

El Requisito de Lengua Extranjera y la lectoescritura en la universidad

TERESA E. CADAVID G.

A propósito de la lectura y la escritura en la universidad, vale la pena establecer una comparación: entre la apabullante exigencia del “dominio” de una segunda lengua —culturalmente y de manera general, preferiblemente el inglés, sabemos por qué— y las exigencias propias de la competencia en lectura y escritura del español en el ámbito universitario.

Hay una experiencia que se constata a diario en la universidad, al enfrentar como docentes las dificultades de comprensión de textos y expresión escrita (lectura y escritura) manifestadas por los alumnos, principalmente en los primeros semestres, y es que si bien muchos de ellos ya hablan esa segunda lengua —entre otras cosas, porque se les inculcó cultural e institucionalmente esa exigencia desde los niveles de enseñanza básica y secundaria—, sus habilidades comunicativas en cuanto a la comprensión lectora y la expresión escrita del español —del cual son hablantes nativos— es bastante deficiente. Es posible que puedan alcanzar una competencia pareja en el habla corriente de ambas lenguas, pero habría que ver cómo leen y cómo escriben textos académicos en inglés, es decir, textos producidos por las distintas disciplinas de la cultura letrada universitaria, no ya los textos informativos tipo examen Michigan, con los cuales se han familiarizado gracias a la obsesiva preparación, con ejercicios *básicos* de comprensión lectora y expresión escrita, incluso desde el bachillerato.

Sin duda, la aprobación del Requisito de Lengua Extranjera da cuenta de un nivel *básico* de acercamiento a esa lengua, equiparable tal vez a un nivel promedio de comprensión lectora y expresión escrita del español en el bachillerato. Y, por descuido de la institución, a través de la formación universitaria, no se supera ese acercamiento precario a la lectoescritura en ambas lenguas. Ya en la universidad, los estudiantes frecuentan ese nivel básico; sino, ¿cómo explicar el hecho de que estudiantes de ciencias humanas de últimos semestres manifiesten las mismas dificultades en lectoescritura que los que apenas ingresan, así aprueben el Requisito de Lengua Extranjera?

Por otra parte, sabemos que estamos en una sociedad de la información, que no deja casi tiempo de procesar el excesivo número de datos que nos llegan a través de medios como la Internet, y esto tiene sus consecuencias frente al conocimiento: si no se procesa (digiere, piensa) la información, entonces no se alcanza un conocimiento. Ésta es la abrumadora realidad en la que están inmersos los estudiantes; acuden a los textos en busca de información (datos) que no llegan a procesar, y entonces fracasan en el conocimiento, en la apertura intelectual del pensamiento hacia objetos de estudio.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/7 – 10 de enero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Ese procesamiento de la información es precisamente el trabajo de lectura que no se hace; los estudiantes no leen comprendiendo y pensando, porque ese es un esfuerzo extra al que no están dispuestos ni acostumbrados, y que la universidad, bajo el régimen informativo, escasamente les posibilita. Y entonces, no puede evitar uno relacionar esta situación con la de los llamados analfabetos funcionales, es decir la de “las personas que han aprendido a leer y escribir, pero que no están en condiciones de comprender y reproducir el contenido de un texto sencillo”.¹

En ese contexto, ¿a qué puede corresponder la tal exigencia de una segunda lengua? Tal vez más a un asunto de carácter informativo que formativo, pues si el sistema parece estar favoreciendo la proliferación de “analfabetos funcionales”, ¿de qué les sirve a éstos “saber” más idiomas? Sin duda, en tanto víctimas de la proliferación de información, les permite moverse mejor en un mundo globalizado, alcanzar mayor interacción “multicultural”, etc., pero no precisamente leer comprendiendo, e ingresar al medio académico y hacer parte de la cultura escrita que lo soporta. El contexto de esa exigencia parece ser, pues, el del predominio de la información sobre el conocimiento.

Con ello, se le está dando igual o mayor importancia al hecho de “conocer” otro idioma diferente al español —y a propósito, no sé si una lengua indígena podrá servir— que al desarrollo de la lectoescritura en nuestro idioma, y se desplaza hacia la adquisición de otro idioma la atención que debía prestarse a la lectoescritura en español. Hay que saber otro idioma, en ese nivel básico exigido, porque eso ayuda a manejar la información, a acumular información, y entonces el conocimiento, ligado a los procesos de lectura y escritura académica, pasa a segundo plano.

No es que no sea importante conocer otro idioma; al contrario, ello supone un enriquecimiento cultural, más incluso en el contexto intercultural de un supuesto mundo “globalizado”. El asunto es que el requisito de una segunda lengua dentro del sistema educativo entre a desplazar, a dejar de lado, la exigencia de una práctica de la lectoescritura del español a nivel superior. El asunto es que, en la educación superior, se empieza a valorar o estimar más la posesión de una segunda lengua que la competencia en la propia. De hecho, acreditar conocimiento de una segunda lengua se constituye *per se* en un mérito académico o en un mecanismo institucionalizado para conseguir méritos académicos; incluso, en un patrón de medida de la calidad académica.

Por experiencia propia, como adultos, no por cumplir un requisito, que ahora ya se extiende al pregrado en universidad y al bachillerato, sino porque nos gusta, aprendemos otro idioma. Entonces, nos volcamos en una tarea metadiscursiva con ese otro idioma, y lo aprehendemos, con gran satisfacción, como proceso intelectual desde la perspectiva de interacción que ya se tiene con el propio, ese en el cual somos expertos. Podemos suponer, por tanto, que tal como utilizamos el lenguaje para pensar —razonar— estructuradamente en un idioma lo hacemos para pensar en otro.

¹ Ulrich Wechsler, “Primero andar, después montar en bicicleta”, *Humbolt* 136, Goethe-Institut Inter Naciones, 2002. En otros términos, se considera analfabeta funcional a una persona que “sabe descifrar los signos alfabéticos, ligarlos entre sí y convertirlos en una palabra, y esa palabra ligarla con palabras sucesivas. Sin embargo, el grueso de su lectura se compone de los letreros y anuncios publicitarios en las calles y de alguna que otra historieta del diario dominical, la sección deportiva en los periódicos y los panfletos que hay en los puestos de revistas. Es lectura obligada o de esparcimiento, no disciplinada, sin el propósito de ampliar el horizonte de conocimientos de forma deliberada”. En: <http://www.itesm.mx/va/deptos/ci/articulos/elredise.htm>. Acceso: oct. 10 de 2006.

Esto resulta de acuerdo con la apreciación de que al parecer una mayor elaboración en la lengua materna permitirá una mejor adquisición del segundo lenguaje.² Pero si, desde la escuela, e incluso desde la cuna, el niño se inserta en una cultura bilingüe, que tal vez sea lo ideal, se puede considerar que habría una especie de riesgo en el proceso de desarrollo del lenguaje si, por ejemplo, la interlocución, que es muy importante entonces, es descuidada. En esa estrecha labor de acompañamiento que supone la adquisición del lenguaje, habría que ver si el niño está desarrollando su propia capacidad de abstracción en relación con cada uno de esos dos instrumentos, si adquiere la capacidad de articular simbólicamente su pensamiento en esos dos idiomas. Porque, así como se presentan evidencias de que si al niño se le habla en dos idiomas en los primeros meses, se le retrasa la adquisición del habla, es decir, sus posibilidades expresivas en ambos, algo puede pasar con respecto al pensamiento mismo, por cuanto se postula que el lenguaje se estructura y desarrolla a partir del pensamiento. En suma, habría que estar atentos a ese vínculo pensamiento-lenguaje durante la adquisición de esos idiomas.

La conclusión a la que se puede llegar cuando se está frente a muchachos bachilleres que hablan muy bien el inglés, por ejemplo, pero que no comprenden los textos académicos que se les propone leer en la universidad y además escriben otros que abiertamente podemos considerar confusos, es que también están teniendo dificultades para ordenar su pensamiento. Seguramente, las dificultades en la lectura y la escritura de textos académicos en español se reflejarán también en la lectura y la escritura de textos académicos en otro idioma. Si hay problemas de comprensión en la lengua materna también los habrá en la otra lengua, porque el vínculo con el pensamiento no se oblitera: necesariamente hay que pensar al leer o escribir textos académicos; y lo importante no es que el niño “aprenda” varios idiomas, sino que se forme pensando en ellos. No sé en qué medida se planteen en el medio modelos de educación bilingüe atentos a eso.

Correo electrónico:

² Además, “el hecho que los niños mayores sean más exitosos que los menores se ve como clara evidencia de que el dominio lingüístico apropiado en el primer lenguaje se traduce a un mejor aprendizaje del segundo”. En: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>. Acceso: oct. 12 de 2006.