



INVESTIGACIÓN ORIGINAL

CAMBIOS EN LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE UNIVERSITARIOS CON EL CURSO “COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA”

Changes in the reading and writing skills of new university students attending the “oral and written communication” course

Rita Flórez-Romero¹, Nicolás Arias-Velandia², Marisol Moreno-Angarita³

1. *MSc en Lingüística, Fonoaudióloga, Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.*
2. *MSc en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Coordinador operativo, Grupo de Investigación “Cognición y lenguaje en la infancia” Departamento de Comunicación Humana, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.*
3. *PhD en Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia, MSc en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Fonoaudióloga, Profesora Asociada, Departamento de Comunicación Humana, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá*

Correspondencia: rflorezr@unal.edu.co

Resumen

Antecedentes. Los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y varias investigaciones en escritura muestran que los procesos lectores y escritores de los estudiantes al comienzo de la universidad deben permitirles producir textos argumentativos completos, comprender textos académicos complejos y detectar aciertos y fallas en los argumentos de textos leídos. Otros estudios muestran que esto no siempre sucede y por eso es necesario fortalecer los procesos de aprendizaje de la lengua materna y de comprensión del lenguaje académico oral y escrito en estos estudiantes.

Objetivo. Evaluar el cambio en estudiantes iniciantes de diferentes sedes de la Universidad Nacional de Colombia en el curso “Comunicación oral y escrita” en comprensión inferencial de lectura, reconocimiento de argumentos, escritura de reseñas y escritura de textos argumentativos.

Material y métodos. Participaron 78 estudiantes de primer semestre por medio de un cuestionario realizado antes y después del curso “Comunicación oral y escrita” y de la calificación independiente del texto final.

Resultados. Los desempeños mejoraron a lo largo del curso en todas las áreas, especialmente en dos de las cuatro sedes de la universidad en las cuales se imparte el curso.

Discusión. Los resultados se discutieron a la luz de los diferentes procesos implicados en el aprendizaje de los estudiantes de las sedes participantes.

Palabras clave: escritura, argumento refutable, reseña de libros, aprendizaje, estudiantes, educación de pregrado. (DeSC).

Flórez-Romero R, Arias-Velandia N, Moreno-Angarita M. Cambios en la lectura y la escritura de universitarios con el curso “comunicación oral y escrita”. *Rev Fac Med.* 2011; 59:319-330.



Summary

Background. Colombian Ministry of Education competency standards and several pieces of research regarding writing have shown that students' reading and writing skills, when they begin their university courses, should allow them to produce complete argumentative texts, understand complex academic texts and detect correct responses and flaws in the arguments being presented in the texts which they must read. Other studies have shown that this does not always happen and thus efforts must be made to strengthen these students' learning of the mother tongue and their understanding of oral and written academic language.

Objective. Evaluating the change in new students from different Universidad Nacional de Colombia sites taking the "oral and written communication" course regarding inferential understanding of reading, recognising

arguments, writing reviews and writing argumentative texts.

Materials and Methods. 78 first-semester students participated by means of a questionnaire taken before and after taking the "oral and written communication" course and independent rating of a final text.

Results. Students' performance improved throughout the course in all areas, especially in two of the university's four sites offering the course.

Discussion. The results were discussed regarding the different processes involved in the learning of the students from the participating sites.

Key words: writing, wedge argument, book reviews, learning, students, undergraduate education. (MeSH).

Flórez-Romero R, Arias-Velandia N, Moreno-Angarita M. Changes in the reading and writing skills of new university students attending the "oral and written communication" course. *Rev Fac Med.* 2011; 59:319-330.

Introducción

Los reportes de rendimiento académico de los estudiantes que inician su formación universitaria muestran debilidades en lenguaje, matemáticas, análisis simbólico y usos avanzados de la lectura y la escritura (1-3). Un número considerable de estudiantes que acceden a la educación superior no dominan competencias como las que se enuncian en los Estándares de Competencias en Lenguaje (4), tales como: "Producir textos argumentativos que evidencien conocimiento de la lengua y el control de dicho conocimiento en contextos orales y escritos", "Elaborar hipótesis de interpretación de acuerdo con la intención comunicativa y el sentido global de los textos leídos", "Diseñar un esquema interpretativo del texto según su tipo, tema, interlocutor e intención comunicativa", "Hacer reseñas críticas de los textos que se leen" y "Argumentar oralmente o por escrito acerca de temas que puedan ser objeto de intolerancia, señalamientos y controversia".

Estas habilidades exigen reconocimiento global del texto, construcción de su macroestructura y utilizarla para derivar detalles específicos, presentación del punto de vista de un autor y el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que dicho autor enuncia (5-8).

Estas habilidades se integran con la perspectiva de la escritura como proceso (9). En dicha perspectiva se reconoce que al escribir la persona se ve obligada a reformular lo que desea expresar porque debe transformarlo de un formato operativo a una expresión lingüística que debe mostrar claramente un propósito, una estructura y una potencial audiencia (10-12).

Esto significa que la escritura pasa a verse como organización de ideas en un texto y como un proceso desarrollado en los subprocesos de planeación/reflexión, transcripción/elaboración de la primera versión, revisión y edición (9,12-14). Con esta perspectiva, el grupo de investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes

Tabla 1. Trabajos en lenguaje en la educación desarrollados en la Universidad Nacional de Colombia por el grupo Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes.

PROGRAMAS O EXPERIENCIA	AÑO
Creación área "Lenguaje en la educación"	1990
"Institutos de Escritura"	1994
Cursos de desarrollo profesoral	1993 - 1995
Lenguaje en la Educación Superior – Centro de la Comunicación Humana y sus Desórdenes;	1997
Programa de Optimización del Desempeño Académico, División de Salud Estudiantil	
Evaluación de impacto talleres lectura y escritura - Programa de Optimización del Desempeño Académico, División de Salud Estudiantil	2000
Desarrollo de estrategias de acompañamiento escritural Laboratorio UN escribe – Departamento de Comunicación Humana	2001 - 2009
Curso "Programa de mejoramiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de la Facultad de Medicina Escritores UN" – Vicedecanatura de Bienestar, Facultad de Medicina	2006
Curso "Comunicación Oral y Escrita" (2008-) - Vicerrectoría Académica.	2008

tiene un importante acervo acumulado de trabajos, como las que se exponen en la tabla 1.

Desarrollados a partir de la perspectiva de la escritura como proceso, se encontraron que en el éxito académico de los estudiantes de pregrado depende de un trabajo sistemático en lectura y escritura, y de dos conjuntos de factores en él: factores individuales y factores del entorno. El rendimiento escolar previo (como principal factor individual), las habilidades que el estudiante puede desarrollar en su formación universitaria y el realizar actividades donde se hace consciente el proceso de lectura y de escritura en sus componentes más básicos (como principales factores individuales) mostraron ser claves en el avance de los estudiantes en todos estos trabajos.

Otras iniciativas similares han observado el desarrollo de actividades de los estudiantes en el momento mismo en el cual se les piden las acciones de lectura y escritura, para darles pistas en su proceso y mostrarles modelos de ejecución de personas más expertas (6). Este modelo ha sido utilizado en distintos trabajos sobre alfabetización académica, que han mostrado actitudes de profesores y de estudiantes con poca dis-

posición al cambio para dar paso a un estudiante más activo (11). De otra parte, en cursos de escritura del inglés como segunda lengua en los que se utilizan medios virtuales, Radia y Sapleton (3) observaron que la escritura de géneros no convencionales de internet servía de pauta a los estudiantes en su aprendizaje del segundo idioma.

De otra parte, Sapp y Simon (15) muestran que los grupos menos favorecidos por algún motivo con frecuencia tienen mayor atención del profesor, o mayores acciones de tutoría en la enseñanza en la mayoría de cursos de lectura y escritura, lo cual fortalece la necesidad del acompañamiento tutorial en estos procesos. En forma similar, Varón y Moreno (10) compilan varios de estos hallazgos y los integran en su estudio sobre cursos de escritura con acompañamiento virtual en escritura en dos universidades colombianas. Ambas autoras encuentran que en un curso con mayores rendimientos de los estudiantes al final y con mayor fortalecimiento en las relaciones entre el estudiante y el docente, los recursos virtuales dirigidos al aprendizaje (tanto de la lectura y la escritura como de otras áreas) se configuran como ambientes virtuales de aprendizaje: entornos con



interacción del profesor, el estudiante y otros soportes como los tutores y otros apoyos presenciales, con el soporte de tecnologías de información y comunicación (10).

En otras palabras: aunque haya recursos de apoyo tecnológico en los medios de información y comunicación, estos medios están subordinados al diseño elaborado por el docente con los fines pedagógicos propuestos en las tareas de aprendizaje.

Este estudio se propone evaluar los cambios en algunas habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en el curso “Comunicación oral y escrita” de primer semestre en cuatro sedes de la Universidad Nacional de Colombia (una central y tres de frontera). *(Este tipo de iniciativas es avalado también por la reforma académica recientemente implementada en la Universidad Nacional de Colombia (Acuerdo 033 de 2008) y por la resolución 850 de 2008 de la misma, estableció que los estudiantes con bajos puntajes en matemáticas y lenguaje deben realizar cursos de nivelación).*

Las preguntas de este estudio fueron: ¿Existen cambios en la lectura y la escritura de los estudiantes que tomaron el curso “Comunicación oral y escrita”? y ¿Existe un efecto del grupo de clase o de la sede de la Universidad sobre sus cambios en la lectura y la escritura de los estudiantes en el curso “Comunicación oral y escrita”?

Material y métodos

Diseño

Este estudio evaluó los efectos del curso “Comunicación oral y escrita” en cuatro sedes de la Universidad Nacional de Colombia. La evaluación se realizó examinando las diferencias en comprensión inferencial, reconocimiento de bue-

nos argumentos, escritura de reseñas y escritura de textos argumentativos al inicio y al final del curso mencionado, y la posible relación de estas capacidades y de la elaboración final de un texto argumentativo extenso con los grupos en los cuales se implementó el curso.

Participantes

Participaron 78 estudiantes de primer semestre de la Universidad Nacional de Colombia. 31 pertenecían a la sede 1 (que a su vez se distribuyeron en un grupo de 19 y en otro de 12, con distintos horarios), 5 a la sede 2, 12 a la sede 3 y 30 a la sede 4. La sede 1 está en una metrópoli y las demás sedes en municipios pequeños de frente en Colombia. Los estudiantes de la sede 1 han tenido admisión normal regular a la universidad y cursan las asignaturas de su plan de estudios correspondientes al primer semestre y los de las otras cursan semestres preparatorios antes de comenzar los correspondientes a sus carreras otras sedes centrales de la Universidad.

Los grupos de todas las sedes eran de estudiantes de primer semestre y todos recibieron el mismo número de clases presenciales con la profesora del curso y con los tutores encargados en cada una de sus sedes. Los tutores eran diferentes de los investigadores de este estudio. Todos los tutores eran profesionales titulados en disciplinas del lenguaje y todos tenían experiencia en la orientación de cursos de lectura y escritura con universitarios.

Instrumentos y dispositivos de recolección de información

Cuestionario “Procesos y productos en lectura y escritura”. Cuestionario con preguntas de comprensión inferencial de lectura, juicios sobre argumentos, escritura de reseñas y producción de textos argumentativos. Se aplicó a los estudian-

tes de todas las sedes antes de iniciar el curso y al finalizarlo. La escritura de reseñas se efectuó dejando un espacio en blanco en la prueba para reseñar un texto dado previamente y la producción de texto argumentativo corto en situación de examen se realizó dejando un espacio para que el estudiante produjera un texto argumentativo acerca de un tema que fuese controversial pero sobre el cual tenga una posición definida”.

Las puntuaciones de comprensión inferencial de lectura y reconocimiento de buenos argumentos se califican contando los puntos correctos e incorrectos en la prueba. La calificación de escritura de reseñas y la de textos argumentativos cortos la hicieron dos calificadores independientes de los textos, asignando puntuaciones de 0 (no se evidencia), 1 (se evidencia en un nivel de uso básico) o 2 (se evidencia en un nivel de uso avanzado) los siguientes aspectos (9):

- Enunciación del propósito del texto reseñado.
- Enunciación explícita de la estructura del texto reseñado.
- Síntesis de contenidos del texto reseñado.
- Uso correcto de la puntuación.

Los criterios enunciados fueron creados con base en listas de chequeo de Flórez y Cuervo (9) y la calificación de estos productos en el cuestionario fue realizada por dos profesionales de fonoaudiología y de lingüística (diferentes de los investigadores) entrenados previamente con otros textos hasta lograr entre ellos un grado de coincidencia del 90% en dicha calificación (dicho entrenamiento fue coordinado por uno de los autores de este estudio). Luego de superar esta fase de entrenamiento, calificaron los textos de este cuestionario.

Escrito final del curso “Comunicación Oral y Escrita” o escrito argumentativo extenso. Es-

crito que los estudiantes realizaron fuera de clase al finalizar el curso, con la consigna de ser un escrito argumentativo. Este escrito fue revisado por dos evaluadores independientes que utilizaron la escala de evaluación 0 (no se evidencia), 1 (se evidencia en un nivel de uso básico) o 2 (se evidencia en un nivel de uso avanzado) en los siguientes aspectos: ¿Existe una tesis o enunciado central?, ¿Tienen secuencia lógica los párrafos?, ¿Existen hechos, datos específicos, detalles, razones que apoyen la tesis?, ¿Existen partes en el escrito que no tienen sentido?, ¿Hay palabras mal usadas?, ¿Se han usado sinónimos de manera apropiada en vez de simplemente repetir las palabras?, ¿Se identifica la audiencia?, ¿Es adecuada la puntuación?.

Al igual que con el instrumento anterior, se realizó cálculo de confiabilidad entre observadores hasta ajustar los criterios de calificación, como en el cuestionario anterior. Los calificadores fueron los mismos de los textos en dicho cuestionario.

Procedimiento

La evaluación inicial y final se realizó mediante la aplicación del cuestionario “Procesos y productos en lectura y escritura”. Su aplicación antes y después del curso se realizó en un mismo día simultáneamente a todos los grupos de las sedes participantes en un salón con todos los estudiantes, sin acceso a computadores o teléfonos móviles, en una sesión de examen supervisada por el tutor de cada grupo. La información recolectada fue enviada por los tutores del curso al equipo de investigadores para su análisis y se les aclaró que la relación laboral del tutor con cada sede no dependía de los resultados en las pruebas. Días después de la aplicación final de este instrumento, los estudiantes participantes entregaron cada uno su Escrito final del curso “Comunicación Oral y Escrita” o



escrito argumentativo extenso a su tutor en la sede y este lo envió al equipo de evaluadores y a los investigadores en la sede 1.

El curso “Comunicación Oral y Escrita” se desarrolló a lo largo del primer semestre de 2010 en las cuatro sedes participantes con los cinco grupos resultantes. Todos los grupos recibieron clases presenciales con la misma intensidad horaria, clases en aula remota (teleconferencia), recursos de aula virtual y sesiones de tutoría para refuerzo de temas. El último módulo de este curso es de escritura y en dicho módulo los estudiantes trabajan con sus tutores y presentan en clase los avances que han logrado en la elaboración de sus escritos argumentativos extensos.

En dicho módulo se analiza conjuntamente con los estudiantes diversos aspectos de la escritura como proceso en la escritura de textos académicos argumentativos, como consulta de fuentes, tipos y características de buenas tesis en escritos argumentativos, presentación de esquemas de planeación sobre el texto, presentación de primeras versiones, lectura de pares de primeras versiones y estrategias de revisión de textos.

Análisis de resultados

En todas las puntuaciones se realizan análisis de datos descriptivos: media, desviación típica y porcentajes de rendimientos en medidas generales o de aspectos específicos evaluados. Se analizaron la comprensión y los argumentos de las tendencias de la media y la desviación típica. De la escritura de reseñas, los porcentajes de rendimientos más altos. De los textos argumentativos cortos (en situación de examen), la media y la desviación típica en las puntuaciones generales dadas por los evaluadores externos. De los textos argumentativos extensos (realizados en casa) se analizó el porcentaje de cada uno de los aspectos alcanzados en un nivel básico

o avanzado según la calificación de los evaluadores externos.

El análisis de la información se realiza con respecto al grupo de participantes y no realiza generalizaciones a su población porque son de un número pequeño y no representativo de ésta. Además de los estadísticos descriptivos, se realizaron comparaciones de medias de muestras pareadas para examinar posibles diferencias entre la prueba inicial y la prueba final para el total de las puntuaciones en comprensión inferencial, en argumentos, en escritura de reseñas y en escritos argumentativos cortos con la prueba no paramétrica W de Wilcoxon para muestras pareadas (16,17).

También se realizó el cálculo no paramétrico de Kruskal – Wallis para confirmar posibles relaciones del grupo o de la sede sobre los desempeños al comienzo y al final del curso en comprensión inferencial, argumentos, escritura de reseñas, de textos argumentativos cortos y de textos argumentativos extensos (18).

Resultados

Puntuaciones en lectura. En sede 1 Grupo 1, en sede 1 Grupo 2 y en la sede 2 aumenta la media de puntuación en la prueba y disminuye su desviación típica, mientras que en los grupos de las sedes 3 y 4 las puntuaciones promedio disminuyen y aumenta su desviación típica (Tabla 2).

Todas las medias en argumentación aumentaron, principalmente en sede 2, seguida de los dos grupos en sede 1 (que además disminuyeron la desviación típica). En la sede 3 aumentó la media en argumentación, con leve aumento en su desviación típica. En la sede 4 fue leve el aumento de la media de la puntuación de los estudiantes y también aumentó su desviación típica (Tabla 3).

Tabla 2. Media (m) y desviación típica (δ) en comprensión inferencial en los diferentes grupos.

	INICIO		FINAL	
	m	δ	m	δ
Sede 1 Grupo 1	11,42	2,12	13	1,91
Sede 1 grupo 2	11,38	1,85	13,39	1,39
Sede 2	10,06	3,29	11,40	2,19
Sede 3	10,33	2,46	9,75	2,90
Sede 4	11,55	1,84	11,10	2,09

Tabla 3. Media (m) y desviación típica (δ) en argumentación en los diferentes grupos.

	INICIO		FINAL	
	m	δ	m	δ
Sede 1 Grupo 1	2,05	0,91	3,16	0,83
Sede 1 grupo 2	2,08	0,64	3,31	1,18
Sede 2	1,60	2,19	4,00	0,00
Sede 3	1,75	1,14	2,83	1,34
Sede 4	2,35	0,84	2,45	0,99

Tabla 4. Prueba de Kruskal- Wallis en puntuaciones de lectura. Estadísticos de contraste: prueba de Kruskal-Wallis y variable de agrupación: Sede.

	Comprensión lectura inicial	Argumentación inicial	Puntaje inicial	Comprensión lectura final	Argumentación final	Puntaje final	Falacias	Acumulado
X^2	3.24	7.65	6.55	20.37	15.01	52.31	67.35	49.38
gl	4	4	4	4	4	4	4	4
P	.52	.11	.16	.00	.01	.00	.00	.00

En los resultados por sedes, sede 1 Grupo 1 y sede 1 Grupo 2 mostraron diferencias estadísticamente significativas entre inicial y final en comprensión de lectura (W de Wilcoxon sede 1 Grupo 1: $Z = -2,84$; $P = 0,00$; W de Wilcoxon Martes: $Z = -2,69$; $P = 0,01$), argumentación (W de Wilcoxon sede 1 Grupo 1: $Z = -2,80$; $P = 0,01$; W de Wilcoxon sede 1 Grupo 2: $Z = -2,56$; $P = 0,01$) y el puntaje conjunto de ambas (W de Wilcoxon sede 1 Grupo 1: $Z = -3,84$; $P = 0,00$; W de Wilcoxon sede 1 Grupo 2: $Z = -2,96$; $P = 0,00$). El grupo sede 3 mostró diferencias estadísticamente significativas entre inicial y final únicamente en argumentación (W

de Wilcoxon: $Z = -2,28$; $P = 0,02$). En sede 4, las puntuaciones de argumentación aumentan en promedio (ver media, mediana y moda), pero el rango de puntuaciones permanece; de otra parte, la comprensión inferencial de lectura tiende a disminuir (ver media, mediana y moda), con aumento en algunos puntos decimales de la desviación estándar. Las sedes 2 y 4 no registraron diferencias significativas entre sus desempeños al inicio o al final.

La prueba de Kruskal–Wallis muestra que el grupo es un factor relacionado significativamente con el rendimiento de los estudiantes en la prue-



Tabla 5. Porcentaje de estudiantes de cada grupo que mostró capacidades avanzadas en la escritura de reseñas.

	Sede 1 Grupo 1		Sede 1 Grupo2		Sede 2		Sede 3		Sede 4	
	Evaluación inicial	Evaluación final	Evaluación inicial	Evaluación final	Evaluación inicial	Evaluación final	Evaluación inicial	Evaluación final	Evaluación inicial	Evaluación final
Enunciación del propósito del texto reseñado	0%	36,80%	0%	23,10%	0%	0%	0%	0%	8,30%	4,20%
Estructura del texto	0%	42,10%	0%	23,10%	0%	0%	0%	7,10%	0%	4,20%
Síntesis de contenidos del texto reseñado	0%	68,40%	0%	38,50%	0%	0%	0%	0%	4,20%	4,20%
Buena puntuación	5,30%	42,10%	0%	53,80%	0%	20%	0%	0%	0%	0%

Tabla 6. Media (m) y desviación típica (δ) en escritos argumentativos cortos en los grupos.

	m inicial	δ inicial	m final	δ final
Sede 1 Grupo 1	5,84	3,15	11,53	1,87
Sede 1 grupo 2	4,08	3,20	11,39	2,39
Sede 2	3,80	1,30	8,40	4,98

ba final en comprensión de lectura, argumentación, puntaje conjunto, juicios sobre falacias y puntaje acumulado en la prueba final (Tabla 4). No se observó dicha relación con las puntuaciones iniciales.

Puntuaciones en escritura. En la escritura de reseñas, la tabla 5 muestra que los estudiantes aumentan sus capacidades avanzadas en la enunciación del propósito del texto, en la enunciación de la estructura del texto reseñado, en la síntesis de contenido del texto reseñado y en la puntuación crecen en un porcentaje mucho mayor en los dos grupos de la sede 1, con una mejora menos notoria en las sedes 2, 3 y 4. La prueba de diferencias de medias de muestras pareadas en reseñas al inicio y al final muestra diferencias estadísticamente significativas (W de Wilcoxon: $Z = -6,13$; P bilateral = 0,00).

Estos resultados mostraron también que las puntuaciones totales de las reseñas varían en relación con el factor sede, tanto en la evaluación

inicial ($\chi^2 = 10,49$; $gl = 4$; $P = 0,03$) como en la evaluación final ($\chi^2 = 44,50$; $gl = 4$; $P = 0,00$), de acuerdo con la prueba estadística no paramétrica de Kruskal – Wallis. En textos argumentativos cortos en los dos grupos de la Sede 1, la media aumentó del inicio al final y la desviación típica bajó. La media de la Sede 2 también aumentó y también su desviación (*La mayoría de los estudiantes de las Sedes 3 y 4 no respondieron los puntos de este texto en la evaluación inicial o final y por esta razón no se pudieron tener en cuenta para este análisis*). Los estudiantes de la sede 1 aumentaron sus puntuaciones y la dispersión entre puntuaciones se hizo menor y en la sede 2 aumentaron las puntuaciones pero su dispersión se hizo mayor (Tabla 6).

Las puntuaciones totales mostraron diferencias significativas entre el puntaje inicial y el puntaje final en aspectos particulares evaluados en los textos cortos, de acuerdo con la prueba W de rangos con signo de Wilcoxon (Tabla 7). Por cada

Tabla 7. Rangos con signo W de Wilcoxon en aspectos de textos cortos. Estadísticos de contraste^b

DIFERENCIA FINAL-INICIAL	Z	P (bilateral)
¿Existe una tesis o enunciado central?	-4.11 ^a	0,00
¿Tienen secuencia lógica los párrafos?	-4.49 ^a	0,00
¿Existen hechos, datos específicos, detalles, razones que apoyen la tesis?	-3.82 ^a	0,00
¿Existen partes en el escrito que no tienen sentido?	-3.61 ^a	0,00
¿Hay palabras mal usadas?	-2.84 ^a	0,01
¿Se han usado sinónimos de manera apropiada en vez de simplemente repetir las palabras?	-3.84 ^a	0,00
¿Se identifica la audiencia?	-3.39 ^a	0,00
¿Es adecuada la puntuación?	-3.15 ^a	0,00

Tabla 8. Prueba de Kruskal = Wallis sobre los efectos de la Sede sobre los escritos producidos.

	¿Se han usado sinónimos de manera apropiada en vez de simplemente repetir las palabras?	¿Hay palabras mal usadas?	¿Se han usado sinónimos de manera apropiada en vez de simplemente repetir las palabras?	¿Es adecuada la puntuación?
	INICIO	FINAL	FINAL	FINAL
Chi-cuadrado	16,61	13,75	7,41	7,76
G1	2	2	2	2
P	0	0,01	0,03	0,02

Tabla 9. Prueba de Kruskal Wallis de efectos de la sede sobre los aspectos específicos evaluados en el texto extenso.

	¿Existe una tesis o enunciado central?	¿Tienen secuencia lógica los párrafos?	¿Existen hechos, datos específicos, detalles, razones que apoyen la tesis?	¿Hay palabras mal usadas?	¿Se han usado sinónimos de manera apropiada en vez de simplemente repetir las palabras?	¿Es adecuada la puntuación?
Chi-cuadrado	25,56	8,43	8,71	7,86	29,14	40,66
G1	2	2	2	2	2	2
P	0	0,01	0,01	0,02	0	0

aspecto evaluado en los escritos, se encontraron relaciones con la sede en cuatro puntuaciones, tres de las cuales fueron del texto corto del examen final, de acuerdo con la prueba no paramétrica de Kruskal – Wallis (Tabla 8).

Los textos extensos tienen una sola calificación porque solamente se presentaron al finalizar el curso (Figura 1). Aspectos como tener una tesis o enunciado central enunciada claramente, la secuenciación de párrafos de manera lógica y la utilización de fuentes para sostener la tesis o

el enunciado central tuvieron un porcentaje de estudiantes en un nivel avanzado.

Hubo un porcentaje bajo de niveles avanzados en el control para evitar que queden partes del texto sin sentido, el control en el uso de vocabulario apropiado, el uso de sinónimos para evitar repeticiones y la identificación clara de una audiencia potencial para el escrito.

La diferencia de sedes mostró también efectos importantes sobre varios aspectos calificados del

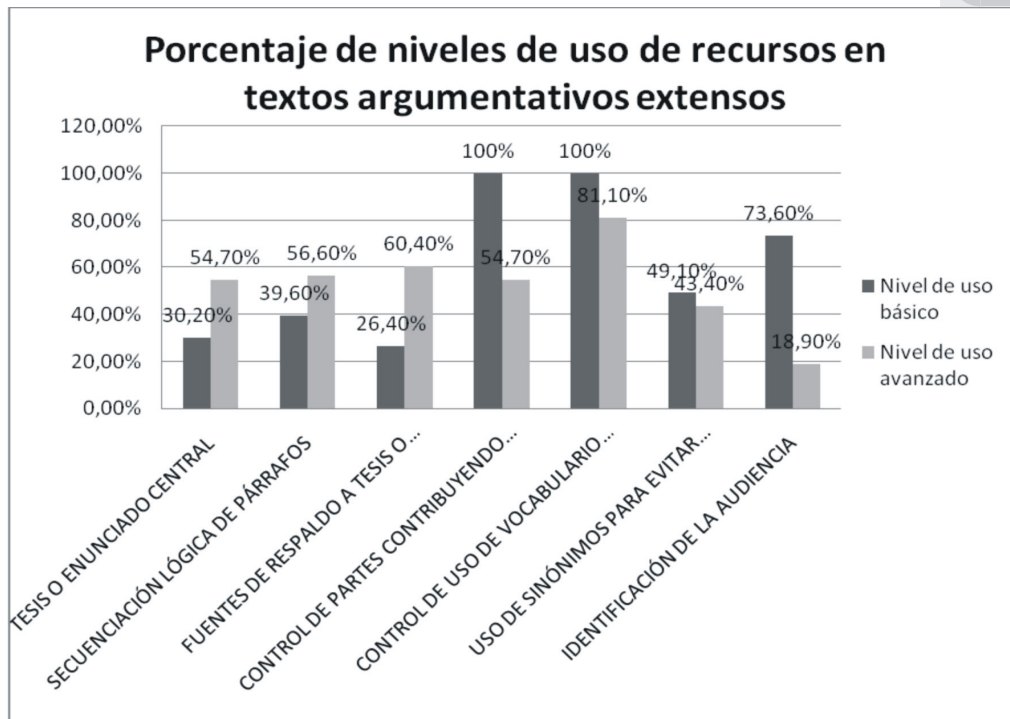


Figura 1. Porcentaje de estudiantes en cada aspecto observado de los textos producidos al final en diferentes niveles de uso según el criterio de observadores externos.

texto extenso, de acuerdo con la prueba no paramétrica de Kruskal – Wallis (Tabla 9).

Discusión

En lectura hay una tendencia general al aumento en los desempeños, que es mucho mayor en comprensión inferencial y argumentos en los dos grupos de la sede 1 y solamente en argumentos en las sedes 2 y 3. Esto muestra que en el curso “Comunicación oral y escrita” se están realizando actividades con los textos que han permitido el avance en general de muchos estudiantes en la lectura y dichos trabajos probablemente incentivan el trabajo de lectura extrayendo ideas globales de los textos en relación con conocimientos previos (7,19). Las diferencias en énfasis o en niveles de aprendizaje apreciadas en los estudiantes probablemente se deban a que las dos áreas indagadas tienen demandas distintas y en cada grupo se trabajaron con distinto nivel de intensidad (5,6,20).

La escritura de reseñas mejora en todos los grupos, con un avance mucho mayor en los dos grupos de la sede 1. Una posible explicación es que esta forma de escritura está muy próxima a las operaciones de lectura, más frecuente en ciudades grandes (19,21). Otra alternativa para explicar este fenómeno es que se presentan muchas más diferencias en el desempeño en la elaboración de textos no narrativos en estudiantes de todos los niveles educativos (5,22). La misma tendencia de aumento general en puntuaciones se da con los escritos argumentativos cortos, que es mayor en los dos grupos de la sede 1 y en el de la sede 2, sobre todo en utilización de sinónimos y control del léxico utilizado en estos escritos.

Las diferencias en el manejo de sinónimos ya presentaban diferencias entre sedes al inicio. Este aumento se explica porque la producción de textos en los estudiantes puede tener efectos de diversos niveles de trabajo con los textos (10) o

porque la revisión que se realiza en este tipo de textos se queda solamente en trabajo sobre su contenido (como revela que haya mayor diferencia en sinónimos y léxico) (10,15,20).

Las mejores puntuaciones en la elaboración de textos argumentativos extensos ocurren en el planteamiento de tesis o enunciados centrales del escrito y en el establecimiento de secuencia lógica de párrafos, con diferencias marcadas entre los grupos de la sede 1 y la sede 4. En este caso aplican las mismas alternativas de explicación enunciadas en el párrafo anterior. Pero en el caso de los textos argumentativos extensos, las áreas en las cuales ocurren sus mejores puntuaciones parecen reflejar, por una parte, una focalización en el producto más que en el proceso de producción del texto escrito, ya que esto es un preconcepto muy fuerte sobre cómo se realizan los textos escritos (9,23). Por otra parte, esto puede reflejar que para los estudiantes sigue siendo más fácil trabajar sobre aspectos de contenido (23).

Cabe anotar que los hallazgos presentados en este estudio no son generalizables dado su pequeño grupo de participantes (3,6, 14,15). Este estudio también adolece falta de alusiones a la estabilidad de los aprendizajes más allá del momento actual. Investigaciones que han realizado estos seguimientos muestran que varias habilidades matemáticas y verbales permanecen estables a lo largo de varios períodos (24), pero por no ser la lectura y la escritura académicas un requerimiento de toda la escolaridad básica, se hace necesario ver la estabilidad de su aprendizaje con el paso del tiempo (11).

Agradecimientos

Los investigadores agradecen especialmente la financiación del proyecto de investigación base de este artículo a la

Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. También agradece a los estudiantes participantes de primer semestre de la Universidad Nacional de Colombia, a los tutores del curso «Comunicación oral y escrita» en todas las sedes del programa, a los calificadores Luis Carlos Betancourts y Alba Lucila Gallo, a los profesionales tutores del curso Salma Tabet, Juan Camilo Celemin, Magda Medina y Ángela Camargo Díaz y a todos aquellos que directamente o indirectamente contribuyeron a la investigación que se reporta en este artículo.

Fuentes de apoyo

Este artículo es producto de la investigación «Programa de mejoramiento de las competencias comunicativas en lectura, escritura y argumentación en los estudiantes de primer semestre de la facultad de Medicina. La Facultad de Medicina apoya los procesos de formación en sus propios estudiantes», código 10573 financiado por la Convocatoria para el Estímulo a la Investigación a través de Proyectos Transdisciplinarios, Modalidad I de 2009 de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. El apoyo de este organismo fue puramente financiero y no tuvo ninguna influencia en las decisiones sobre el diseño del estudio, la recolección, el análisis y la interpretación de los datos, así como tampoco en la tuvo en ningún momento de la preparación, revisión o aprobación del manuscrito.

Referencias

1. Universidad Nacional de Colombia - División de Programas Curriculares Sede Bogotá. Transformación social y transformación de la universidad. Bogotá: División de divulgación académica y cultural, 2001.
2. Universidad Nacional de Colombia. Programas de pregrado: propuesta de reestructuración académica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.
3. Radia P, Stapleton P. Unconventional Internet genres and their impact on second language undergraduate students' writing process. *Internet and Higher Education*. 2008; 11:9-17.
4. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2006.



5. LLECE-UNESCO. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. Resultados de la prueba de lectura. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Estudio de la Calidad de la Educación LLECE, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. 2007.
6. Verhoeven L, Perfetti C. Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *Applied Cognitive Psychology*. 2008; 22:293-301.
7. Bruer J. Escuelas para pensar. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España / Paidós Ibérica. 1997.
8. Obando L. La argumentación en el discurso jurídico. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. 2007.
9. Flórez R, Cuervo C. El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2006.
10. Varón GL, Moreno M. Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina – Facultad de Ciencias Humanas, Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes. 2009.
11. Carlino P. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005.
12. Flower L, Hayes JR. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 1981; 32:365-87.
13. Scardamalia M, Bereiter C. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*. 1992; 58:43-64.
14. García N, de Caso-Fuentes AM. ¿Es posible mejorar la composición en alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento sin que cambie la reflexividad hacia la escritura? *Psicothema*. 2002; 14: 456-62.
15. Sapp DA, Simon J. Comparing grades in online and face-to-face writing courses: Interpersonal accountability and institutional commitment. *Computers and Composition*. 2005; 22:471-89.
16. Daniel WW. Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación. México: McGraw-Hill, México. 1981.
17. Siegel S. Estadística no paramétrica. México: Trillas. 1995.
18. Hair JF, Anderson RE, Tatham RL, Black WC. Análisis multivariante. Madrid: Prentice Hall. 1999.
19. Garrido F. Estudio versus lectura. *Lecturas Sobre Lecturas*. 2002; 1:39-61.
20. Kamhi A, Catts H. Connection between language and reading disabilities. Needham Heights, Mass: Prentice Hall. 2006.
21. Colomer T. El papel de la mediación en la formación de lectores. *Lecturas Sobre Lecturas*. 2002; 1:9-29.
22. Pérez-Abril M. Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, ICFES. 2003.
23. Larreamendy-Joerns, JF. Cuando querer saber no es suficiente: desafíos cognitivos del aprendizaje de las ciencias. *Diálogos*. 2003; 3:139-152.
24. Hederich, C, Camargo, A. Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) -Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). 2000.