

APRENDIZ DE LUNA

El verso es distinto para mí.

La luna es solo una palabra
que imagino sin bruma,
sin color y sin figura.

Es gigante me dicen,
pero no sé cuál es su tamaño.

Tengo un libro que cabe en mis manos
y en braille se deja leer,
pero no alcanzo a sospechar
cuántos de estos necesito para
calcular su tamaño real.

Gladys Zamudio Tobar

Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación

María Isabel Mosquera Ceballos

Karol Susana Velasco Vargas

Eliaana Fernanda Cruz Tascón

Competencias comunicativas

Al hacer una revisión etimológica del término competencia comunicativa se encuentra una importante producción frente al concepto que incluye varias definiciones; a continuación se retoman algunas de ellas:

En la década de los años setenta, los primeros etnógrafos de la comunicación Gumperz y Hymes postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Así pues, esa *competencia comunicativa* exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. Partiendo de estas ideas no cabe duda que el

constructo de competencia comunicativa se formula a finales de los años sesenta con la crisis del estructuralismo; el trabajo de D. Hymes, nacido en el ámbito de la etnografía de la comunicación, fue uno de los más influyentes que alimentó la reacción ante la mirada de la competencia *chomskyana* y desde donde comienza a desarrollarse la noción de competencia comunicativa que trascendía el concepto de competencia lingüística del paradigma generativo, limitada a la condición de gramaticalidad, en la medida en que la competencia del hablante es concebida como un conjunto conocimientos y habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo (Hymes, 1974).

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Hymes, 1974).

Se encuentra también el planteamiento de competencias comunicativas como una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Berruto, 1979).

Hacia los años 90 se visualizan diversos autores frente al tema: “La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón & Vallejo, 1992).

En 1955 el lingüista rumano E. Coseriu formuló un modelo teórico que denominó modelo de saber hablar, que ha sido el marco de referencia de toda su producción científica; este modelo se sitúa en el contexto científico de las décadas en las que ocuparon un lugar hegemónico en la lingüística las reformulaciones *postsaussureanas* de la principal dicotomía, la distinción lengua/habla. La concepción del saber lingüístico de Coseriu nace, por una reflexión teórica que tenía como objeto superar estas reformulaciones y, por ende, establecer las distinciones fundamentales que sustentaran un sólido marco epistemológico desde el cual se pudiera abordar con garantías cualquier problema lingüístico, particular o general, de la compleja realidad del lenguaje. Sin embargo, estas distinciones dan cuenta de todas las subcompetencias que según Coseriu, un hablante debe dominar para “saber hablar”. Así expone este autor, 30 años después de su primera formulación, la idea de que su modelo de saber hablar que constituye efectivamente un modelo de lo que a partir de los años 60 se denominó competencia comunicativa (Coseriu, 1992).

En este modelo propone tres niveles. El primero denominado universal que corresponde al habla en general, es decir, la actividad de hablar considerada en el plano universal, se realiza comúnmente de acuerdo a una técnica universal que puede llamarse saber elocucional. Esta competencia lingüística general se refiere, pues, al hablar como tal, trasciende las lenguas particulares, es una competencia que impone restricciones y que exigimos espontáneamente al lenguaje en este nivel; el segundo nivel que es el idiomático, que permite juzgar un texto como correcto o incorrecto bajo el prisma de la corrección idiomática, es decir, se trata de ver si lo hablado corresponde o no a las normas de una tradición histórica del hablar; en el tercer nivel llamado individual, por lo que Coseriu denomina saber expresivo se puede juzgar un texto como adecuado o inadecuado. Coseriu ha diferenciado tres tipos de adecuación y así señala que lo adecuado corresponde a los diversos factores del hablar, de tal modo que con respecto al tema u objeto representado en un texto puede ser adecuado o inadecuado; en segundo lugar, será apropiado o inapropiado

con respecto a los destinatarios; finalmente, hay que tener en cuenta las circunstancias concretas del hablar para ver si un texto es oportuno o inoportuno (Coseriu, 1992).

Todo el concepto de competencia, Coseriu lo enmarca en la didáctica y se acerca a la propuesta de Hymes afirmando que la *competencia comunicativa* exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas. La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana. Sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc. Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad, requieren más capacidad cognitiva del hablante oyente real en su labor de codificar y decodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural.

Las competencias comunicativas en el aula de clase

El aula de clase es el espacio físico designado para convertirse en el contexto propicio para dar, recibir, apropiarse de conocimientos que de alguna u otra manera están predeterminados por un plan educativo. Aunque el objetivo de este espacio no está pensado para socializar, conversar, discursar de la vida y del propio conocimiento que circula; cada vez más se tiene consciencia que en él se establecen relaciones comunicativas.

Tomando la comunicación como “acto de hacer circular, compartir o intercambiar, por algún medio, experiencias (conocimientos, opiniones, actitudes, emociones, deseos, requerimientos), entre dos o más personas, con un propósito y en un contexto real” se entiende que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el agente profesor debe escoger un medio que

le asegure la recepción óptima, por parte de sus alumnos, del conocimiento que imparte y el alumno debe a su vez circular, compartir o intercambiar, de forma eficaz, lo recepcionado bajo el medio escogido (Niño, 2003).

El profesor dentro del ejercicio de su rol tiene la responsabilidad de enseñar conocimientos que deben ser aprendidos por sus alumnos haciendo efectivo un rol comunicativo, es decir que debe aparte de dominar el saber específico ser comunicador óptimo:

Es un saber específico y el saber aplicarlo, saberes basados en un conjunto de conocimientos, aptitudes, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas, normas, etc.) de los miembros de un grupo social, que le habilita para realizar actos comunicativos eficientes, en una situación específica, en un contexto real, según necesidades e intenciones y por determinados canales y códigos (Niño, 2003).

Pero que a la vez le requiere de ser competente, saber hacer con la comunicación, lo que le implicaría según Correa tener habilidades en las competencias de tipo *pragmática* –conjunto de conocimientos que analiza los signos verbales en relación con el uso social y la capacidad de realizar actos de habla y producir discurso en contextos reales–, de tipo *lingüístico* –el saber hacer y comprender nuestra lengua, dentro de un marco comunicativo–, de tipo *textual* –capacidad de producir texto en el discurso, es decir, asignar la macroestructura semántica y las relaciones de coherencia y cohesión–, también competente *tímico* –capacidad de identificar el estado emocional del interlocutor inmerso en un proceso comunicativo y la capacidad de no permitir que el estado de ánimo interfiera negativamente en nuestro rol como interlocutores–, competente *cultural* –capacidad de uso y comprensión de la influencia de nuestro entorno y medio retroalimentador de conocimiento, en las relaciones comunicativas entre interlocutores–, y finalmente competente *ideológico* –conocer y regular la influencia y dominio de nuestras creencias y la del otro (interlocutor) en el rol comunicativo– (Correa, 2007).

Si se pide que el profesor en el aula de clase sea competente disciplinariamente, pero a la vez sea competente comunicativamente para hacer efectiva la didáctica⁴. Igualmente, el alumno tendría la doble responsabilidad de ser competente como receptor de conocimiento y competente comunicativo pues esto le aseguraría la adquisición de la información y a la vez la posibilidad de dar a conocer lo recepcionado para que el profesor pueda entrar a evaluar.

Ahora bien, en el proceso comunicativo se requiere de la especificidad de un código común entre los interlocutores, asumiendo el código como el sistema de signos utilizado para expresar el mensaje. Según Pierre Guiraud existen tres tipos: –lingüísticos o verbales. –para lingüísticos –extralingüísticos (Niño, 2003). Esta mención del código nos lleva a la conexión con el uso del lenguaje, y en relación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje al ser éste el vehículo que moviliza el pensamiento y tiene la potestad de potenciar la recepción de los conceptos.

En el texto de Oscar Tamayo se expresa “Al lenguaje se le ha asignado una función importante a nivel de la regulación de los aprendizajes, lo cual requiere de la evaluación de los diferentes usos del lenguaje empleado en clase y de las posibles interrelaciones entre las formas de mirar, razonar, comunicar, sentir y organizar el conocimiento. El lenguaje hace parte de la construcción de las realidades sociales” (Sanmarti, 2005).

Las competencias comunicativas, necesarias en todo acto de interacción comunicativa, se convierten en cimiento para la acción asertiva de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir como herramientas lingüísticas, base de la relación entre sujetos.

Las competencias comunicativas y las habilidades con el lenguaje se convierten en el aula de clase en las posibilidades activas de ser estrategias para el cumplimiento de la educación.

4 Se preguntaría si lo saben, si lo son o mejor si los educan para ello.

Para hablar de escenario de aprendizaje es necesario conocer todas las variables que intervienen en el proceso; dentro de estas encontramos las estrategias comunicativas, pero para conceptualizarlas es necesario partir de una definición o mejor de lo que se entiende por estrategias de enseñanza, contextualizándolo con el concepto más amplio de enseñanza.

Es así como se considera que la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en una actividad constructivista, es decir la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o andamiar el logro de aprendizajes significativos. Por esta razón se puede decir que es difícil considerar una única manera de enseñar o un método que resulte efectivo y válido para todas las situaciones enseñanza-aprendizaje; desde este punto la enseñanza se convierte en una auténtica creación, la tarea que le queda al docente por realizar es saber interpretarla y tomarla como objeto de reflexión para buscar mejoras sustanciales.

Partiendo de lo anterior se señala que las estrategias de enseñanza son procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en sus alumnos; son medios o recursos para prestar ayuda pedagógica.

Es importante conocer que el docente debe tener un bagaje amplio de estrategias conociendo que función tienen y como deben utilizarse. Dichas estrategias de enseñanza se complementan con estrategias o principios motivacionales o de trabajo cooperativo. Además, es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es adecuada para utilizarse en momentos de enseñanza:

Considerar las características generales de los aprendices (cognición, motivación).

Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido del currículo particular que se va a abordar.

La intención o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas o pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirlo.

Vigilancia constante del proceso de enseñanza, el progreso y aprendizaje de los estudiantes.

Determinación del contexto intersubjetivo (el conocimiento ya compartido) creado con los estudiantes.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un gran argumento para decidir por qué utilizar una estrategia y de qué modo hacer uso de ella (Barriga & Rojas, 2004).

Dentro de las múltiples estrategias de aprendizaje se encuentran las estrategias comunicativas que se pueden definir como modalidades de intervención que, junto con los métodos que aluden al acto de decir las cosas y el conjunto de procedimientos y recursos llamados técnicas se integran al proceso de la comunicación para facilitar la apropiación del conocimiento y la toma consciente de su desarrollo. La estrategia de organización, de aportación de información y de anticipación y generalización se integran como elementos pedagógicos en la comunicación escrita, en la oral, en la forma de diálogo, habilidades y capacidades comunicativas con la finalidad de lograr una comunicación eficaz (Tovar Gutiérrez, 2014).

Mientras que las etapas: concepción, diseño, producción, transmisión, recepción y comprensión del proceso de la comunicación son evaluadas en su integración a los recursos y cursos en línea, tomando en cuenta elementos como claridad, propósito, lenguaje, trato amigable, respetuoso y cortés, la exactitud y la brevedad en los textos y el lenguaje verbal (Tovar Gutiérrez, 2014).

Las estrategias comunicativas son una serie de acciones planificadas y programadas que se implementan a partir de intereses y necesidades, sirve como espacio de interacción humana en una gran variedad de tiempos. Estas estrategias, como plantea la autora llevan un principio de orden, selección e intervención sobre una situación establecida.

Continúa Arellano: las estrategias de comunicación como el proceso que tiene que conducir en un sentido y en un rumbo, la voluntad planificada del hombre hacia el logro de objetivos generales que permitan modificar la realidad de la cual partimos, sin perder el rumbo, sin perder lo esencial de los propósitos. (Arellano, 1998; López Viera, 2003)

Según Martínez, una estrategia de comunicación es la vía por la que se pretende posicionar determinado concepto comunicativo (mensaje principal), entre los distintos públicos. Se expresa en acciones específicas que definen una alternativa principal para conseguir el fin y otras alternativas secundarias o contingenciales en aras de lograr el mismo propósito (Martínez, 2009)

Carlos Lomas resalta que el aula es un escenario comunicativo por excelencia, en el que la educación se orienta al aprendizaje de la comunicación. Reflexiona sobre las habilidades lingüísticas necesarias para un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En este sentido es fundamental orientar las tareas educativas en las clases al estudio de estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación, por la incidencia de estos en las ideas del mundo (Lomas, 1996).

En esta perspectiva, el currículo es un contexto de comunicación, no es sólo una retahíla de finalidades y contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo decirlo y cuando callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas, a todas horas y que tal vez por demasiado obvias permanecen ocultas (Lomas, 1996).

Es mediante estas estrategias que quienes enseñan y aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo o no en la construcción de aprendizajes.

Las estrategias comunicativas permiten mejorar las relaciones afectivas (profesor-estudiante); si el profesor no usa co-

rrrectamente el lenguaje al comunicarse con sus estudiantes entonces demuestra que tiene deficiencias en sus habilidades comunicativas, al persistir por años esta deficiencia docente él demostrará su desinterés en actualizar su metodología en el aula. Si el profesor actúa estratégicamente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, entonces el alumno responderá eficazmente; para ello es necesario desarrollar algunas estrategias, como dar a conocer las necesidades de aplicar estrategias innovadoras que permitan una comunicación eficaz; o, valorar la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias no solamente deben estar asociadas al terreno conceptual, sino también al procedimental y actitudinal. Así, si una de ellas es utilizada en forma ciega o de modo arbitrario, entonces los objetivos previstos por el profesor no serán alcanzados en su totalidad. En segundo lugar, es necesario resaltar que la comunicación debe ser informativa, afectiva, empática y educativa; además se debe hacer uso de la interacción de los dos tipos de comunicación: verbal y no verbal.

Ramírez, menciona que los profesores encuentran dificultad en los procesos de selección del contenido a enseñar, en tanto su preocupación se centra en cumplir con las listas de temas sugeridos por los libros de texto, por sus colegas o por la institución, más que en el nivel de profundidad de los contenidos o según las características de pensamiento de sus propios estudiantes. Así mismo, los profesores se concentran en construir sus discursos y en elegir los repertorios de estrategias para llevar los contenidos al aula; esto puede llevar a que la elección de actividades, por ejemplo, se realice siguiendo sus concepciones e intuiciones sobre algunos tópicos y no siempre teniendo en cuenta los problemas de aprendizaje que puedan tener los/as estudiantes frente al conocimiento de una determinada disciplina (Rojas, 2009).

Los estudios de Gros y Romaña centrados en la docencia universitaria, se han elaborado a partir de las opiniones de profesores y estudiantes sobre lo que se supone ser buen profesor

y cómo las estrategias comunicativas son importantes en el proceso, así se propone un modelo de profesorado que apunta a aspectos genéricos como:

- Dominar la materia, es decir saber lo que se ha de enseñar.
- Saber cómo enseñarlo.
- Estimular y motivar a los estudiantes.
- Comunicarse bien con el alumnado (Gros & Romaña, 2004).

Además de estos aspectos se añaden otros rasgos complementarios que caracterizan al docente ideal desde el punto de vista de los estudiantes: cómo escribir en el tablero con claridad, orden y buena letra, ser algo teatral, ser sensible al entorno, ser respetuoso, tener imaginación, llegar puntual, tener empatía, etc.

Diversos estudios definen al buen docente como un buen comunicador, debe mostrar interés por la profesión, tiene capacidades organizativas para el trabajo, son exigentes con el cumplimiento del deber, porta principios éticos y posee sensibilidad humana. Dentro de tantas cualidades docentes se observa que la capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas y la manera particular de comunicarse en clase para crear un clima adecuado y transmitir credibilidad es un aspecto determinante del buen hacer entender(se) en clase (Castellá, Salvador, Cros, & Monserrat, 2007).

Es así como se entiende que el aula es un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante. Los estudios realizados por el laboratorio de calidad de la UNESCO muestran que el clima emocional del aula explica más variaciones en el rendimiento escolar que el conjunto de los demás factores internos y externos reunidos (Inés Aguerro, 2008).

Hablar, leer, escuchar y escribir en la universidad

En la declaración de Incheón se detallan no solo las metas para el 2030 en relación a la educación: “Educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015), sino que también se abre más la puerta al ideal de un proceso inclusor con una mirada intercultural, dando pautas para que todos los países participantes creen sus políticas públicas.

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del ODS 4-Educación 2030 y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, ya que reconoce la función esencial que desempeña la educación como uno de los principales motores del desarrollo. El Marco de Acción ODS 4-Educación 2030, que brinda directrices para la aplicación del ODS 4-Educación 2030, fue debatido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015, y sus puntos principales se acordaron en la Declaración de Incheon. El Marco de Acción indica la manera de llevar a la práctica, en los niveles país/nacional, regional y mundial, el compromiso alcanzado en Incheon. Tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relativo a la educación y sus metas conexas (UNESCO, 2015, pág. 23).

Las políticas públicas se orientan a “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (4.3), “aumentar sustancialmente el número de jóvenes que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento” (4.4), pero también a “garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética”, con la claridad de que estas últimas hacen parte de un proceso educativo (UNESCO, 2015).

Las habilidades comunicativas han sido desde hace varios años un reto para la educación en todos los niveles; el personal docente ha pretendido formar jóvenes lectores que además accedan a la escritura y a todas las posibilidades comprensivas y de análisis que ella permite; sin embargo este ideal educativo se ha visto opacado, pues el producto final no es el esperado haciéndose más visible cuando el joven ingresa a la universidad, por lo que muchos se han interesado en ese trabajo; es así como Álvaro Díaz profesor de la Universidad de Antioquia propone que todos los jóvenes en el aula universitaria se deben acercar a su lengua, teniendo en cuenta que la función cognitiva del lenguaje debe ser de la competencia de todo individuo, pues se entiende que el lenguaje media la adquisición, apropiación y aplicación de todo conocimiento (Díaz, 1999). En consonancia con el planteamiento, la agenda 2030 dada por la UNESCO dice:

(...)es preciso hacer hincapié en el desarrollo de aptitudes cognitivas y no cognitivas/ transferibles de alto nivel[xxv], como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, las competencias de comunicación y la resolución de conflictos, que pueden aplicarse en diversos sectores profesionales. Por otra parte, se deberán brindar posibilidades a los educandos de actualizar continuamente sus aptitudes mediante el aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015, p. 42).

Las habilidades comunicativas hacen parte de los sustentos necesarios para asegurar un óptimo desempeño educativo, los lineamientos de la agenda 2030 plantean la no factibilidad de calidad educativa sin pensar en leer y escribir: “...calidad, aprendizajes pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos. Supone por lo menos, los estudiantes adquieran competencias básicas de lectura, escritura y cálculo...” (UNESCO, 2015, p. 30 No.14).

“El objetivo global sobre educación (ODS 4) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene por finalidad ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los nive-

les” (UNESCO, 2015, p. 29). Dentro del concepto de inclusión se abarca la población con discapacidad; ante la presencia de una discapacidad se hace necesario pensar en la apropiación de la lengua para acceder a las habilidades comunicativas, en tanto se puede ver limitada por las condiciones individuales del estudiante y es allí en donde las instituciones de pregrado están volcando sus esfuerzos; en aras de una real inclusión: “Garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos” (UNESCO, 2015, p. 29)

Pregrado y habilidades comunicativas:

Al hacer una revisión documental de los lineamientos educativos existentes para realizar procesos de inclusión de jóvenes con discapacidad a la universidad, se encuentra que la educación en pregrado tiene claridad frente al cómo hacerlo; esto se corrobora en el documento “Lineamientos de las políticas de educación inclusiva en educación superior” en el que se encuentran cinco características de la educación inclusiva: Participación, diversidad, calidad, equidad e interculturalidad; y en cada una de ellas se incluyen estrategias que de una u otra forma tienen inmersas las habilidades comunicativas pero no está detallado el cómo desarrollarlas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Es interesante ver como en el marco de la educación inclusiva la calidad no debe confundirse con competitividad. Por el contrario, la calidad debe ser el todo: debe estar primordialmente en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, debe estar en los insumos, en los procesos del quehacer humano, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos, en la evaluación, en la calidad de las relaciones humanas, es decir, la calidad debe estar en todas las herramien-

tas y elementos que utiliza el maestro, el tutor, el ser humano para realizar su trabajo o estudio con efectividad, de tal forma que los resultados redunden en el mejoramiento personal y se transforme en beneficio, progreso y satisfacción social en todos los servicios que recibe de los demás (Giraldo, U. 2013).

Esta apreciación de Giraldo permite pensar cómo adaptar las habilidades comunicativas al contexto universitario y más aún como hacerlo en personas con discapacidad.

Un ejercicio de adaptación de las habilidades comunicativas:

En aras del proceso formativo de los jóvenes en educación superior, se plantean las conceptualizaciones que fundamentan la inclusión de sujetos con discapacidad, desde la potencialización de las habilidades comunicativas.

En los jóvenes, la incapacidad de interpretación o producción de textos escritos en forma adecuada se debe a la deficiente enseñanza de la lengua materna, pues siempre se ha orientado a describir cómo es y cómo funciona el sistema lingüístico y es poco el interés por explicar para que sirve, por lo que la enseñanza de la lengua va más allá de cumplir funciones metalingüísticas y poéticas; uno de los objetivos principales de los programas de español debe ser ejercitar al alumno para el logro de la competencia analítica, entendiéndose esta como la habilidad que posee el hablante de una lengua para traducir el pensamiento verbalmente o por escrito, de manera coherente y cohesiva (Díaz, 1999).

El proceso que describe Díaz es posible, a partir de emplear el lenguaje como instrumento necesario en el proceso de adquisición de conocimiento, utilizando el conocimiento que un individuo tiene del mundo y las experiencias sociales para contarlos desde la oralidad o el texto escrito.

En la búsqueda de estrategias para el manejo de las habilidades comunicativas en la universidad se interroga frente a: ¿cómo ocuparse o preocuparse por la escritura y la lectura en

el nivel superior? Es así como Paula Carlino dice: “los alumnos no saben escribir. No entienden lo que leen. No leen”. Esta queja aparece en boca de los docentes en todo el sistema educativo y la responsabilidad parece ser de otro; como si siempre el ciclo anterior fuera el responsable de haber formado a los alumnos para que llegaran a nivel superior sabiendo escribir, leer, estudiar (Carlino, 2006).

Los cursos de lectura, escritura y oralidad aislados no son tan eficaces, pues los alumnos requieren hacer ejercicios en el marco de las prácticas académicas disciplinares, ya que esto obliga a pensar por escrito las nociones que se estudian en cada curso. Cada especialista puede ayudar con la escritura en educación superior, pues están familiarizados con las convenciones de su propia materia, pero además conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (J Bailey, 1999).

En esta misma línea, Zuleta habla de la lectura y de la escritura con una base filosófica que facilita la comprensión de lo que sucede en la actualidad con los jóvenes, que no acceden a la lectura afirmando que cada texto produce un código; los lectores no tiene un código común, es necesario extraer el código del texto mismo. Código quiere decir término al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido. Sin un término al que se le asigne un mismo sentido no hay mensaje. El problema de la lectura es que nunca hay un código común cuando se trata de una buena escritura, es necesario descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele. Ahora bien, al coger cualquier texto que sea verdaderamente una escritura, si no se logra dar una determinada asignación a cada una de las manifestaciones del autor, sino que se da la que rige la ideología dominante no coge nada. Así pues, interpretar es producir el código que el texto impone y no creer que tenemos de antemano con el texto un código común, ni buscarlo en el maestro. Zuleta plantea cómo el estudiante dice: “¡ah! ¡Es que todavía no tengo elementos, explíqueme!, ¿cuáles son los prerrequisitos para esa materia?, leer solo requiere pensar por sí mismos, interpretar, posición activa, discusión con

el texto. Pero el estudiante tiene una posición pasiva, piden métodos, elementos, pero ¿cuál es el método? El método es pensar, interpretar, criticar” (Zuleta, 1985). Así Zuleta deja ver el camino para acceder a las habilidades comunicativas en todos los ciclos académicos y en todos los seres humanos sin ningún tipo de exclusión o diferencia.

En la búsqueda de estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades comunicativas se resaltan propuestas educativas que si bien no abordan el tema exacto hacen reflexiones que aportan al tema central. En esta línea William Ospina (2008) afirma en su libro *La escuela de la noche*:

Algunos de los seres que más han influido sobre la humanidad no son hijos de la academia (Buda, Sócrates, Cristo, Shakespeare). Después de tantos siglos, estamos inscritos en complejos sistemas educativos que no solo han desarrollado admirables recursos, sino que también han complicado hasta lo absurdo sus mecanismos. Nuestro sistema educativo pretende poner a prueba los conocimientos y la idoneidad de los estudiantes, cuando en realidad está encubriendo su escandalosa ineptitud para ofrecer cupos a todos los graduados y para garantizar la continuidad del proceso. Causa perplejidad ver como se nos encierra en lóbregos recintos para iniciarnos en el conocimiento de la naturaleza, que debemos escuchar por horas y por meses un saber aburrido y fósil mientras afuera discurre el milagro del mundo. Es triste que antes de ayudarnos a ser individuos, se nos obligue a ser sumisos rebaños. Cierta rutina académica se empeña en ofrecernos el saber solo como repetición, nos exige solo recordar las lecciones, repetir lo aprendido, no crear algo nuevo. Acaso la hipótesis del saber original del alumno lo colocaría en una situación por lo menos de igualdad con respecto al maestro. Nuestra educación está llena de imposiciones, de evidentes y sutiles violencias. La tradición tiende a masificar, a disolver lo personal, a apagar toda voz singular, a anular toda

invención que no sea reciclable por el mercado. A pesar del progreso y de las soberbias de la modernidad, siempre hubo sabidurías, y las más antiguas eran tal vez las más profundas y esenciales. Sabían conservar el mundo, celebrar el universo, engendraban lenguaje y mitos construían con su fe e inspiración bellezas mayores que las que construyeron jamás el utilitarismo y la razón. A menudo las palabras más sensatas y también las más salvadoras, pueden salir de los labios más iletrados y más humildes (p. 194).

En la descripción que hace Ospina si bien no encontramos directrices de trabajo de la lectura, la escritura, el habla o la escucha en estudiantes universitarios con alguna tipo discapacidad, si encontramos lineamientos generales educativos que llevan a repensar la estructura educativa y a la reorientación de los cursos que están repletos de jóvenes diversos, que por la diferencia social, la labilidad emocional, la economía actual, ya los propone como estudiantes con variaciones académicas que deben ser manejados para cumplir con los estándares educativos, y así nos lleva a repensar estrategias que favorezcan esa comunicación y ese lenguaje que es el facilitador y categorizador del conocimiento, facilitando la inclusión de los mismos.

En este mismo orden se encuentran aportes a la educación general que permiten pensar en el cómo facilitar el acceso al conocimiento en la universidad, enmarcado en los lineamientos de inclusión; por ejemplo, Olivier Reboul en su *Filosofía de la educación*, sostiene que educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, permitirle realizarse según su “genio” singular. Para que cada estudiante llegue a ser él mismo; la educación debe fabricarle como adulto de acuerdo con un modelo previo, por mucho que ese modelo sea abierto, capaz de innovar sobre lo recibido. El alumno estudia orientado por un modelo de excelencia que el maestro conoce y le trasmite, comprendiendo las aptitudes y peculiaridades del alumno para enseñarle del modo más provechoso. La autonomía, la disciplina

intelectual no se encuentran en el estudiante, deben serle propuestos y en cierto modo impuestos como modelos exteriores (Savater, 1991).

Al interpretar las diferentes propuestas y al analizar lo existente relacionado con el cómo educar y para qué educar, se hace consciente la importancia de las habilidades comunicativas en todas las disciplinas. Aunque ninguna habla de ellas con este nombre específico, ni se hace relación a la discapacidad, sí se propone la intervención o el manejo individualizado a pesar de concebir el proceso formativo como algo grupal. Desde lo anterior, se plantean una serie de estrategias existentes para trabajar las habilidades comunicativas en jóvenes que por algún motivo no han logrado alcanzar los máximos de aprovechamiento educativo.

Hablar y escuchar

Las habilidades comunicativas se encuentran enmarcadas en el concepto de comunicación, la comunicación definida como un conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos (Marc & Picard, 1992). Definición que describe el proceso como un sistema cuyo funcionamiento que depende de los intercambios, las fuerzas, los móviles, las tensiones que le permiten existir como tal; y por el otro, la circulación de informaciones y significaciones, posibilitando el desarrollo, la regulación y el equilibrio del sistema logrado a partir del habla y la escucha de los integrantes.

Se puede suponer que si en algún momento los elementos que componen el sistema no se implican, no reaccionan o no retroalimentan, el equilibrio se altera y si esto sucede en un contexto universitario el aprendizaje podría modificarse, pues la esencia de la comunicación reside en procesos de relación e interacción; en el comportamiento humano y el comportamiento psíquico de los participantes; así, un estudiante con dificultades en uno de estos aspectos altera su propio sistema comunicativo y por ende el aprendizaje.

Van Dijk propone que para hacer una adecuada escucha e interpretación del discurso, el primer paso es identificar la noción del mismo, es decir, después de leer o escuchar un discurso debe ser posible señalar el tema o los temas del mismo a nivel comunicativo; podríamos llamarle locuciones: *lo importante, lo esencial de lo que se dijo* o *estructura semántica*. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales sino en secuencias completas de oraciones logrando hacer una reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del discurso logrado a partir del saber escuchar y hablar (Van Dijk, 1996).

La comunicación, la interacción y el aprendizaje tienen funciones específicas y en un contexto educativo es importante que la comprensión del discurso incluya una respuesta efectiva dada a través de un acto locutivo e ilocutivo, en donde se espera que el estudiante universitario emita oraciones (hable), haciendo uso de la aserción real y precisa al oyente, (participantes de la comunicación docente- compañeros), por lo tanto los actos de habla dependen de la pragmática que está íntimamente relacionada con la gramática para poder expresar lo que se quiere de manera efectiva, planteamiento que sustenta la necesidad del trabajo de la oralidad en programas universitarios.

¿Pero qué hacer cuando las dificultades van más allá de aspectos pragmáticos y sintácticos?; frecuentemente las dificultades en la comprensión de lo que se escucha y la estructuración de lo que se habla, depende de los procesos cognoscitivos individuales, iniciando por la memoria que permite almacenar la información que sale de los diversos sentidos, siendo necesario entonces hacer una distinción teórica entre (los tipos de memoria, la memoria a corto plazo (McP) y la memoria a largo plazo (MLP). A grandes rasgos, McP es necesaria para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada, por ejemplo, cuando queremos comprender sonidos, palabras, frases y oraciones. La información que requiere de más tiempo se almacenará a la larga en MLP después de que haya pasado por

McP. Una de las características de McP es que su capacidad es limitada: cuando está «llena», es necesario que se vacíe, por lo menos parcialmente, antes de que pueda recibir nueva información. Podemos «medir» intuitivamente los límites de McP al leer, por ejemplo, una lista de números o de palabras y observar qué tan larga puede llegar a ser la lista antes de que comencemos a “olvidar” sus elementos o su orden correcto, cuando intentamos reproducir la lista inmediatamente después de leerla. Podemos hacer lo mismo si leemos oraciones con el fin de ver qué tan larga y compleja puede ser la oración antes de que sea imposible reproducirla palabra por palabra.

Estos principios básicos también operan en la comprensión del discurso. Un lector oyente se enfrentará primero con señales percibidas visual o auditivamente; estas serán comparadas con el conocimiento fonológico sistemático que el oyente tenga de la lengua, e interpretadas como fonemas y secuencias de fonemas. Lo mismo pasa con palabras y grupos de palabras que se cotejan con el léxico y con las reglas sintácticas de la lengua. Esto hace evidente que los usuarios de una lengua (estudiantes) requieren de estrategias de memoria para acceder al proceso de “decodificación” del discurso construyendo una estructura conceptual mediante el uso de elementos de la memoria (Van Dijk, 1996).

Leer y escribir

Aprender a escribir, depende en gran parte del gusto innato de cada persona y se logra aun sin la presencia de un maestro; pero esta vocación para producir textos, es posible desarrollarla por motivación, el deseo de superación, el estudio, la preparación y la práctica (Rojas, 2011). Esta actividad no se centra únicamente en la apropiación del contenido, sino que, también se constituye en un proceso de construcción y producción, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico e interpretativo (Santiago & Ruiz, 2005).

Entonces, la lectura puede ser entendida como una actividad de comprensión y producción de sentido; que va más allá de la

decodificación pues requiere interrogar, participar y actualizar los procesos cognitivos y metacognitivos, permitiendo alcanzar la abstracción, análisis, síntesis, inferencia y predicción.

En la búsqueda de estrategias para alcanzar niveles lectores pertinentes y con un apoyo metacognitivo suficiente involucra al ejercicio lector una fase de anticipación o prelectura que posibilita la definición de objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; una segunda fase de construcción, que se centra en el contenido principal: controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y por último la fase de evaluación, que da cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros (Solé, 1998).

Una propuesta que se encuentra en oposición a la teoría histórico-cultural de Vygostky, es la de (Leontiev, 1981) quien considera que no son los conceptos los que unen al sujeto con la realidad que lo rodea y le determina el desarrollo de su conciencia, sino más bien, es la actividad que realiza. En el texto de la teoría de las acciones, se describe que Leontiev demostró que existe unidad entre la actividad exterior –la práctica– con la interior –la psíquica–. En la teoría de Leontiev cualquier acción de aprendizaje representa un microsistema de dirección que comprenderá un órgano de trabajo o parte ejecutora de la acción, un órgano de observación y la comprobación o control-regulación de la acción (Talízina, 1988).

El aprendizaje estará determinado por la facilidad con que se realiza la acción, el grado de automatización y el ritmo de la ejecución. Al principio, el sujeto lo hace en forma consciente pero, a medida que avanza, pasa a ser una acción inconsciente (García., Riggs, & Cañizares, 2001).

Algunas propuestas de autor

Ladino propone frente al hacer para la potencialización de las habilidades comunicativas de escritura, lectura y oralidad (Ladino, 2016):

Cursos intensivos de escritura, lectura y oralidad. Las Universidades deben asumir como relevante el que sus mallas curriculares cuenten con cursos intensivos referidos a escritura, lectura y oralidad, es decir, que exclusivamente aborden el desarrollo de estas habilidades mediante prácticas sociales. Enseñar a escribir, a leer comprensivamente y a comunicarse en forma oral resulta una responsabilidad compartida por todo el programa de formación, dado que se consideran estas competencias como parte integrante del recorrido formativo. Dentro de la planificación, el docente incluye un mínimo de tareas formales de escritura, lectura y presentaciones orales para que realice el estudiante. Para lograr sus objetivos, éste debe sortear diferentes fases como la revisión de borradores bajo la guía del docente quien ofrece observaciones escritas y tutorías. El autor propone construir una enseñanza-aprendizaje de las habilidades comunicativas como parte de la formación pregrado.

1- Centros de apoyo pedagógico:

Teniendo como relevante las habilidades comunicativas en el mundo universitario, se debe pensar en la creación de un centro de aprendizaje de lectura, escritura y oralidad que cuente con un cuerpo de profesionales especialistas en el desarrollo de habilidades del lenguaje, quienes reciben las consultas de los estudiantes que necesitan asesoría para elaborar sus textos o preparar presentaciones. E igual, el trabajo debe también estar enfocado al apoyo a los docentes que requieren mejorar sus estrategias de enseñanza en el ámbito de la escritura, lectura y oralidad. Además, tales centros deben estar en condiciones de diseñar y producir materiales didácticos para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades comunicativas académicas.

2- Centro de estrategias de evaluación:

Como parte del proceso de generar competencias comunicativas en el estudiantado universitario, está el proceso de evaluación, para lo que propone un centro de estrategias de evaluación, siendo este integrado por un equipo de expertos encargados de crear y recopilar diversos instrumentos que permitan generar un sistema de seguimiento y evaluación sobre el desarrollo. Como tareas relevantes se encuentra la provisión de una gran variedad de recursos para evaluar las habilidades comunicativas académicas de los estudiantes en diferentes etapas. Al mismo tiempo, la aplicación de técnicas de seguimiento del proceso de aprendizaje: evaluación formativa, implementación de recursos para la auto-evaluación, co-evaluación y evaluación a pares o hetero-evaluación. Otro aspecto importante consiste en involucrar a evaluadores externos de otras instituciones o especialistas en el área y potenciar el papel de docente como evaluador.

3- Sistema de ayudantía o compañeros de escritura, lectura y oralidad:

Dentro de la propuesta se involucra como actores importantes a los estudiantes como pares; es decir, crear un sistema donde quienes brindan apoyo son estudiantes de cursos superiores que se integran a las clases de quienes requieren de guía; siendo su tarea el ayudar a sus compañeros en la realización de las tareas de lectura, escritura y presentación oral de textos académicos. Los docentes podrían ser los remitentes de los posibles ayudantes, en tanto tienen la posibilidad de conocer las competencias de los mismos.

4- Sistema de tutores:

Se plantea la modalidad de tutores, quienes pueden ser estudiantes de grado y/o posgrado, seleccionados y capacitados para ayudar a otros de menor nivel educativo en sus tareas

relacionadas con habilidades comunicativas. Para poder ser tutor se espera hayan demostrado niveles superiores en las competencias lingüísticas académicas especialmente en escritura. A diferencia del sistema de compañeros, en el de tutores no se integra a las actividades del curso y el apoyo se lleva fundamentalmente en espacios académicos universitarios.

5- Recursos pedagógicos en línea:

Los portales web deben ser un recurso clave para los centros de escritura en tanto brindan la opción de poder ofrecer cursos para el desarrollo de competencias comunicativas académicas. La modalidad web podría ser utilizada tanto para los estudiantes como docentes, brindándoles material en guías, bibliografía, talleres, textos, entre otros; para potenciar las habilidades comunicativas.

6- Pareja pedagógica:

Como opción de trabajo colaborativo entre profesionales, la propuesta está en la pareja pedagógica, la que podría estar conformada por un académico especialista en una disciplina de formación y otro que es experto en el desarrollo de competencias comunicativas. El dúo compartiría el seguimiento y revisión permanente del progreso de estas habilidades de los mismos grupos de alumnos. La pareja se dedicaría a atender los requerimientos lingüísticos de la asignatura, relacionados con la escritura, comprensión de lectura y comunicación oral, orientando tanto el aprendizaje de la materia como el dominio de las convenciones lingüísticas en las que vehicula dicho conocimiento.

7- Seminarios transversales o emergentes:

Esta estrategia consiste en charlas o cursos tipo taller que se dictan a los estudiantes de un nivel determinado, siendo el ob-

jetivo reforzar el desarrollo de alguna competencia comunicativa. Se propone la realización de instancias breves de capacitación a realizar al inicio o al final de cada periodo académico. La temática deberá estar referida a contenidos problemáticos cuyo alcance es transversal o interdisciplinar. Por ejemplo, la redacción de ensayos o de informes de investigación, la comunicación oral, o estrategias para la comprensión de textos.

Paula Carlino presenta una propuesta que puede ser aplicada a todo tipo de estudiante, centrada en el trabajo de habilidades comunicativas en el aula (Carlino, 2006):

Escritura: Como aspectos esenciales a tener en cuenta, están:

- Revisar lo escrito: para esto es necesario establecer relaciones entre el sujeto y el texto, identificar las categorías de análisis y los niveles textuales involucrados; el profesor debe ir más allá de hacer correcciones ortográficas y de forma, el profesor debe revisar el efecto que el texto produjo en el lector.
- Plantear situaciones de escritura experimentales: a partir de actividades de producción y comprensión textual como elaboraciones rotativas de síntesis de clase, tutorías para escritos grupales, preparaciones para exámenes, solicitud de respuestas escritas a preguntas sobre bibliografías y como cierre propone realizar una sesión en donde se establezcan las semejanzas entre las cuatro situaciones de escritura.

Lectura: En primera instancia explícita: el leer implica abordar un tema específico para ampliarlo cuando se trata de lectura formal, lo que se espera es que el interesado a partir de su conocimiento previo y de lo leído realice nuevos aportes y genere cambios cognoscitivos, para lograrlo Carlino propone:

- Leer con ayuda de guías.
- Resumir para uno mismo.
- Comprender la bibliografía: identificando la postura del autor, reconociendo la postura de otros autores citados, reconstru-

yendo el vínculo entre unas posiciones y otras relacionándola con otros textos leídos, infiriendo las implicaciones del texto.

- Evaluar la evaluación
- Realizar autocríticas de sus propios procesos lectores.
- Análisis de casos.

De Zubiría, en su propuesta “Teoría de las seis lecturas” plantea en el proceso lector como prioridad el encuentro de la macroestructura desde el mismo texto, llevando al estudiante a un encuentro cercano con el planteamiento del autor, como proceso necesario para posteriormente llevar a niveles de intertextualidad desde la conversación de las propuestas de autores. Desde la pedagogía conceptual, la lectura debe pasar por seis niveles jerárquicos para poder llegar a conseguir una verdadera comprensión de texto. (De Zubiría, 2001)

La teoría de las seis lecturas avanza hacia la presentación de un modelo neuropsicopedagógico de la lectura. Más que dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué es leer?, el interés se vuelca a la pregunta: ¿en qué consiste leer? Solo para responderla es necesario analizar la naturaleza del proceso en sus componentes cerebrales (neurología), en sus componentes mentales (psicología) y en sus componentes pedagógicos (teoría de la enseñanza). En este último punto surge un gran interrogante: ¿qué enseñar?, lo contribuye eficazmente a potenciar las operaciones cerebrales y psicológicas que están naturalmente involucradas al leer (Gutierrez C, 2011).

Todo proceso de lectura deberá pasar por dos macroniveles:

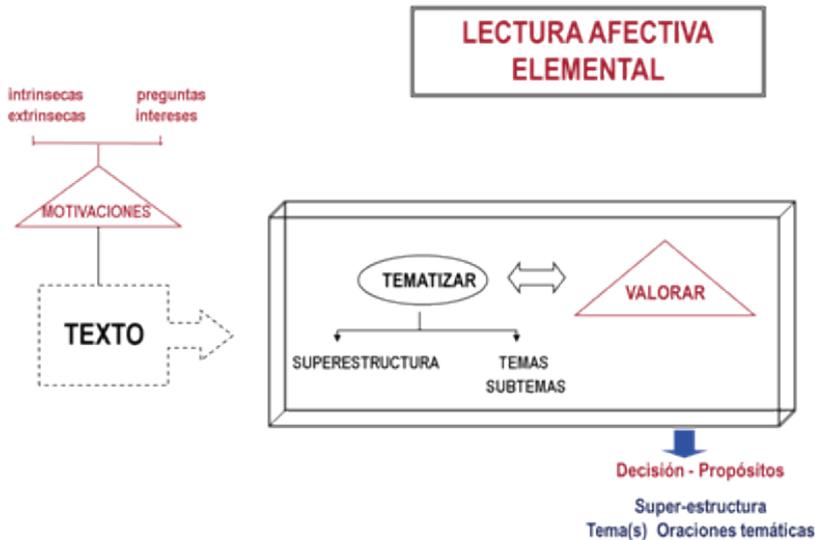
Lectura Afectiva, la que parte de las motivaciones al texto, pasa al encuentro elemental de las superestructuras para pasar a una lectura básica que lleva a definir las oraciones o pensamientos relevantes; consiguiendo con esto el enganche afectivo del lector con el texto.

Figura 2: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva.



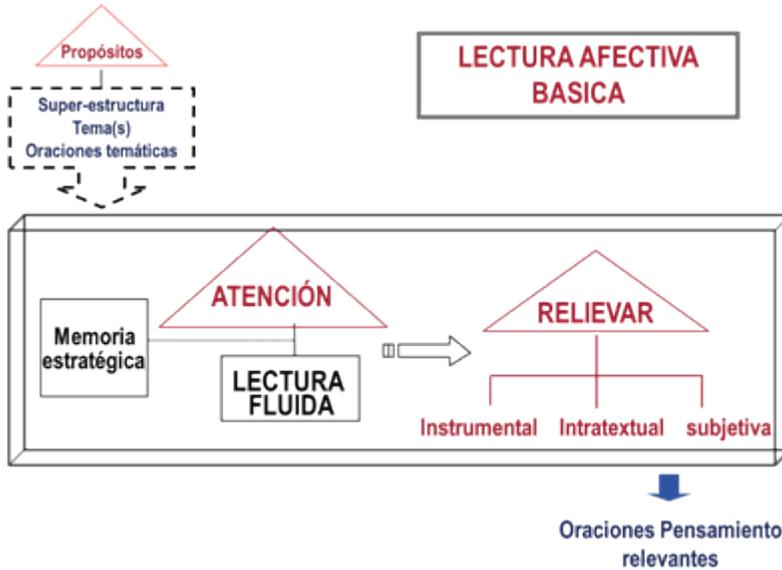
Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas*. Version 2001

Figura 3: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva elemental.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas* . Version 2001

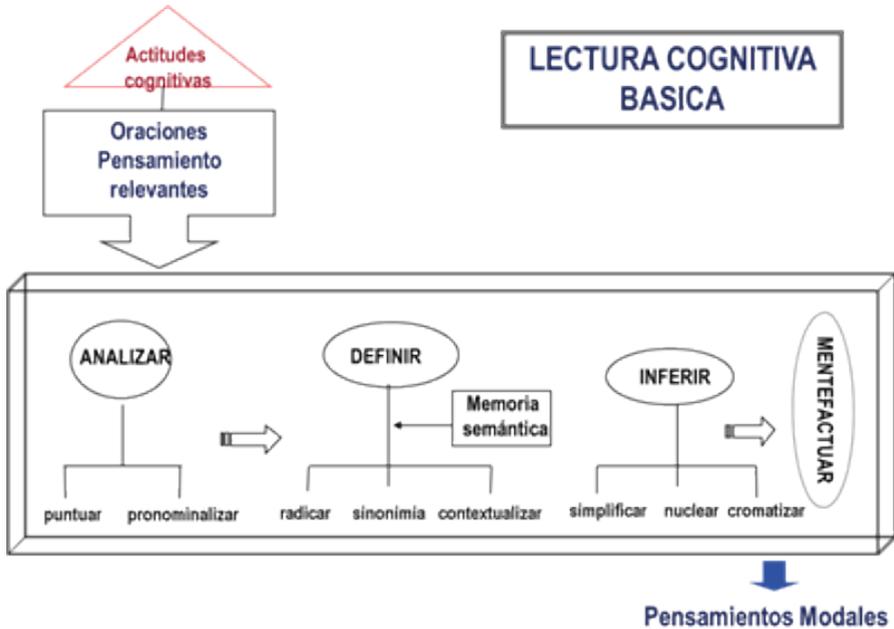
Figura 4: Teoría de las seis lecturas. Lectura afectiva básica.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas* Version 2001

Lectura Cognitiva, en este macronivel el lector se enfrentará a tres momentos: la lectura cognitiva básica en donde tendrá que llegar a los pensamientos modales a partir de poner en ejecución actividades cognitivas de analizar, definir e inferir; dentro de las cuales tendrá que poner a operar las habilidades psicolingüísticas de puntuar, pronominalizar, radicar, sinonimia, contextualizar, simplificar, nuclear y cromatizar.

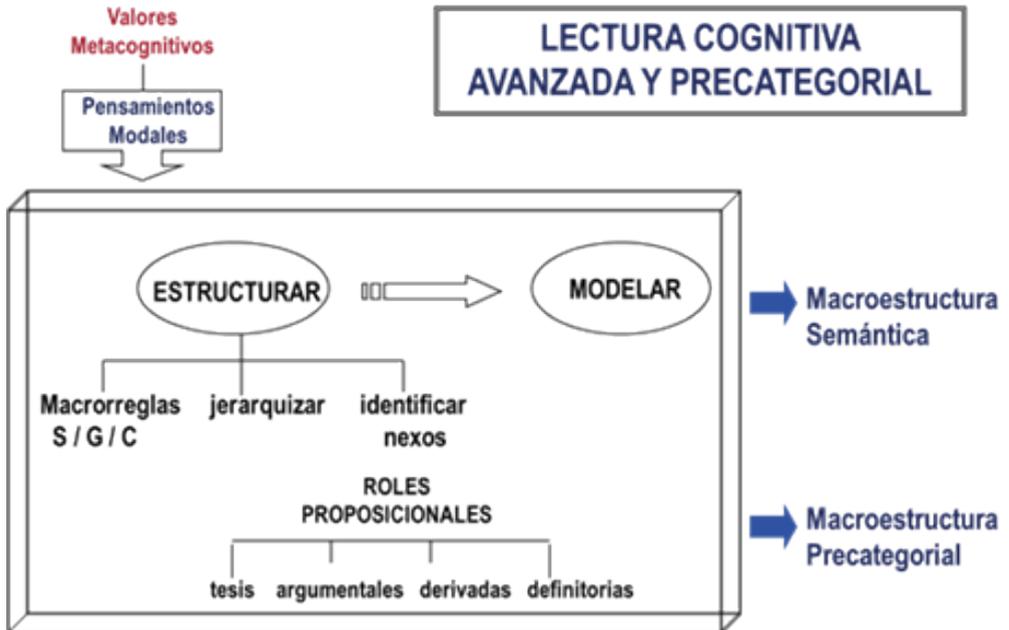
Figura 5: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva básica.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas*. Version 2001

Una vez el lector ha encontrado los pensamientos inmersos en el texto y que corresponden a lo expuesto por el autor, entra en el nivel de lectura cognitiva avanzada que tiene como fin estructurar, organizar los pensamientos modales en una macroestructura semántica y desde aquí llegar al nivel de lectura cognitiva precategorial que lleva a la comprensión del rol o sentido de las diferentes proposiciones.

Figura 6: Teoría de las seis lecturas. Lectura cognitiva avanzada y precategorial.



Fuente: De Zubiría, *Teoría de las-seis lecturas*. Version 2001

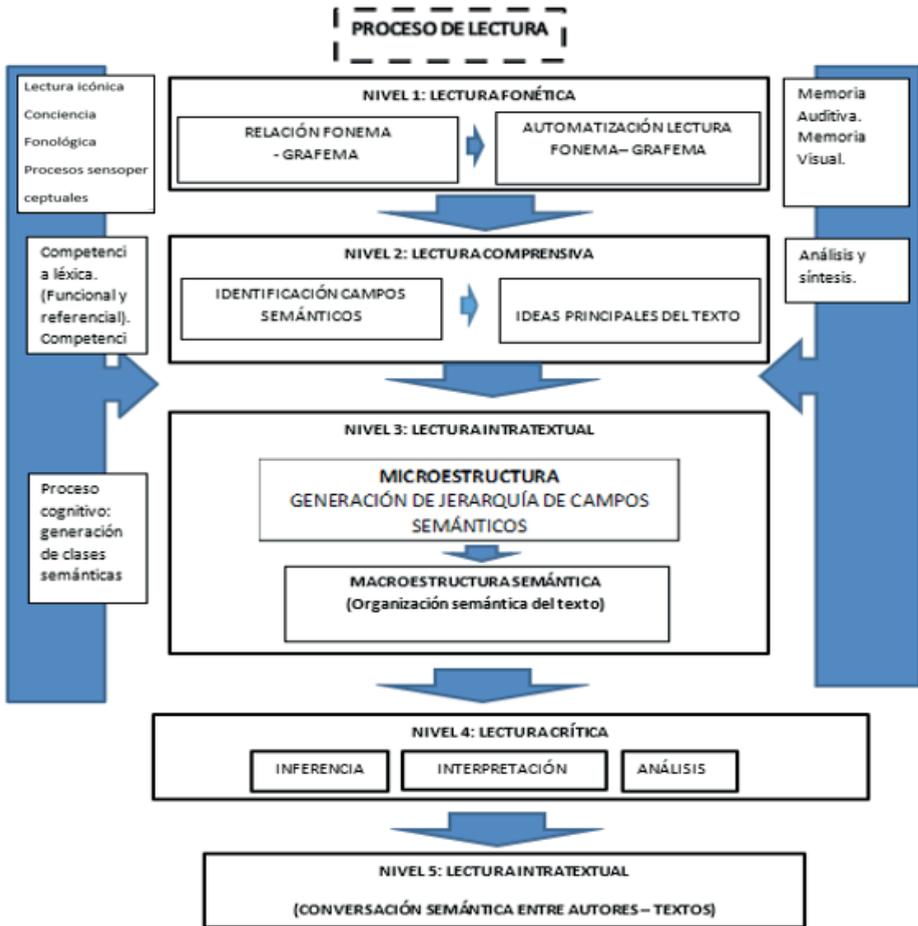
Proceso evolutivo de las habilidades comunicativas

Las habilidades comunicativas –leer, escribir, hablar y escuchar– como parte del lenguaje en relación directa con los procesos metacognitivos, corresponden a un proceso evolutivo inherente a la educación que transversaliza al Ser Humano.

Tomando como base los diferentes postulados, se presentan los elementos mínimos requeridos para hacer posible el desarrollo de cada una de las habilidades que dan soporte a las competencias comunicativas; elementos que parten de la maduración neurológica con que cuenta cada sujeto que cursa educación superior. Los procesos van en pro del alcance de niveles de desarrollo que les permita comunicarse de manera efectiva y favorecer las habilidades comunicativas, lo que se hará visible en el proceso de aprendizaje del mismo.

La Figura 7 presenta el proceso de lectura como un proceso de tres niveles; se parte de la lectura fonética como la primera habilidad que un sujeto debe adquirir, para ello requiere de altos niveles de automatización fonemática lo que se logra a partir de acciones de conciencia fonológica que a la vez requiere de la función superior sensorio-perceptual. En el nivel dos se encuentra la lectura comprensiva en donde la persona alcanza la identificación de los campos semánticos, favoreciendo la comprensión de las principales ideas de un texto. Seguido a este nivel encontramos la lectura intratextual que permite organizar los campos semánticos para alcanzar la comprensión superficial y profunda del texto, por lo que el proceso cognitivo debe haber recibido la estimulación necesaria de los niveles anteriores. Ser competente en lectura significa llegar a la comprensión interna del texto, en donde el lector logre extraer la propuesta del autor del escrito y con esto permitirse, posteriormente, poner de manifiesto sus pensamientos.

Figura 7. Niveles del proceso lector.

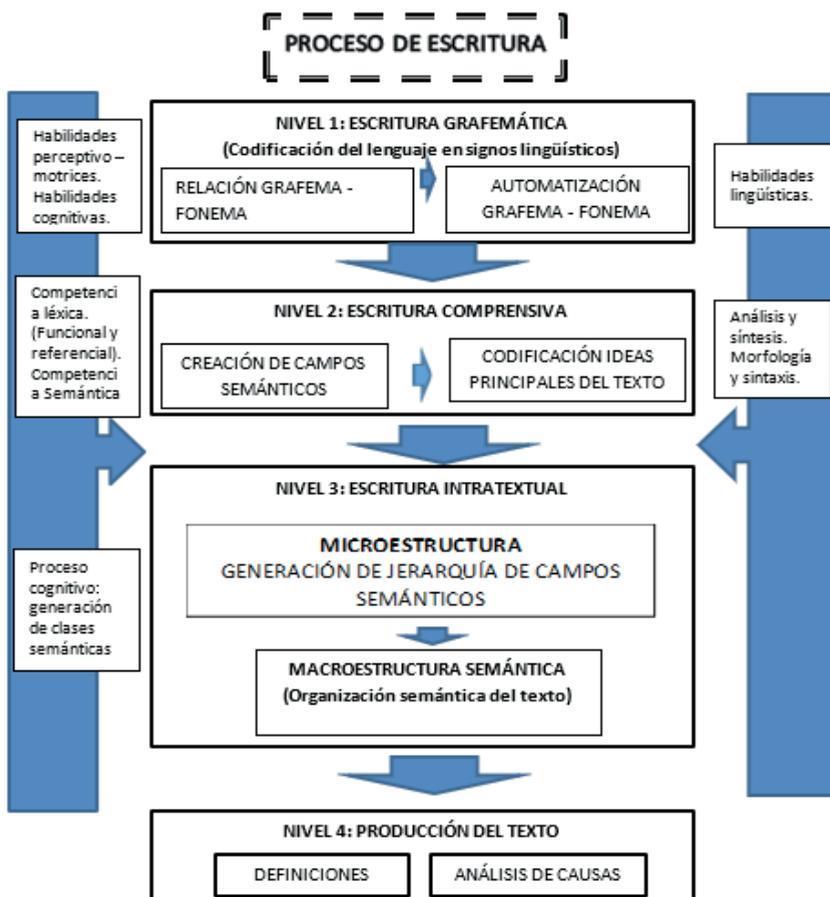


Fuente: Elaboración propia (2018).

En la Figura 8, se expone el proceso escrito, el que requiere de la ganancia de habilidades secuenciales en cuatro niveles. El primer nivel, constituye el aprendizaje de los elementos grafemáticos, los que dependen de las habilidades lingüísticas, perceptivas, motoras, y cognitivas; el dominio de este nivel permite pasar de una escritura mecanizada, por una relación de impresión de grafemas, al proceso comprensivo

que codifica la idea principal del texto, facilitando la organización por campos semánticos que en el nivel tres se refleja en la macroestructura semántica. Como escritor se requiere que la estructura semántica esté clara, en tanto asegura la producción del texto con claridades de definiciones y análisis de causas; asegurando un escrito coherente, cohesivo y con jerarquía ideativa y semántica.

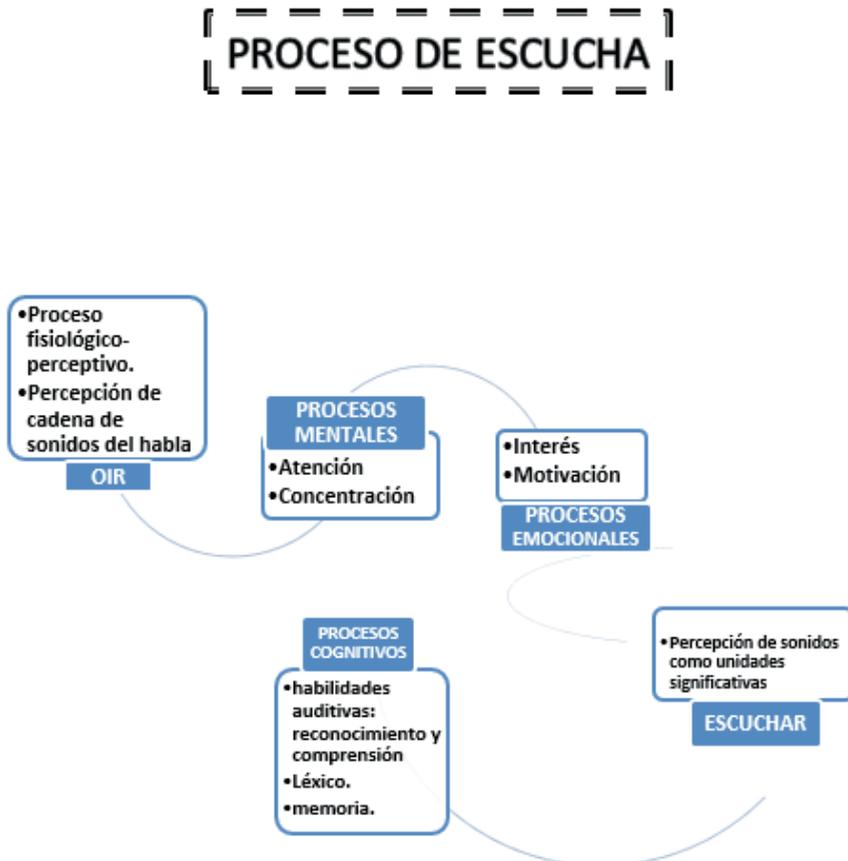
Figura 8. Niveles del proceso escrito.



Fuente: Elaboración propia (2018).

La Figura 9 corresponde al proceso de escucha, inicia como un proceso fisiológico perceptual que le da sentido al habla, a partir del dominio de procesos mentales como atención y concentración, lo que acompañado del contexto pasa a tener un sentido emocional el que dará paso a la decisión de escuchar y convertirlo en unidades significativas que llevarán al encuentro con las bases cognitivas tenidas.

Figura 9. Proceso de escucha como precursor de la cognición.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Por último, la Figura 10 expone la oralidad. Se presenta cómo la oralidad requiere de todos los esfuerzos cognitivos, fisiológicos y emocionales para manifestar el pensamiento, a partir de sonidos articulados con características segmentales y suprasegmentales que dan fuerza al discurso, dependiente del contexto comunicativo en que se exprese.

Figura 10. La oralidad como manifestación de pensamiento.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Referencias bibliográficas

- Arellano, E. (enero- marzo, Vol 3 de 1998). *La estrategia de comunicación como un principio de integración/ interacción dentro de las organizaciones.* ,. Obtenido de <http://www.razonypalabra.org.mx/ anteriores/supesp/ estrategia.htm>
- Barriga, F. D., & Rojas, G. H. (2004). *Una interpretación constructivista.* México: McGRAW.
- Berruto, G. (1979). *La semántica. México.* México: Nueva Imagen.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castellá, J., Salvador, C., Cros, A., & Monserrat, V. (2007). *Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* España: GRAÓ.
- Correa, R. (2007). *Currículo Educación Inicial.* Obtenido de <http://educacion.gob.ec/wp-content/.../curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Coseriu. (1992). *Competencia lingüística Elementos de la teoría de! hablar.* Madrid: Gredos.
- De Zubiria, M. (4 de Abril de 2001). (F. M. 1005128, Ed.) *Teoría-de-Las-Seis-Lecturas-Version-2001.* Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/260192944/>
- Díaz, Á. (1999). *Aproximación al texto escrito.* Medellín. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- DMT Gutierrez. (2014). *Estrategias de comunicación para potenciar el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) a través de repositorios y metaconectores.* (s.f.). Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/42523/44073>

- García., A., Riggs, E., & Cañizares, R. (2001). Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y vida*, núm 3, 28 - 35.
- Girón, M. S., & Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gros, B., & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro ICE.
- Gutierrez C, A. N. (2011). *Un acercamiento a la pedagogía conceptual*. Obtenido de www.lasalle.edu.co: <http://vulcano.lasalle.edu.co/docencia/propuestas>
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Inés Aguerrondo, G. C. (Septiembre de 2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura UNESCO. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación LLECE. . Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- J Bailey, I. V. (1999). *Iterative feedback: impacts on student writing*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Anual de la Sociedad Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior. Melbourne.
- Ladino, E. C. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 21(69), 411-435. Obtenido de: <https://usc.elogim.com:2123/doc-view/1793389313?accountid=48947>
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. la Habana: Pueblo y educación.

- Lomas, C. (1996). *Aprender a comunicar (se) en las aulas*. Obtenido de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Lomas.pdf
- López Viera, L. (2003). *Comunicación Social*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Paidós.
- Martinez, Y. (2009). *Hablemos de comunicacion: una aproximación a las dimensiones esenciales de la comunicación institucional*. La Habana: Ediciones Logos.
- N Sanmarti, O. T. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2).
- Ministerio de Educación Nacional. (4 de octubre de 2017). Obtenido de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Niño, V. (2003). *Competencias en la comunicación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Ospina, W. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Rojas, K. R. (30 de enero de 2009). *La comunicación como estrategia de integración y gestión*. Obtenido de javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis209.pdf
- Rojas, V. M. (2011). *Escribir a su alcance. Lo que usted necesita saber para despertar la habilidad de redactar un texto*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Santiago, Á., & Ruiz, M. C. (2005). Jaime. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría libros.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Santa Fe de Bogotá: Ariel, S.A.

- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona.
- Talízina, N. (1988). *Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tovar Gutiérrez, D. M. (2014). Estrategias de comunicación para potenciar el uso de recursos educativos abiertos (REA) a través de repositorios y metaconectores. *Innovar*, 24(52), 67-78.
- UNESCO, A. 2. (19 - 22 de Mayo de 2015). Decalaracion de Incheon y Marco de Acción OD 4. República de Corea.
- Uriel Giraldo, D. A. (18 de junio de 2013). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*,. Obtenido de http://www.cna.gov.co/1741/articulos-186502_doc_academico10.pdf
- Van Dijk, T. A. (1996). *Las estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo Ventiuno.
- Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura S.A.