trascendencia, así como también estaría revelando las deficiencias en la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar, por lo menos en relación con este aspecto que a nuestro juicio es fundamental en los procesos de comprensión y producción textual¹³.

5.1.2 DIFICULTADES PARA DIFERENCIAR LA TESIS DE LOS ARGUMENTOS: Los estudiantes tienen dificultades para diferenciar la tesis (punto de vista de un enunciador sobre un tema determinando) de los argumentos (proposiciones que sustentan dicha tesis) y tienden a confundir ambas categorías. Este problema se evidencia tanto

¹³ Reconocer los puntos de vista representados por distintos enunciadores implica un aprendizaje (escolarizado o no), propio de la cultura escrita, un saber procedimental que sólo se adquiere con las prácticas intensas de lectura y escritura, en las que se puede llegar a reconocer la fuerza ilocutiva de los enunciados, los actos indirectos, lo dicho y lo implicado en la lectura de un texto. ¿Cómo entender lo que plantea un texto si no se identifican los puntos de vista presentados (implícitos o explícitos) ni sus argumentos o los de sus contradictores? ¿Cómo comprenderlo si no se captan las relaciones intertextuales que lo fundamentan? De allí la incidencia del dominio de la dimensión discursiva en la apropiación de conocimientos especializados.

en las respuestas dadas en la prueba de lectura, como en la redacción del texto en el que debían combinar el ejercicio de la síntesis (identificación y representación de la macroestructura) con el de la construcción y presentación de su opinión personal sobre el tema tratado.

5.1.3 PROBLEMAS EN LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVOS: además de las deficiencias directamente ligadas con la escritura (errores en la dimensión lingüística, problemas de coherencia local y global, dificultad para representar los enunciadores y sus respectivos enunciados, entre otros), los problemas detectados en los escritos de los estudiantes constituyen también una manifestación de sus dificultades en la lectura de textos expositivo-argumentativos. Así, por ejemplo, se corrobora una enorme dificultad para aprehender la macroestructura del texto leído, lo que supone una incapacidad para entenderlo desde su organización interna. Era de esperarse, entonces, que al escribir sobre el texto trabajado, surgieran problemas de coherencia global. Esta, al igual que otras deficiencias señaladas anteriormente, evidencia las fallas del sistema educativo en lo que a la enseñanza de la lengua se refiere, como una de las posibles causas que subyacen a estos resultados.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS A PARTIR DE LOS CRUCES DE VARIABLES

Para completar este análisis, se cruzaron los resultados de las pruebas con algunas variables de la encuesta aplicada, con el fin de indagar por los vínculos entre el desempeño de los estudiantes y la información obtenida sobre composición de la muestra por género, estratificación socioeconómica, modos de leer y de escribir, escolaridad de los padres, y usos del computador y la internet, entre otros. Para el cruce de variables se consideró la nota general obtenida al promediar la calificación de lectura y de escritura, aunque en algunos casos se hace la distinción entre calificación obtenida en la prueba de lectura y aquella que se tuvo en la prueba de escritura, caso en el cual se hará la respectiva aclaración.

6.1 INCIDENCIA DE LA VARIABLE ESTRATO SOCIOECONÓMICO

El estrato socioeconómico fue un factor determinante para el desempeño de los estudiantes en ambas pruebas. Esta variable se relaciona con otras como el nivel educativo de los padres, el tipo de colegio donde se realizaron los estudios de bachillerato, el acceso a fuentes variadas de consulta académica, los usos del computador y de internet. En términos generales, el estrato socioeconómico determina en gran medida la posibilidad de tener una relación cercana o distante con la cultura escrita y de adscribirse a ella. Además de la relación encontrada entre la pertenencia a un estrato socioeconómico alto y un mejor desempeño en las pruebas¹⁴, existen otra serie de indicios del peso que la variable estrato socioeconómico tiene en el desempeño de los estudiantes en la lectura y escritura de textos expositivo-argumentativos. Entre ellos podemos mencionar:

6.1.1 EL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES: los datos indican que cuando se trata de hijos de padres con educación universitaria, los estudiantes tienen un mejor desempeño en ambas pruebas. Se nota una particular incidencia favorable del grado de escolaridad de la madre.

6.1.2 ACCESO Y USOS DEL COMPUTADOR: los resultados muestran que quienes hacen un uso constante del computador tienden a tener un mejor desempeño en la prueba de lectura que quienes no lo hacen. No obstante, si se tiene en cuenta que el uso frecuente de esta tecnología está directamente relacionado con la pertenencia a estratos más altos de la población¹⁵, encontramos que la variable estrato socioeconómico resulta ser la determinante.

¹⁴ De los estudiantes del estrato uno ganaron la prueba (promedio de lectura y escritura) el 44%, del estrato dos el 60%, del estrato tres el 67.5%, del estrato cuatro el 69% y del estrato cinco el 93%. Aunque los estratos uno, cuatro y cinco presentan una frecuencia muy baja, se observa una marcada tendencia a que con el aumento de estrato, aumenta también el porcentaje de pruebas ganadas, tendencia que se confirma a través de otros cruces de variables, como lo veremos más adelante.

¹⁵ De los estudiantes que nunca usan el computador, el 11% pertenece al estrato uno; el 5% al dos y el 3% al estrato tres. En cambio, el uso periódico del computador está presente en un mayor porcentaje en los estudiantes de los estratos tres (63%), cuatro (77%) y cinco (71%).

6.1.3 EL USO RECURRENTE E INTENSIVO DE INTERNET, ASOCIADO A LA PERTENENCIA A ESTRATOS BAJOS: el desempeño en ambas pruebas tiende a ser peor con el incremento de horas de acceso a Internet. El peor desempeño en ambas pruebas lo tuvieron quienes acceden entre siete y nueve horas semanales, aunque se observa una mayor incidencia negativa de esta variable (uso intenso de internet) en los resultados de la prueba de escritura. Adicionalmente, el porcentaje de estudiantes con alta calificación tiende a descender a medida que aumenta el tiempo de acceso a Internet. Realizando un cruce entre horas de uso de internet y estrato socioeconómico, se encontró que los estudiantes que acceden un mayor número de horas a internet a la semana (de siete horas en adelante) pertenecen fundamentalmente a los estratos uno (28%), dos (31.5%) y tres (38%), los cuales, a su vez, son los que tienden a presentar resultados más deficientes en las pruebas de lectura y escritura. En contraste, los estudiantes de los estratos cuatro y cinco tienden a acceder a internet en lapsos que van desde una a seis horas semanales y un bajo porcentaje de ellos acceden a internet más de siete horas (15% del estrato cuatro y 21% del estrato cinco).

La información arrojada por la encuesta no nos permite conocer la razón por la cual quienes tienen más limitaciones económicas acceden mayor número de horas semanales a internet, ni por qué quienes cuentan con condiciones más favorables hacen un uso menos intensivo de este recurso tecnológico. A modo de conjetura, podemos decir que los estudiantes de los estratos altos cuentan con alternativas variadas tanto para resolver sus requerimientos académicos, como para la ocupación del tiempo libre. En contraste, muchos de los estudiantes de estratos bajos pueden encontrar en internet la solución a necesidades de tipo académico, así como una alternativa para ocupar sus ratos de ocio.

6.1.4 USOS DE INTERNET LIGADOS AL ENTRETENIMIENTO Y PERTENENCIA A UN ESTRATO SOCIOECONÓMICO ALTO: si se diferencian los usos de internet, se observa que el uso ligado al entretenimiento -es decir, el acceso no determinado por las necesidades de consulta académica- se

encuentra asociado a un mejor desempeño en la prueba de lectura, en contraste con el uso ligado a la formación académica especializada que no tuvo incidencia sobre los resultados. Este resultado –aparentemente extraño– se explicaría por la poca relación de los estudiantes de estratos bajos con la cultura escrita, cuya mediación, como ya lo hemos expresado, es fundamental para acceder a los conocimientos especializados, bien sea en soportes impresos o electrónicos.

Los estudiantes que acceden a Internet con fines de entretenimiento (archivar videojuegos, imágenes, música y sonidos; leer y enviar chistes; consultar páginas web no relacionadas con información especializada) tienden a presentar un mayor porcentaje de pruebas ganadas. El grupo de los que buscan información especializada, archivan textos bajados de internet y consultan de enciclopedias virtuales tienden a presentar un mayor porcentaje de pruebas perdidas, aunque es necesario aclarar que las diferencias entre los porcentajes de los grupos considerados no es muy marcada¹⁶. Como conclusión preliminar podemos señalar que la búsqueda de información especializada y en general el uso de internet ligado a las actividades académicas no fue un factor que incidiera favorablemente en el desempeño de los estudiantes en la prueba de lectura, con lo cual se ratifica, por otra vía, la relación entre el nivel de desempeño en las pruebas y la pertenencia a un estrato socioeconómico; y en últimas, la mayor posibilidad de adscripción a la cultura escrita por parte de los estudiantes de los estratos altos.

¹⁶ De los estudiantes que acceden a internet para juegos y entretenimiento perdieron la prueba de lectura el 32%, mientras que de quienes consultan información especializada perdió el 39%. Los estudiantes que acostumbran intercambiar video juegos y chistes bajados de internet tuvieron un mejor desempeño en la prueba de lectura (entre 34% y el 35% perdieron la prueba y el 7% la ganó con alta calificación), en comparación con los que intercambian información especializada (de quienes reprobaron el 38%). Entre quienes dan un uso recreativo a la información que procesan perdió la prueba un 37% y el 8% obtuvo alta calificación. De los que utilizan la información con fines académicos el 39% perdió la prueba. Aunque la diferencia de los porcentajes es mínima, queda claro que el uso de internet asociado a la formación profesional no tuvo la incidencia significativa que se hubiera esperado en los resultados de la prueba de lectura. Este resultado pone en cuestión la idea de que a más acceso a internet más lectura y por lo tanto mejor aprendizaje de los estudiantes.

Como se indicó con respecto al uso frecuente del computador, no es el uso recreativo o lúdico de internet en sí mismo lo que explicaría el mejor desempeño de estos estudiantes en las pruebas. A partir del cruce entre las variables 'motivos para acceder a internet' y 'estrato socioeconómico', encontramos una relación entre el uso de internet con fines recreativos -particularmente el acceso a videojuegos, música e imágenes- y la pertenencia a un estrato socioeconómico alto, pues mientras más alto es el estrato socioeconómico, hay una mayor tendencia a bajar imágenes y música de internet, actividad para la cual se requieren equipos y herramientas más costosos y sofisticados. De ahí podemos concluir que el mejor desempeño en la prueba de lectura de los estudiantes que acceden a internet con fines de entretenimiento se relaciona con la pertenencia a un estrato socioeconómico más alto, como la variable principal para determinar ese resultado, y no con el uso lúdico en sí mismo¹⁷.

Adicionalmente, es muy probable que, dadas sus mejores condiciones socioeconómicas, quienes tienen mayores posibilidades de acceso a la tecnología informática, es decir los estudiantes de estrato cuatro y cinco (tienen computador en sus casas y probablemente cuentan con acceso a internet, aunque usen este último recurso de manera restringida o moderada), hayan tenido mejores oportunidades de formación, como por ejemplo haber estudiado en mejores colegios, haber contado con fuentes de consulta bibliográfica diversificadas, tener padres con mayor grado de escolaridad, etc. Este tipo de estudiantes no accederían a internet únicamente para resolver sus necesidades académicas sino que también utilizarían la tecnología con fines de esparcimiento, más aún si no tienen que someterse a horarios limitados de acceso a la tecnología o a restricciones en el uso, particular-

¹⁷ Hay otro dato adicional que confirma lo dicho: al analizar el desempeño de los estudiantes según su preferencia por determinados canales de televisión, encontramos que los estudiantes que acostumbran ver el canal AE Mundo tuvieron un mejor desempeño que los demás -seguidos de quienes prefieren History Channel-, tanto en la prueba de escritura como en la de lectura. El resto de grupos se encuentran en un mismo nivel de desempeño. Ahora bien, el cruce entre la variable canal y la variable estrato muestran que a medida que aumenta el estrato, los estudiantes tienden a ver AE mundo e History Chanel, otro indicio de que la variable estrato -por su probable incidencia en la cercanía de los estudiantes con la cultura escrita- es determinante en los resultados de ambas pruebas.

mente de internet. Caso contrario es el de los estudiantes - pertenecientes en su mayoría a los estratos uno (7%); dos (31%) y tres (51%)- cuya única fuente de conexión es la universidad pues ellos tienen que someterse a las restricciones de tiempo y uso impuestas por la institución. Ello explicaría que quienes tienen menos posibilidades de uso de las tecnologías sean, precisamente, quienes más busquen información especializada en internet, vinculada con su formación profesional, en detrimento de los usos ligados al entretenimiento.

6.2 INCIDENCIA DE LAS VARIABLES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN ESCOLAR: CLASE DE COLEGIO, NIVEL DEL COLEGIO, USOS DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

El mejor rendimiento lo tuvieron los estudiantes de colegios no oficiales (privados), resultado en el que pesó notablemente el desempeño en la prueba de escritura¹⁸. Considerando la división de los colegios según la modalidad del bachillerato que ofrecen, encontramos que el mejor desempeño lo tuvieron los egresados de colegios académicos y el peor desempeño el de los de colegios técnico-industriales. Una explicación de esta tendencia podría ser el hecho de que la preparación que reciben unos y otros es diferente: los primeros se preparan para la continuación de estudios a nivel superior y por lo tanto es probable que su relación con la cultura escrita tienda a ser mayor; los segundos reciben una capacitación más orientada a los saberes de índole procedimental distintos de la lectura y la escritura; además, este tipo de educación que reciben está orientada a la inserción en el mercado laboral una vez culminado este ciclo de formación¹⁹.

Por otra parte, si consideramos la clasificación de los colegios según las pruebas del ICFES del año 2003²⁰, encontramos

¹⁸ Teniendo en cuenta la nota general de la prueba, tuvieron calificación aprobatoria el 67% de los estudiantes egresados de colegios privados y el 61% de colegios públicos.

¹⁹ Es importante tener en cuenta, además, que de los estudiantes que pertenecen al estrato cinco ninguno estudió en un colegio con énfasis técnico-industrial.

²⁰ El ICFES clasifica a los colegios del país en siete niveles: muy inferior, inferior, bajo, medio, alto, superior y muy superior, según los resultados obtenidos en las pruebas de estado. Quisimos tomar como referencia este dato, dado que la información aportada por la encuesta sobre el tipo de colegio de procedencia (clasificación entre colegios públicos y privados) no es suficiente para establecer

que no necesariamente hay una correspondencia entre mayor nivel del colegio y mejor resultado en la prueba de lectura. Aun así, si se excluyen los niveles muy inferior y muy superior cuya frecuencia en la muestra es muy baja²¹, se observa un contraste entre los alumnos provenientes de colegios de nivel bajo y los estudiantes de colegios de nivel superior: mientras entre los primeros perdieron la prueba la tercera parte, entre los segundos reprobaron apenas un 18% (es decir, menos de la quinta parte). De los estudiantes de colegio de nivel bajo ninguno obtuvo calificación por encima de 4.0.

En cuanto a la incidencia de la variable 'asistencia a la biblioteca' escolar por iniciativa propia, encontramos lo siguiente: contrario a lo que podría esperarse, la asistencia a la biblioteca escolar por iniciativa propia no constituye una variable que incida positivamente en los resultados de las pruebas, quizás porque puede significar un uso muy esporádico de los materiales de consulta. En contraste, asistir a la biblioteca escolar como resultado de una exigencia institucional, puede traer consigo una mayor regularidad, lo cual explicaría que esta variable haya incidido positivamente en los resultados de ambas pruebas. De los estudiantes que hacían uso de los materiales de la biblioteca por obligación, el 73% sacó en la nota general más de 3.0, mientras que de quienes lo hacían por iniciativa propia aprobó el 64%.

6.3 PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA Y FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Las relaciones con pares (amigos y compañeros de estudio) en las que la escritura y la lectura se encuentran presentes propician la cercanía de los estudiantes con estas dos prácticas lo cual, a su vez, puede llegar a favorecer la apropiación del canon de la cultura escrita. Ello se refleja en los datos obtenidos a partir de algunos cruces de variables:

diferencias con relación a la formación que imparten dichos planteles educativos (no necesariamente un colegio privado ofrece mejor calidad de formación que un colegio público, y viceversa).

²¹ El 3% de los estudiantes proviene de colegios de nivel inferior y el 4% de nivel muy superior. En la muestra no hubo estudiantes provenientes de colegios de nivel muy inferior.

6.3.1 LA LECTURA MOTIVADA POR SUGERENCIA DE AMIGOS Y POR EL PLACER DE LEER. Estos son factores que se encuentran asociados a un buen desempeño en ambas pruebas. Así mismo, el resultado general de la prueba fue mejor para los estudiantes que le escriben a sus amigos, aunque estas variables por sí solas no pueden explicar los resultados obtenidos.

6.3.2 LA COSTUMBRE DE INTERCAMBIAR TEXTOS: Esta variable incidió positivamente en los resultados de la prueba de escritura mas no en los de lectura. Quienes acostumbran intercambiar textos tuvieron un mejor desempeño en la prueba de escritura (el 14% tuvo una calificación superior a 4.0 y en conjunto la ganó el 74%) que quienes no tienen ese hábito (el 66% ganó la prueba de escritura y sólo el 9% tuvo alta calificación). El intercambio de textos implica que exista algún interés por leer de parte de los estudiantes, hecho que podría estar conectado con la presencia de hábitos regulares de lectura que de algún modo inciden positivamente en el desempeño en la prueba de escritura, aunque a partir de la información obtenida no es posible saber por qué esta variable no incidió también de manera positiva en los resultados de la prueba de lectura.

6.3.3 'PERSONAS CON LAS QUE INTERCAMBIAN TEXTOS': en relación con esta variable hay una constante para ambas pruebas: tuvieron un mejor desempeño quienes intercambian textos con compañeros de estudio que quienes acostumbran intercambiar textos con familiares, pues mientras entre los primeros el 67% obtuvo una nota general sobre 3.0, de los segundos lo logró el 60%. No se puede sacar una conclusión definitiva al respecto, pero –por lo pronto- podrían establecerse diferencias entre el tipo de lecturas que se acostumbra intercambiar con compañeros de estudio, e incluso con los amigos, y las que suelen intercambiarse con los familiares. En cuanto a los primeros, pueden ser textos del ámbito académico (descriptivos, expositivos, argumentativos), aunque cabe la posibilidad de que se trate también de textos literarios. En cualquier caso, por lo menos parte de los textos que se intercambian con compañeros de estudio estarían más próxi-

mos al universo de los textos expositivo-argumentativos al que pertenece el texto que se empleó para la prueba.

6.3.4 LA LECTURA AL INTERIOR DE GRUPOS DE ESTUDIO: contrario a lo que podría esperarse, no constituye un factor que incida positivamente en el desempeño de los estudiantes en ninguna de las dos pruebas. Este dato pone en duda un presupuesto muy común: el considerar que una lectura en grupo (que supuestamente favorecería la discusión, el análisis, la profundización de los contenidos, en beneficio de la adquisición y procesamiento de conocimientos) constituiría un factor asociado a un mejor desempeño en las pruebas.

6.4 RELACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LA CULTURA ESCRITA

6.4.1 LECTURA Y ESCRITURA POR INICIATIVA PROPIA: La costumbre de leer por iniciativa propia no influyó en los resultados de la prueba de lectura, pero sí tuvo una leve incidencia en la prueba de escritura²². En cuanto a la costumbre de escribir por iniciativa personal, esta variable tuvo una incidencia positiva en los resultados de ambas pruebas. A este dato podemos agregar el hecho de que escribir por el placer de hacerlo constituye un factor que favorece el buen desempeño en la prueba de escritura²³.

6.4.2 ESTRATEGIAS DE LECTURA DE TEXTOS TEÓRICOS Y RESULTADOS DE LA PRUEBA DE LECTURA: la costumbre de elaborar resúmenes, la transcripción de fragmentos, la elaboración de mapas conceptuales y la escritura de sus comentarios inciden favorablemente en el desempeño en la prueba de escritura²⁴. En los resultados de la

²² De quienes acostumbran leer por voluntad propia obtuvieron calificación alta el 14.4% y en conjunto ganó la prueba el 72%; de quienes no, la ganó el 69% y ninguno tuvo calificación alta.

²³ De los estudiantes que escriben porque esta actividad es placentera para ellos, el 16% obtuvo calificaciones superiores a 4.0 y en conjunto el 78% ganaron esta prueba.

²⁴ El resto de prácticas (subrayar, formular interrogantes, establecer relaciones con otras lecturas, hacer comentarios, consultar diccionarios y enciclopedias) no inciden de manera significativa en el desempeño de los estudiantes en la prueba de escritura, aunque es necesario aclarar que la encuesta no aporta información sobre la manera como los estudiantes realizan esas acciones.

prueba de lectura, observamos una tendencia similar: los estudiantes que dicen elaborar mapas conceptuales cuando leen y los que acostumbran hacer resúmenes tuvieron un mejor desempeño, aunque desconocemos si se trata de los mismos estudiantes ni sabemos qué clase de resúmenes elaboran. El mayor porcentaje de alta calificación en la prueba de lectura –superior a 4.0– corresponde al grupo de los que escriben comentarios sobre lo que leen, práctica que quizás denote una actitud crítica frente a las lecturas, un interés por manifestar su opinión sobre los textos leídos con atención. En contraste, la actividad relacionada con el peor desempeño en la prueba de lectura es el subrayado, quizás porque se trata de un subrayado sin criterios bien definidos y que no conduce a otras formas de procesamiento y apropiación de los textos leídos, lo cual podría ser el indicio de una forma muy limitada de relacionarse con la lectura.

6.5 ESCRITURA, TECNOCULTURA Y CONOCIMIENTO. Llamamos tecnocultura a la racionalidad propia del funcionamiento y el uso eficaz de todo dispositivo técnico, racionalidad que se incorpora a la subjetividad así como los aparatos se incorporan a la vida cotidiana, en tanto extensiones del cuerpo. Así entendida, de modo muy general, la tecnocultura designa los artefactos, los conocimientos («saberes qué» y «saberes cómo»), los usos y las prácticas, y el proceso de transformación cognitiva, o sea la interiorización de los diversos sistemas de saberes necesarios para la puesta en funcionamiento y empleo de las herramientas o de los inventos técnicos, cosa que en el último siglo alcanzó grados inimaginables de funcionalidad, sofisticación y eficacia²⁵

6.5.1 LA ESCRITURA EN EL CORREO ELECTRÓNICO Y EN EL CHAT: la preocupación por la ortografía y la redacción cuando se escriben

²⁵ Con respecto a las tecnologías de la palabra y la comunicación que son las que nos interesan, la tecnocultura en un sentido amplio se remonta entonces a la invención del alfabeto y el desarrollo consecuente de la escritura y la lectura. Y en un sentido más restringido, comprende la lógica o la racionalidad tecnocientífica -y política- que durante los últimos siglos, con la consolidación de la escritura canónica en occidente, llega a ser constitutiva de la subjetividad moderna, y más recientemente con el advenimiento de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías cuando se configura la tecnocultura contemporánea.

mensajes de correo electrónico y especialmente cuando se participa en chats, constituye un indicio de la cercanía de los estudiantes a las formas canónicas de escritura y, en general, de su pertenencia a la cultura escrita, independientemente del soporte utilizado.

A partir de este cruce de variables, encontramos que quienes siempre se preocupan por la redacción y la ortografía en la comunicación por correo electrónico y en los encuentros virtuales en chats tuvieron un mejor desempeño en ambas pruebas. Por el contrario, el porcentaje de pruebas perdidas aumenta para quienes no tienen una preocupación permanente por aspectos normativos de la escritura²⁶. En lo que respecta a la participación en chats, es aún más marcada la diferencia entre quienes se preocupan por la ortografía y la redacción y quienes no lo hacen.²⁷ Este dato es de particular interés, por cuanto en el chat existe una tendencia más acentuada al descuido de estos aspectos al escribir. Alguien que se preocupe por la redacción y la ortografía cuando escribe en el chat, en donde se expone públicamente, es una persona que tiene mucha conciencia sobre lo que implica la escritura canónica y que ha incorporado a sus distintas prácticas de escritura (espontáneas o elaboradas) la normatividad del canon. Escribir «bien» para estas personas es una costumbre que se proyecta en distintos escenarios y formas de interacción ligados a la escritura.

6.5.2 USO Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN BAJADA DE INTERNET: el mejor desempeño en las pruebas lo tuvieron quienes archivan, editan e imprimen los textos obtenidos en internet, pues de ellos apenas el 34% sacó menos de tres en la nota general. En contraste, el peor desempeño lo tuvieron quienes envían por correo electrónico, sin ningún tipo de edición previa, la información consultada (el 44% perdió la prueba). Probablemente ello se deba a que

²⁶ De quienes nunca se preocupan por ortografía y redacción de mensajes de correo electrónico perdió la prueba (nota promedio general) el 44%, entre quienes se preocupan a veces perdió el 44% y de quienes siempre lo hacen, perdió solamente el 33%.

²⁷ Entre quienes se preocupan siempre por la redacción y la ortografía al escribir en chats, sólo perdió la prueba (nota promedio general) el 29%.

el procedimiento de enviar por correo electrónico la información bajada de internet implica un menor trabajo de procesamiento del texto consultado, comparado con lo que sucede al archivar y editar e incluso al imprimir un texto que probablemente será leído posteriormente. En el primer caso (enviar un archivo consultado en internet), el texto en cuestión se lee rápidamente y se envía, sin que posteriormente se lleve a cabo un proceso de análisis, que podrá concretarse si se guarda el correspondiente archivo. De todos modos, no se trata de un dato contundente, pues un trabajo de procesamiento como lo es la edición de un texto o la elaboración de otros textos con base en lecturas previas requiere del desarrollo de una serie de competencias adquiridas a partir de un acercamiento a la cultura escrita (en el ámbito familiar y escolar); sin embargo, el dato aportado por esta pregunta de la encuesta es un indicio de los modos de relación con lo escrito que se establecen a partir de determinados usos de las nuevas tecnologías.

Ahora bien, con relación al modo como los estudiantes utilizan los recursos proporcionados por las nuevas tecnologías de información y comunicación (enciclopedias multimedia y consultas por internet) para la realización de tareas académicas, hemos podido confirmar empíricamente el predominio de prácticas como «seleccionar», «cortar» y «pegar», o «seleccionar» e «imprimir» directamente, sin que medie un procesamiento de la información que vaya más allá de la lectura superficial hecha por los estudiantes para constatar su búsqueda. Esta práctica generalizada en colegios y universidades resulta altamente perjudicial, pues los alumnos se habitúan a presentar sus trabajos escritos mediante procedimientos como los mencionados, sin que realicen una lectura cuidadosa de lo que van a copiar; y mucho menos una escritura propia, aunque sí se preocupan por la presentación, por la apariencia de la portada, el uso de imágenes, diseños y otros suplementos como el color, con los que pretenden suplantar la escritura propiamente dicha, basados, tal vez, en el eslogan falaz de que una imagen vale más que mil palabras. Prácticas y usos como éstos, en determinados sectores de las nuevas generaciones, indican que el computador y la internet se pueden estar convirtiendo en una especie de «trampa

mortal», en la que impera una lógica contraria a todas las ventajas con que se pregona el uso de las TICS, presentadas como la panacea a los problemas educativos: paradójicamente, a mayor cantidad de datos y mayores posibilidades de acceso a ellos, parece haber menos necesidad de procesar la información para convertirla en conocimiento.

Con respecto a este punto, nuestra conclusión preliminar es que para aquellos estudiantes que poseen un capital simbólico vinculado con la cultura escrita (mucho más viable para los estratos altos) el uso del computador es favorable; pero en aquellos marginados de la cultura escrita o con una relación precaria con ella, el computador poco o nada aporta. Incluso, bajo ciertas condiciones de uso como las mencionadas, tiende a desfavorecer las prácticas de lectura y escritura como una actividad verdaderamente autónoma, creativa y analítica que fortalezca en los estudiantes sus procesos de apropiación y construcción del conocimiento.

7. A MODO DE SUGERENCIAS

Con base en los resultados de esta investigación hacemos las siguientes recomendaciones de carácter pedagógico (unas generales, otras más específicas) que pueden incorporarse en los proyectos educativos institucionales. Ellas son:

7.1 Fortalecer los vínculos con la cultura escrita, intensificando las prácticas de lectura y escritura por diferentes vías, incluido el uso de las nuevas tecnologías, sin detrimento del uso del libro y de otros impresos.

7.2 Identificar el desempeño diferencial de los estudiantes en la lectura y la escritura, para programar contenidos curriculares y prácticas acordes con sus competencias y necesidades de formación académicas.

7.3 Implementar en las clases de español, literatura y filosofía el análisis de las formas expositivas del discurso (orales y escritas) y el desarrollo de la argumentación razonada (oral y escrita) para que los estudiantes puedan identificar el punto de vista y los argumentos que se formulan al hablar, al leer y al escribir un texto. Para ello se requiere capacitar y actualizar a los

docentes en estos temas que las Ciencias del Lenguaje han desarrollado durante los últimos veinte años. Así mismo, es importante que los profesores de todas las asignaturas dediquen el tiempo suficiente a la revisión de los trabajos escritos de los estudiantes, para poder orientarlos desde la especificidad de cada materia. Esto permitirá, a su vez, contrarrestar la tendencia a la presentación de trabajos copiados de libros o de internet: siempre que sea oportuno, es necesario hacerles ver a los estudiantes lo perjudicial que resulta para ellos la práctica de la copia, dentro de su proceso de formación.

7.4 Incluir en los contenidos curriculares el tema de la fuerza ilocutiva como un valor semántico y pragmático de la comunicación social, enfatizando en el reconocimiento de la fuerza ilocutiva en nuestros actos de habla, en la lectura de los textos y en su producción escrita.

7.5 Implementar en los cursos de lenguaje elementos de la teoría de la enunciación, para el reconocimiento de los diversos enunciadores presentes en un texto escrito, identificando los puntos de vista adscritos a cada uno de ellos y sus enunciados correspondientes.

7.6 En la escritura, particularmente en la dimensión lingüística, es necesario enfatizar en la coherencia local y en la microestructura de los textos, con el fin de corregir los problemas que, a este nivel, presenta la producción de los estudiantes.

7.7 Favorecer las prácticas de lectura y escritura placenteras (o la lectura y la escritura por el mero placer de leer y escribir), independientes de la lectura y la escritura obligatorias, y/o sin que medien necesariamente otras obligaciones (promover lecturas desligadas de las tareas asignadas por los profesores y que pueden implementarse en momentos destinados para ello).

7.8 Incrementar el uso creativo de las bibliotecas para que los estudiantes no sólo lean con libertad sino que puedan intercambiar lo leído de manera informal en conversaciones y otras modalidades propias de su comunicación entre pares. Esto, sin detrimento de otros usos de la biblioteca, orientados a la lectura y a la escritura para la presentación de trabajos escritos por los estudiantes y evaluados en las distintas asignaturas.

7.9 Propiciar el intercambio de textos entre los estudiantes (préstamos, trueques temporales), para que, además de leer, puedan intercambiar opiniones o ideas sobre sus lecturas de manera no necesariamente escolarizada.

7.10 Auspiciar la conformación de clubes de lectura, centros literarios, tertulias y otras modalidades organizadas y orientadas por grupos de profesores, cuyo objetivo central sea la promoción de la lectura y la escritura en los estudiantes. Es importante que en tales actividades se permita que los alumnos propongan temas, materiales de lectura y formas de organización del trabajo, se promuevan dinámicas de intercambio de las producciones de los estudiantes y se propicie la participación abierta de los alumnos.

7.11 Estimular las prácticas de escritura por iniciativa propia (reflexiones personales, diarios, cuentos, versos, canciones y otras formas lúdicas en las que se empleen diferentes juegos del lenguaje) y no convertir este tipo de actividades en una obligación ni en parte de una rutina escolar. Lo importante es que los estudiantes puedan escribir libremente sobre sus temas preferidos y que, si lo desean, el profesor pueda apoyarlos y orientarlos en la corrección y reescritura de sus textos de manera más personalizada.

7.12 Con respecto a las tareas escolares, propiciar la escritura de resúmenes (reconocimiento y enunciación de la macroestructura textual) hechos en clase a partir de los textos leídos. En ese sentido, es importante que los docentes tengan los conocimientos necesarios para elaborar resúmenes y empleen diferentes recursos que incluyan el análisis de los textos (identificación de los enunciadores, reconocimiento de los puntos de vista y de los argumentos que lo sustentan, entre otros); la implementación de estrategias de trabajo que favorezcan la comprensión y la planificación de la escritura (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, secuencia de proposiciones lógicamente dispuestas); y la elaboración del resumen propiamente dicho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE È (1977) «El aparato formal de la enunciación». En: *Problemas de Lingüística general II- Siglo XXI Editores*. México
- DUCROT, O. (1988) *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Cali.
- ESCOBAR, J. (2003) «Caracterización socioeconómica de los estudiantes de la Universidad de Valle: progresividad y/o regresividad en el cobro de matrículas», en Universidad del Valle: *Reflexiones para un plan de desarrollo N.1*, serie Pensamiento Universitario. Cali.
- FEREIRO, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. Conversaciones con Emilia Ferreiro. Fondo de Cultura Económica. México.
- GARCÍA MADRUGA, J. ELOSÚA, M. R. GUTIÉRREZ, F. LUQUE, J. L. GÁRATE, M. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Temas de Psicología - Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
- GREIMAS, A.J, COURTÉS, J. (1982) *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Editorial Gredos. Madrid
- LÓPEZ, G. (1996) « Leer para Aprender». En *Revista Lenguaje*. Número 25. Universidad del Valle. Cali
- OLSON, D. (1994) *El Mundo Sobre el Papel*. Gedisa. Madrid.
- OLSON, D. (1995) *Cultura escrita y objetividad*. Editorial Gedisa. Barcelona
- ONG, W. (1994) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- PARODI, G., NÚÑEZ, P. (2002) en *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión e interpretación de textos académicos*, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle. Cali
- SERRANO, E. (2000) «Consideraciones Semióticas sobre el Concepto de Competencia», en *El Concepto de Competencia: Una mirada interdisciplinar. Volumen II*. Alejandría Libros, Bogotá
- SILVESTRI, A. (2001) «La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias del aprendizaje», María Cristina Martínez (compiladora) Catedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cali.
- VAN DIJK, T. A. (1980) *Estructuras y Funciones del Discurso*. Siglo XXI editores, México.
- VAN DIJK, T. A. (1996) *La Ciencia del Texto*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.
- WILLIAMS, R. (1992) «Tecnologías de la Comunicación e instituciones sociales». En *Historia de la Comunicación*, Editorial Bosch. Barcelona.

ANEXO 1:

EUTANASIA (HÉCTOR ABAD FACIOLINCE)

La vida humana es, en general, un bien inapreciable. Por eso la palabra eutanasia me parece desafortunada. Combina dos elementos contradictorios, es decir lo bueno (*eu* significa bien) con lo abominable (*thánatos* es muerte). A mí me parece que la muerte, *tránatos*, nunca puede ser *eu*, buena. Tal vez en ocasiones la muerte sea preferible, o piadosa, o aceptable, pero nunca será buena. Muchas veces no queda otro camino que resignarse a la muerte (pues aunque siempre es mala, no siempre es lo peor), pero esto no implica aceptar que sea buena. Por eso prefiero hablar de muerte por piedad.

La Corte Constitucional de Colombia, anticipándose a lo que probablemente llegarán a aceptar los países civilizados del mundo, resolvió que el Estado no debe penalizar a quienes den la muerte por piedad, cuando ésta sea pedida o consentida por enfermos terminales. Después de esta sentencia, de una importancia y sensatez revolucionarias, se ha desatado una gran polémica en el país, incluso con repercusiones internacionales, sobre todo en la curia romana.

En algunas sociedades, y concretamente en Colombia con la Constitución de 1886, se intentaba que las leyes del Estado coincidieran con las normas religiosas, en nuestro caso con las de la Iglesia católica. Lo que la Iglesia consideraba pecado, la ley lo consideraba delito. Un ejemplo típico de esto es el de las prácticas homosexuales, pecado para la Iglesia y delito para el Código Penal hasta hace menos de dos decenios. Así mismo el adulterio hasta hace poco, o la prohibición del divorcio, y todavía el aborto.

El Estado colombiano, desde la Constitución de 1991, no es un Estado confesional. Es un Estado Laico que da a sus ciudadanos la libertad de conciencia, es decir el derecho a creer o no en las cuestiones que atañen a la religión, y que corresponden al fuero interno de cada uno. Como Colombia no es un Estado confesional, sus leyes ya no se acomodan a la doctrina moral de ninguna de las iglesias que libremente operan en el país, ni siquiera a la moral de la Iglesia católica, aunque esta sea la religión de la mayoría de sus ciudadanos. En el asunto de matar a otros seres humanos, la ley civil y la eclesiástica no coincidían incluso desde antes de esta sentencia. Al menos en un aspecto podría decirse que las leyes colombianas son más rigurosas en la protección de la vida, pues la Iglesia acepta que se aplique la pena de muerte en algunos casos (Catecismo 2266) y nuestra Constitución en ninguno.

Cuando un médico administra altas dosis de morfina a un paciente con alguna enfermedad incurable, sabe muy bien que actuando así obtiene dos efectos: mitigar los sufrimientos del enfermo, y acelerar su muerte. Decir que acelerar la muerte no es una especie de eutanasia, es tan sólo hipocresía. Pero la Corte va más allá: si el médico da un tratamiento que precipita la muerte, o, para no usar eufemismos, si alguien mata por piedad y con el consentimiento del enfermo, el Estado no lo condenará.

Naturalmente esta no es una norma prescriptiva. Nadie debe actuar así; simplemente algunos *pueden* actuar así, si su conciencia y sus convicciones se lo indican. Aquellos para quienes la vida es un don sagrado del cual tan solo Dios puede disponer, para quienes el sufrimiento no sólo no es degradante sino que dignifica, obviamente no deberán tener en cuenta esta opción que la Corte Constitucional deja abierta, pero no les impone. Aquellos, en cambio, que consideran que una vida llena de sufrimientos, insoportablemente dolorosa, deja de ser un bien, pueden pedir que se suprima de una vez su agonía, sin que quienes les ayuden a morir tengan que enfrentarse a consecuencias penales.

En Colombia conocemos demasiado bien los horrores de la muerte no deseada. Quizá por esto la Corte Constitucional ha sabido entender, antes que casi todos los países del mundo, lo distinta que es una muerte pedida y deseada a una muerte violenta. Matar por piedad y porque el moribundo nos lo pide es lo mismo que compasión, y compasión es precisamente lo contrario a violencia.

ANEXO 2:

PRUEBA DE LECTURA Y ESCRITURA (FORMATO CON RESPUESTAS)

Lea cuidadosamente el texto «EUTANASIA» de Héctor Abad Faciolince, tomado del libro *Palabras Sueltas*, Editorial Planeta, Bogotá, 2002. A continuación, responda cada una de las siguientes preguntas.

Tiempo para responder la prueba : 1 hora 30 minutos. Muchas gracias por su colaboración.

I. MARQUE CON UNA X LA RESPUESTA CORRECTA

1- El autor del texto está:

- a- En contra de la sentencia de la Corte Constitucional
- b- Parcialmente en contra de la sentencia de la Corte Constitucional
- c- A favor de la sentencia de la Corte Constitucional (X)
- d- Parcialmente a favor de la sentencia de la Corte Constitucional

2- Estado confesional es:

- a- Un estado donde la mayoría de los ciudadanos profesa la religión católica
- b- Un estado laico
- c- Un estado donde existe libertad de conciencia
- d- Un estado donde las leyes coinciden con los preceptos de una religión (X)
- e- a y c

3-La sentencia de la Corte Constitucional ...

- a-Se opone a la libertad de conciencia de los colombianos
- b-Reafirma la libertad de conciencia de los colombianos (X)
- c-No se preocupa por la libertad de conciencia
- d-Ninguna de las anteriores

4- Una norma prescriptiva es aquella que

- a- No es de obligatorio cumplimiento
- b- Es de cumplimiento voluntario
- c- Es de obligatorio cumplimiento (X)
- d- Se aplica a unos pocos Y en determinadas circunstancias
- e- b y d

5- La expresión «usar eufemismos» quiere decir

- a- Decir lo contrario a la verdad
- b- Decir las cosas directamente y sin tapujos

- c- Lanzar indirectas
 - d- Utilizar otras palabras para suavizar la carga agresiva de lo que se quiere decir (X)
 - e- Ninguna de las anteriores
- 6- ¿Por qué el autor propone como alternativa a la noción de eutanasia la noción de «muerte por piedad»?
- a- Porque la palabra eutanasia combina dos elementos contradictorios
 - b- Porque siente compasión de los enfermos terminales
 - c- Porque ninguna muerte puede ser buena
 - d- b y c
 - e- a y c (X)
- 7- ¿Qué explicaría, según el autor, la posición de la Corte Constitucional con respecto a la eutanasia en Colombia?
- a- En Colombia, a partir de la constitución de 1991, existe la libertad de culto
 - b- El entendimiento que tiene la Corte Constitucional de los horrores de la muerte no deseada
 - c- La conciencia de la diferencia entre una muerte pedida y una muerte no pedida
 - d- El ejemplo dado por otros países civilizados del mundo
 - e- b y c son correctas (X)
- 8- ¿Qué opinión tiene el autor sobre las personas que deciden dar la muerte por piedad?
- a- Que la ley los debe castigar
 - b- Que su proceder es un gesto de compasión para con el moribundo
 - c- Que lo que hacen no es un delito, siempre y cuando cuenten con el consentimiento del moribundo y actúen de acuerdo con sus propias convicciones.
 - d- Que nadie debería actuar así
 - e- b y c (X)
- 9- Según el texto, las leyes colombianas
- a- Permiten, en determinadas circunstancias, aplicar la pena de muerte
 - b- En lo que respecta a la pena capital, son más rigurosas que la leyes eclesiásticas, para la protección de la vida. (X)
 - c- Determinan que la eutanasia es una práctica obligatoria en pacientes terminales
 - d- Se acomodan a la doctrina moral de la iglesia Católica
 - e- b y c.
- 10- El propósito del texto es:
- a- Narrar hechos sucedidos en Colombia desde 1991

- b- Expresar una opinión sobre un tema de actualidad
- c- Cuestionar las decisiones adoptadas por ciertas instituciones
- d- Dar cuenta de cambios en los modos de pensar en torno a un tema de importancia colectiva en el país
- e- b y d (X)
- f- Ilustrar al mundo sobre algunos aspectos de la realidad nacional

II. RESPONDA LA SIGUIENTE PREGUNTA

Después de leer el artículo de Héctor Abad Faciolince sobre la eutanasia, escriba un texto en el que exprese, con sus propias palabras, la tesis del autor y los argumentos que utiliza para sustentarla. Exprese también su punto de vista personal sobre la tesis del autor y sobre el tema tratado. En la respuesta, puede utilizar información complementaria de otros textos que usted haya leído, películas que haya visto o casos conocidos que le sirvan para enriquecer su punto de vista. Escriba con la ortografía correcta, puntuación adecuada, buena redacción y letra clara.