

LA INTERACCIÓN, EL ROL Y EL TEMA EN LOS TEXTOS QUE LOS ESTUDIANTES DE EAFIT USAN CUANDO SOLICITAN TUTORÍAS RELACIONADAS CON SU PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA *

Sonia López Franco
Universidad EAFIT, Colombia
slopez@eafit.edu.co

Marcela Galeano Acosta
Universidad EAFIT, Colombia
lgalean@eafit.edu.co

Recibido: 12/05/2017- Aceptado: 25/08/2017

DOI: 10.17533/udea.lyl.n73a05

Resumen: Solicitar una tutoría para resolver problemas de lectura y escritura en el ámbito universitario es una actividad que realizan los estudiantes ante CELEE.¹ Queremos describir cómo se expone la dificultad, el grado de interacción verbal y el rol asumido. Usamos el método análisis del discurso bajo la perspectiva interactiva. El resultado es que el estudiante se posiciona lejano frente a sus carencias ante la escritura y expresa evaluaciones sobre sus propias prácticas de forma implícita.

Palabras clave: enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, patrones textuales, posicionamiento lingüístico y discursivo.

INTERACTION, ROLL AND THEME IN TEXTS THAT EAFIT STUDENTS USE WHEN THEY REQUESTING TUTORIALS RELATED TO THEIR PROCESS OF READING AND WRITING²

Abstract: Request a tutorial to resolve problems of reading and writing in the university area is an activity that students do before CELEE. We want to describe how the difficult is

* Artículo derivado de investigación.

1 Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT- Medellín que ofrece atención con relación a los asuntos de lectura y escritura.

2 This lecture is a fragment of research report that was carried out during 2016 in the University EAFIT, this one is focused in the analysis of discourse of the students when they request a tutorial through the web to the Centro de Estudios en Lectura y Escritura —CELEE—.

exposed, the degree of verbal interaction and the assumed roll. We use the method discourse analysis under interactive perspective. The result is that the student places himself distant in front of his / her deficiencies before the writing and expresses evaluations on its own practices implicitly.

Keywords: teaching reading and writing at university, textual patterns, linguistically and discursive positioning.

1. Introducción

Durante el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad EAFIT se les ofrece, desde el Centro de Estudios en Lectura y Escritura (CELEE),³ el laboratorio de lectura y escritura para acceder a la tutoría con un docente. El estudiante la solicita por medio de un aplicativo. Este ofrece un amplio espacio para que el estudiante exponga el motivo de la consulta bajo la opción «Describe brevemente el motivo de consulta», luego de señalar las posibles fechas y horarios. El docente recibe el tema de la tutoría con anterioridad. De este modo se establece una situación comunicativa bajo la solicitud para resolver un problema. Dicha situación la definimos como un *marco*, en el entendido de Lakoff, esto es,

estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones (2007, p. 4).

En ese marco es en el que se ubica el tema de la investigación, porque los estudiantes expresan por escrito sus necesidades. Esos escritos son textos con características lingüísticas y discursivas. Con respecto a las *características lingüísticas*, nos referimos exactamente al uso/omisión de pronombres, de ciertas formas de nombrar y la conjugación verbal que presentan dichas solicitudes. En cuanto a las *características discursivas*, retomamos las funciones retóricas y discursivas del uso de ciertos pronombres y de ciertos patrones elegidos para presentar un discurso.

Analizar esos textos es comprender: ¿cómo se posiciona el estudiante ante sus necesidades relacionadas con la lectura y la escritura? ¿Con qué frecuencia usan la

3 «CELEE es el Centro de Estudios en Lectura y Escritura de la Universidad EAFIT, adscrito al Departamento de Humanidades. El centro está comprometido con el fortalecimiento de competencias de lectura y escritura de los estudiantes, profesores y empleados de la Institución, así como de la comunidad académica y empresarial de la región antioqueña. Para este propósito cuenta con personal especializado, cursos, talleres, asesorías y consultorías con énfasis en estas competencias». Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/centros/celee/servicios-que-presta/Paginas/laboratorio-lectura-escritura.aspx>.

primera persona del singular y el plural los estudiantes de la Universidad EAFIT cuando solicitan una tutoría a propósito de sus problemas de escritura y de lectura? ¿Cuáles son las funciones discursivas de los pronombres (yo/nos) en estas solicitudes? ¿Qué identidad y rol construyen los estudiantes con estos usos? ¿Cuáles son los marcos referenciales utilizados por los estudiantes para solicitar la solución de un problema cognoscitivo? ¿Cuál es la interacción del estudiante con el texto y su realidad académica? ¿Cuáles los sentidos que le otorga a estos?

Las respuestas a estas preguntas las buscamos apoyados en Halliday (1982), con las tres funciones del lenguaje; Bolívar, Beke y Shiro (2010), con el análisis de las marcas de posicionamiento en las disciplinas, a través de la lectura de textos académicos estructurados como tesis; en Bolívar y Beke (2011), con el análisis del «yo» y la actitud ante el conocimiento, y en Bentivoglio (1987), con los sujetos pronominales de primera persona en el español de Caracas. De estos análisis rescatamos las bases teóricas y los procedimientos aplicados, los cuales resultan valiosos para el tratamiento de nuestro corpus.

Dicho corpus son los escritos de los estudiantes en los cuales buscamos no solo describir los recursos discursivos con los cuales ellos se relacionan, se alejan de o se comprometen con su proceso de formación, sino también revisar qué es lo solicitado y no está contenido en los currículos de las materias, ni en las metodologías.

Respecto al estado del arte, nos hemos encontrado con que el tema de la lectura y la escritura se ha estudiado ampliamente. Igual, la enseñanza de estas habilidades. Sin embargo, no son muy comunes las investigaciones que partan de los discursos de los estudiantes en los que se expresa una solicitud para elaborar contenidos de materias de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

Para dar cuenta de un avance de nuestra investigación, nos detendremos en algunos conceptos de los cuales partimos para analizar algunos resultados, con sus respectivas conclusiones parciales.

2. Análisis de los resultados

El análisis implica una serie de decisiones metodológicas y presenta una suma de conceptos y procedimientos que iremos enunciando en la medida en que se avance.

Partimos de observar la lengua en uso, aquella que presenta variaciones dada una intención, la de expresar una solicitud o ayuda para revisar trabajos; dado un contexto, el académico, entendiendo por este el ámbito institucional de aprendizaje y enseñanza universitaria, en el que se presentan dinámicas específicas de difusión y construcción de conocimiento; dada una situación, descrita entre los estudiantes

universitarios de una universidad específica; dado el usuario, el estudiante que, en un contexto académico, acude al servicio que ofrece CELEE de recibir apoyo para su proceso de redacción o comprensión. Este usuario también lo podemos diferenciar a partir de su condición de estudiante o estudioso. Así, mientras el estudiante asume la formación como un recurso con el cual conseguirá trabajo, el estudioso la asume «como un fin para continuarse formando, independientemente de su conseguir o no empleo» (Vélez Upegui, 2006, p. 47).

Reconocemos, en los escritos de los estudiantes, un tipo que denominamos *textos de solicitud* de un beneficio. Se trata de un texto que es requerido por el aplicativo para describir el motivo de la consulta. Este tipo de textos se caracteriza por tener un tema (la solicitud) por clasificar a los participantes y, principalmente, por contener información sobre el posicionamiento y patrones lingüísticos. En ese sentido, cumple con los requisitos de ser texto y discurso: es texto no solo por su estructura conformada por los niveles de la lengua con los que cuenta, sino también porque cada elemento genera sentido. Es discurso, porque el *discurso* es texto cargado de elementos lingüísticos y sociales, pero dependiente de la lengua, pues aquel no deja de ser sistemático, pese a contar con rasgos de interacción y de representación de los sujetos que lo usan para hacerse un lugar en el mundo. Con su uso, los sujetos se marcan socialmente, porque manifiesta sus roles, porque habla de quienes lo vuelven acción. En otras palabras, cuando el texto de los estudiantes entra en acción, inmediatamente adquiere las dimensiones del discurso, ya que el texto se torna discurso cuando entra en contexto de interacción; en últimas, el discurso es un texto en acción de acuerdo con Teun Van Dijk (1980).

3. La gramática sistémica funcional: estudio del modo, la transitividad y el tema

Adoptamos para la metodología la perspectiva interaccional de Adriana Bolívar, la cual tiene como base la *gramática sistémica funcional* (GSF) (Halliday, 1982)⁴ con la que estudiamos esos textos, porque con ella entendemos que los recursos lingüísticos representan variaciones de acuerdo con su uso, y que ese uso son los registros que cada hablante hace de su lengua. Para lograrlo, analizamos con la GSF

4 Lo funcional en la GSF se opone a lo formal, porque sugiere la estructura de una lengua condicionada por los usos que los hablantes y escritores hacen de ella. Lo sistémico de la GSF se traduce como las opciones paradigmáticas con las que cuenta la lengua, esto es, relaciones de selección que, por diferentes, se requiere fusionar para la interacción, contexto en el cual los significados son creados por medio del uso, e influenciados por lo social. Por supuesto que esos significados están codificados formalmente, pero se actualizan cuando se usan en el plano sintagmático, a partir de ser elegidos en el plano del paradigma.

el modo, la transitividad y el tema de estos textos en los que se presenta un evidente intercambio.

3.1. *El modo*

El *modo* cumple con una de las funciones de la lengua: lograr un grado de interacción, mediante el cual cada quien alcanza el desarrollo y la expresión de su personalidad, al interactuar con el grupo social y al influir en y recibir influencia de sus semejantes. El modo de una oración define el rol de los participantes en ella. Por eso, el hablante/escritor tiene que cumplir un papel que, al tiempo, define el que cumple su interlocutor. Por ejemplo, si el modo elegido por el escritor es indicativo, el lector cumple con el rol de quien no tiene la información y de quien la está necesitando, mientras que el rol del escritor es el de quien tiene la información. Por medio de esta función se describe la relación entre los participantes (Halliday, 1982, p. 64), así como las relaciones de papeles vinculados a la situación (Halliday, 1982, p. 148). Por ejemplo:

Mi mayor problema es que no sé conectar las ideas... (SE1 —Solicitud escrita estudiante 1, de pregrado, EAFIT—, 2015).

Quiero consultar con ustedes porque [...] (SE2, 2015).

Quisiera recibir una asesoría para... (SE3, 2015).

El rol de estos estudiantes es la de un sujeto que necesita una ayuda, y el rol que le concede a quien recibe este mensaje es de alguien que la puede proporcionar. La relación que se establece es de beneficiario —el estudiante— a benefactor —el tutor—; rol de quien pide, que es el emisor, y rol de quien responde, que es el receptor.

Además, en el corpus observamos oraciones enunciativas (afirma algo, algo es), seguidas de una solicitud expresada en dos modos: interrogativa o imperativa, para demandar un servicio.

Este primer resultado de interacción da cuenta de una relación lejana entre el estudiante y el docente potencial que lo va a atender. Por ejemplo:

(a) Tengo un texto para un final y (b) necesito una revisión (SE4, 2015).

En este ejemplo, con (a) se afirma algo, y con (b) se pide, de modo imperativo, algo.

(a) Necesito saber cómo se construye un estado del arte en el tema Continuidad de Negocio. (b) Mi mayor problema es que no sé cómo conectar las ideas y escribir de manera coherente (SE1, 2015).

En este caso, con (a) se expone un imperativo, y con (b) una afirmación con pregunta.

3.2. La transitividad

Por su parte, la *transitividad* cumple la función ideacional⁵ que busca responder a la pregunta sobre la identidad del estudiante y sus representaciones mentales, entendiendo por *representación mental* un proceso de cognición y significación social que se manifiesta en los textos de los hablantes; a su vez, *identidad* es el conjunto de representaciones mentales de orden social que llevan al sujeto a actuar en el mundo. Estos dos elementos, identidad y representación mental, le permiten al sujeto construir su conocimiento del mundo, su universo conceptual, incluyendo la visión interior (cognición).

Se evidencia la transitividad mediante formas verbales o adjetivales que expresan acciones («correr», «levantar»), estados («alto», «rojo»), procesos mentales («entender», «triste»). Un ejemplo en el caso de los estudiantes de EAFIT es el siguiente:

Me interesa mucho *fortalecer* mis competencias de lectura y escritura (SE5, 2015; el resaltado es nuestro).

El predicado que inicia en «interesa» es un tipo de proceso mental, y «mucho» es un estado de las cosas. Con ello se expresa la identidad de un estudiante que presenta un gran interés en fortalecer sus competencias de lectoescritura, a diferencia de otros estudiantes que no explicitaron su interés o lo expresaron de otras formas, por ejemplo, como una necesidad de cumplir con una labor precisa: «Ayuda para elaboración de un ensayo» (SE6, 2015) y «Análisis y corrección de tesis» (SE7, 2015). Allí identificamos dos representaciones polares en la identidad de los estudiantes: las que expresan un interés interno por el conocimiento, y las que enuncian una necesidad impuesta desde afuera.

Otro ejemplo sobre la transitividad es el siguiente:

De una materia que se llama Desarrollo Sostenible *nos enviaron* una lectura: ‘Objetivos de Desarrollo del Milenio’, *es muy pesada para* mi concepto y *no sé* cómo abstraer la información del texto de *manera eficaz* y *me gustaría mucho que me pudieran* ayudar con esto (SE6, 2015; el resaltado es nuestro).

5 Halliday señala: «El significado ideacional es la representación de la experiencia: nuestra experiencia del mundo que nos rodea, y también dentro de nosotros, el mundo de nuestra imaginación. Es significado en el sentido de ‘contenido’. La función ideacional de la oración es la de representar lo que en el sentido más amplio podemos denominar ‘procesos’: acciones, acontecimientos, procesos de conciencia y relaciones» (Halliday, 1985: 53, citado por Martínez Lirola, 2007, pp. 47-48).

En este caso, «Nos enviaron» expresa una acción, mientras «es muy pesada» es un estado de las cosas, así como de «manera eficaz» y «mucho»; los procesos mentales de esta solicitud específica son «me gustaría», «me pudieran», los cuales expresan una representación sobre su relación problemática con la lectura.

Para Halliday, la *transitividad* es «la gramática de los procesos —de las acciones, los procesos mentales, las relaciones— y los participantes en estos procesos, así como las circunstancias presentes» (1982, p. 21). De ahí que los elementos con los cuales se analiza la transitividad en un texto, para definir la identidad y la representación, sean los diferentes procesos, participantes y las circunstancias de la interacción comunicativa.

3.2.1. En cuanto a *los procesos*, se exponen en el sintagma verbal y se clasifican en: *materiales*, que representa acciones llevada a cabo por una entidad; *mentales*, acciones referidas a pensar o a sentir: *de comportamiento*, con un matiz entre psicológico y fisiológico; *verbales*, los cuales exponen dicciones, afirmaciones; *existenciales*, exponen la existencia presente, pasada o deseada, y *relacionales*, que tienen que ver con las distintas formas de ser.

El estudiante se presenta, dado el contexto de apoyo que ofrece CELEE, como un sujeto que debe —«debo»— (18 veces usado), que quiere —«quieren», «quiero», «quisiera»— (19 veces), que le «gustaría» (15 veces), que «necesita» (12 veces), que «tiene que hacer» (5 veces). Estas formas de exponer sus necesidades las leemos como acciones mentales de compromiso del estudiante con sus deberes. Con estas formas, los estudiantes entablan una relación con el otro, docente o tutor, para ponderar la acción, sea para resolver una tarea, trabajo o para aprender.

Con este acto, el estudiante se compromete por necesidad o convicción, porque conoce las razones de la solicitud y establece el compromiso de ir a la cita pactada. De este modo, las *acciones mentales* que expresan los estudiantes generalmente presentan la estructura gramatical de los verbos modales «deber», «poder», «tener que», los cuales a veces tienen el sentido de la obligación, pero en todo caso lo que hacen es entablar una relación con otro, apelar a una ayuda.

Los verbos *deber* y *poder* «resaltan la relación entre el destinatario y la situación prescrita» (Vázquez Laslop, 2001, p. 15). En ese sentido, el estudiante tiene claro que tiene una obligación que puede ser auxiliada, como lo promete el aplicativo, por un sujeto legitimado. Lo interesante de esta observación sobre los verbos deónticos, «entendidos como el sistema en la oración que organiza las relaciones entre el hablante y el oyente con respecto a los participantes significados en la oración, es decir, la autoridad y el destinatario normativo» (Vázquez Laslop, 2001, p. 15), es que permiten revisar el grado de compromiso y de involucramiento que tiene el

estudiante con respecto a la formación. Por eso es importante observar cómo este hace el requerimiento, para saber cómo se relaciona con el otro que es un profesor-tutor y cuál es su papel en esa relación. En ocasiones, dicho papel es pasivo, porque en «debo hacer un trabajo» no está localizada la acción en el aprendizaje, sino en la deuda de entregar una tarea.

Los grados de compromiso aparecen de este modo:

- El estudiante necesitado que dice: «quisiera que», «deseo que», «solicito que», «debo».
- El estudiante que propone fórmulas de ayuda: «asesorarme», «mejorar», «acompañar», «entender».
- El estudiante que expresa su deseo: «me gustaría», «me interesa».

3.2.2. *Los participantes se evidencian en el sintagma nominal y se clasifican en:*

- *Actor*: quien lleva a cabo la acción.
- *Objeto*: quien recibe la finalidad de la acción.
- *Extensión*: muestra el campo de la actividad.
- *Beneficiario*: quien obtiene beneficio de la acción.
- *Receptor*: quien recibe la acción.
- *El que siente*: indica el participante que siente, piensa o percibe de manera consciente.
- *Fenómeno*: indica lo que es sentido, pensado o visto.
- *El que se comporta*: participante cuyo comportamiento hace que se realice la acción.
- *El que dice*: participante responsable del proceso verbal.
- *El que recibe*: participante al que se dirige el proceso verbal.

- *Dicción*: expresa algún tipo de comportamiento verbal por medio de un nombre o grupo nominal.
- *Portador*: es siempre un nombre o un grupo nominal del que predica algo el atributo.
- *Atributo*: es un predicado del sujeto.

Evidentemente, el actor es el estudiante que lleva a cabo la acción de solicitar una tutoría. El objeto es el tutor, quien recibe la deferencia y decide otorgarla. La extensión es académica y en el marco de la ejecución de una tarea; no se trata de entablar una conversación aleatoria, es un acto académico el que se va a efectuar. El beneficiario es el mismo estudiante y el receptor de la solicitud es el tutor. Así, la relación entre los participantes es evidente en este tipo de discursos que hemos denominado *de solicitud*. El estudiante es el que siente, piensa y hace de manera consciente la solicitud. Es una opción que asume con firmeza al escribir. Lo que escribe indica lo que necesita en relación con la acción académica.

Sin embargo, la representación de los estudiantes como estudiosos es sustituida por la nominalización⁶ «trabajo» (37), «trabajos» (3), con lo cual se evita mencionar la acción de los estudiantes de trabajar-estudiar y reconocerse en esa acción como protagonistas directos. Más bien se muestran como sujetos pasivos de las acciones de otros que imponen las labores académicas.

3.2.3. Por el lado de las *circunstancias*, estas se expresan en las frases preposicionales y frases adverbiales. Quienes solicitan una tutoría establecen una relación causa-efecto entre la solicitud —«solicitar», «solicitarle», «solicito»— (14) y el obtener un buen resultado en la tarea, pues así lo escriben en las evaluaciones de las asesorías.⁷ Piden asesoría (38) —con todas las transformaciones («asesorando», «asesarme», «asesor», «asesorías»)—, o acompañamiento (3), ayuda (13) —con variaciones («ayudar», «ayudaran», «ayudas», «ayuden»)— o atención (12) y consulta (11) para lograr hacer un(os) trabajo(s) (40). Pero el «hecho» no está tan centrado en que dicha solicitud, asesoría, ayuda, atención o consulta esté relacionada con un conocimiento (3), un fortalecimiento (2), una mejoría (16), un entendimiento (4)

6 Un verbo se ve sustantivado con el propósito de evitar nombrar a los agentes. Sustantivar es convertir acciones en cosas y dar existencia a las cosas al nombrar uno de los argumentos del verbo.

7 Por ejemplo, los estudiantes manifestaron lo siguiente: «me agradó mucho la asesoría, espero próximamente volver a pedir una nueva para un futuro trabajo». «...todo me ayudó demasiado a la hora de solucionar mis dudas respecto a la elaboración de un texto crítico» (SE12, 2015).

para el futuro o para la formación misma. Es decir, la solicitud es más pragmática, temporal próxima en el tiempo (la tarea), que a futuro.

3.3. *El tema*

El tercer elemento de análisis (además del modo y la transitividad) con la GSF es el tema de los textos, que realiza la función de reconocer el tema, lo cual es indispensable para el cumplimiento de las demás funciones, porque define el proceso comunicativo y a partir de allí se forman los textos. El tema es el elemento lingüístico encargado de agrupar las funciones textuales que se desprenden de la estructura y la organización del texto (Martínez Lirola, 2007, p. 56).

En este artículo analizamos solo algunos elementos lingüísticos con los que se organizan los contenidos de un texto hasta conformar un tema: léxico, pronombres y los patrones textuales descritos por Bolívar (En prensa).

La elección por algunas formas de nombrar y el uso de la primera persona en sus versiones singular y plural, o su presencia en las conjugaciones verbales, dan cuenta de la identidad del autor, del nivel de conciencia con respecto a sus carencias, del compromiso con lo que dice. Así mismo, los patrones lingüísticos dan razón de la organización del texto.

Las palabras que se usan para nombrar nos guían hacia un tema específico. En efecto, en el corpus encontramos como tema la solicitud de un apoyo para resolver problemas relacionados con un trabajo, con un texto, con un documento. Es tan variada la manera como lo elaboran, que podemos construir una tipología tanto de las formas como nombran los estudiantes la finalidad de la tutoría, como la tutoría misma.

El tema de estos discursos es la «solicitud de una tutoría». En ese sentido, nos llama la atención el modo como nombran la finalidad de la tutoría. Esto es, solicitan una *revisión* (43) y sus variaciones en «revisado», «revisara», «revisarán», «revisen», etc. (véase Gráfico 1).

«Revisar», a la vez, es un proceso que lleva a cabo alguien que tenga más competencia que quien la solicita. El estudiante accede a legitimar dicha competencia en el momento en que realiza la solicitud, ya que es un espacio dispuesto para quienes voluntariamente deseen recibir una orientación, no es un espacio de obligatoria asistencia, como sí lo son otros espacios de la academia. Con ese uso se está marcando una relación de legitimidad a quien se le hace la petición de una tutoría: en el caso de la «revisión», el estudiante pide revisar algo ya elaborado, pero que requiere ser mirado por otra persona para darle mayor solidez; implica reconocer, en esa otra persona, que ella es más competente. Por tanto, allí vemos un posicionamiento por

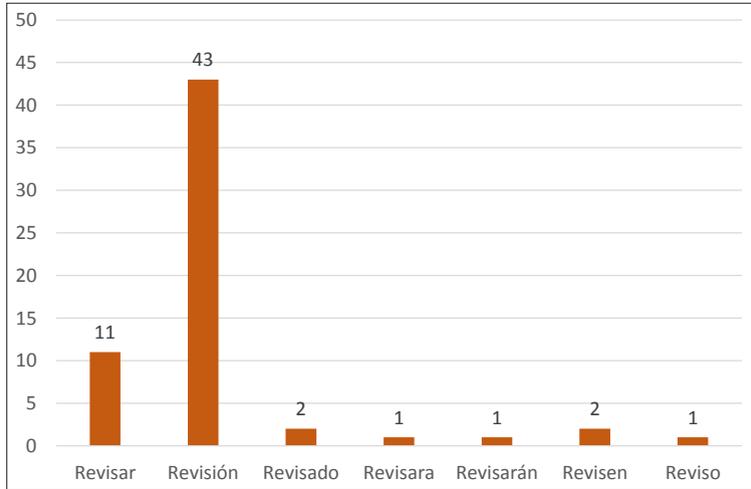


Gráfico 1. Finalidad de la tutoría. Eje y: Cantidad de estudiantes. Eje x: Finalidad

parte del estudiante, que legitima un saber competente en el docente, quien puede ayudar en sus necesidades de lectura y escritura.

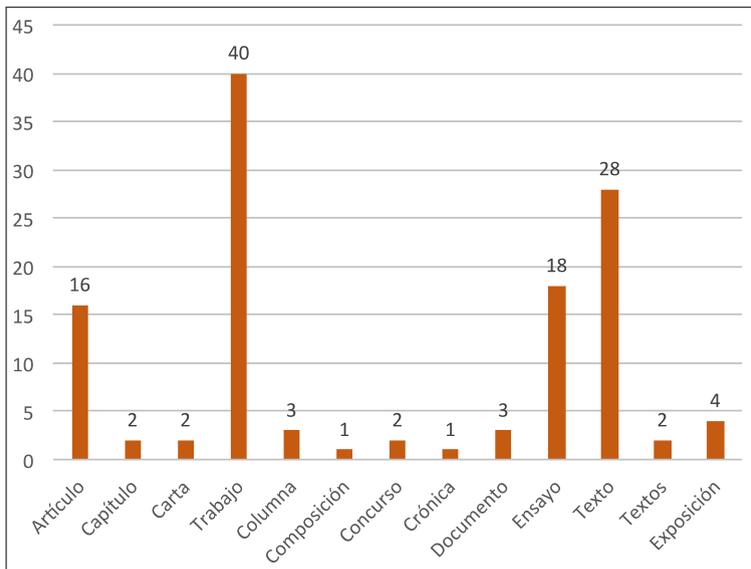


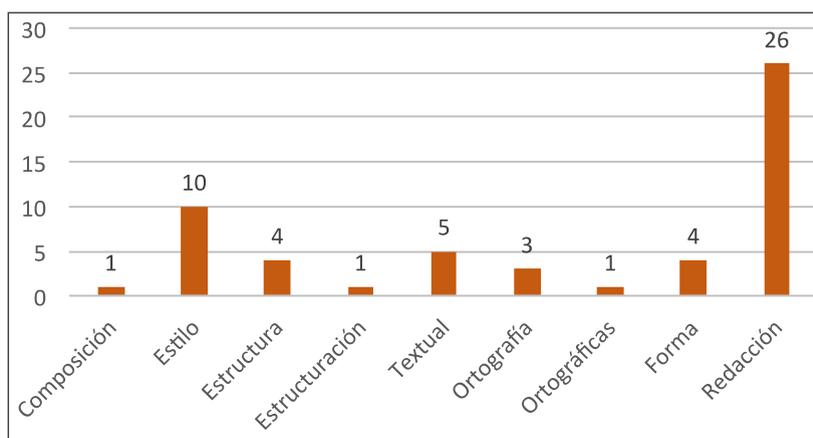
Gráfico 2. Tipología textual. Eje x: Cantidad estudiantes, Eje y: Tipo de textos

Por otro lado, entre las peticiones aparece una tipología de textos por revisar: artículos, capítulos, cartas, columnas, composición, crónica, ensayo, trabajo... (véase Gráfico 2).

Con esta gráfico podemos lanzar una hipótesis por confirmar, y es que cada uso de esta tipología responde a un área del conocimiento. Por ejemplo, quienes piden revisar «crónicas» son estudiantes de Comunicación Social. Si bien usan un genérico como «documento», sospechamos que tiene que ver con un «artículo de opinión». Entre tanto, estudiantes de otras áreas recurren a señalar textos como «artículos», «capítulos», «ensayos», «entregas» (como genérico). Ahora, no es posible concluirlo aun, pero esta tipología puede tener variaciones conceptuales profundas entre los mismos estudiantes. Es posible que si preguntamos por lo que para ellos significa un ensayo, las respuestas sean también diferentes, no hallaríamos consenso.

También recurren a nombrar la revisión de asuntos más genéricos relacionados con entregas de un texto (28), exposiciones (4), documento (3), trabajo (40), composición (1), de los cuales nos surge la pregunta: ¿a qué se refieren con cada uno de estos? Por ejemplo, «trabajo», ¿qué tipo de texto es?

Pero no solo señalaron los estudiantes una tipología textual. Algunos estudiantes solicitaron aspectos más específicos de la escritura, como: «la estructura», «estructuración», «ortografía», «redacción» y «forma», que dejan ver cierto conocimiento, por lo menos enunciativo y normativo, que existe en ellos sobre aspectos lingüístico-textuales, por cuanto la solicitud misma señala sus carencias al respecto (véase Gráfico 3).



**Gráfico 3. Aspectos de la escritura. Eje x: Cantidad estudiantes;
Eje y: Elementos de la escritura**

Este uso nos permite, además, darnos cuenta qué necesidades son las más indispensables entre los estudiantes en el proceso de escritura. Por supuesto, es importante reconocer un interés menor en lo ortográfico que el que se tiene propiamente sobre la redacción.

En relación con el uso de pronombres en primera persona, lo podemos evidenciar en el Gráfico 4, cuando es el *me* (58) el que más se emplea al referir sus trabajos o sus necesidades. El *mi* (22) alude al posesivo de sus necesidades, y el *se* (23) a impersonales. El uso del pronombre explícito en un *yo/nos*, o implícito en la conjugación de un verbo, constituye un indicio del proceso que lleva a cabo un estudiante, proceso que implica relacionarse con textos, con hojas en blanco, con «tareas», con profesores, con compañeros, con su disciplina y consigo mismo, lo que permite develar una identidad, una proyección, una disposición para construir un sujeto profesional. En suma, en ningún caso se usa explícitamente el «yo», está oculto en *se* o dentro de un verbo: «Necesito que me revisen un informe de lectura»; «Busco su asesoría para la revisión de un parcial»; «Necesitamos ayuda para realizar un trabajo de crónica».

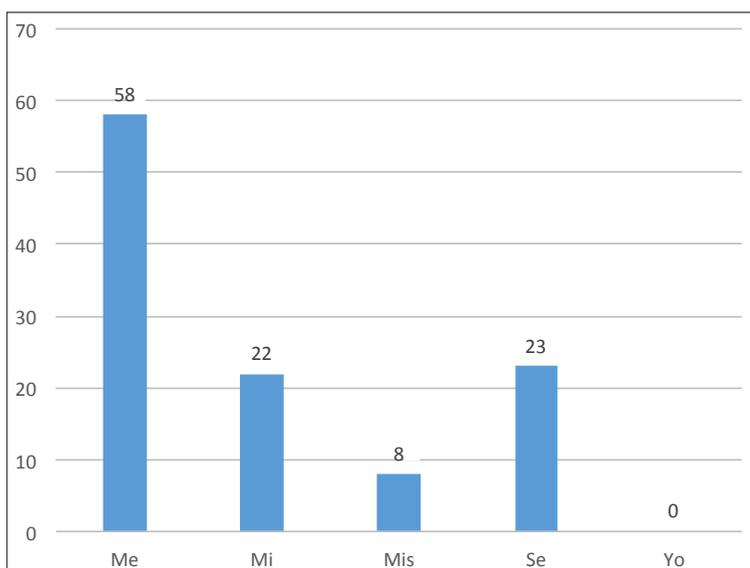


Gráfico 4. Uso de pronombres. Eje y: Cantidad estudiantes. Eje x: Pronombres

Este tipo de resultados los podemos interpretar de varias formas. Por un lado, creemos que la ausencia del *yo* tiene que ver con un mandato institucional, toda vez que en la academia se ha estigmatizado el uso del «yo» para los textos académicos

por ser considerado poco objetivo. Esa voz se desplaza por las aulas y se recoge en los estudiantes como norma. En otras palabras, con la distancia del pronombre personal evidenciado en el Gráfico 4 se observa el fenómeno de la despersonalización,⁸ descrito como un fenómeno que evita la figura del emisor —«yo» del texto— para incrementar la objetividad del texto.

Otra posible explicación está en la falta de conciencia que puede manifestar el estudiante sobre sus problemas, y más bien los remite al asunto de la obligación académica que al reconocimiento de sus propias incompetencias. Por ejemplo, en vez de mencionar «yo tengo un problema de redacción y quiero solucionarlo», dicen: «Hay una materia en la que *se* debe hacer un ensayo» (SE8, 2015; resaltado nuestro) como estrategia de ocultamiento. De hecho, otra de las estrategias de ocultar el yo, y con ello de mitigar o atenuar la responsabilidad frente a las carencias es el uso del posesivo de la primera persona del plural y el pronombre inserto en el verbo conjugado. Por ejemplo, los estudiantes dicen: «De una materia [...] *nos* enviaron una lectura» (SE6, 2015; resaltado nuestro). Con ello se evidencia una cercanía mínima entre el problema y el sujeto que lo posee. Así, es este el modo de atenuar una directa responsabilidad respecto a un problema que debe resolver, el cual se minimiza cuando se opta por el impersonal o por el plural (véase Gráfico 5).

Para finalizar, analizamos la estructura textual de los discursos de los estudiantes desde los *patrones lingüísticos*, para definir la organización en el corpus hasta ahora recolectado a través de la solicitud de cita a CELEE y la entrevista grupal.⁹

Con la búsqueda de los patrones lingüísticos es posible identificar cómo el escritor o hablante organiza sus textos y sus ideas; esta es una forma de interacción como lo propone Bolívar (En prensa):

Desde esta perspectiva la interacción es fundamentalmente prospectiva, basada en las expectativas que se crean en el paso a paso. Así surgen patrones de predicción lingüística (Tadros, 1985, 1994) que pueden tener dos partes, en los que la primera anticipa la segunda, como Enumeración/enumerado, Etiquetaje adelantado/

8 Fenómeno que Álvarez López (s. f.) conceptualiza así: «La despersonalización puede definirse como un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar, mediante un conjunto de mecanismos lingüísticos, marcas que señalen la presencia explícita y directa de las personas o participantes del discurso, esto es, las marcas del ‘yo’ y del ‘tú’ y las marcas de terceras personas que remiten a un alguien específico, concreto, al que no se quiere identificar, bien porque no conviene, porque tiene un carácter demasiado indeterminado, bien porque no interés» (p. 27).

9 En esta parte del análisis se complementó el corpus escrito (solicitud a CELEE) con un corpus «conversacional» derivado de entrevistas grupales, ello debido a que el análisis de algunos patrones textuales requiere textos con mayor desarrollo, es decir, más extensos.

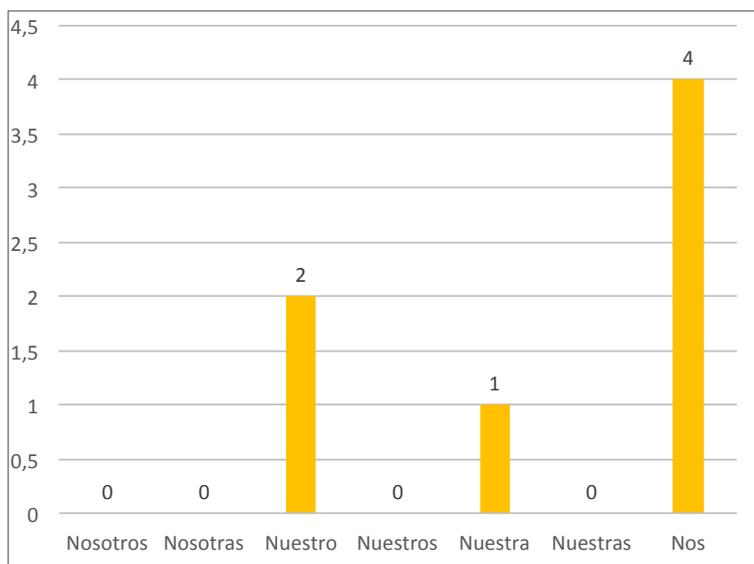


Gráfico 5. Pronombre posesivo primera persona plural.
Eje y: Cantidad estudiantes. Eje x: Pronombres

lo anunciado, Reporte/evaluación, Recapitulación/evaluación, Hipotético/real, Pregunta/evaluación.

Teniendo esto en cuenta, hallamos patrones que se repiten en el discurso de los estudiantes de EAFIT al expresar sus dificultades frente a las prácticas de lectura y escritura académica, e identificamos algunas diferencias entre los patrones que se repiten en el corpus escrito con respecto al corpus conversacional.

En el corpus escrito se encuentra el patrón de *reporte/evaluación* (Bolívar, En prensa), ya que primero se abre el tema, en este caso, el área o habilidad de la lectura y escritura en el que el estudiante presenta una dificultad, y luego entra a evaluar con respecto a esta última cómo se siente, o cuál es la razón de estar fallando. Por ejemplo:

De una materia que se llama Desarrollo Sostenible nos enviaron una lectura: ‘Objetivos de Desarrollo del Milenio’, es muy pesada para mi concepto y no sé cómo abstraer la información del texto de manera eficaz y me gustaría mucho que me pudieran ayudar con esto (SE6, 2015).

Al momento de escribir se me dificulta; no sé si es porque no me queda la idea clara de los documentos o muchas veces tengo la idea, pero no soy capaz de ponerlo en un texto (SE7, 2015).

En pocas ocasiones, la evaluación se hace luego del reporte de manera explícita, como en los casos anteriores. A diferencia de ello, la mayoría de veces se alude al fin que se quiere obtener con la «asesoría/tutoría»; pese a eso y bajo este contexto, podríamos interpretar ese fin mencionado como *la evaluación*, pues el hecho de considerar la asesoría como parte de la solución a la dificultad, hace que esa consideración sea en sí misma una evaluación. Por ejemplo:

El motivo de nuestra consulta es el requerimiento de una tutoría con el fin de evaluar la redacción y coherencia de nuestro trabajo final de la materia Métodos de Investigación Cuantitativos (SE9, 2015).

El motivo es recibir orientaciones que me ayuden a plantear estrategias para mejorar o corregir un informe tipo artículo (SE10, 2015).

Un siguiente patrón que se repite en el discurso escrito de los estudiantes es el *hipotético/real* (Bolívar, En prensa), toda vez que plantean, con respecto a su dificultad, un ideal hacia donde les gustaría llegar al mejorar sus habilidades de lectura y escritura, o al cumplir una meta concreta («me gustaría», «necesito una revisión», «quisiera una asesoría»), planteamiento que cierran con lo que realmente cuentan en el momento actual: «me distraigo fácilmente», o con la situación real a la que tienen que responder, como evaluaciones y actividades académicas: «tengo un parcial». Algunos casos son los siguientes:

Quiero participar en un concurso de un ensayo [...] Tengo algunas ideas ya escritas de qué temas tocar (SE10, 2015).

Necesito una consulta para hacer una revisión de una columna que debo de escribir y aun no tengo las bases para hacerlo... (SE11, 2015).

Quisiera recibir una asesoría para rectificar la redacción de dos trabajos que realicé y debo entregar el día 10 de febrero (SE3, 2015).

En el caso del corpus de entrevistas grupales, los patrones que más se repiten son el *reporte/evaluación, etiquetaje adelantado/lo enunciado e hipotético/real y recapitulación/evaluación* (Bolívar, En prensa). Se puede ver que, a diferencia del discurso escrito, en el hablado encontramos, para el análisis —además de los ya mencionados patrones—, repetición del patrón *etiquetaje adelantado/lo enunciado y recapitulación/evaluación*.

Con respecto al *etiquetaje adelantado/lo enunciado*, el estudiante hace una corta introducción sobre uno o dos aspectos de su dificultad, y luego explica a qué se está refiriendo con esa primera alusión. Estos son algunos de los casos:

Hay textos demasiado densos y otros no. Los densos son obligatorios, y yo considero esas lecturas a veces innecesarias; y los otros que sí son más fáciles y eso como que

le da ritmo a la clase, porque la gente opina (EGE1 —Entrevista grupal, estudiante de pregrado 1, EAFIT—, 2016).

Para mí es la parte de argumentación. Cuando nos dan una serie de preguntas, me toca leer dos o tres veces para poder captar la idea del texto y a partir de ahí argumentarla (EGE2, 2016).

En la escritura nos pasa mucho que todos los profesores tienen un concepto diferente de lo que es un informe de lectura. Entonces, el semestre pasado nos pusieron un informe de lectura netamente descriptivo, y este semestre, que sí tiene que ser crítico, entonces, ya uno no sabe (EGE3, 2016).

En una menor cantidad encontramos casos tipo *recapitulación/evaluación*, donde se hace un recuento de lo ya explicado y se cierra con una evaluación. Por ejemplo:

Escribo como hablo, así cotidianamente, no tengo un léxico muy sofisticado [...] En pocas palabras escribo muy criollito; entonces, a mí me da mucha dificultad escribir (EGE4, 2016).

Así, frente al uso de patrones en el discurso, los estudiantes tienen unos marcos de referencia, en su mayoría predictivos; expresan sus dificultades recurriendo a una estructura en la que primero se presenta una información y luego se hace una cierta evaluación de ella. El hecho de que la mayoría de patrones utilizados por los estudiantes sean *reporte/evaluación* nos sugiere que hay una organización textual en la que se prepara un tema y luego pasa a evaluar sus prácticas de lectura y escritura; no obstante, esta evaluación hecha por los estudiantes no se hace de manera explícita, porque se recurre a enunciar situaciones externas que no los implican directamente a estos como sujetos responsables de sus problemas. Además, lo que se expresa en la evaluación indirecta de sus habilidades de lectura y escritura, nos deja ver la relación del estudiante con su mundo académico, en tanto podemos identificar una falta de un autorreconocimiento más preciso de la dificultad o vacío cognoscitivo.

4. Conclusiones preliminares

Concluimos, con estos primeros avances de la investigación, de la cual presentamos el análisis lingüístico y discursivo de la interacción, el rol y el tema, que el estudiante se posiciona lejano a sus carencias relacionadas especialmente con la escritura, porque no reconoce específicamente cuáles son estas, sino que se manifiesta en forma de necesidad para hacer una tarea o responder por una labor académica inmediata. Esto lo observamos en el modo, lo que da cuenta del rol predominante que desempeñan los estudiantes en este espacio académico reflejado en los textos que escriben. También identificamos el rol cuando analizamos la transitividad, donde

se manifiestan unas representaciones que nos dan pista de las características de la identidad que van forjando los estudiantes: allí encontramos unas representaciones que expresan, en la minoría, un interés interno por el conocimiento, y en la mayoría, una necesidad impuesta desde afuera.

A propósito de estos roles asumidos por los estudiantes, observamos que *la relación de interacción* que asumen en el discurso es mayoritariamente de solicitante de un beneficio a corto plazo, inmediato.

Con el análisis del *tema* concluimos que el estudiante, al no usar nunca en sus solicitudes la primera persona singular «yo», esto lo aleja más de una consciencia sobre sus problemas, con lo cual, discursivamente hablando, atenúa su responsabilidad directa y minimiza su carencia, para referirla a un problema de una tarea o labor evaluativa.

Y respecto a la *interacción* de los estudiantes con los textos, se identifica una relación predictiva, lo que se entiende como una organización textual en la que estos usan marcos referenciales que generan expectativa. Como se vio con el uso de patrones textuales, el estudiante expresa opiniones sobre sus propias prácticas, pero dichas evaluaciones son implícitas, porque están referidas a un deber, a una tarea, lo que se interpreta como una respuesta a una imposición y no como el reconocimiento de una necesidad interna de mejorar en el proceso de lectura y escritura.

Referencias bibliográficas

1. Álvarez López, M. de F. (s. f.). *¿Presento, presentamos o se presenta? La autoría en el español académico escrito de CC. Económicas y Empresariales*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/04/cvc_ciefe_04_0006.pdf
2. American Psychological Association (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association* (Trad. M. Guerra Frías). (3a ed.). México: El Manual Moderno.
3. American Psychological Association (APA) (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (6.ª ed.). México: El Manual Moderno.
4. Bentivoglio, P. (1987). *Los sujetos pronominales de primera persona en el español de Caracas*. Caracas: CDCH-UCV.
5. Bolívar, A. y Beke, R. (2009). Certainty and Commitment in the Construction of Academic Knowledge in the Humanities. E. Suomela-Salmi y F. Dervin (Eds.).

- Cross Linguistic and Cross Cultural Perspectives on Academic Discourse* (pp. 33-48). Amsterdam: John Benjamins.
6. Bolívar, A. y Beke, R. (2011). El Yo y la actitud ante el conocimiento. A. M. Cestero Mancera, I. M. Martos y F. Paredes García (Eds. lit.). *La lengua, lugar de encuentro*. Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina ALFAL, Universidad Alcalá de Henares, España.
 7. Bolívar, A., Beke, R., y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-125). Santiago de Chile: Planeta.
 8. Bolívar, A. (En prensa). La construcción dialógica de los patrones textuales. G. V. Koch, *Homenaje a Indegore*. São Paulo: Contexto.
 9. Celee (s. f. 1). *Celee / Servicios*. Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/centros/celee/Paginas/inicio.aspx>
 10. Celee (s. f. 2). *¿Qué es Celee?* Recuperado de: <http://www.eafit.edu.co/centros/celee/Paginas/inicio.aspx>
 11. EAFIT. (2016) Centro de Estudios Laboratorio de lectura y escritura, Celee. Recuperado de: www.eafit.edu.co/centros/celee/pagina
 12. Halliday, M. A. K (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (Trad. Jorge Ferreiro Santana). México: Fondo de Cultura Económica.
 13. Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante*. Madrid: Complutense.
 14. Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática sistémica funcional*. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/16231/1/LibroGSF2007UAlicante.pdf>
 15. Vázquez Laslop, E. (2001). *La arquitectura lingüística del compromiso. Las oraciones del deber ser*. México: El Colegio de México.
 16. Vélez Upegui, M. (2006). *El pórtico de Jenófanes*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Colección Académica.
 17. Van Dijk, T. (1980). *Estructura y funciones del discurso*. Argentina: Siglo XXI Editores.