

GRUPO PROCESOS COMUNICATIVOS  
EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

# Las competencias comunicativas en la educación superior, una experiencia etnográfica

Carmen Aura Arias C.\*

## RESUMEN

Este artículo plantea una descripción etnográfica de las competencias comunicativas de los estudiantes que ingresaron a la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana en el segundo semestre del 2002 y el primer semestre del 2003, el propósito de esta investigación fue establecer los problemas de los estudiantes en los aspectos de habla, escucha, lectura y escritura en el contexto académico. El proyecto pertenece a la Línea de Investigación en Didácticas del Lenguaje y Competencias comunicativas, línea que a su vez pertenece al grupo de Investigación Comunicación en el ámbito de la Educación.

## ABSTRACT

This article states one Etnography description the communicaty skills of the student that started this studies in Children Pedagogy and Especial Education in 2002 y 2003 years. The purpose of the proyect was to stablish the problems of the students in the areas of speech, listing, reading and writing in the academic context. This researsh is included in the Line of Research Teaching the Language and the Communicaty skills, which is included in the group research communication-education.

\* Licenciada Educación Especial Universidad Pedagógica Nacional. Especialización en didáctica de la literatura infantil y juvenil. Universidad San Buenaventura maestría en Educación. Docente investigadora de la Facultad de Educación de la C.U.I. Coordinadora de la Línea Didácticas del Lenguaje y Competencias Comunicativas.



**E**ste ensayo sobre las competencias comunicativas en la educación superior, pretende desde la etnografía de aula, contar una experiencia investigativa realizada en los años 2002 y 2003, a propósito de las competencias comunicativas de los estudiantes que ingresaron a los programas de Pedagogía Infantil y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

La propuesta presenta una reflexión y recuperación del desarrollo del proyecto realizado dentro de la línea de Didácticas del Lenguaje y Competencias Comunicativas. El propósito es reconstruir la práctica investigativa realizada con esta propuesta.

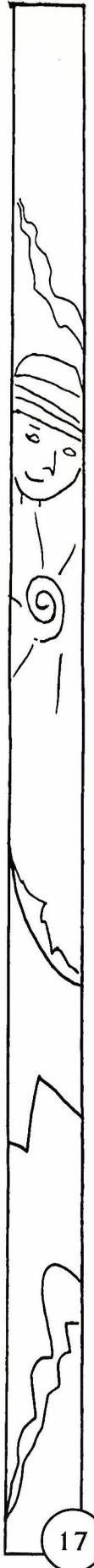
#### **Un objeto que se perfila como sujeto**

El objeto de ésta investigación son las competencias comunicativas de los estudiantes, por ésta razón se habla de sujetos de investigación, quienes tienen una particular e inteligente, como variada y compleja forma de comunicarse en los diferentes contextos de la vida cotidiana, aquí son los sujetos investigados en el contexto académico. Se buscó observar los comportamientos y recuperar las voces en torno a los eventos académicos y particulares de sus experiencias con la comunicación en las aulas en situación académica.

#### **Una elección intencional: los estudiantes que ingresaron a la Facultad en el año 2002.**

Para la selección de la muestra se optó por la muestra intencional o basada en criterios. "En la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (Martínez 1991). La muestra de estudiantes se tomó de los dos programas matriculados en el segundo período del 2002 y el primero del 2003, cuyas edades oscilaron entre 17 y 34 años de edad, de los cuales 27 eran mujeres y 4 hombres.

Según la encuesta demográfica la muestra podría clasificarse de la siguiente forma 12% hombres, 87.09% mujeres, las edades oscilaron entre 17 y 34 años, de los cuales el 32.25% tienen entre 17 y 19 años, el 41.96% entre 20 y 22 años, el 19.35% entre 23 y 26 años, el 3.22% entre 27 y 30 años y el



Posteriormente, se determinaron las relaciones, estableciendo comparaciones, identificando asociaciones e inferencias derivadas del marco teórico del proyecto, sistema contemplado en el enfoque según Goetz y Lecompte (1988); para el caso se hizo la inferencia que en todos los comportamientos expresados sobre el habla, la escucha, la lectura y la escritura unos constructos se referían a como piensan sobre la comunicación las personas, que saben sobre la comunicación esas personas, no solamente los saberes teóricos, sino los saberes ideológicos construidos culturalmente, como actúan las personas con esos saberes, denominados por la investigación el hacer y el medio en que esos "saberes" se constituyen en acciones, y el medio del cual derivan su naturaleza o contexto,, ardiendo de las tipologías seleccionadas en las taxonomías de las cuatro categorías se realizó una búsqueda del hilo conductor o eje central que articulara los conceptos y que permitiera construir una historia conclusiva. La construcción del hilo conductor de la historia, tuvo en cuenta la conceptualización decantada de las contrastaciones y comparaciones entre matrices de análisis.

**Los registros de Recolección de los datos.** El total de los documentos aplicados fueron: 50 encuestas, 20 entrevistas, 20 observaciones, ocho registros de diario de campo, 6 entrevistas a grupos focales, dos a profesores del área de lenguaje, dos a profesores de otras áreas y dos a expertos en competencias.

**Validez y Confiabilidad de la información.** El control del gran volumen de información, que al comienzo de la descripción nos asustó y particularmente nos hizo sentir acongojadas frente a su exhaustividad, permitió solucionar el problema de su validez y confiabilidad. Se realizó una triangulación entre los datos presentados por los diferentes investigadores asistentes, contrastación entre diferentes instrumentos.

**En busca de la coherencia. El análisis e interpretación de los datos.** El proceso de análisis se llevó a cabo durante todo el proceso, no fue una etapa final. A cada registro (encuesta, entrevista, observación o relato autobiográfico), se le iba colocando el nombre del tema al que hacía referencia desde los contenidos de la competencia hablar, escuchar, leer y escribir. En las reuniones de "Encuentro" se revisaba con todo el equipo, se discutía la clasificación de los registros y se tomaban decisiones. Los temas se seleccionaban dependiendo de las problemáticas con relación a las competencias.

Luego se listaron todas las temáticas, se tabularon, se clasificaron por categorías, así como también se le asignó una codificación según el campo al que hacía referencia. Se organizaron en cuatro grandes categorías: Hablar, escuchar, leer y escribir.



Posteriormente, se determinaron las relaciones, estableciendo comparaciones, identificando asociaciones e inferencias derivadas del marco teórico del proyecto, sistema contemplado en el enfoque según Goetz y Lecompte (1988); para el caso se hizo la inferencia que en todos los comportamientos expresados sobre el habla, la escucha, la lectura y la escritura unos constructos se referían a como piensan sobre la comunicación las personas, que saben sobre la comunicación esas personas, no solamente los saberes teóricos, sino los saberes ideológicos construidos culturalmente, como actúan las personas con esos saberes, denominados por la investigación el hacer y el medio en que esos "saberes" se constituyen en acciones, y el medio del cual derivan su naturaleza o contexto,, ardiendo de las tipologías seleccionadas en las taxonomías de las cuatro categorías se realizó una búsqueda del hilo conductor o eje central que articulara los conceptos y que permitiera construir una historia conclusiva. La construcción del hilo conductor de la historia, tuvo en cuenta la conceptualización decantada de las contrastaciones y comparaciones entre matrices de análisis.

**Los registros de Recolección de los datos.** El total de los documentos aplicados fueron: 50 encuestas, 20 entrevistas, 20 observaciones, ocho registros de diario de campo, 6 entrevistas a grupos focales, dos a profesores del área de lenguaje, dos a profesores de otras áreas y dos a expertos en competencias.

**Validez y Confiabilidad de la información.** El control del gran volumen de información, que al comienzo de la descripción nos asustó y particularmente nos hizo sentir acovejadas frente a su exhaustividad, permitió solucionar el problema de su validez y confiabilidad. Se realizó una triangulación entre los datos presentados por los diferentes investigadores asistentes, contrastación entre diferentes instrumentos.

**En busca de la coherencia. El análisis e interpretación de los datos.** El proceso de análisis se llevó a cabo durante todo el proceso, no fue una etapa final. A cada registro (encuesta, entrevista, observación o relato autobiográfico), se le iba colocando el nombre del tema al que hacía referencia desde los contenidos de la competencia hablar, escuchar, leer y escribir. En las reuniones de "Encuentro" se revisaba con todo el equipo, se discutía la clasificación de los registros y se tomaban decisiones. Los temas se seleccionaban dependiendo de las problemáticas con relación a las competencias.

Luego se listaron todas las temáticas, se tabularon, se clasificaron por categorías, así como también se le asignó una codificación según el campo al que hacía referencia. Se organizaron en cuatro grandes categorías: Hablar, escuchar, leer y escribir.



Todos los datos se digitaron para el programa Ethnogrphs v5.0, del listado que arrojó el programa con todos los registros, se codificó según las categorías y subtemas y el programa sacó otro listado con toda la información organizada por categorías.

**Escribir da cuenta de la Comprensión. Organización del Informe Final.**

En la medida que se rompe el hielo y la parálisis frente a una hoja en blanco e iniciamos con un título tentativo “Las competencias comunicativas en educación superior, una experiencia etnográfica” ese título fue como el beso de la princesa al sapo del estanque, nos impulsó y generó múltiples ideas de acuerdo con los conceptos recopilados en los resultados.

En esta historia en la que se decanta la interpretación de los datos coexisten varios aspectos: las voces, este aspecto tiene que ver con los sujetos que hablan y dicen sobre las competencias: en primer lugar los estudiantes participantes en la investigación con la primera voz: que siente, que piensa, que hace, en relación con las competencias. Los datos, son fieles y textuales, tal y como fueron entregados por los informantes , sin modificaciones.

**Resultados y Discusión**

Los rasgos esenciales de la competencia son: un saber especializado que se demuestra en un contexto real y una combinación de factores biopsicosociales. Los niveles de la competencia son reconocimiento e identificación, uso comprensivo para ponerlo en práctica en contextos, explicación y valoración de los usos y utilidades.  
(Quintana, 2002)

Las competencias de los estudiantes de PI y EE que ingresaron a la Facultad en el año 2002, según esta exploración, posee unos rasgos característicos, en relación con los tres ejes transversales que cruzan las categorías escuchar, hablar, leer y escribir y que se establecieron para la interpretación: un saber, un hacer y un contexto, al respecto veamos:

**Que saben las estudiantes en relación con su comunicación en el contexto académico.** La Escucha – El gusto, el respeto y las circunstancias como moldeadores culturales de los comportamientos. Las representaciones internas o saberes culturales de los estudiantes frente a la escucha se caracteriza por el gusto, el respeto y las circunstancias; si los temas que se exponen en el contexto académico, no tiene ninguna relación con su vida personal no atienden, ni hacen retroalimentación, aunque hay un prejuicio con relación a la acción de escuchar y es que se debe respetar a quien habla poniendo atención a su discurso, esta actitud es más una convención cultural que una convicción frente al acto de escuchar.



**Que hacen con la escucha?** Desde el eje transversal del saber como escuchas de los estudiantes de ambos grupos, los comportamientos se dividen, primero en saberes teóricos que poseen los estudiantes sobre lo que significa escuchar y que para el caso es una representación basada en el interés, el respeto por convención y circunstancial, y no un saber claramente definido desde gusto, respeto y circunstancia profesional educativo que es lo que pretende formar la facultad de educación.

Y segundo, los saberes culturales que ostentan los estudiantes en relación con estas competencias y que están estrechamente ligadas a las relaciones sociales que han establecido las estudiantes a través del tiempo con las instituciones de formación: el jardín, el colegio, el hogar, los amigos, el barrio entre otros.

Al respecto se puede decir de las experiencias, tanto negativas como positivas han marcado los comportamientos de una manera más desfavorable que favorable; las experiencias problemáticas en el contexto familiar han moldeado los comportamientos comunicativos como escuchas: el alcoholismo de algunos de los padres, la drogadicción, la violencia familiar y social, como los rompimientos familiares o separación de los miembros de la familia, las condiciones económicas, como los conflictos derivados de las precarias condiciones económicas, han sido condicionantes en sus comportamientos, más que las experiencias positivas.

Las experiencias positivas estén relacionadas con el afecto y relaciones familiares armónicas con los abuelos, los miembros de la familia, las reuniones y celebraciones importantes en este grupo de socialización como el fomento del hábito de escucha en la escuela a través del castigo y el deseo de transgredir la norma, las volvió apáticas, tímidas, y poco atentas cuando otros hablan.

Aunque hay una excepción en los afectos para la formación del hábito de la escucha en la escuela, y es que el empuje y la actitud de los maestros ayudan al impulso para superar las dificultades con la escucha. No hay una diferenciación relevante de estos comportamientos como escuchas, entre los estudiantes de Pedagogía Infantil y los estudiantes de Educación Especial, en ambos grupos se manifiesta como rasgo esencial el moldeamiento cultural desde la significación de los eventos sociales promovidos en la escuela, la sociedad y el hogar.

Se infiere que el papel de la escuela podría representar un elemento importante como transformador de la cultura de los comportamientos comunicativos de la escucha, pero esta relevancia en la realidad no son cuestionados, ni analizados suficientemente como mediación de los comportamientos en los futuros adultos, dentro de la institución escolar, una inferencia



prepositiva de esta investigación se acercaría al cuestionamiento serio de las actividades escolares frente al compromiso de formación de escuchas idóneas. La cultura incluye un sistema de creencias, valores símbolos y comportamientos compartidos. Anderson citado por Verderber, 1999, afirma que "la cultura y la comunicación son inseparables"

Los hallazgos frente a la categoría hablar de los estudiantes de Educación especial es que se piensan a si mismos como buenos comunicadores, pero al momento de observarlos se notan comportamientos en la comunicación no verbal, que hacen perder de vista el contenido y el propósito de los actos de habla.

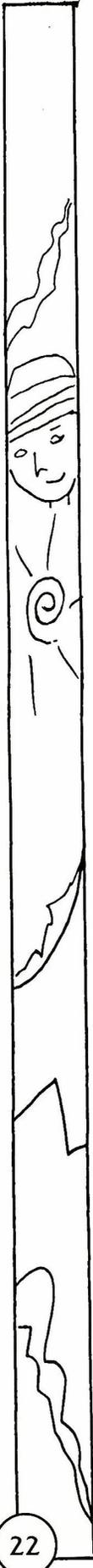
La paralingüística, o conocimiento sobre las opciones que los aspectos suprasegmentales dan al comunicador, opciones materializadas en cambios de cadencias y entonaciones, en acentuaciones enfáticas y en la introducción de elementos sonoros (exclamaciones que acompañan a la palabra, la competencia kinética o capacidad para la comprensión y utilización en la comunicación de expresiones y movimientos diversos, como la proxémica relacionada con el saber acomodar las distancias entre interlocutores y el poder ajustar los posibles contactos físicos entre ellos y que son regulados por la cultura (Poyatos, 1986), se manifiestan y son interpretados de la siguiente forma en los estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil.

**A mayor y mejor amplitud del espectro cultural mayor y mejores desempeños en la expresión oral.** Se encontraron mejores desempeños en la comunicación oral de las estudiantes de Educación Especial que en las estudiantes de Pedagogía Infantil, debido a que han desarrollado la comunicación en un espectro cultural más amplio, esto se relaciona con el hecho de que en el ámbito familiar y cultural, es mucho más rico en experiencias y los padres en un 50% manifiestan mayores niveles de formación.

Los códigos restringidos de los cuales habla Bernstein (1990) en la construcción de los discursos, nos informan que el paralenguaje, la kinesis y la proxemia se acentúa según el conocimiento y manejo del código utilizado.

En esta perspectiva de análisis en estos niveles de formación disciplinar y profesional, es muy temprano para que los estudiantes posean un repertorio nutrido sobre las temáticas de Pedagogía y Educación Especial, en tanto inician apenas su formación en ellas.

Así, la exposición de temas relacionados con el contexto académico de la Pedagogía, la Didáctica y la Educación Especial, se presenta con debilidades desde los aspectos del paralenguaje y los aspectos suprasegmentales que ayudan a los desempeños



del comunicador como: entonaciones, acentuaciones, ritmo, volumen, tono, postura y movimientos de la cara, contacto visual y gestos. Primero porque la exposición de los temas, no nace como iniciativa propia sino de las propuestas docentes y en esa medida se sienten presionados y poco espontáneos y segundo aún no tienen el debido desarrollo y formación.

El saber sobre la materia, no se articula con el hacer, es un interés externo que los mueve y no configura representaciones internas duraderas, y en esa medida, tampoco tiene interés en su manifestación. El hacer debería ser coherente con lo que se sabe y se piensa.

La propuesta inferencial es la conexión o articulación de las representaciones internas del contenido y la valoración de lo que se comunica con el comportamiento externo que se manifiesta cuando se habla de determinadas temáticas. Es necesario que los currículos brinden una articulación de los saberes con los "haceres" para que contribuyan a mejorar los conocimientos, la apropiación axiológica de ellos y la aplicación en el contexto pedagógico.

En resumen sentir, hacer y pensar sobre un tema estaría indisolublemente articulado y configuraría una ética de la comunicación para educadores.

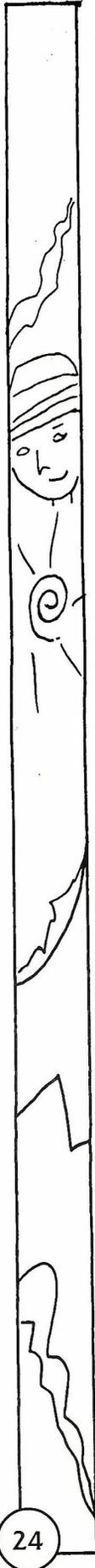
**La expresión oral mejora el pensamiento crítico y este a su vez a la oratoria desde las responsabilidades éticas.**

Los estudiantes de Educación Especial y Pedagogía Infantil, reconocen como un aspecto volitivo importante que la experiencia mejora la comunicación, y que la escucha mejora la competencia para hablar. El desarrollo de los aspectos voluntarios del comportamiento, esta enmarcado en el desarrollo actitudinal y augura mejores desempeños frente a dicho saber.

No se ha construido una ética-crítica de la comunicación en los estudiantes. El pensamiento crítico o proceso analítico y de evaluación que usa la lógica y el razonamiento para transmitir información, y que facilita además la comprensión, el cambio de creencias o el descubrimiento de problemas en los mensajes informativos o persuasivos, aun es muy insipiente en la formación de los futuros educadores de los programas mencionados.

Las manifestaciones de las representaciones internas de los estudiantes, son relevantes en el autojuicio de ser tímidos, poseer poco vocabulario, cambiar de tema sin concluir uno anterior y no tener confianza en lo que se va a decir. La marcada inseguridad originada entre otras razones al bajo nivel de autoestima sobre todo de los estudiantes de Pedagogía Infantil, relacionada con variedad de causas, influyen seriamente en sus creencias, sus capacidades y competencias para la oratoria.





Hablar sobre temas que se desconocen, inhibe la argumentación y la crítica de los mismos. El deseo de claridad, argumentación para que los enunciados resulten lógicos y eficaces a la intencionalidad y el descubrimiento de las propias debilidades, se realiza mediante la ejercitación constante en el proceso.

Es necesario replantear la funcionalidad de la oratoria en las exposiciones dentro de las actividades académicas de aula, el estudio de la oratoria permite aprender aspectos del pensamiento crítico, para aplicarlos a los propios discursos. Se necesita formular objetivos, definir conceptos, plantear preguntas, recabar datos, organizar información, unir ideas y evaluar los propios argumentos e información, para desarrollar un pensamiento crítico.

Es eminentemente necesario replantear los temas y discutir sobre la relevancia de ellos, nadie es competente en una temática que desconoce y frente la cual no ha construido actitudes positivas  
(Quintana, 2000)

La ineficacia al construir actitudes positivas frente al conocimiento, inhibe los desempeños de las personas frente a determinado conocimiento. La inferencia a este respecto en el ámbito académico, es como hacer para construir un fundamento axiológico frente a él que permita ponerlo a funcionar y transformar los espacios donde ese conocimiento eleve las condiciones de vida de las personas, dentro de lo que sería una acción de la praxis pedagógica.

**Competencias para leer, en los Estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial. De la Competencia Lingüística a la Competencia Comunicativa. Del saber al hacer con la lectura.**

La competencia lingüística o gramatical, hace referencia a un saber hacer para codificar y decodificar los signos de una lengua, desde los componentes fonéticos, morfosintácticos, pragmáticos y semánticos.  
(Chomsky 1970)

Todo sujeto de una comunidad lingüística accede a esa competencia lingüística desde que está inscrito en una colectividad, con una lengua propia. Los estudiantes que ingresan a las facultades, traen una primera lengua, llamada materna y con ella han accedido a los códigos culturales. Pero, que pasa con la funcionalidad de esa lengua en las competencias lectoras de los estudiantes y más allá, qué función cumple en el ámbito académico?

Si partimos del presupuesto establecido en la indagación de esta propuesta, que en los primeros años casi todos los estudiantes tenían agrado por la lectura, pero que en el

transcurso de los años ese gusto fue decreciendo hasta convertirse en un fracaso en cuanto al gusto y la comprensión, y que aunque de dicen tener muchos libros en casa, no se leen y no se fomenta en los medios culturales a los que se pertenece, un placer ni función precisa a la lectura, cabe preguntar que pasa con la lectura.?

Podría verse, entonces la lectura como un instrumento para conocer o para disfrutar de discursos que hablan de otras formas de mirar y percibir el mundo. El punto álgido está en el uso o la pragmática de la lectura, que hacen los estudiantes.

Y se puede partir de estas premisas, y saltar de allí a la formación para la competencia comunicativa que hace referencia al componente sociolingüístico, que permite reconocer un contexto situacional, distinguirlo de otros, y por lo tanto seleccionar las normas apropiadas del comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, el componente discursivo que les permite a los estudiantes construir enunciados coherentes en cooperación con el escritor y reparar en los conflictos que se presentan e incrementan la eficacia de la interacción con los textos escritos.

Una competencia lectora, es una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática planteada frente a los textos escritos y resolverla, mediante la lectura y relectura de los textos.

Entonces si esto sucediera con los estudiantes en cuestión, se entendería claramente el término competencia lectora, al decir de Jurado (1996) a la luz de la triple relación competencia-desempeño-contexto.

Pero no es así, hay un vacío que ofrecen las autodefiniciones que tienen los estudiantes sobre la lectura, al respecto de los textos que se manejan en el ámbito académico, porque con los textos que refieren a la vida personal es distinto, con ellos si se desempeñan y los ponen a funcionar en el contexto.

Hay un punto importante en los hallazgos sobre las competencias lectoras, un punto que tiene directa relación con el ámbito académico histórico de los estudiantes y es la responsabilidad que cabe a los maestros de primaria y secundaria en la formación de esta competencia, viéndola no solo desde la noción de Competencia Lingüística de Noam Chomsky (1957), sino también desde la noción de Competencia comunicativa de Hymes (1972).

Merece la pena cuestionar los usos de la lectura como competencia lingüística gramatical, para su transformación en competencia comunicativa con su función en la resolución de problemas y conflictos en los diferentes contextos de actuación de los estudiantes.



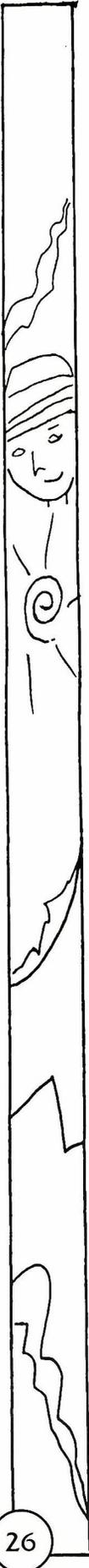
El hallazgo que arrojó la matriz de comprensión lectora, frente a textos cercanos al interés de los sujetos, diferentes a los textos más lejanos al interés individual y personal que abordan temas como de las disciplinas de la Pedagogía y del interés profesional como las didácticas, porque no encuentran acogida?

Cómo construir una lectura, que tenga los requerimientos necesarios de una interacción comunicativa que responda a una motivación no solo personal e individual sino social práctica?. Son interrogantes que quedan de los hallazgos encontrados que cuestionan no solo, el ámbito de la educación superior, sino también a las etapas anteriores, la primaria y la secundaria, dónde la lectura tiene un puesto relevante en los currículos, pero valdría la pena cuestionar, si las proyecciones que se dan allí son las apropiadas para construir un piso firme al hábito lector en la etapa de profesionalización, no solo como un instrumento de ingreso al conocimiento; sino como fuente de saber, para la resolución de problemas y conflictos de la vida cotidiana de la profesión de educador. Ahondar más en la función de la lectura como fuente de cultura de los pueblos.

#### **La lectura como construcción de la memoria cultural, un trabajo nada espontáneo.**

Los estudiantes tienen la creencia, que la comprensión de los textos es espontánea, no asimilan que la comprensión de la lectura necesita preparación y que es una articulación del lector, del texto y el contexto (M.E.N., 1.998) y en esa medida no depende ni de la complejidad del texto solamente, atribución que le hacen los estudiantes a las dificultades en la comprensión, sino que está en juego los elementos psicológicos, cognitivos y motivacionales de los lectores unidos al ambiente en que un lector se propone abordar un texto.

Si estas representaciones internas de lo que es leer, al proyectarse en los ambientes por medio de las acciones físicas o desempeños permiten inferir el nivel a partir de procesos que no necesariamente son tangibles y que pueden ser intuición, interpretación, deducción, síntesis, argumentación, el acto creativo o propositivo y la inducción, comenta Quintana (2.000); entonces el problema de los estudiantes está no en los desempeños, sino desde la misma representación interna que han construido desde la infancia, por lo cual no se manifiesta o su manifestación es incipiente para los desempeños en los contextos académicos de la comunidad académica. Es necesario plantear una alternativa de construcción, o mejor una reconstrucción de las representaciones para la formación de una cultura de la lectura. Remodelar las redes simbólicas o redes de significado de saberes que establecen los estudiantes de Educación en un espacio físico que es el ambiente universitario que dé contenido y sustancia a las relaciones para una cultura de la lectura, que se pueda establecer al interior de un grupo



de estudiantes en formación para la labor pedagógica, claro teniendo en cuenta los parámetros históricos, religiosos, psicológicos, laborales, de aprendizaje, ideológicos que le dan identidad y pertenencia a los individuos de una colectividad académica.

**Competencias para la escritura de los estudiantes de Pedagogía Infantil y Educación Especial. De una cultura de la oralidad a hacia cultura de la escritura.**

Se resalta en los hallazgos y desde las representaciones internas en relación con la escritura, algunas como el agrado por la escritura, más desde los sentimientos que desde la racionalidad científica, por ello se prefiere más entre los estudiantes el género poético que las escrituras argumentales, también consideran que tienen mayor facilidad para escribir sobre temas personales y con géneros narrativos, por estar ellos más cercanos a la oralidad.

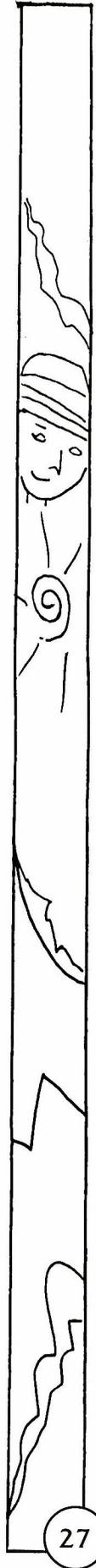
De estos gustos y prácticas se infiere que podría catalogarse el grupo como perteneciente a una cultura de la oralidad que a una cultura de la escritura.

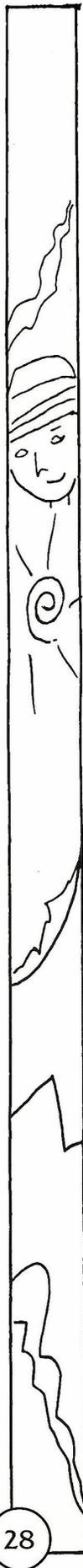
Ong (1995) explica en las psicodinámicas de la oralidad las características de la cultura oral, desde ésta postura los estudiantes tienen dificultad para acceder a la escritura como forma convencional del ámbito académico, este ámbito, más lejano a sus experiencias y se adhieren a las escrituras personales con mayor facilidad, por constituirse este un objeto con exigencias menos racionales que los saberes científicos a cuyos contextos apenas ingresan.

Este presupuesto de la pertenencia a una cultura oral, explica su poca adhesión y conocimiento de los géneros escriturales. En tanto la escritura es una forma de pensamiento crítico que se aleja de la vivencia individual de los sujetos, y que lo caracteriza más como un saber científico por fuera del individuo, el trabajo escritural tiene relación más con el contenido de los asuntos y temas tratados que con el individuo. Por ejemplo en relación con los géneros escriturales, el resumen y los ensayos expositivos por no requerir mayores compromisos en su argumentación ni posturas críticas elaboradas, son los géneros escriturales predilectos por los estudiantes, por no requerir mayores precisiones conceptuales y pragmáticas para su escritura.

Estos comportamientos tienen directa relación con la función social de la escritura en el medio socio-cultural en que se mueven los estudiantes.

Otro punto importante de la interpretación del saber y hacer con la escritura, tiene directa relación con el aspecto del contexto, debido a las desigualdades lingüísticas que se refieren





al conocimiento que tiene un sujeto de los distintos elementos que componen la lengua y que refleja la experiencia individual. Al respecto se afirma que entre mayor experiencia en el área del conocimiento, mayor será el grado de conocimiento de los elementos lingüísticos.

### **Es posible enseñar a escribir en el ámbito académico?**

No hay una exigencia mayor en las prácticas escriturales desde las experiencias tempranas con la escritura ¿cómo exigirle a un estudiante en la universidad que funcione con la lengua escrita? Si del estudio se deriva que los estudiantes no desean escribir textos críticos y argumentados que den cuenta de los saberes, y que tampoco hay una exigencia sistemática de la escritura a través de todos los géneros que se utilizan en el campo académico; competencias requeridas en toda actividad académica e interactiva de construcción, para quien quiera desempeñarse con eficacia y éxito en las labores docentes como construir dicha competencia?

Una propuesta sería la permeabilidad hacia la escritura de la memoria, que cualquier actividad académica programada pueda hacer para acceder a dicha competencia.

Una aspiración para superar el concepto de la lectura como una simple decodificación de signos y de la escritura como una actividad repetitiva de transcripción, para pensar en una perspectiva de la interacción entre lector, texto y contexto y de una dimensión crítica y creativa para la escritura, pone a la orden del día un esfuerzo también preponderante y sistemático en las aulas universitarias.

### **Y la responsabilidad de los docentes?**

Cabe agregar que si el medio modela la experiencia, que responsabilidad tienen los docentes frente a la exigencia por mejorar los niveles de lectura y escritura en el medio académico.

Es necesario que los docentes sean usuarios idóneos de la lengua escrita y profesionales dotados de recursos didácticos actualizados, que se comprometan con la experiencia de formación en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Es necesario intervenir didácticamente en la enseñanza de la producción escritural desde los géneros y desde los distintos escenarios no solamente desde las clases de lenguaje, sino desde todos los ejes de la formación profesional.

Una intervención didáctica que de cuenta de las estructuras y funciones de los textos; como lo propone Van Dijk (1983), y desde los ejes que se han tomado como transversales en este estudio: un saber conceptual y pragmático correspondiente al

dominio específico del conocimiento que trata el texto. Un saber hacer vinculado con los procedimientos requeridos y un hacer desde el reconocimiento del espacio en el cual se presenta.

Ong (1987), hace la diferenciación entre oralidad y escritura, y su inserción en los fenómenos de la cultura. Jurado (1996) trae la discusión y la reflexión de la investigación en Colombia, sobre la problemática de lectura y escritura y el lugar que ocupa la escritura en el ámbito de la academia universitaria, y afirma que las deficiencias escritoras de los estudiantes universitarios tienen su origen en el modo en que la escuela concibe la lectoescritura y el aprendizaje de los saberes. Jurado (1996) le endilga a los primeros niveles educativos, la experiencia de la escritura y sobre todo de la escritura que aspira hacia los procesos intelectuales superiores donde se acentúa la tensión entre el pensamiento y su intento por hallar contenidos.

Y este punto es el que me interesa recalcar, como un propósito prospectivo al trabajo que sigue a la evaluación de las formas escriturales de los estudiantes, la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente los dominios cognitivos, dice Jurado (1996), pone en crisis las ideas y parece empujar el texto hacia otros textos.

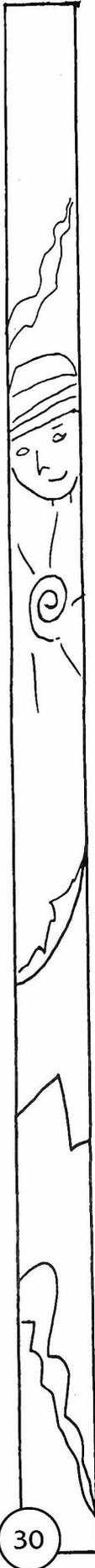
Ese acto, en el que se pierde toda inocencia es el que intento reconstruir en los estudiantes con la escritura, porque ahí está el para qué, para quién y qué se dice lo que regula las correlaciones. Al escribir se confronta el pensamiento. En este momento, se perdería la inocencia de los estudiantes que pretenden escribir solo de lo personal e individual. Al escribir se autoevalúan.

La escritura reclama una argumentación y una universalidad específica, dice Jurado (1996) y al socializarse el mensaje encuentra una estructura de orden y que se ha llamado código elaborado de los discursos.

Así que la escritura, como proceso ordenador y cohesionador de los saberes, puede elevar a condición crítica, cualquier ejercicio académico de los estudiantes, que recién ingresados intentan escribir sobre los saberes académicos de la misma manera que lo hacen con las escrituras individuales y personales.

Un planteamiento, que emerge de las reflexiones de esta investigación es reivindicar el discurso académico, en relación con las escrituras que se elaboran, que sea el contexto académico el que reivindique en los estudiantes, la falta de análisis, síntesis y abstracción y se construya una identidad con la escritura.





## Referencias

- Acero, M. (1992). Introducción a la sociolingüística. Cali: Univalle
- Berruto, M. (1974) La sociolingüística. Bolonia: Zanichelli.
- Bernstein, B. (1990). La construcción social del Discurso Pedagógico. Bogotá: Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas.
- Bonilla y cbs.(1995) Más allá del dilema de los Métodos. Bogotá: CEDE
- Caicedo, F. (1992). Conocimientos, Logros y Competencias. U.P.N.
- Camargo, G. (1995) Etnografía del adolescente en Colombia. Bogotá: Magisterio
- Chomsky (1957) Conocimiento del lenguaje como objeto de investigación. México: Alianza.
- Chomsky, N. (1970) Aspectos de la Teoría de la Sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Dell, H. (1.999). Acerca de la competencia comunicativa. Bogotá: Unal.
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa. Madrid: Morata.
- Goetz y Hansen. (1974). Etnography. Madrid: Antonio Ballesteros
- Hymes, D. (1972) Acerca de la Competencia comunicativa. En: Revista Forma y Función. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Hymes, D: ( 1996) Hacia Etnografías de la Comunicación. New York: American anthropologist.
- Jurado, F. (1996). Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica. Caracas: Textos SRL
- Martínez, M. (1991). La investigación cualitativa etnográfica. Caracas: Textos SRL
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1998) Lineamientos Curriculares de la Lengua -Castellana. Bogotá: M.E.N.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. México: F.C.E.
- Poyatos, F. (1986) Nuevas Perspectivas en psicolingüística a partir de la comunicación no verbal. En: Signum, M. Estudios de psicolingüística. Madrid: Pirámide.
- Quintana, J.H. (2000). Competencias, Plan de Estudios y Metodologías para el desarrollo de Procesos de Pensamiento. No es para la escuela es para la vida. Bogotá: Adexprix D.C.
- Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Buenos Aires: Paidós.
- Verderber, R. (1999). Comunicación oral efectiva. México: Editorial Thomson.