

LENGUA MATERNA EN LA UNIVERSIDAD

Jon Amastae

RESUMEN

El éxito en la educación depende del lenguaje, particularmente en las disciplinas de la lectura y la redacción. Lo anterior es válido tanto para el nivel universitario como para la enseñanza primaria. No obstante, la instrucción explícita a nivel universitario ha tomado muchas vertientes, de las mínimas hasta las extensas. Las nuevas expectativas sociopolíticas han aportado a las universidades estudiantes con poco entrenamiento preuniversitario. En tiempos más recientes, la tecnología ha formado una nueva generación que ha crecido con una amplia gama de alternativas digitales dentro de las comunicaciones. Este artículo hace una reflexión sobre casi un siglo de intentos por mejorar la destreza que el alumno universitario requiere en el ámbito del lenguaje académico, incluyendo los ajustes e innovaciones a los programas de estudio, así como sobre la identificación de la causa raíz de las dificultades que los estudiantes enfrentan para alcanzar el dominio de dicho lenguaje.

Palabras clave: Lectura - redacción - escritura - lengua materna - educación (superior) - perfeccionamiento.

ABSTRACT

Success in education depends on language, particularly in the areas of reading and writing. This applies to both levels of education, university and primary. However, explicit instruction at the college level has taken many aspects of the minimal to extensive. The new socio-political expectations have provided high school students with little training to face the academic challenges that universities present. More recently, technology has formed a new generation that has grown with a wide range of digital alternatives in communications. This article reflects on nearly a century of attempts to improve the student academic skills required in the field of academic language, including adjustments and innovations to the curriculum and on identifying the root cause of the difficulties students face in achieving mastery of the language.

Key words: Reading - writing - composition - native language - higher education - improvement.

Recepción del artículo: 18.01.2012 • Aprobación del artículo: 18.06.2012

Jon Amastae

Professor - Languages and Linguistics

Correspondencia: Department of Languages and Linguistics, University of Texas at El Paso, 500 W. University Ave. El Paso, Texas 79968. USA.

Mail: jamastae@utep.edu

Las quejas acerca de la capacidad de dicción, lectura y redacción de los estudiantes en todos los niveles, incluyendo el universitario, tienen ya una larga historia; y se extienden probablemente hasta los días de Sócrates en el mercado ateniense. En años recientes, dichas quejas han hallado nuevos culpables: la televisión, el Internet, los videojuegos, las redes sociales, la cultura del entretenimiento y el narcisismo, y la desintegración social. En esta larga relación, tanto las explicaciones como las soluciones han probado ser un tanto escurridizas.

Sin embargo, continuamos la búsqueda de ambas. Chile ha lanzado una importante campaña con el fin de mejorar la educación superior por medio de un proyecto MECESUP, del cual uno de sus componentes es la *lengua materna*. Chile no se encuentra solo al haber identificado este campo de investigación y acción. De ahí que quisiera retomar el tema del lenguaje en la educación superior. Las múltiples, y a veces desiguales, metodologías utilizadas para abordar esta problemática nos haría pensar en el cuento de los hombres ciegos que se dieron a la tarea de describir el elefante. No ofrezco ninguna solución en este foro, y es probable que el tema gire desproporcionadamente en torno a la experiencia vivida por los Estados Unidos durante los últimos ochenta años, la cual ha cambiado mucho. Es mi deseo que el análisis de algunas ideas más recientes sobre el tema sean de utilidad para la búsqueda de estrategias que cuadren con las necesidades específicas en Chile.

Para comenzar, bien vale la pena recordar que la universidad es una de dos instituciones medievales que sobreviven hasta nuestros días. Dentro de la universidad medieval, el programa de estudios abarcaba el *trivium* (gramática, retórica y lógica), y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Todas estas disciplinas eran impartidas en latín; adicionalmente, se esperaba que el alumno tuviera conocimientos del idioma griego. Algunas de las obras maestras como la *Philosophiae Naturalis Principia* de Newton y la *Magna Carta* inglesa fueron escritas en latín.¹

La transición al idioma vernáculo fue marcada por la publicación de obras como la *Gramática Castellana* de Antonio de Nebrija en 1492, los *Essais* de Montaigne y, en el siguiente siglo, los *Pensées* de Pascal (Cabe destacar que el inglés Francis Bacon siguió escribiendo en latín durante este periodo y que el francés Decartes escribía tanto en latín como en francés). Pero si el idioma vernáculo iba a ser usado como medio de transmisión de conocimiento, este debía ser sujeto a reglas de estandarización. Es decir, era necesario que el idioma vernáculo se volviese cada vez más como el latín y el griego, incluyendo los ideales clásicos de la corrección monolítica de la forma, la correspondencia entre la palabra y el concepto, la gramática y la lógica, y la superioridad de los idiomas europeos. La imprenta, el surgimiento de la clase media, la industrialización, y el imperio, todos incorporaron estas ideas, las

¹ En la tradición anglo-sajona, a la educación preuniversitaria regularmente se le denominaba «grammar school». Aunque su objetivo era más general, la frase señala la importancia de estudio de los idiomas clásicos.

cuales se hicieron comunes hasta mediados del siglo veinte. La educación era una cuestión de exaltación moral y puramente intelectual de la cual solo disfrutaban unos cuantos. Aquellos que no manejaran el lenguaje formal, no podían acceder a ningún tipo de educación.

Una tradición en desarrollo

Cursos generales de redacción

Dentro del ámbito de la universidad norteamericana moderna, existen varios factores que han precipitado cambios en los programas educativos, un énfasis en los conocimientos prácticos, una combinación de educación general y especializada de cada estudiante, un acceso social relativamente abierto, y un cambio de estructuras institucionales. Ya a principios del siglo veinte, era evidente que una temprana competencia en la lectura y redacción no era posible. Esto marcó el inicio de cursos de "redacción" obligatorios para todo estudiante del primer año de la carrera. Estos encajan cómodamente dentro del componente educativo general y, en términos de la estructura institucional, dichos cursos fueron puestos bajo supervisión de los departamentos de "Inglés", que ahora consistía en el estudio de la literatura y otros "usos" del lenguaje, incluyendo la redacción escrita. El contenido de los cursos de redacción típicamente se enfocaba en el análisis estructural del enunciado, ejercicios para eliminar el uso no formal o no estándar del lenguaje, estructura básica del párrafo, estructuras y elementos de la retórica, además de la introducción a temas de conocimiento general, o estudio literario introductorio, el cual utilizaba textos para analizar y tener de modelo. En Gran Bretaña, a diferencia de Estados Unidos, donde los estudiantes comienzan con la carrera especializada desde el principio, no existe una materia que se dedique al desarrollo de la redacción a nivel universitario. Redacción/escritura se considera materia para el nivel secundario, en el cual los estudiantes orientados a la educación universitaria cursan una materia de nombre "Ensayo General".

Por lo general, los cursos de redacción de primer año en los EUA utilizaron como texto de cabecera el *Manual Harbrace del Idioma Inglés*. Contenía capítulos acerca de las convenciones del inglés estándar escrito: puntuación, ortografía, análisis gramatical básico, errores comunes en la escritura, reglas de la redacción académica, y material sobre estructura de la redacción; todas las anteriores con un énfasis en la redacción expositiva. Este manual del lenguaje fue publicado por primera vez en 1941, y ahora en su decimosexta edición, aún se encuentra en uso.²

Aun a finales de la década de los sesenta, durante un rápido período de expansión

² El siguiente enlace nos muestra una interesante perspectiva sobre la influencia de este libro de texto en la educación universitaria en los EUA <http://www.metropulse.com/news/2011/jun/15/how-harbrace-handbook-english-changed-way-american/>

de la educación universitaria en los EUA, las quejas se hicieron escuchar nuevamente. Los estudiantes carecían de la capacidad para leer y redactar a nivel de estudios superiores. Mientras que unos proponían una solución demasiado simple (negar el ingreso a aquellos que no demostraran un alto nivel de destreza), otros se dieron a la búsqueda de soluciones remediales. Tales medidas se explican a continuación.

Redacción remedial/ desarrollo de la composición

A aquellos universitarios novicios que no demostraban destreza en las áreas de lectura y redacción, se les requería que tomaran uno o más cursos preliminares previos a los cursos regulares de redacción. Estos cursos propedéuticos han sido estructurados como un repaso del material impartido en los niveles de primaria y secundaria. Frecuentemente a estos cursos se les denomina "remediales", o menos despectivamente, "de desarrollo."³ Estos programas son mera repetición de la instrucción tradicional, incluyendo ortografía, puntuación, ejercicios de gramática que combinan con algo de análisis ("identifique el sujeto, verbo, complemento directo, complemento indirecto") con una profilaxis contra formas no aceptadas (*haiga/haya, hablaste/hablastes*) o confusiones ortográficas (*a ver/haber, hacer/a ser*, etc.), prácticas de redacción de estructuras retóricas comunes (narrativa, descripción, comparación/contraste, etc.), y aun algo de estudio literario introductorio para proporcionar práctica en la lectura.

Fluidez del lenguaje/desarrollo

En los EUA, aun cuando los cursos remediales/de desarrollo y programas crecían exponencialmente, pronto se comprobó que, en el mejor de los casos, su éxito era limitado. Dos tendencias simultáneas convergieron para estimular nuevos abordajes. El incremento en el uso de la investigación empírica dentro de la evaluación educativa comenzó a demostrar, por ejemplo, que la instrucción tradicional en el análisis gramatical sencillamente no ayudaba a mejorar la lectura y redacción. (El hecho sabido de que los escritores experimentados podían llevar a cabo análisis gramatical, de hecho no probaba que lo primero fuera un requisito previo para lo postrero. Adicionalmente, tiempo después, un incremento de estudiantes que no hablaban inglés estándar y/o no podían leer materiales sencillos (sin mencionar los complejos), llevó a la conclusión de que se necesitaba un nuevo abordaje más productivo que integrara el desarrollo del lenguaje (desarrollo en sentido literal, no un eufemismo para referirse a la educación remedial).

Es posible que los programas de desarrollo del lenguaje tomen diversos formatos o énfasis, pero el factor denominador siempre será el contenido, contexto, y el uso

³ En el lenguaje de uso común e informal de estudiantes y profesores, se han utilizado una cantidad de términos despectivos/negativos, de la misma manera que otros términos se han utilizado para referirse a cursos similares de matemáticas.

del lenguaje real, en vez del ejercicio repetitivo, fuera de contexto y particularista. Algunos de estos programas aislaban la fluidez en la formación de enunciados por medio de técnicas derivadas de la teoría lingüística transformacional (Daiker, *et al* 1986, Morenberg *et al* 1982). Otros, utilizaban métodos adaptados de la instrucción de idiomas extranjeros que abundaban en la repetición en vez del análisis de patrones gramaticales.

A nivel de párrafo y redacción, la enseñanza no difería significativamente de lo tradicional, aunque la práctica con diferentes métodos de estructurar los enunciados en diferentes órdenes y combinaciones de elementos principales y subordinados, interactuaba con fenómenos del habla tales como dispositivos de transición, coherencia y cohesión. El principal enfoque siempre se centró en la práctica, práctica, y más práctica de redacción, no en ejercicios preparatorios, haciendo un uso mínimo de terminología y análisis.⁴

Es interesante observar que los programas universitarios de desarrollo del lenguaje típicamente no han intentado recapturar el pasado. Es decir, no han procurado instaurar programas elementales que los estudiantes idealmente debieran haber cursado, llevándolos al mismo nivel por medio de actividades dentro del contexto universitario, y con un contenido de la misma naturaleza.

Centros de Tutoría/Redacción

El reconocer la deficiencias del estudiante para interpretar y producir lenguaje académico aceptable excedió al desarrollo en uno o dos cursos de redacción, y basado en la posibilidad de que la instrucción tradicional en el salón de clase pudiera obrar en perjuicio de la actitud y avance del alumno, múltiples instituciones fundaron centros de tutoría donde el estudiante podía acudir para obtener ayuda informal, en muchas ocasiones de parte de otros estudiantes en vez de maestros reconocidos. En ciertos casos, estos centros contaban con programas de instrucción y sílabos bien estructurados; en otros tantos, las actividades eran *ad hoc*, dependiendo de la situación o necesidades específicas de cada estudiante.

La redacción/escritura en la currícula

La tensión creada entre las "habilidades" del lenguaje descontextualizado y la introducción al discurso académico en los cursos universitarios de redacción sigue resonando hasta nuestros días. La tendencia de los últimos treinta años en los EUA, y ahora más comunmente en América Latina, es el concepto de la "**Redacción/Escritura en la Currícula**", la cual, en términos llanos, se centra en el hecho de

⁴ Se pueden observar ciertas similitudes entre estos conceptos de uso real del idioma (a diferencia de análisis y corrección de supuestos errores) y en lo que se conoce como el método de "lenguaje integral" de lectura en las escuelas primarias.

que el estudiante necesita redactar (y leer) dentro del contexto de todas sus materias curriculares, y de que toda la comunidad académica, no solo los departamentos de lenguas, deben enfatizar, enseñar y evaluar la capacidad de la redacción escrita.⁵

Al igual que en el desarrollo del lenguaje, la Redacción/Escritura en la Currícula enfatiza la lectura y redacción real que el estudiante universitario debiera dominar. Se han desarrollado y probado diversos modelos de redacción en la currícula. Estos abarcan lo siguiente:

- Asociar los cursos de redacción a los de contenido, de manera que las actividades del curso de redacción estén contextualizadas dentro del curso de contenido.
- Coordinar los cursos de contenido con las actividades de los centros de tutoría/redacción.
- Identificar algunos cursos de contenido como "cursos de intensa composición escrita" y requerir del alumno que tome una cantidad determinada de estos mismos.
- Capacitación especial en la redacción escrita para toda la planta docente de la institución educativa,

entre otras opciones. Ochsner y Fowler 2004 resaltan una importante distinción entre la Redacción/Escritura en la Currícula y la Redacción en las Disciplinas Académicas; además, hacen una crítica detallada de los programas.

Aunque la idea principal es simple y tiene sentido, la implementación es más complicada en cuanto a que requiere de cambios en los programas académicos, responsabilidades de la planta docente, estructura institucional y administrativa, etc. Es probable que los académicos en disciplinas no relacionadas con la lengua necesiten de capacitación especial para poder enseñar redacción escrita, aun cuando no estuviesen activamente involucrados en la enseñanza diaria de la escritura. Es posible que precisen de recursos adicionales para compensar su carga académica, o también es posible que finalmente no quieran echarse a costas esta responsabilidad. De la misma manera, es posible que los departamentos de lenguas que tradicionalmente han cargado con la responsabilidad de la enseñanza de la redacción escrita, y muy a pesar de que se ha extendido a otros la invitación de compartir la carga, no quieran realmente ceder esa tarea.

⁵ En caso necesario, usted podrá obtener una muestra de materiales sobre la Redacción/Escritura en la Currícula, tanto en inglés como en castellano. Refiérase a Carlino 2004, 2005, Tolchinsky y Simó 2001, Parodi Sweiss 2010, y las páginas web a continuación: <http://wac.colostate.edu> , <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=140098> y www.uv.es/moaroiq/unidad%20castellano.doc

La relación entre la lectura y la redacción

Existe un cliché que dice que es durante los primeros tres años de la educación primaria que el niño aprende a leer; después de esto el niño lee para aprender. Los cursos tradicionales de redacción universitaria abarcaban actividades de lectura con diversos objetivos en la mira: desarrollo del léxico, destreza en la expresión oral y técnicas de retórica. En muchos casos, estos también formaban parte de un componente educativo más general denominado "letras", las cuales se constituían como una introducción al discurso académico sobre tópicos de las humanidades, las ciencias y temas contemporáneos. Uno de los objetivos de tales cursos ha sido el 'pensamiento/lectura crítico-analítico', cuya definición general se refería a todo aquello que queda más allá de la información más literal, es decir, la postura del autor, suposiciones, propósitos, inferencias, el contexto general de lo que se dijo o no se dijo, etc. La Redacción Escrita en la Currícula continúa con esta tradición, empero dentro de los contextos específicos de cada disciplina. De ahí que pudiera decirse que el 'leer para aprender' contribuye al 'aprender a leer'. Esto se debe al cada vez mayor uso de materiales de creciente dificultad que requieren de habilidades del desarrollo necesarias para su procesamiento.

De regreso al futuro, con un ligero cambio

En los EUA el énfasis inicial en la Redacción/Escritura en la Currícula era, hasta cierto punto, a teórico. El objetivo era el de mejorar la redacción escrita del estudiante, así como su desempeño en otras materias, de una manera rápida y a la vez práctica, por medio de la incorporación de la redacción, y retroalimentación sobre la misma, en toda actividad académica.

La instrucción postsecundaria tradicional en las materias de lectura y redacción, al igual que en los programas de la lengua de las escuelas primarias y secundarias, combinaban un conjunto desigual de factores: el análisis y práctica de objetivos de retórica, estructuras y posturas, junto con el análisis gramatical, el ocasional desarrollo del léxico y a niveles más avanzados, el enfoque temático en las problemáticas tradicionales de la experiencia humana. Fue un programa concebido para convertirse en la solución a un problema percibido: el estudiante no podía redactar escritos del nivel necesario para desempeñarse adecuadamente en la universidad. Los cursos de redacción o 'composición escrita' se acomodaban perfectamente en la estructura general de las universidades de Norteamérica, las cuales dividían sus programas en "general education" y "major/minor".⁶ Aún tomando en cuenta lo anterior, este sistema que se adhirió tan sólidamente a la estructura y organización universitarias, se desmoronó ante la presión de las nuevas demandas

⁶ Estos términos no se traducen porque las frases más comunes, *ciclo básico* y *tronco común*, pudieran tener el significado de materias obligatorias dentro de una carrera, no de materias de conocimiento general que todo estudiante está obligado a cursar.

sociopolíticas, los nuevos grupos demográficos, y los más recientes avances tecnológicos. Las generaciones sucesivas no solo eran incapaces de redactar aceptablemente para descollar en sus materias de especialización, sino que ni siquiera podían aprobar el curso introductorio de redacción escrita.

No obstante su larga historia, los estudios avanzados sobre retórica han decaído a lo largo de la mejor parte del siglo veinte, debilitados, por un lado, por el desarrollo de la crítica literaria, y por el otro, por la lingüística, sin mencionar el desarrollo del estudio de las comunicaciones. Varias corrientes, como el postestructuralismo, postmodernismo, y la teoría de la crítica, emigraron de Europa a las Américas, incluyendo a los EUA, para cambiar radicalmente la enseñanza de la redacción escrita a nivel universitario. La enseñanza de la redacción escrita en las universidades se transformó de un proceso ascendente de aislamiento y práctica con habilidades a todos los niveles (ortografía, desarrollo del léxico, estructura del enunciado, estructura del párrafo, estructura del texto, etc.) en un proceso descendente cada vez más de naturaleza epistemológica y ontológica, fuertemente afianzado en la semiótica europea. Es decir, el proceso de la enseñanza partió de mayores consideraciones mundiales hacia el acto comunicativo dentro del contexto social, las limitantes del lenguaje para representar y transmitir contenidos, influencias sociales de conceptos tal y como se presentan en el lenguaje, todos iniciando con el discurso y acabando con el enunciado y la palabra. Al tema principal se lo identificó como la teoría del discurso, siendo la retórica el componente principal. Dentro de esta visualización, la redacción escrita se convierte en un proceso de cuestionamiento, en vez de un método para comunicar una realidad objetiva cuya existencia es generalmente rechazada. La enseñanza de la redacción escrita puede, dentro de este *marco teórico*, volverse más filosófica que pragmática.⁷

Abrazando el futuro de la tecnología?

Es sabido que la escritura data de hace 2500 años. Es una tecnología que ha evolucionando a lo largo de ese período; del uso de tablillas de arcilla, al papiro, cuero y finalmente al papel, utilizando instrumentos para plasmar ideas en esos medios. Sin embargo, es hoy la escritura solo un medio más entre muchos. McLuhan (1969) acaparó la atención mundial con su análisis del efecto que el medio tiene en el mensaje. Existe una creciente investigación para comprender los efectos del

⁷ Se ha hecho escuchar una queja cuasiteórica acerca de la analogía de la lectura. Esta se refiere a que el aprendizaje de la escritura finalmente se transforma en la escritura para el aprendizaje. Es decir, que la redacción escrita no solo se limita a la comunicación de la información objetiva que ya se sabe, sino que es transformativa en múltiples maneras: en el proceso de la redacción, el estudiante interioriza y acumula conocimiento que sirve a sus propósitos; este proceso también le acerca a la comunidad de otros escritores, transformando así, en el proceso, tanto a la comunidad como a su identidad.

medio sobre el mensaje, en parte debido a los últimos descubrimientos, incluyendo la computadora personal y las nuevas filosofías. Es por esto que, el paso más reciente, mas no el último en este desarrollo, se refiere a la diversificación de estos cursos de redacción escrita en cursos de comunicación más amplios para abarcar la retórica de la comunicación visual, así como la escrita.

Las dos tendencias anteriores, la incorporación de multimedios y la metodología teórica del discurso integrada a los cursos universitarios de 'composición escrita' (que ahora ya no solo es exclusivamente escrita), se hacen sentir en los siguientes segmentos de la descripción de los dos primeros cursos de redacción de primer año en la Universidad de Texas en El Paso (UTEP), donde soy docente:

La intención de estos cursos es la de ayudar al estudiante a desarrollar su capacidad comunicativa por escrito dentro de los cinco dominios del conocimiento de Anne Beaufort: el conocimiento del proceso de la redacción, el conocimiento de la materia de estudio, el conocimiento de la retórica, el conocimiento del género, el conocimiento de la comunidad de discurso. Por lo tanto, enseñamos la redacción escrita como un proceso complejo dentro del cual se le proporciona guía al estudiante, y con el cual se colabora en su proceso heurístico, de redacción, revisión y edición de su ensayo. Recurrimos a nuestros conocimientos compendiados sobre Retórica y Estudios de la Redacción Escrita para rediseñar nuestro curso 1312 y así ayudar al estudiante a enfrentar los desafíos que presenta la redacción escrita del siglo veintiuno. En este curso se habilita al estudiante para que él mismo determine las estrategias, arreglos y medios más efectivos utilizados en diversos contextos retóricos...

Al finalizar el [primer] curso, el estudiante será capaz de:

- Comprender una teoría de comunidades de discurso.
- Tomar parte en una comunidad de escritores quienes puedan dialogar sobre diferentes textos, argumentar y aportar al trabajo de otros.
- Acceder a la información en bases de conocimiento para crear géneros de conocimiento "nuevos" o transformados".
- Desarrollar conocimiento acerca de géneros según se definen y estabilizan dentro de las comunidades de discurso.
- Atender las situaciones retóricas específicas e inmediatas de los eventos individuales de comunicación.
- Desarrollar el conocimiento de procedimiento del acto de la escritura en sus diferentes etapas.
- Desarrollar una conciencia de involucramiento con los asuntos y problemáticas de la comunidad.

Al finalizar el segundo curso, el estudiante será capaz de:

Lengua materna en la universidad

- Comprender la teoría de las comunidades de discurso;
- Tomar parte en la comunidad de escritores que dialogan sobre diferentes textos, argumentan y aportan al trabajo de otros;
- Acceder a información en bases de conocimientos existentes para crear conocimientos "nuevos" o "transformados";
- Desarrollar un conocimiento de géneros según se definen dentro de las comunidades de discurso;
- Atender las situaciones retóricas específicas e inmediatas de los eventos individuales de comunicación; y,
- Desarrollar el conocimiento de procedimiento del acto de la escritura en sus diferentes etapas.
- Desarrollar la habilidad de pensamiento, lectura y redacción críticos:
- Familiarizarse con el contenido de la biblioteca de UTEP, dentro de una variedad de formatos y áreas de la investigación profesional (por ejemplo, las artes, las humanidades, las ciencias, la enfermería, las ciencias sociales, la administración, la ingeniería y la educación);
- Analizar y sintetizar materiales de origen externo;
- Formular preguntas de investigación y ubicar materiales de consulta en la biblioteca para corroborar su contenido;
- Desarrollar una sensibilidad hacia la importancia de los datos, y de cómo pueden aplicarse retóricamente a una diversidad de géneros;

Es de verse que estos contenidos son enunciados de objetivos más generales, y no deben entenderse como actividades diarias. Sin embargo, es correcto decir que no se contempla la poca o inexistente instrucción tradicional que separa y desarrolla las "habilidades" individuales específicas como escribir una oración sin errores gramaticales o escribir un párrafo descriptivo.

La dinámica institucional

La instrumentación de cualquiera de estos métodos curriculares se da desde dentro del contexto institucional. Siempre se requiere de un juego complejo de negociaciones entre los distintos bastiones de autoridad (de facto y aspirantes) dentro del ámbito universitario. Siempre habrá contención acerca de quién es el experto reconocido en el área, quién tiene el poder de decisión, quién es el académico más estricto, cual iniciativa cuadra más con la estructura y cultura institucional, cuál es más consistente con la tendencia más reciente de investigación y publicación, y finalmente, quién es el que tiene la última palabra.

La ubicación de los cursos de redacción escrita en los departamentos de inglés en las universidades de los EUA hizo de ellos entidades crecidas y con autoridad, y como fue el caso en muchas ocasiones, estaban intelectualmente más involucrados con los programas avanzados de literatura; de manera que los catedráticos de más antigüedad evitaban impartir cursos introductorios de redacción. Estos cursos introductorios fueron entonces asignados a estudiantes graduados, que a su vez estaban estudiando un postgrado en estudios literarios; o también se les asignaban estos cursos a profesores auxiliares (Profesor X 2011).

A pesar de todo, la misma queja se hizo escuchar dentro de las paredes de la universidad: el estudiantado no sabe leer ni escribir. El "dedo acusador" ahora apuntaba no solo a los niveles de educación primaria y secundaria, y a la sociedad misma, sino a la institución universitaria: al departamento de inglés por no enseñar adecuadamente; a los matemáticos, científicos e ingenieros por no requerir lectura y redacción; a las ciencias sociales por su afición a la jergonza, etc., etc.

La Redacción/Escritura en la Currícula es en parte una reacción a esta nueva crítica interna. Institucionalmente, uno de sus efectos es el de ampliar la responsabilidad de impartir lectura y redacción para abarcar a todos los departamentos en la universidad. Si bien es probable que las plantas docentes en todas las disciplinas están más conscientes del complejo papel que la lectura y redacción juegan para promover, o inhibir, el éxito académico, finalmente muchos en la universidad preferirían jugar dobles: criticar al departamento de inglés en vez de admitir una responsabilidad significativa, y pugnar por reducir la cantidad de alumnos en clase, de manera que hubiese más lugar para ejercitar la redacción escrita. Sin embargo, la dinámica institucional también juega sus propias cartas. Los centros de tutoría/redacción, una vez establecidos, se convierten en nuevos jugadores, entendiéndose competidores en la procuración de recursos, y potencialmente, bastiones de poder y autoridad. La obtención de fondos y recursos humanos, el otorgamiento de créditos académicos en los planes de estudio, y aun la asignación de espacios se tornan en manzana de la discordia.

El hecho de que los grandes programas de redacción/escritura, por muchos años se organizaran en departamentos vinculados intelectualmente con los estudios literarios, resultó en más de una paradoja. Por un lado, adquirieron autoridad e influencia; por el otro, se presentó una constante crítica por una percibida falta de efectividad, y resentimiento por los recursos gastados en la enseñanza de la redacción/escritura a los que pudiera haberseles dado mejor uso. Es probable que el regreso a un abordaje más filosófico en la enseñanza de la redacción escrita tenga que ver tanto con la lucha por la posición institucional y académica en general, como con las tendencias puramente intelectuales. El argumento general en este caso es que el uso del lenguaje se hace necesario en toda área de la universidad. Es inevitable que cualquier intento de alterar las políticas o prioridades se enfrentará a dinámicas institucionales existentes, además de crear otras adicionales.

Un capítulo abierto

La crisis en la lectura y redacción se considera universal, y la sobrecogedora presencia de los nuevos medios y formatos de comunicación, tales como el *texting*, Twitter, Facebook, producción de video instantáneo, etc., nos llevan intuitivamente a la conclusión de que ésta debe ser universal. De hecho, en los EUA, esto pasa por desapercibido en las universidades élite que imponen requisitos de admisión muy altos. Afecta agudamente a aquellas instituciones que están intentando responder a las nuevas prioridades de la sociedad, y que no tienen los recursos, o el prestigio, para reclutar estudiantes que sí pueden desempeñarse a un nivel satisfactorio. En otros países, se presenta bajo otros disfraces, y se manifiesta de diferentes maneras, particularmente en aquellos lugares donde la educación universitaria está fuera del alcance de ciertos segmentos sociales, y/o donde el programa es más especializado para tal o cual disciplina, y no incluye un componente de conocimiento general. El historial académico en particular, la cultura y la estructura, dictarán sus propias dinámicas, conflictos y soluciones. Sin embargo, muchos de los detalles anteriormente mencionados, siempre podrán encontrarse en todos los lugares.

No obstante la gran inversión de tiempo, esfuerzo y dinero para encontrar una solución, será difícil encontrarse a alguien quien haya triunfado. Aun cuando he presentado las distintas tendencias en orden casi cronológico, no existe un consenso con respecto a si hay avances. La insistente importancia de esta problemática se hace evidente en la reciente publicación de los libros sobre el tema de la crisis en la educación superior en los EUA. El primero (*Academically Adrift*, de Arum y Roksa) habla de las deficiencias en el aprendizaje en los diferentes programas, y el otro (*In the Basement of the Ivory Tower*, del Profesor X⁸) habla específicamente de la problemática en la enseñanza de la redacción escrita. Ambos libros muestran la manera de como este asunto permanece sin solución.

La búsqueda de respuestas más profundas

La búsqueda en los EUA de estrategias pedagógicas más efectivas fue impulsada por nuevas realidades y respuestas sociales, políticas y económicas. El éxito o fracaso educativo llegó a ser definido no sólo para el individuo, sino también para el estado. Su importancia permeó hacia el ámbito de la naturaleza moral de una sociedad justa, y también hacia la búsqueda de un desarrollo económico sostenido. La educación no podía seguir siendo sólo para una minoría, sea cual sea la manera en que se le definiera a esta última. El éxito o el fracaso no podían atribuirse en su

⁸ El autor utiliza un seudónimo. Aun cuando personalmente simpatiza con la grave situación de los mal preparados estudiantes, él cuestiona la sabiduría común que dicta que la mala educación primaria y secundaria puede ser remediada a nivel universitario, lo cual pudiera llegar a ser un tema controversial, por decir poco. Él no es el único en pensar así, pero sí es el más reciente en los últimos cincuenta años.

totalidad a las características de habilidad o esfuerzo, sino que requería de una respuesta más fundamental.

En los EUA, la educación superior se dio a la tarea de buscar respuestas productivas, algunas de las cuales se describen en párrafos anteriores y que son, en su mayor parte, intentos de prueba y error. Sin embargo, durante el mismo período, un escrutinio creciente por parte de los investigadores, y otras disciplinas, vino a reforzar el misterio de que para unos estudiantes el sistema educativo funcionaba como una avenida hacia el éxito, mientras que para otros éste funcionaba como un obstáculo. Debemos mencionar que, de alguna manera, el lenguaje se halla al centro de ambas situaciones. En vez de articular soluciones al vapor, estas *vertientes transversales* intentaron encontrar causas y respuestas más profundas al problema. Al utilizar métodos más pertenecientes a las ciencias sociales, y al lanzar la red más allá del entorno de la clase de redacción escrita, estas han existido en un dominio que en mucho se parece a un universo paralelo. Algunas de ellas también han dado lugar a fuertes debates (en algunos casos bastante acalorados) acerca de la naturaleza polítingüística del papel que el lenguaje juega en la academia y en la sociedad en general. Si bien no se le halla directamente vinculada a las descripciones y debates concernientes a las estructuras curriculares mencionadas anteriormente, un entendimiento total de la lengua materna en la universidad debiera incluirlas.

Bilingüismo y logros escolares

Tal vez el primer ejemplo de la nueva tendencia en los EUA haya respondido al reto de asimilar a grandes cantidades de inmigrantes. La alta tasa de fracaso escolar dentro de este grupo fue atribuida a su falta del inglés, y no pocos psicólogos cayeron presos de la tentación de hallar un nexo negativo entre el bilingüismo y la inteligencia en general, lo cual se tornó en una inquietud central de este campo en desarrollo. Para cuando se desechó la idea de que éste fuera un efecto perjudicial, y después de un análisis exhaustivo de las fallas de método en los estudios, los hijos de olas anteriores de inmigrantes habían dejado de ser bilingües, y no diferían mucho en logros escolares cuando se les comparaba con otros estudiantes. Pareciera que a nadie se le ocurrió en ese entonces que las bajas puntuaciones en los exámenes de inteligencia se debían sencillamente a que los niños no hablaban el inglés, en vez de una supuesta falta de inteligencia; o que sencillamente los exámenes en sí mismos estaban mal diseñados.⁹ No obstante, ninguna reflexión sería sobre la

⁹ Para ver un resumen de esta temprana (pero seriamente imperfecta) investigación sobre el bilingüismo e inteligencia/logros escolares, véase Grosjean 1982. Una cantidad importante de investigaciones más recientes han llegado a la conclusión contraria, donde estas proponen que, al forzar al niño a conceptualizar la diferencia entre la expresión y el concepto, el bilingüismo podría estar fomentando un incremento en la inteligencia, pero la relación entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo es muy compleja. (Bialystok and Craik 2010, Hakuta *et al* 1987)

educación bilingüe apareció en escena sino hasta muchos años después.

La mayor parte de esta investigación analizó la correlación que existe entre el bilingüismo y los logros académicos en materia de educación primaria. En ese entonces, las universidades no tenían el problema de que grandes cantidades de estudiantes no hablaran el idioma, excepto por los estudiantes internacionales, a quienes se les aplicaban mil pruebas y se les hacía pasar por un largo proceso de admisión. Pero el día llegó cuando aún las universidades tuvieron que percatarse de esta realidad: la lengua materna del estudiante no era la lengua materna de la universidad. Las nuevas generaciones de estudiantes ocasionaron que se volviera a analizar detenidamente todo este asunto del bilingüismo.¹⁰

¿Dialecto o idioma?

Durante la década de los sesenta apareció una controversia casi similar. También se originó a partir del análisis de las altas tasas de deficiencias escolares dentro del contexto de los cambios sociales de ese entonces, particularmente la lucha por la equidad en los derechos civiles. En este caso, el contexto sociolingüístico tenía que ver con el lenguaje del hablante afroamericano, y el papel que dicho lenguaje jugó en la educación. La hipótesis del "deficit verbal", propuesta principalmente por los psicólogos educativos, alegaba que las altas tasas de deficiencia escolar entre afroamericanos en los EUA era el resultado de su pobre, o nulo, idioma. La evidencia de esta declaración está basada en dos aspectos del lenguaje. Uno era el hecho de que el idioma de muchos afroamericanos dejaba entrever obvias diferencias gramaticales que divergían del inglés estándar (las cuales los investigadores que no eran lingüistas no consideraban como diferencias, sino como deficiencias). El otro se refería al hecho de que los niños afroamericanos parecían hablar torpemente cuando interactuaban con blancos adultos.

La respuesta, blandida especialmente por los lingüistas, demostraba que el inglés utilizado por muchos afroamericanos, si bien era distinto al inglés estándar, correspondía a un sistema totalmente formado, con todas las capacidades adscritas a cualquier otro idioma. Los lingüistas ahora llaman a este sistema el "Inglés Vernáculo Afroamericano" (AAVE, por sus siglas en inglés). Esta variedad lingüística es ahora

¹⁰ A nivel internacional, las universidades ahora enfrentan de varias maneras la necesidad de tratar directamente con el bilingüismo. Algunas atienden a estudiantes cuya lengua materna no es la misma que la de la universidad. Otras se involucran a niveles distintos como el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna a la vez que la instrucción se imparte en un idioma distinto. Otras imparten cátedra en otro idioma que no es el materno para que así el estudiante esté preparado para desenvolverse en un entorno más internacional. Existe una organización que explora todos estos temas: La Red de Universidades Interculturales e Indígenas (www.redui.org.mx). Hay una conferencia dedicada a las dinámicas de las universidades bilingües o multiculturales. Esta conferencia se reúne con frecuencia en Europa (<http://www.iclhc.org/events/bi-and-multilingual-universities-1>

de uso común, con sus propias y complejas reglas de discurso, dentro de las comunidades afroamericanas. Cualquier aparente falta de fluidez al hablar con un blanco adulto pudiera ser ahora atribuida a diferencias la desigualdad de poder entre los interlocutores, y no a una falta de capacidad en el lenguaje (Labov 1972). La atención de los lingüistas a esta controversia en la educación contribuyó en gran medida al desarrollo de la sociolingüística como ciencia, así como al esclarecimiento de cómo considerar el papel que el lenguaje juega en el proceso educativo.

Justo al mismo tiempo, y como parte del mismo fermento político y un incremento en la migración humana, se empezaron a desarrollar los programas bilingües. En su mayor parte, estos se justificaban e implementaban en base a un objetivo de transición: el de habilitar a los hablantes de otros idiomas para que desarrollaran una destreza adecuada en el inglés, sin preocuparse por dar mantenimiento al idioma natal. Estos programas bilingües de transición rara vez eran parte de programas ulteriores a la escuela primaria, pero sí requerían considerar algunos problemas lingüísticos significativos. Entre ellos estaba la variedad del idioma natal a ser utilizado (muchos ingresaban a la escuela hablando una variedad no normada del idioma natal), y el escabroso asunto de cómo evaluar la destreza en el inglés requerida para ingresar a un programa escolar regular.

El código escolar

No toda la atención prestada a la contribución del lenguaje para alcanzar el éxito (o fracaso) educativo era impulsada por las corrientes políticas en los EUA. De igual forma, en Gran Bretaña quedaba de manifiesto que el éxito escolar estaba íntimamente ligado a la clase socioeconómica; esto dentro del contexto de la homogeneidad étnica y lingüística (antes de que Gran Bretaña pasara por la explosión migratoria hacia finales del siglo veinte). El sociólogo Basil Bernstein propuso la hipótesis de que aun cuando todos los usuarios del lenguaje de las clases sociales hablaban inglés, aquellos que pertenecía a la clase baja/trabajadora eran dados a utilizar un código "restringido", mientras que los que pertenecían a la clase media/alta, utilizaban un código más "elaborado". Ambos códigos eran producto de las condiciones sociales de la estructura de clases, y si bien existían diferencias lingüísticas, se decía que la diferencia fundamental yacía en las suposiciones que los hablantes inferían acerca de la comunicación con sus interlocutores. Ya que estos códigos nunca fueron descritos con un método empíricamente adecuado, la hipótesis se tornó controversial y finalmente fue desechada por muchos. No obstante, se abrió la puerta a la idea de analizar las diferencias lingüísticas dentro del grupo de hablantes nativos del mismo idioma, de tal suerte que los ecos de este acontecimiento han resonado en otros intentos por describir la influencia del lenguaje en el desempeño escolar.

La importancia del léxico

Siguiendo los mismos pasos, David Corson, primeramente en Australia, y acto seguido en Gran Bretaña, se ha dado a la tarea de analizar la relación entre el éxito escolar y el limitado, pero críticamente importante (y medible), papel de la rama del lenguaje que es el léxico. El descubrió que el éxito, o fracaso, escolar está relacionado con el dominio cuantitativo y cualitativo del léxico. Esto lo detalla en su obra *The Lexical Bar* el cuál probaba la importancia que tenía contar con cierto nivel de léxico en inglés para lograr el éxito académico; principalmente las etimologías grecolatinas. La investigación mostró que niños de doce años diferían sustancialmente en su conocimiento del léxico pasivo, dependiendo de la clase social a la que pertenecían, pero que los adolescentes de quince años en las clases sociales bajas habían cerrado la brecha considerablemente. De forma inversa, y en lo tocante al léxico activo, existía una diferencia medible, mas no enorme, a los doce años, la cual se ampliaba hasta los quince años (lo que nos indica que es durante la educación media cuando el estudiante empieza a definir con mayor claridad, o es definido por los demás, su camino en la vida). El léxico utilizado por los estudiantes de clases sociales más altas contaba con mayores elementos de etimologías grecolatinas que eran necesarias en diversas materias de la educación superior. No se puede decir que los adolescentes de quince años desconocieran completamente ese tipo de léxico en el inglés, o aun que no conocieran términos específicos, sino que sencillamente no los utilizaban.¹¹ Corson le atribuye lo anterior a las condiciones de socialización (un poco *a là* Bernstein) y el lenguaje utilizado, mas no a ninguna diferencia en la competencia del lenguaje en el sentido *chomskyano* de la palabra. Sin embargo, el hecho de que las palabras no se utilizan constituye, según el análisis de Corson, un obstáculo para acceder al logro académico en niveles superiores. Es obvio que este análisis se facilita en el inglés, dada la bien reconocida separación histórica entre las raíces anglosajonas y las grecolatinas; sin olvidar que el léxico científico-académico en castellano también utiliza palabras diferentes o formas históricamente conservadoras de términos más comunes.

Se pueden encontrar indicios sobre el concepto de códigos restringidos/elaborados de Bernstein y el listón del léxico de Corson en el ensayo del investigador canadiense James Cummins, donde intenta explicar el hecho de que los estudiantes que transitan por los programas bilingües, y aparentemente han aprendido bien el inglés, aún en conjunto, no se desempeñan al mismo nivel que los hablantes nativos del idioma. La distinción que él hace sobre las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas (BICS, por sus siglas en inglés) y la Destreza en el Lenguaje Cognitivo Académico (CALP, por sus siglas en inglés) tienen como propósito identificar las dimensiones de la destreza del lenguaje necesarias para el éxito académico, así como para la

¹¹ Hoff 2003, entre otros, trata con la misma problemática, particularmente en el caso de niños pequeños.

interacción conversacional. El objetivo era el de argumentar contra las críticas que contendían con la educación bilingüe (que enfatizaba la falta de un desempeño comparativo entre sus estudiantes) en el sentido de que la duración de los programas de educación bilingüe debía ser ampliada más allá de los BICS; no por las deficiencias en su instrumentación, sino que el CALP inherentemente requería de más tiempo para su desarrollo, y también porque era más natural su transferencia a un nuevo idioma, en comparación los BICS.

Lenguaje y pensamiento

La relación entre la palabra y el referente, y las dimensiones conceptuales de la predicación, ha sido el tema de muchas conversaciones desde el tiempo de los filósofos griegos, y ha aparecido bajo diversos disfraces en tiempos modernos. Se puede percibir tanto directa como indirectamente en algunos de los temas mencionados anteriormente. La obra del sicólogo ruso Lev Vygotsky sigue resonando para estimular la búsqueda de formas que el lenguaje utiliza para la formación de conceptos. El lenguaje (que es la construcción de nuevos conceptos) interviene en el aprendizaje comenzando con el autodiscurso (hablar consigo mismo, inclusive de manera silenciosa), el cual en la adultez se convierte en "discurso interiorizado". Yendo más allá de los elementos de estas ideas que pudieran servir de justificación para la redacción/escritura en la currícula y las disciplinas académicas, la investigación en el uso del lenguaje, ya sea éste exteriorizado en la expresión oral/redacción escrita, o interiorizado, como mediador del aprendizaje, sigue siendo de gran importancia.

Culturas orales y alfabetizadas

Una cantidad de eruditos (por ejemplo, Goody and Watt 1963, Ong 2002) han comentado que el desarrollo de la lectura y la redacción no es sólo un hecho histórico, sino que también ha resultado en tendencias culturales hacia la comunicación. La lectura y redacción requieren del desplazamiento humano y lingüístico, así como de distinguir los conceptos de la relación entre el emisor y el receptor del lenguaje. Finalmente, y según Goody y Watt, es precisamente la lectura y redacción escrita las que hacen posible la existencia de la historia y la ciencia y la noción de la verdad objetiva, la cual no depende de la fuente del enunciado. El lenguaje oral es inmediato y requiere de la participación activa del oyente. El lenguaje escrito se desplaza en el tiempo y el espacio, y nos invita al análisis crítico. En el sentido más amplio del concepto, la lectura y redacción escrita no sólo se refieren a la capacidad para transformar grafemas en sonidos y palabras, sino también a un complejo aparato de actitudes hacia la comunicación que se codifican explícita e implícitamente para determinar conductas culturales. Está por demás decir que tanto el moderno estado-nación, como los sistemas educativos que operan dentro de él, están ambos fundados en el supuesto de que

existe un alto grado de alfabetismo. Sin embargo, aun en el moderno estado-nación de hoy, no todo grupo sociocultural presenta la misma inclinación a la cultura de la comunicación.

Una explicación, pues, de este misterio contemporáneo, sería que la raíz del problema no reside en la falta de conocimientos gramaticales o del léxico, sino en la comunicación interpersonal, y en las suposiciones que se crean acerca de lo *que* debiera decirse, y el *cómo* debiera decirse. En esta perspectiva, los sistemas de comunicación oral y escrita representan complejos conjuntos de conductas en la comunicación; cada uno de los cuales pueden ser transmitidos en cualquier medio. (Esto quiere decir que el lenguaje escrito pudiera compartir características con *la expresión oral*; el lenguaje oral puede compartir características con el lenguaje escrito). Aquellos estudiantes que batallan con la lectura y redacción universitarias pudieran provenir de culturas y sistemas educativos en los que la capacidad oral es el medio de elección para comunicarse (ya sea por medio hablado o escrito), mientras que la universidad está tradicionalmente fundada sobre el modo escrito.

Los puntos citados anteriormente son sólo una pequeña muestra de las tentativas para comprender el misterio de los efectos que el lenguaje pudiera tener sobre el desempeño académico. Sin embargo, estas tentativas acaban definiendo los temas principales. ¿Es el problema que el estudiante no domina el lenguaje de la escuela, o solo que su idioma extraño precipite un simple prejuicio contra él de parte de la escuela y otras autoridades sociales? ¿O es que la desigualdad entre el lenguaje de la casa/estudiante y el de la escuela existe en una dimensión mucho más profunda; una que cruza la línea divisoria entre la forma del lenguaje y su contenido, lo cual es un tema muy enredado? A pesar de que existen algunos argumentos superficiales sobre que el lenguaje de ciertos hablantes (inclusive de los nativos) no es el adecuado para los niveles de enseñanza superior, la pregunta principal permanece sin respuesta: ¿Existen diferencias del lenguaje que impliquen una distinción a un nivel más profundo de conceptualización? ¿O es sólo una cuestión de identidad social y comodidad (o aun sencillamente una cuestión de rechazo por parte de aquellos que hablan y escriben la variedad académica aprobada)? Las respuestas a estas preguntas permanecen presa de la controversia, y no aparenta haber una metodología que las esclarezca definitivamente.

¿Y ahora qué sigue?

Gran parte de las investigaciones descritas en la sección anterior se centran en la etapa infantil. No obstante, la problemática se extiende para abarcar los niveles de la educación superior. Después de más de medio siglo de investigación en estos temas, los cuerpos docentes de diversas universidades continúan elevando la misma queja: el estudiante ingresante no cuenta con la capacidad de leer y escribir a un nivel aceptable de destreza como para descollar en el devenir académico, y también

carece de dicción inteligible y precisa en el lenguaje hablado. Uno de los componentes principales del programa MECESUP en Chile pretende enriquecer el uso de la *lengua materna*. El tema de la convención de la Asociación Mexicana de la Lingüística Aplicada en el 2008 fue el concepto del *Pensar en Español*. La Cátedra de la UNESCO en la Universidad del Valle in Cali, Colombia, ha patrocinado conferencias de importancia, investigación, talleres, y desarrollo de materiales. (<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/>). Si bien las universidades rara vez se ven en una situación donde grandes cantidades de alumnos no hablan el idioma de instrucción, también es cierto que estas continúan admitiendo alumnos que no hablan bien el idioma estándar, y aún en casos donde sí lo hablan, estos no lo leen ni escriben a un nivel académico aceptable. La búsqueda de una solución a esta problemática somete a las universidades a una presión política y social. ¿Qué hacer?

Existen diversas vertientes para dar respuesta a esta interrogante. Una de ellas tiene que ver con la redefinición del problema. Las deficiencias se reconceptualizan como una mera diferencia. En algunos casos, esto queda relativamente claro. La demostración de Labov de que el AAVE es sistemático y capaz de esgrimir argumentos lógicos ha sido repetida innumerables veces. Corson, aun habiendo demostrado que los estudiantes de diferentes estratos sociales utilizan diferente léxico, admite que aquellos conceptos para los que siempre habrá una forma "académica" (mayormente etimologías grecolatinas, tanto en inglés como en castellano), también pueden ser expresados de las maneras más sencillas. El argot "académico" bien pudiera ser, con todo y sus extensas palabras y complicados enunciados, vacío. (George Orwell arguyó esta postura en su célebre obra "La Política y el Idioma Inglés.")

Algunos han esgrimido estos puntos para argumentar que el lenguaje académico normado es sencillamente innecesario para la expresión intelectual, y que la insistencia en usarlo en la educación lo convierte en un factor de división social, y a la larga, control, por no mencionar opresión. Haciendo a un lado el debate politicolingüístico, la mayoría de las universidades no niegan la importancia del tema, no solo debido a la presión social de mejorar el desempeño del estudiante, sino también porque el tema se ha vuelto un ámbito de la investigación.

Existe una modalidad más reciente de este argumento, la cual toma en consideración el desarrollo histórico de la escritura como el modo principal del discurso intelectual. Siguiendo con esta línea, la diferencia entre el lenguaje escrito y el hablado no solo se pone de manifiesto en la palabra escrita, sino que se refiere a toda una constelación de características, comenzando con la relación personal y la proximidad (a diferencia del desplazamiento anónimo), y siguiendo con las diferencias en el fundamento de la memoria y el significado (Goody y Watt, 1962-3). La distinción entre la capacidad oral ("orality") y la capacidad de escritura /"literacy" (y el continuo de características) requiere poner atención en algunas características adicionales del discurso. No solo es el discurso académico extremadamente culto, sino que contiene múltiples subgéneros, de los cuales cada uno ejerce sus propias reglas. Una de las más

fáciles de detectar es, según lo tratamos anteriormente, el léxico amplio y abstracto. La pregunta que a la fecha no ha sido satisfactoriamente contestada se refiere a la naturaleza de la relación entre el lenguaje (en toda su faceta) y el conocimiento.

El alfabetismo es una consecuencia de la tecnología. Sin embargo, la tecnología cambia, y es probable que el mismo agente habilitador de esta capacidad la esté volviendo obsoleta. Se ha culpado de la falta de capacidad lingüística del estudiante a las múltiples opciones en las nuevas tecnologías digitales disponibles (hipertexto, Internet, el correo electrónico, el audio y video por demanda, Facebook, Twitter, y probablemente otras para cuando este artículo se publique). Está también abierto a discusión que la función de estas tecnologías no solo es una mera cuestión de atracción inexplicable, sino que paradójicamente esto podría marcar el regreso a una forma de comunicación más oral (próxima, concreta, personal, etc.) que ahora ha quedado enmarcada dentro de un nuevo formato tecnológico.

Estas nuevas sugerencias sobre la ubicación de la problemática en el contexto histórico y tecnológico, sin importar la validez que pudieran tener, no ofrecen soluciones claras, ni describen el problema de manera completamente adecuada. El reto que enfrentan las universidades es intimidante. Ya sea que el estudiante que llega hable un idioma distinto, o un idioma de instrucción diferente, o utilice un "código" diferente del lenguaje, o un "modo" distinto de usar el lenguaje en general, o con insuficiente educación primaria o secundaria, o con una falta de práctica en la lectura y redacción, o una combinación de las anteriores, queda claro que la educación superior en el mundo contemporáneo ha sido comisionada para mejorar su desempeño. Es imposible dar marcha atrás al reloj y admitir solo a aquellos estudiantes que de entrada cuenten con un nivel satisfactorio en el uso del lenguaje, de la misma manera que no es práctico criticar a la televisión, la comunicación por Internet, y cualquier otra distracción de la vida moderna.

El concepto de lo que constituye la *lengua materna* se ha tornado enormemente más complicado. Ningún país del que yo sepa ha encontrado una solución mágica. Las universidades chilenas, como las de cualquier otro país, seguirán avanzando lentamente, aplicando innovaciones a la currícula basadas en la prueba y error, analizando la literatura de investigación, conduciendo sus propias investigaciones (con alumnos propios); y en un paso no tratado en este artículo, haciendo intentos por evaluar su propio avance.

Finalmente, debemos creer que la falta de una clara definición, así como la solución del problema percibido, nos indica más que ninguna otra cosa, que el problema es de gran trascendencia, del cual debemos ahora decir (con un dejo de ironía): Aún no hemos contestado la totalidad de nuestras preguntas. En efecto, aún no hemos contestado una sola. Mas creemos estar confundidos a un nivel mucho más alto, y acerca de muchas cosas más que antes.

Referencias Bibliográficas

- Arum, R., & Josipa R. (2011). *Academically adrift*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bereiter, C. (1966). An academically oriented pre-school for culturally deprived children. In F.M. Hechinger, (ed.), (pp. 105-137). *Pre-school Education Today*. New York: Doubleday.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes, and control—studies toward a sociology of language*, 1. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bialystok, E. & Fergus I.M. C. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind *Current Directions in Psychological Science* 19, (1), 19-23. Recuperado de <http://cdp.sagepub.com/content/19/1/19.abstract>
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 25, (1), 16-27.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corson, D. (1984). The lexical bar: Lexical change from 12 to 15 years, measured by social class, region, and ethnicity, *British Educational Research Journal* 10,(2), 115-133.
- Cummins, J.(s.f.) Recuperado de <http://www.iteachilearn.com/cummins/bicscalp.html>.
- Daiker, D. A., Morenberg, M., & Kerek, A. (1982). *The writer's options: Combining to composing*, New York: Harper and Row.
- Engleman, S., & Bereiter, C. (1966). *Teaching disadvantaged children in the pre-school*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Goody, J., & Ian W. (1963, abril). The consequences of literacy, *Comparative Studies in Society and Historical* 5, (3), 304-326 y 332-345.
- Haz Hecho Público Que Te Gusta. [Deshacer](#)
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Hakuta, K., Ferdman, R., & Díaz, B. (1987). Bilingualism and cognitive development: three perspectives. In *Perspectives in applied psycholinguistics*, ed. By S.E. Rosenberg. New York: Cambridge Univ. Press. Recuperado de [http://www.stanford.edu/%7Ehakuta/Publications/\(1987\)%20-%20BILINGUALISM%20AND%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20THRE E%20PERSPE.pdf](http://www.stanford.edu/%7Ehakuta/Publications/(1987)%20-%20BILINGUALISM%20AND%20COGNITIVE%20DEVELOPMENT%20THRE E%20PERSPE.pdf)

- Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In M. H. Bornstein, & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 147-160). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Labov, W. (1969) The logic of non-standard english. *Georgetown university monographs on language and linguistics*, 22. 1-31. Recuperado de www.ling.upenn.edu/~wlabov/papers.html.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. New York: Mentor
- Morenberg, M. y Sommers, J. & Kerek, A. (2002). *The writer's options: Lessons in style and arrangement* London: Longmans.
- Ochsner, R., & Fowler, J. (2004). Playing the devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement *Review of Educational Research* 74, (2), 117-140. Recuperado de <http://rer.sagepub.com/content/74/2/117>.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: The technologizing of the word* London: Routledge and Kegan Paul.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago, Chile: Ariel
- Professor, X. (2011). *In the basement of the ivory tower*, New York: Viking.
Recuperado de <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/06/in-the-basement-of-the-ivory-tower/6810/>
- Tolchinsky, L. & Rosa S. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Univ. de Barcelona.
- Vygotsky, L. (1986). *Thinking and language*. Cambridge: MIT Press.