

Políticas lingüísticas en la Educación Superior chilena: mitos, reflexiones y una propuesta

Omar Sabaj Meruane
omarsabaj@userena.cl

Resumen

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre la escasez de políticas lingüísticas en el sistema universitario en Chile. Se derriban, además, algunos mitos respecto de qué significa hablar y escribir bien. Se muestran, luego, algunas experiencias exitosas en el contexto latinoamericano. Por último, se proponen algunas competencias discursivas básicas para los estudiantes del sistema universitario.

1. Indicadores asociados a la lectura y la escritura

Cuando se analizan datos internacionales, en las bases de datos de la ONU, OECD, PISA o el World Factbook se advierte que existen grupos de variables que están sistemáticamente asociados entre ellos: por un lado, aquellas asociadas a la escritura y lectura, en particular, o la educación, en general; y, por otro, las variables asociadas a las expectativas de vida, el ingreso per cápita u otras medidas indirectas del bienestar. En efecto, los países más ricos, con sistemas de protección social sólidos y con mejores expectativas de vida son los que tienen mejores índices de alfabetización.

Para ningún actor del mundo educativo es una sorpresa comprobar que nuestros estudiantes no cuentan con las competencias lingüísticas suficientes para desempeñarse con éxito en el mundo educativo, sea a nivel escolar, en la educación media o en la educación superior. En septiembre del año 2013, el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile liberó los resultados del “Segundo Estudio de Competencias de la Población Adulta 2013 y comparación Chile 1998-2013” (CMD, 2013). Los alarmantes resultados de este estudio se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Un 44% de la población en Chile se encuentra en una situación de analfabetismo funcional en textos, 42% en documentos y 51% en el área cuantitativa.
- Cuando se comparan estos resultados con los de 1998, se aprecia un mejoramiento solo en documentos, donde hay una transferencia desde el nivel 1 al 2, en aproximadamente 7% de la población.
- Las diferencias no son estadísticamente significativas en el área cuantitativa o en textos (prosa), por lo que los resultados son similares a los encontrados en 1998.
- En total, más del 80% de la población chilena se ubica en los dos niveles inferiores de competencias básicas en todos los dominios.

2. ¿Políticas lingüísticas en la Educación Superior chilena?

Ya a comienzos de los años sesenta, algunas de las más prestigiosas universidades británicas, estadounidenses y canadienses comenzaron a aplicar de forma sistemática políticas lingüísticas definidas. Entre ellas, se encontraban la implementación de un centro de escritura, la redacción de un ensayo como mecanismo de admisión, la generación de espacios de interacción establecidos entre los expertos en el desarrollo de las competencias discursivas y los académicos expertos en cada disciplina.

A pesar de la enorme tradición en estudios de alfabetización discursiva en Chile, la mayoría de las instituciones de educación superior en nuestro país no cuenta con políticas lingüísticas bien definidas. Si bien existen muchas iniciativas en el ámbito del desarrollo de las competencias discursivas en distintas universidades chilenas, ellas no están del todo articuladas, por lo que su impacto es más bien escaso.

En otras instituciones, se implementan cursos de apoyo para los estudiantes que obtienen bajo puntaje en el diagnóstico. Sin embargo, estos cursos no tienen asistencia obligatoria. En este sentido, el panorama nacional en las instituciones de educación superior, en el ámbito de las políticas lingüísticas, es más bien modesto.

En rigor, solo la Pontificia Universidad Católica cuenta con un programa establecido a nivel institucional (www.pleauc.cl), que se encarga además de la preparación del examen de comunicación escrita, que es un requisito de egreso de todos los estudiantes.

3. Dos razones para explicar la falta de políticas lingüísticas en la Educación Superior Chilena

3.1 Los mitos y la brecha de los lingüistas con el público en general

Uno de los aspectos que dificulta el establecimiento de políticas lingüísticas en las instituciones de educación superior es la brecha que se manifiesta en ciertos supuestos del público en general, dos mitos que también se encuentran esparcidos en la academia: a) existe una forma correcta de hablar o escribir y b) los responsables de las competencias discursivas son los profesores de lengua.

El mito a) no es fácil de derribar porque tenemos una conciencia normativa que nos persigue, y que es difícil explicar en este espacio. Hace más de medio siglo, la lingüística dejó de ser el estudio de un modelo preestablecido o norma y extendió su objeto de estudio a la descripción funcional; esto es el análisis del uso del lenguaje en situaciones comunicativas concretas. Este cambio de paradigma favoreció una perspectiva funcional que intenta explicar cómo un género responde a las expectativas de un contexto. En esta concepción, las normas, tal como la entiende el público general (“hablar mal”), son solo un factor más en la determinación de un género. En este sentido, los lingüistas en general favorecemos más el criterio de la adecuación del lenguaje (cómo el género se ajusta al

contexto), que el criterio de la corrección lingüística (si cumple o no una determinada norma).

En definitiva, no se puede afirmar, entonces, que un sujeto habla o escribe mal, sino, por ejemplo, que no sabe hacer presentaciones orales o que no puede estructurar un resumen. Si bien lo anterior puede parecer evidente, las implicancias que tiene afecta la forma en que las competencias discursivas se desarrollan en la mayoría de las instituciones de educación superior en Chile. Lo que ocurre, puede describirse así. Las autoridades de la institución y la academia son conscientes de que sus estudiantes “hablan (escriben, leen) mal”. Se realizan diagnósticos luego de la admisión de los estudiantes. Se solicita al departamento de lengua o similar dictar cursos de “expresión oral y escrita”.

Lo que necesitamos enseñar a nuestros estudiantes no es hablar (o escribir) bien, pues se trata de algo muy poco preciso, sino más bien, les debemos enseñar a producir y comprender géneros textuales específicos de su disciplina, y esto, no está asumido en las políticas lingüísticas institucionales de la educación superior chilena (Noemi, 2004).

Con respecto al mito b), si bien este no es difícil de descartar está ampliamente diseminado y también dificulta el desarrollo de competencias discursivas en nuestros estudiantes. Todo el que conoce la realidad escolar sabe, por ejemplo, que es el “profesor de castellano” el que será encargado de escribir cuánto discurso exista en esa comunidad. En la universidad, sucede más o menos lo mismo: se espera que sean los “expertos del departamento de lenguas” los encargados de enseñar a los estudiantes a leer y a escribir.

Sin embargo, los progresos en el marco de la escritura a través del currículum (Moyano, 2010) han demostrado que el éxito de cualquier programa de desarrollo de competencias discursivas, debe necesariamente ser una responsabilidad de todos los actores de la comunidad educativa, y no solamente del profesor de lengua. En segundo lugar, en el denominado *Genre Analysis* (Swales, 1990 y 2004), se entiende que el manejo de las prácticas discursivas es una forma de acceso esencial y primario que le permite a un estudiante ser parte de una comunidad discursiva. La educación, desde este marco teórico-metodológico, se entiende como la inclusión de un sujeto en una comunidad discursiva específica. Cualquier universidad, en este sentido, tiene como misión incorporar a ese sujeto en una comunidad que tiene reglas, formas de comunicación específicas, objetivos comunitarios, canales de difusión, entre otras características. En este sentido, la forma esencial de demostrar un aprendizaje es, primordialmente, un asunto lingüístico.

3.2 El lenguaje como interfaz entre el conocimiento y el aprendizaje

Bereiter y Scardamalia (1987) distinguen dos tipos de escritores asociados a la relación que se establece entre ellos y el conocimiento: Los escritores neófitos y los escritores expertos. Los primeros solo pueden reproducir el conocimiento, mientras que los segundos pueden transformarlo. Respecto de este punto, Padilla, Douglas y López (2010:

2) advierten algunas concepciones arraigadas en la comunidad docente que dificultan el aprendizaje o, por lo menos, lo limitan a la reproducción de conocimientos:

“Los estudiantes carecen en absoluto del conocimiento disciplinario, por lo tanto, hay que transmitirlo. Como carecen de este conocimiento, no están en condiciones de dar su punto de vista acerca de lo enseñado, por lo cual, deben reproducir lo más fielmente posible el recorte disciplinario del docente y demostrar lo aprendido aplicando esos contenidos teóricos en cuestiones prácticas. De esta manera, el docente termina reforzando las prácticas escolares arraigadas, perjudicando al alumno en el abordaje de textos académicos, al favorecer con respecto a los mismos, por ejemplo, estrategias de lectura expositiva [...]; es decir, sólo importa recuperar qué dice el texto, pero no quién lo dice, ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, ni qué evidencias proporciona para decirlo, todo lo cual implicaría una estrategia de lectura argumentativa”.

La falta de comprensión de la importancia de las competencias discursivas para la adquisición del conocimiento disciplinar es otra de las causas que explican las débiles políticas lingüísticas en las universidades chilenas. El lenguaje es LA facultad que nos permite adquirir y generar conocimiento. Todos los aprendizajes, de todas las disciplinas, están mediados por el uso del lenguaje. Dado el carácter esencial de esta mediación, cualquier proyecto universitario que esté verdaderamente comprometido con la generación del conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, debería tener una sólida política lingüística, pues estamos convencidos de que del desarrollo de esas competencias discursivas, depende en gran parte la “educación de calidad”.

Un sujeto aprende cuando se incorpora a una comunidad discursiva. Pertenece a esa comunidad porque maneja una serie de géneros o prácticas discursivas (tipos de textos). Así, por ejemplo, un médico, para ser parte de esa comunidad, debe -entre otros- producir/comprender: recetas médicas, informes médicos, artículos de investigación, ponencias en congresos, libros de medicina, etc. Si- y solo si- un sujeto maneja esos tipos de textos podrá ser parte y ser reconocido como un miembro legítimo de la comunidad discursiva de los médicos. Lo mismo puede aplicarse a un estudiante o a un profesional de cualquier área.

¿Cuáles son los tipos de textos que debe manejar (producir y comprender) un estudiante a nivel universitario o un profesional? Este enfoque supera de forma evidente la generalidad de los términos “expresión oral y escrita”, determinando cuáles son las situaciones comunicativas específicas en las que un sujeto debe expresarse.

Una ampliación interesante que se debe considerar también es la noción de comunidad disciplinar o discurso disciplinar, englobado en la corriente conocida bajo la denominación de “escribir en las disciplinas” (Becher, 2001). Si bien puede entenderse de la misma forma que una comunidad discursiva, la noción enfatiza las diferencias en las formas de comunicación entre las disciplinas: ¿Es lo mismo una disertación para un estudiante de ingeniería que para uno de literatura? ¿En física, se utilizan los mismos textos que en geografía o en lingüística? ¿Son iguales las exigencias de una tesis de química y otra de

historia? Las respuestas a estas interrogantes, y a otras que de ellas pueden derivarse, son para todos los casos negativas.

4. Algunas experiencias exitosas en Latinoamérica

En el Anexo 1, listamos algunos de los centros de escritura más importantes en el mundo. Cabe señalar que estos centros no incorporan todas las competencias discursivas, sino que están focalizados en la producción escrita. En este apartado nos interesa mostrar algunas experiencias exitosas en el contexto latinoamericano.

Aparte del ya mencionado Programa de Lectura y Escritura Académicas de la PUC, a nuestro juicio, uno de los programas más exitosos en el ámbito de la alfabetización académica es aquél que se ha desarrollado en la Universidad Nacional General Sarmiento (Moyano, 2010).

El Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC) es un programa institucional que se viene ejecutando en dicha institución desde el año 2005. Según Moyano (2007: 468), su objetivo es “favorecer el desempeño académico de los estudiantes en el curso de sus estudios universitarios y su preparación para las actividades profesionales que desarrollarán en el futuro”. La síntesis de los principales aspectos de este programa, se puede expresar en los siguientes puntos:

- i) Para la realización de un programa universitario orientado al desarrollo de competencias discursivas, un factor esencial es el respaldo institucional.
- ii) Todas las políticas (géneros textuales, actividades, cursos, pruebas de diagnóstico) se generan a partir de una interacción entre los especialistas en lenguaje y los especialistas disciplinares.
 - a. A partir de lo anterior: “se negocia” la función de la lectura/escritura en el proceso de aprendizaje de los contenidos de una disciplina.
 - b. Se planifican actividades de lectura y escritura en forma conjunta (entre el especialista en lenguaje y el especialista de una disciplina particular)
 - c. Se definen y caracterizan los géneros textuales que cada disciplina utiliza en su proceso de enseñanza y aprendizaje.
- iii) Todos los resultados son visibles en un plazo no menor a tres años.

Otra experiencia exitosa es aquélla realizada por Padilla, Douglas y López (2010), para el desarrollo de competencias argumentativas en la alfabetización académica de los estudiantes de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Las investigadoras proponen un plan separado en fases (proceso de investigación, elaboración gradual de las ponencias, puesta en escena de las ponencias en jornadas abiertas), para que los alumnos adquieran la competencia de realizar ponencias persuasivas en las que el estudiante no solo demuestra un manejo de contenidos, sino que también adopta una posición crítica argumentativa frente a los contenidos expuestos.

Existen otras instancias, que si bien no alcanzan el estatus de programas institucionales, se trata de investigaciones específicas que sí dan cuenta de la importancia del tema y generan a partir de ellas orientaciones específicas, por ejemplo, la propuesta para la evaluación y producción de textos en estudiantes de primer año de pedagogía (Errázuriz & Fuentes, 2010) en la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la investigación en el desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Velásquez & Alonzo, 2007). Estas dos propuestas recalcan la necesidad de contar siempre con el apoyo de los docentes de todas las carreras y programas de la universidad.

5. Una propuesta de algunas competencias discursivas para estudiantes universitarios

Cualquier programa exitoso que quiera promover las competencias discursivas debe contar con un respaldo institucional decidido a nivel de autoridades, pero sobre todo, con el real compromiso de toda la comunidad académica de docentes, sean de jornada completa, media o por horas.

La importancia que se le debe asignar al tema radica en que, tal como hemos sostenido, el desarrollo de dichas competencias está estrechamente vinculado con los aprendizajes esperados en cada una de las disciplinas. Este proceso solo puede realizarse en la medida en que sus docentes estén capacitados para ello. En este sentido, y aunque parezca obvio, no podemos exigirles a nuestros alumnos aquello que no podemos enseñarles. Lo que se propone, en este sentido, es una política en la que los profesores de cada especialidad deban interactuar con los expertos en el uso de dichas competencias.

Esta interacción no puede ser una simple declaración de intenciones, sino que implica un diálogo que se concretiza en ciertas acciones: revisión conjunta del programa para analizar el papel de la lectura y la escritura, negociación del papel de las competencias discursivas en la consecución de los objetivos del programa, caracterización de los tipos de texto (estructura, formatos, funciones y propósitos) que se utilizan en cada asignatura.

A partir de una fase de indagación previa, el producto de esta fase puede materializarse, por ejemplo, en documentos oficiales de una asignatura o de una carrera en el que:

- Se especifican las instrucciones para la realización de los textos (artículos de investigación, presentaciones orales, monografías, o cualquier otro texto que se determine en cada asignatura).
- Se especifican los criterios con los que el profesor evaluará esos textos.
- Se incluyen en el programa instancias obligatorias (actividades o talleres) en las que el profesor y el alumno trabajan en conjunto con esos textos en el aula (escritura individual/colectiva, comprensión individual/colectiva).

El siguiente modelo de desarrollo de competencias discursivas académicas sigue algunas de las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002), pero incorpora factores disciplinares que las contextualizan (ver Tabla 1).

Tabla 1: Algunas competencias discursivas para estudiantes universitarios

Producción	Escrita	Avanzado	Produce textos escritos altamente especializados, adecuados (estructura y función) a los contextos de su disciplina. Demuestra en sus escritos que maneja las formas de citación y bibliografía actualizada. Demuestra en sus escritos una posición crítica argumentativa, respecto de los contenidos de un texto leído o de una exposición oral.
		Intermedio	Produce textos de mediana especialización que se ajustan a las normas, estructuras y funciones requeridas en cada disciplina.
		Básico	Puede escribir textos de breve extensión, de carácter descriptivo o narrativo, adecuados contextualmente, respecto de los contenidos de su asignatura.
	Oral	Avanzado	Produce exposiciones orales persuasivas, adecuadas en estructura y función, en las que demuestra manejo de los contenidos de su disciplina y una posición crítica argumentativa respecto de ellos.
		Intermedio	Formula preguntas al profesor o a otros compañeros, respecto de los contenidos de un texto leído en la asignatura.
		Básico	Formula preguntas al profesor o a otros compañeros, respecto de los contenidos de una exposición oral.
Comprensión	Escrita	Avanzado	Comprende y utiliza textos altamente especializados en temáticas relativas a su disciplina.
		Intermedio	Comprende y utiliza los textos de todas sus asignaturas, para efectos de evaluaciones o para la generación de otros textos.
		Básico	Comprende los textos de todas sus asignaturas, y puede sintetizar sus contenidos.
	Oral	Avanzado	Comprende exposiciones orales de contenidos de cualquier nivel de su carrera, y puede adoptar una posición crítica frente a ellos.
		Intermedio	Comprende los textos orales (presentaciones, debates, mesa de discusión) que se utilizan en su asignatura.
		Básico	Sintetiza por escrito los contenidos de una exposición oral del profesor o de otros compañeros de una asignatura.

Cabe señalar, que si bien en esta propuesta se separan las competencias en comprensión y producción (oral y escrita), esta división se difumina en la formulación específica de las competencias que toman en consideración la interacción entre ellas. Además, se debe comprender que se trata de una propuesta que puede ser aún más especificada para cada área del conocimiento, por lo que, en cualquier caso, debe considerarse como una propuesta inicial incompleta y mejorable.

Otros dos puntos necesarios para complementar este modelo, son: la integración de este modelo con las competencias respectivas en lengua extranjera (inglés) y una política institucional para evitar las malas prácticas en el uso de información ajena o plagio.

Referencias

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

CDM (2013). Segundo Estudio de Competencias de la Población Adulta 2013 y comparación Chile 1998-2013 [en línea]. Disponible en: <http://goo.gl/Nuc8lh>

Errázuriz, C. & Fuentes, L. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta Centrada en la producción de textos en Estudiantes de primer año de pedagogía en Educación general básica. *Sembrando Ideas* 4, 38-53.

Instituto Cervantes (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]. Disponible en: <http://goo.gl/vTAioM>

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43 (74), 465-488.

Noemi, C. (2004). Desarrollo de competencias lingüísticas en inglés y español de los estudiantes de la Universidad de la Serena. Proyecto MECESUP ULS 0304.

Padilla, C., Douglas, S & López, E. (2010). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista de innovación educativa* 4, 2-12.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Velásquez, M. & Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de estrategias de producción escrita. *Revista Signos* 40 (63) 219-238.

Anexo 1

Algunos Centros de Escritura de prestigio

1. Lab Write NC State University

http://labwrite.ncsu.edu/index_forprof.html

2. Writing Center/ Harvard college writitng program

<http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k33202>

3. The Oxford College Writing Center

http://oxford.emory.edu/audiences/current_students/Academic/academic-success/writing-center/

4. Hume Writing Center / Stanford University

http://www.stanford.edu/dept/undergrad/cgi-bin/drupal_pwr/hwc/

5. Program in Writing and Humanistic Studies/Cambridge

<http://writing.mit.edu/wcc>

6. Writing Center teaching/ University of Wisconsin

<http://writing.wisc.edu/Handbook/>

7. The Princeton Writing Program/ Princeton University

<http://www.princeton.edu/writing/>