

Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral

José Mauricio Sánchez Ortiz
Universidad de la Costa (CUC)
jomasao01@gmail.com

Nurys Esther Brito Guerra
Universidad de la Costa (CUC)
nebrit07@hotmail.com

Cómo referenciar este artículo:

Sánchez, J. M. ; Brito, N. (2015) Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141
DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>

RESUMEN

El artículo de investigación describe la creación del Centro Permanente de Lectura Comprensiva, aula y taller creativo para estudiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, el fortalecimiento de competencias lectoras, escriturales y orales; lo mismo que examinar el impulso de procesos interpretativos, argumentativos y propositivos en estudiantes de primer semestre de la Universidad de la Costa, ubicada en la ciudad de Barranquilla (Colombia). El problema de estudio analiza cómo perfeccionar las competencias lectoras, escriturales, y orales, y contribuir en el análisis para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación superior. Se empleó la metodología del diseño Mixto, donde se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales e incorporando procesos participativos, para que actores educativos reflexionen y asuman sus propios retos lecto-escriturales. Los resultados muestran que sólo al 32% de los estudiantes encuestados les gusta leer, 64% leían más en la web, 97% han leído un libro completo en toda su vida. Al 68% les gusta escribir; 44%, la ortografía les produce susto; y 66%, les disgusta hablar en público, por miedo e inseguridad personal.

Palabras clave: Lectura, escritura, oralidad, competencias comunicativas.

Developing communication skills through critical reading, creative writing, and speaking

ABSTRACT

The research article describes the creation of the Permanent Center reading comprehension, creative classroom and to study the development of communication skills workshop, strengthening reading skills, scriptural and oral; as well as examine the momentum of interpretative processes, argumentative and proposal for freshmen at the University of Costa, located in the city of Barranquilla (Colombia). Study analyzes the problem of how to improve reading skills, scriptural and oral, and contribute to the analysis for the improvement of learning communication skills in students of higher education. Joint design methodology where qualitative and quantitative potential as a natural complement prey, minimizing their individual weaknesses and incorporating participatory processes for educational actors reflect and assume their own challenges scriptural literacy was used. The results show that only 32% of the surveyed students like to read, 64% read more on the web, 97% have read a whole book in his life. 68% like to write; 44%, produces spelling scare them; and 66% dislike public speaking, fear and personal insecurity.

Keywords: Reading, writing, oral, communication skills.

Desenvolver habilidades de comunicação através da leitura crítica, escrita criativa, e falando

RESUMO

A investigação artigo descreve a criação do Centro Permanente de compreensão de leitura, sala de aula criativa e para estudar o desenvolvimento da oficina de habilidades de comunicação, fortalecendo as habilidades de leitura, escritural e orais; bem como examinar a dinâmica dos processos interpretativos, argumentativos e proposta de calouros da Universidade da Costa, localizado na cidade de Barranquilla (Colômbia). Estudo analisa o problema de como melhorar as habilidades de leitura, escritural e orais, e contribuir para a análise para a melhoria da aprendizagem de habilidades de comunicação em estudantes do ensino superior. Metodologia comum de design onde qualitativa e quantitativa potencial, como presa complemento natural, minimizando suas fraquezas individuais e incorporando processos participativos para os atores educacionais refletir e assumir os seus próprios desafios de alfabetização bíblica foi usada. Os resultados mostram que apenas 32% dos estudantes inquiridos gostam de ler, 64% leia mais na web, 97% leram um livro inteiro em sua vida. 68% gostam de escrever; 44%, produz ortografia assustá-los; e 66% não gostam de falar em público, medo e insegurança pessoal.

Palavras-chave: habilidades de leitura, escrita, oral, comunicação.

1. Introducción

Es bien sabido que no todos los estudiantes que ingresan a la universidad, expresan un nivel de comprensión crítica e intertextual, o propositiva; y que esto se convierte en una dificultad para el desarrollo de las metodologías académicas y pedagógicas en una institución de educación superior, cuyo propósito es optimizar sus procesos orientándose a la calidad. Cuando los discentes llegan a semestres superiores donde deben producir textos desde la inferencialidad, codificar información; y en el plano oral, producir un metalenguaje que les permita evidenciar el nivel de conocimiento que ostentan; es más evidente la dificultad, tanto oral como escrita. Por ejemplo, con el auge de la tecnología algunos han interpretado, que todo está en Internet, aun por encima de concebir nuevos significados, y los jóvenes van perdiendo el sentido de la originalidad en la producción de un texto. El cortar y pegar se popularizó y es un acto preocupante para la comunidad académica, ya que irrumpe con la ética individualizante y eclipsa la creatividad natural de quienes anhelan encontrar la fuente del saber.

La Universidad de la Costa recibe estudiantes que llegan de la secundaria con una cultura incipiente de producción de textos, marcadas deficiencias en lectura crítica, producción de escritos, y el ejercicio de la comunicación oral. Y con la creación de este Centro Permanente de Lectura Comprensiva, se favoreció

la lectura de investigación social y científica, y la escritura creativa, como producto. El proyecto llevó un programa que auditó el desarrollo de las competencias básicas de cada estudiante. Cabe resaltar, que en una sociedad, medio laboral, o ambiente universitario como el de hoy, centrado en el conocimiento mundializado y multicultural; todo ciudadano, estudiante o profesional, necesita tener acceso, seleccionar y manejar grandes volúmenes de información en documentos, libros y bases de datos. Para ello es fundamental el desarrollo de la comprensión, interpretación, explicación, y crítica de textos; así como la planeación, producción y revisión, de manera cohesiva, coherente y adecuada de los discursos orales que utilice en su vida familiar, social, académica y profesional. Por ello, la idea de este estudio fue formar en aprender a educarse en la empleabilidad o transferencia del conocimiento y saber convivir con una mente abierta y crítica.

Actualmente, una meta primordial de la educación básica y pregrado, es desarrollar en los aprendientes las competencias comunicativas; y se ha convertido en tema redundante y obligado de toda reunión académica en escuelas y universidades. No se requiere ningún esfuerzo para que padres y maestros puedan detectar, que si el acto de leer hoy representa una tortura para la mayoría de los estudiantes en educación básica y pregrado; escribir lo hacen por obligación y necesidad; y hablar en público despierta recónditos te-

moreos e inseguridades, que suelen enmudecerlos y bloquearlos mental, física y emocionalmente. ¿Qué estará ocurriendo con estas habilidades prácticas, trascendentales para la adquisición del conocimiento y el desarrollo pleno de las capacidades interpretativa, argumentativa y propositiva? ¿Será que sin el ejercicio cotidiano de la lectura crítica, la redacción creativa, y el entrenamiento pleno de la oralidad desde la espontaneidad; es posible desarrollar las competencias comunicativas, y conquistar aprendizajes significativos? Cuando se observa lo que ocurre en un aula de clases, ¿pareciera que para las nuevas generaciones el ejercicio metódico del razonamiento, duele; y que aprender es una tarea casi obligada y muy exigente!

No es un secreto, que asignaturas como Español o Lengua Castellana, siempre han sido obligatorias, debido a lo fundamental que es desarrollar la competencia para comunicar lo que se siente y piensa, y lo inevitable de aprender a entender y comprender los mensajes que otras personas transmiten incesantemente. Además, saber interpretar los mensajes y signos que el medio ambiente, naturaleza o universo, intercambian diariamente con aquellos seres que hacen parte de la cotidianidad; y comprender el ejercicio primario y natural de auto comunicarse, elemento fundamental en el proceso de formación como personas, y que suele pasarse por alto. ¿Cómo es posible comunicar, si no sabemos comunicarnos con nosotros mismos? ¿Podremos acaso conocer las

personas, la naturaleza, el planeta, y el universo; si nos desconocemos interiormente como ciudadanos del universo? Recuérdense uno de los principios del mundo griego, que aún hoy, continúa vigente: ¡Conócete a ti mismo!

La importancia de este estudio, es que busca estudiar el desarrollo de las habilidades comunicativas, y el fortalecimiento de competencias lectoras, escriturales y orales en estudiantes universitarios, y analizar la lectura como un proceso social, con miras a la formación de una cultura amiga de la consulta de libros, de la producción escritural y oral; que impactará en su vida personal, familiar, profesional y laboral. Los objetivos trazados fueron crear un espacio físico para el Centro Permanente de Lectura Comprensiva, institucionalizado, que permitiera investigar cómo fortalecer las competencias lectoras, escriturales, y orales, en los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de la Costa CUC, en los diferentes programas académicos. Además, que este estudio pueda contribuir en el análisis para el mejoramiento del aprendizaje de las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva; contempladas por la prueba Saber Pro ⁽³⁾. Y las preguntas de investigación formuladas son ¿Qué tácticas educativas ayudan a fortalecer las competencias lectoras, escriturales, y orales, en los es-

tudiantes de primer ingreso de la Universidad de la Costa CUC? ¿Qué elementos de análisis educativo enriquecerían el aprendizaje de las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva en los ambientes universitarios?

Al consultar antecedentes, son interesantes los trabajos investigativos publicados sobre el tema, que apoyan nuestra propuesta, demostrando que las universidades de Colombia están comprometidas en repensar e implementar experiencias significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes, específicamente en lectura crítica, producción textual, y el perfeccionamiento de la oralidad. Por ello, una referencia que brinda valioso aporte a esta investigación es el trabajo de Uribe A. G. (2011), titulado Prácticas de Lectura y Escritura Académicas en la Universidad Colombiana el cual realiza una revisión profunda de los análisis que sustentan 40 trabajos de investigación. Esta revisión se desarrolló en el marco de una exploración interinstitucional financiada por Colciencias, titulada: ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? En ella se encontró que en la educación superior la escritura académica se exige pero no se enseña, suponiendo que es una habilidad general aprendida en primaria y bachillerato. Existe ausencia de investigaciones sobre rendimiento académico,

motivación, expectativas e intereses estudiantiles, percepción, atención, papel del conocimiento previo, esquemas. En otras palabras, se infiere que los docentes deben ubicarse más en el puesto del discente, y en torno a sus intereses y necesidades de conocimiento, renovar las estrategias de aprendizaje, empleando tácticas contextuales donde se aprenda con alegría.

González B. & Vega V. (2010) llevaron a cabo la investigación Prácticas de Lectura y Escritura en Cinco Asignaturas de Diferentes Programas de la Universidad Sergio Arboleda, y formularon las preguntas: ¿cuál es el rol de los procesos de lectura y escritura en el decurso de algunas asignaturas de la Universidad? y ¿de qué forma se asigna, dirige y acompaña la tarea de leer y escribir? Se indagó con más de mil cuatrocientos estudiantes en evaluaciones diagnósticas, respecto a cuatro aspectos básicos de lectura: léxico, estructura de las ideas, propósito del autor y toma de posición, además de algunos elementos de gramática y ortografía. Lo interesante del trabajo es que halló un dato que a veces la educación primaria y secundaria no aceptan, cuando las universidades las responsabilizan de la débil formación de los bachilleres: 73,23% de los estudiantes que llegan a la universidad manejan un tipo de lectura literal y un proceso escritural básico; sólo el 22,81% se

³La prueba Saber Pro, es el examen de calidad mediante el cual el gobierno de Colombia, a través del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior –ICFES, evalúa las competencias de los estudiantes de educación superior, y ejerce inspección y vigilancia sobre el servicio público educativo (Icfes, 2015).

adentra en la lectura inferencial que permite comprender las condiciones enunciativas del texto y su sentido global. Y únicamente el 3,94% de los estudiantes presenta un nivel de lectura y escritura avanzado.

De igual forma, González B. & Vega V. (2010), en su trabajo *Prácticas de Lectura y Escritura en Cinco Asignaturas de Diferentes Programas de la Universidad Sergio Arboleda*, encontraron que en el ejercicio de la enseñanza no se iba más allá de lo que se trataba en la clase, sin profundizar en lo analizado, y sin alimentarse de otras fuentes externas, aceptando lo dicho como verdad en la clase. Y lo que invita a pensar, por lo crudo de su realidad, es que los estudiantes no tomaban apuntes de todo lo tratado, a menos que los profesores expresamente lo ordenaran. Escuchar tiene sentido cuando es un proceso didáctico en el que se consignan las ideas o frases importantes, se lleva una secuencia de preguntas y críticas que muestran el interés del oyente. El papel de escucha, orientado a someterse a todo cuanto se dice no es productivo. Cada charla debe ser eso, un ejercicio dialógico permanente entre comunicador y receptor, puesto que entre ambos es que se construyen saberes, consensos, nuevas ideas o derroteros de la información y la investigación.

Rodríguez Luna, M. E. (2006), en su investigación: *Consideraciones sobre el Discurso Oral en el Aula*, analiza las funciones del discurso en la escuela y cómo las concepcio-

nes de los profesores afectan el desarrollo de la oralidad en la clase. Y para llevar a cabo este ejercicio, cita al MEN, (1998a: 50-51), donde el Estado compromete la oralidad como elemento primordial de la educación integral del ser humano. Sin embargo, no es esto lo que ocurre en las instituciones educativas, pues afianzar las competencias discursivas orales, no pasa de ocupar al estudiante en leer en público. El artículo citado, reconoce que los mismos lineamientos del gobierno privilegian la lectura y escritura, más no los discursos orales como práctica social.

Conocidos autores soportan teóricamente esta investigación, como: De Sánchez, M. (1991), quien hace alusión a superarse deliberadamente para trascender los niveles elevados del pensamiento aplicados a la lectura: literal, inferencial y analógico. Novak, J. D. (1998), inspirado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, propone estrategias de trabajo colaborativo, para desarrollar un pensamiento crítico y ordenado empleando los mapas conceptuales. Igualmente, Jurado V. F. (1997), examina cómo transformar las dificultades lectoras que se originan en los estudiantes al pasar del nivel literal al inferencial y alcanzar el crítico textual; la idea es que tal como leen en el primero, sepan alcanzar los otros dos niveles de comprensión. Smith Frank (1983), insiste en tener en cuenta los conocimientos previos o conocimientos del mundo del lector, en todo contexto de la vida, y aplicarlo en el aula, para

que se produzca la lectura eficaz. Y, Martínez, M. C. (1999; 2002), reflexiona en la incidencia que puede establecerse entre la teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje, en la práctica pedagógica.

Actualmente, el desarrollo de las competencias básicas representa un reto en los ambientes académicos propios de la educación superior, debido a la carencia de entusiasmo del estudiantado universitario. Esta realidad ha hecho repensar a todas las autoridades educativas, a los círculos pedagógicos, y enfocar todos sus programas hacia la transversalidad de las competencias lectoras, escriturales, y orales. Chomsky, A. N. (1966), fue quien primero planteó el término de competencia lingüística para dar cuenta de la forma en que las personas se apropian del lenguaje al comunicarse. Los seres humanos están inmersos en el lenguaje, en su lengua madre se mezclan y se dejan llevar en una conversación e interpretan sentidos dentro de un horizonte de actuación cotidiano que les permite comprender (Gadamer, 1996). Toda persona es intérprete, creadora y generadora de diálogo, y la misión de la competencia lingüística es guiar el aprendizaje de la lengua (Chomsky, A. N., 1966).

Hymes (1971) fue más allá de la competencia lingüística de Chomsky y planteó el concepto de competencia comunicativa, con el cual abarca los usos y acciones concretas que se producen a partir del lenguaje dentro de contextos específicos. Aclaró que la competencia comuni-

cativa no es ideal ni invariable como lo fue la lingüística para Chomsky. La competencia comunicativa se desenvuelve cuando el ser humano desarrolla su autonomía como individuo y logra decidir cuándo hablar, sobre qué tema hablar, en dónde y en qué forma, por lo que la persona es capaz de integrarse, desarrollar actos de habla, formar parte de eventos comunicativos y evaluar su propia participación y la de los demás. El autor, la imagina como una actuación comunicativa coherente con las exigencias del entorno y la asocia a elementos de la cotidianidad como el social y psicológico. Esta investigación contempló tres categorías de estudio: la competencia lectora, la competencia escritural, y la competencia oral. En cuanto a la lectura crítica, a profundidad o con sentido, Smith (1983) plantea un proceso en el que el lector interactúa activamente, conscientemente con el texto, para lograr un producto eficaz. Este lector activo procesa la información desde varias puntos de vista, poniendo en consideración sus conocimientos previos, para darle significado a su aprendizaje. El autor presta principal atención en este aspecto, y según su postura leer no es sólo un proceso visual, sino esencialmente internalizado, pues aunque no lo ve, lo entiende, gracias al conocimiento del mundo; ya que para él, el conocimiento es trascender lo distinguido, desde la experiencia y comprensión del mundo.

Smith (1994) mostró cómo activar en el aula de clases el estímulo

a través de la comprensión lectora, enfocada a la inferencia, predicción, anticipación, y relación o transferencia de los contenidos estudiados. Insistió en la necesidad de irse formulando preguntas a medida que avanzaba la actividad, tratando de darles respuesta para disipar la incertidumbre y provocar el advenimiento del conocimiento a través del análisis. Por ello, nuestro estudio, plantea el desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes, para activar en ellos sus conocimientos y experiencias discursivas, elevar sus aprendizajes lingüísticos y comunicacionales, y aprendan a interactuar con la realidad. El Icfes (2015), insiste que el estudiante debe aspirar o leer los diversos contextos de la realidad: hogar, escuela, ciudad, país, mundo. No es un propósito sobre economía, es entender y analizar la realidad que se vive cada día.

De Sánchez, M. (1992) propone aplicar estrategias cognitivas relacionadas con nueve procesos que son básicos en el pensamiento: de inferencia, razonamiento inductivo y deductivo, adquisición de conocimiento y análisis de información. De igual forma, insiste en ahondar los niveles de lectura literal, inferencial, crítica o analógica; y verificar la realización de procesos correspondientes a cada uno de estos estadios. Luego de poner en práctica lo que plantea la autora, existe más posibilidad de desarrollar en los estudiantes la competencia lectora y activar la producción de la escritura. Para ella, leer es adentrarse en diversos grados de abstracción y compleji-

dad, donde para ser lectores críticos debe penetrarse e interactuar a fondo con los elementos y contenidos del escrito, conocer sus interrelaciones y elevarse a descubrir las estructuras que organizan la información del texto. Ejercitarse de esta manera confiere el desarrollo de actividades cognitivas necesarias en lectura crítica, es reflexionar conscientemente, penetrando en un análisis meta cognoscitivo.

Al respecto, la antropóloga francesa Petit, M. (2011), afirma que su pasión por investigar no es “construir un lector”, es dar luces de “Cómo la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorables”. Para ella, leer es un arte que se transmite más de lo que se enseña, y da entender que la semilla del placer por la lectura se siembra al calor de las reflexiones conversacionales dirigidas en el hogar, donde los padres con ternura, asombro y emoción, dando ejemplo de ser buenos lectores, se ejercitan con sus hijos leyendo cuentos, poemas y textos mágicos. Leer es una relación de afecto inherente al aprendizaje natural, que los padres entrenan con sus hijos, haciendo uso de su condición original como primeros maestros. Y en cuanto a competencia escritural, es bueno precisar que luego de una observación juiciosa sobre cómo se comunica la gente hoy, se puede establecer que gran parte del tiempo se dedican a escuchar mensajes, en consecuencia

hablan, algunas veces leen más por necesidad que por costumbre; pero, muy pocas veces escriben. Ocurre frecuentemente, que una persona puede pasar semanas que no escribe nada; y es una de las causales que dificulta aprender escritura; pues a escribir se aprende escribiendo, lo mismo que a escuchar, hablar y leer Díaz, A. (1989).

Cassany (1998) cree que saber escribir va más allá de garabatear el nombre propio, es poder comunicarse coherentemente a través de la escritura, abordando un tema de cultura general, por medio de cualquier tipo de escrito. Enfatiza en lo que siente el joven al escribir y en su motivación para hacerlo. Si le gusta escribir, se imagina creando palabras, ama la escritura, o tiene algo que decir empleando el texto; adquirirá el código escrito e implementará sus propios procedimientos para redactar. Si siente todo lo contrario, en manos del maestro está la tarea de despertar su voluntad interior y concientizarlo del sentido o significado que la escritura revestirá en un mundo donde todo fluye a través de la comunicación. Cassany (2006) propone activar en el aula de clases la enseñanza de lectura y escritura como actividades complementarias, de una manera diferente o atractiva. Invita al maestro a reflexionar para que sea innovador y busque la forma de hacer que tanto la comprensión y análisis de textos como su producción sean más atractivos a los jóvenes de hoy; empleando técnicas contextuales como la práctica de los géneros que se emplean en

cada una de las disciplinas. Y agrega que más allá de pedirle al aprendiente realizar un escrito convencional como el resumen, es vital que el lector consigne sus impresiones o valoración respecto de lo que ha leído, que anote lo que pasa por su mente mientras ojea, que diga su interpretación personal, lo que el texto le sugiere, con qué lo asocia, qué le gusta y disgusta. Así se fomenta una lectura más personal y creativa, que suscita interés y compromiso. El autor lo llama "Taller de Textos: Leer, Escribir y Comentar en el Aula".

Martínez (1992 a 2002); hace todo un recorrido a través del universo de la investigación con estudiantes universitarios, en búsqueda de conocimientos nuevos, aportes y luces pedagógicas, que permitan pensar y discurrir respecto al discurso como escenario del mundo; lo cual representa en el campo de la lengua, una dimensión novedosa e interesante de las ciencias humanas para el análisis del lenguaje. Que los jóvenes de hoy contextualicen los contenidos y establezcan una relación lógica con los contextos que habitan, para que dicho aprendizaje tenga sentido en su quehacer como estudiantes, hijos, ciudadanos; y represente significados prácticos para desarrollar sus vidas, y producir nuevos conocimientos.

Tanto para Martínez como para Cassany, el trabajo en el aula es vital en el rendimiento comunicacional del aprendiz y por ello reflexionan en la praxis metodológica de los maestros. Martínez (1995), im-

plementa una propuesta de aula en la que mediante el análisis del discurso, pueda lograrse el desarrollo de las competencias escriturales y lectoras en los estudiantes; ya que el discurso escrito es fundamental en la educación y polifonía del discurso profesoral. Para ella, el análisis del papel de la significación, tanto en el discurso como en el proceso que exige, es un elemento formador determinante en la concepción humana para que exista un desarrollo integrador en competencias comunicativas. Además, es conveniente que los maestros aborden con estudiantes estrategias de análisis y observación de la dinámica argumentativa en la enunciación discursiva. La idea es que el escolar asuma con autonomía y libertad el ejercicio cultural de la argumentación razonada como reto de aprendizaje. La educación en el aula, debe concebirse y pensarse, desde el discurso en sus diversas facetas, ahondando en actividades que promuevan la comprensión de textos académicos con sentido desde la mirada del mundo, para poder descubrir su valor práctico en la existencia.

Posteriormente, en una investigación sobre discurso y aprendizaje, observa el uso que los estudiantes realizan de la copia literal y la carencia de palabras al resumir un texto; por lo cual sugiere una intervención pedagógica, tanto en secundaria como universidad, sobre la comprensión de textos y profundizar sistemáticamente en los niveles textuales y las inferencias, ya que estas temáticas exigen mayor inversión

cognitiva para su comprensión. Carecer de conocimientos previos retrasa construir textos argumentativos, y proporciona mayor dificultad para "...poder identificar las voces y diferenciar su propia voz de la voz ajena y la estrategia más utilizada en este caso es la Apropriación de las palabras de otro." Martínez (2004).

Respecto de la competencia oral, el suizo De Saussure (1913; 1995), en el texto *Curso de Lingüística General* desarrolla aportes valiosos a través de la historia, donde analiza el papel del habla y del lenguaje como complementos que ostentan su individualidad, dependencia, y libertad natural. Y formula una incógnita interesante: "...aun la palabra tiene su lado físico-fisiológico, el sonido, y su lado mental, la idea. ¿Cuál será, pues, el objeto de la lingüística?". Es como si planteara una reflexión permanente entre las dimensiones físicoquímica y simbólica de la palabra, para enriquecer el lenguaje. En De Saussure la lengua es un potencial capaz de expresar pensamientos innumerables, y plantea que para los hablantes, una comunicación no es sólo sonidos, actúa la intención que da sentido a cada gesto, palabra, eco, discurso. Todo sujeto que comunica, busca un propósito, tiene una necesidad, anhela satisfacerse individualmente o complacer a otros. La comprensión es en el disertador un recurso que recrea, pues el habla es un modo de creación; y quien la ejerce con conocimiento y pericia, es un perenne creador. Para De Saussure (1913; 1995), reconocido como el padre de la lingüística estructural, la lengua sin habla no existe en

ninguna parte; sólo en el uso activo que de ella hace el que habla, o del que comprende.

De pronto uno de los planteamientos, que al poner en contexto y reflexión a la luz de lo que ocurre actualmente en la enseñanza de la oralidad, es que repetidamente se hable en infinidad de textos académicos sobre competencias lecto-escriturales, excluyendo, y como dando por sentado que los jóvenes de hoy ya saben hablar, o ignorando su trascendencia. ¡Acaso el ser humano se ha preguntado alguna vez la razón por la que primero se aprende hablar y luego a leer textos! De igual forma, ¡el por qué algunas personas hablan una lengua de la que no conocen la escritura; mas no ocurre que escriban una lengua que no hablen! (Del Arco, J., 2008). Y, Halliday, M. (1986, más que reñir con la teoría De Saussure, lo que hizo fue un aporte muy sensato y práctico al desarrollo de las habilidades comunicativas en las personas, en la medida en que un individuo se socializa con los demás necesariamente y viceversa. El lenguaje es el medio gracias al cual interactúa la gente. La capacidad de hablar y entender lo que otros dicen, se produce sólo por la existencia de esos otros organismos que completan la equivalencia, dando a la lengua un sentido de conducta social, vinculada al hombre como pieza clave de una sociedad a la cual él mismo da significado al encontrarse o auto descubrirse en los otros seres y ser su mutuo complemento.

Y es Freire P. (1970) quien consideró que la enseñanza no es aprender a

repetir palabras, sino, que cada cual diga su propia palabra y se le eduque con el ejemplo. Dio prioridad a que la instrucción exige primero saber escuchar al estudiante, conocerlo, interactuar con él, hacerlo el artífice de su propio saber, amarlo; para que pueda crear sus propias palabras y pueda transformar su mundo y el mundo que lo rodea. Cuando se niega el derecho a expresar, se está sometiendo a la cárcel del silencio, a la cultura del opresor. Los maestros deben saber que el ser humano y el mundo deben vivir en interacción permanente, donde hombres y mujeres transformando el mundo, descubran su propia realización. Aquí, Freire puntualiza la necesidad de que se ponga en praxis la pedagogía de la pregunta, pues generalmente los profesores exigen respuestas y contestan cotidianamente lo que el estudiante no ha preguntado.

Para Ong, W. (1982) retórica es el arte de disertar en público, de discursar o persuadir, y un acto de demostración. El griego *rethor* tiene la misma raíz del latín *orator*: orador". Y era una materia significativa en la educación de los pueblos, ya que a través del discurso se conocía la inteligencia y la destreza de un ciudadano. La palabra representaba su capacidad para comunicar, persuadir, ser elocuente; su honor, su prestigio, credibilidad, y determinaba su reconocimiento general; era como un pasaporte que le concedía un estatus social. Algunos se preguntan qué era más importante en el pasado: saber filosofar, o saber manejar la retórica u oratoria. Y el pedagogo

go español Bastús, J. (1862), da una idea bien clara de lo que representan el trivium y el cuadrivium, y recuerda que estas eran las ciencias y artes que en los siglos V y VI, integraban la educación: gramática, dialéctica y retórica, componían el trivio; aritmética, geometría, astronomía y música, el cuadrivio. Dice que a estos siete aprendizajes, se les conocía como artes liberales; y quien los superaba había hollado lo más alto del conocimiento humano. Lo que hoy se conoce como humanidades, estaba representado en el trivium y en el cuadrivium la ciencia pura. A estas le anexaron derecho canónico y civil, teología, y medicina; para que fuera un aprendizaje completo.

Ahora, reflexiónese desde De Saussure, pasando por Freire y Ong, en la relevancia que de acuerdo con lo planteado por estos autores, manifiesta la Oralidad como disciplina en el mundo de hoy. Es vital que se recobre el valor de la palabra expresado en la competencia oral. Que a los niños y jóvenes se les eduque desde el hogar y la escuela, en la praxis de un lenguaje decoroso y pacífico, que abandone la vía de la intolerancia, y empiece a escudriñar la senda de la convivencia pacífica. Y como en todo vocablo que se expresa pervive una intención, cada palabra tiene poder, y cada gesto, ademán o movimiento, refuerza, blinda cada acción. Nace entonces la urgencia de matizar desde el lenguaje coloquial hasta el

más culto, con una actitud positiva, altruista, que dé nacimiento a la comunicación eficaz.

2. Metodología

La investigación aplicó un diseño Mixto, donde se aprovechan las potencialidades cualitativas y cuantitativas como un complemento natural, minimizando sus debilidades individuales; lo cual beneficia para que los actores del proceso de aprendizaje (estudiantes, docentes, institución) reflexionen en la realidad comunicativa, asuman sus propios problemas lecto escritos; orientados a la comprensión de textos y la producción crítica, escritural y oral; con la intención de darles resolución. Johnson y Onwuegbuzie (2004) ven de los diseños mixtos como un tipo de estudio en el cual quien investiga combina técnicas, métodos, enfoques en lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de un solo trabajo (p. 17). Hoy, en el proceso de investigación científica se busca articular y complementar los métodos afines, instrumentos y técnicas de estudio, sin importar el paradigma al que se asocien (Cerdeira, 1997). Se empleó como técnicas de indagación: la observación (seguimiento en talleres, análisis de actividades y tareas de los estudiantes), la encuesta (un cuestionario cualitativo y uno cuantitativo).

Este proyecto puede catalogarse

como una intervención educativa, porque en su desarrollo se gestionó ante las instancias competentes de la Universidad de la Costa, la adquisición de un espacio físico (aula), para determinar las acciones investigativas a realizar con los estudiantes que fueron seleccionados en el diagnóstico. La Universidad Pedagógica Nacional (2002), define la intervención pedagógica, como una acción intencionada aplicada a transformar un problema. Se concibe al identificar una necesidad; luego se diseña la estrategia de intervención más pertinente para lo teórico, metodológico y práctico, encaminada al propósito, la solución y la producción de nuevos conocimientos. Es hacer del aula de clases un laboratorio de experimentación natural, para descubrir otros peldaños del conocimiento, la interpretación y análisis práctico, para innovar o trascender una realidad. (Rodríguez, J. 2005).

Para seleccionar la muestra se aplicó una prueba inicial por competencias, la cual arrojó el número de estudiantes universitarios que harían parte del estudio; constatando posteriormente su necesidad de ayuda, con el resultado de sus Pruebas Saber 11⁽⁴⁾, presentadas antes de egresar como bachilleres. Las sesiones fueron 20 talleres donde cada cual puso a prueba sus competencias comunicativas, a la vez que observaba a sus compañeros e interactuaba. Los discentes venían apren-

⁴ La prueba Saber 11, es el examen de calidad mediante el cual el Estado, a través del Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior, selecciona estudiantes para pregrado, y vigila la calidad educativa que se ofrece en educación media. Además, brinda a escuelas y colegios la posibilidad de autoevaluarse integralmente, y visionar indicadores de mayor calidad (Icfes, 2015).

der a pensar, a escuchar, hablar, leer y escribir. La puesta en práctica duró un año y se aplicó a 62 alumnos de diversos programas académicos: Derecho, Licenciatura en Básica Primaria, Psicología, Contaduría Pública, Finanzas y Relaciones Internacionales, Administración de Empresas, Arquitectura, Ingenierías...; provenientes de colegios públicos y privados de todos los departamentos de la Región Caribe Colombiana (Atlántico, Bolívar, Sucre, Magdalena, Córdoba, Guajira y Cesar). La primera mitad contó con una muestra de 27 estudiantes nuevos de diversos programas, diez sesiones o talleres en las cuales se observó la puesta en práctica de sus competencias comunicativas, y se aplicó un cuestionario cualitativo de cuarenta y nueve preguntas abiertas (17 para competencias lectoras, 18 competencias escriturales, y 14 competencias orales), durante los meses de agosto y septiembre de 2013. En el segundo semestre se administró un cuestionario cuantitativo de 49 preguntas cerradas a 35 estudiantes de diversos programas (17 preguntas en competencias lectoras, 18 en competencias escriturales, y 14 en competencias orales), en los meses de marzo y abril de 2014. En tal sentido, se llevó a cabo diez sesiones correspondientes a comprensión lectora, producción textual crítica, y oralidad; a la luz del desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva, en las cuales se observó la puesta en práctica de sus competencias comunicativas. Durante el año, participaron 60% de mujeres y 40% de varones con edades entre 18 y 30 años.

Resultados de la observación

Durante el desarrollo de la intervención educativa, se llevaron a cabo veinte sesiones sobre las categorías de estudio: lectura comprensiva, producción textual, y desarrollo de la oralidad; que permitieran la observación científica y examinar el impulso de procesos interpretativos, argumentativos, y propositivos en cada uno de los estudiantes. En las guías de observación se consignó el procedimiento estructurado, que se apoyó en el desarrollo de lectura y análisis de diversos tipos de textos, entonación de versos poéticos y cuentos; redacción de tipos de párrafos, anécdotas y talleres escritos; expresión verbal de opiniones y argumentos sobre situaciones en particular, desprendidas de análisis temáticos, discusiones. Mesas redondas y reflexión sobre temas vitales en el desarrollo de las competencias comunicativas en universitarios.

La experiencia investigativa estuvo orientada por las categorías de investigación: Comprensión Lectora, Escritura, y Oralidad. La observación se dirigió a tres objetivos: analizar lo que representa para los estudiantes el acto de leer, escribir, y hablar en público. Conocer las potencialidades y debilidades de los estudiantes a la hora de leer, escribir y hablar. Y, detectar los elementos metodológicos que favorecen el aprendizaje de las competencias comunicativas en la clase.

Durante la realización de esta puesta en común de saberes, expe-

riencias, y competencias expresivas, donde afloraron ideas, concepciones, sentimientos, costumbres, y acciones en cada una de las categorías de estudio; pudo observarse en cuanto al primer objetivo: analizar lo que representa para los estudiantes el acto de leer, escribir, y hablar en público; que para el 65%, la lectura, escritura y oralidad, en términos generales despertaba en la población objeto de estudio un sentido de querer aprender y comprender lo leído, expresar de forma escrita lo sentido y pensado, y poder ejercer dominio y persuasión sobre cualquier público. O sea, que aunque expresaron una gran resistencia al poner en acción la competencia lectora y la oralidad, se mostraron más afables con la escritura; pues darle forma a las ideas y sentimientos de manera escrita, lo interpretaban como un acto muy íntimo y personal. Hubo justificaciones respecto al sentido que le daban a los componentes lecto-escriturales y orales, afirmando que carecían de tiempo para leer y escribir, que les aburría, y cuando lo hacían era por necesidad. Y sobre la expresión oral, la concebían como una actividad necesaria en su desenvolvimiento y socialización con las personas y el mundo. Algunos insistieron en que apelaban a estos quehaceres porque les ordenaban hacerlo, y por razones académicas; y cuando lo hacían libremente es porque no tenían nada qué hacer. El 35%, expresaron complacencia y goce con el perfeccionamiento de cada una de estas competencias, dejando ver que les gustaba leer, escribir, y hablar en público y lo hacían complacidos.

En cuanto al segundo objetivo: Conocer las potencialidades y debilidades de los estudiantes a la hora de leer, escribir y hablar; en lectura un 60%, cuando se les pedía ponerse de pie para leer se resistían, no sabían cómo tomar el libro o la hoja, e instintivamente el papel iba tapándose el rostro, el volumen de la voz era bajo y tembloroso, incurrieron en regresiones, pronunciación viciosa, al leer una palabra decían otra parecida, colocaban mal el acento, sus pausas no eran acordes con el texto, y ni el tono ni la actitud al interpretar y expresar el significado de lo leído sonaban acordes y armónicos. El restante 40%, eran jóvenes sobresalientes con actitud de liderazgo, y les gustaba leer bien y que los demás lo notaran. Era notable el esfuerzo que realizaban para destacarse y probarse individualmente, todo un reto de autoaprendizaje para superarse.

Escrituralmente, al 40% se les dificultaba saber cómo empezar el escrito, no cumplían con las partes que componen un texto: Introducción, Desarrollo, y Conclusión. No tenían claridad de los tipos de párrafos, o cómo se redactaba un resumen, un ensayo, un diálogo, un comentario...; y generalmente no cumplían con el tiempo estipulado para terminar la actividad. Luego de revisar el papel, se podía observar las falencias gramaticales, en caligrafía, ortográficas y semánticas. El restante 60%, mostraba una producción más limpia y apegada a lo pedido, terminaba a tiempo la actividad, expresaban profundidad en sus ideas y planteamientos, y se

les notaba más soltura para componer frases, oraciones, proposiciones, y párrafos cohesivos y coherentes; notándose una buena caligrafía. Estos, normalmente conocían las partes de un escrito y las características de los diferentes tipos de textos. Su redacción era aceptable gramatical y semánticamente, y se les notaba entretenidos y alegres al escribir.

En cuanto a la expresión oral, se pudo lograr que a la hora de hablar en público, desde donde estaba ubicado el grupo de trabajo, uno se pusiera de pie para socializar las conclusiones; aunque se le dificultaba a la mayoría, el más extrovertido, se arriesgaba y complacía a su grupo representándolo positivamente y la intención era espontánea. Pudo notarse que al enfrentarse a un público, buscaban con su actitud o mirada la aceptación de los demás para proceder a leer o hablar. Al indagar el porqué de su falta de iniciativa, respondieron que tenían a que se burlaran de ellos, y hacer quedar mal a su grupo; y que disertar públicamente les producía nervios, sensación de miedo, inseguridad, y hasta temblor y sudor, por lo cual no se sentían preparados. Cuando se realizó una dinámica de lectura en voz alta sobre poesía, y la intención era recitar o declamar los versos escritos, un estudiante de Ingeniería de 19 años, antes de que llegara su turno pidió permiso para retirarse del salón ya que no se sentía preparado para cumplir con la tarea, y su actitud expresaba inquietud y nerviosismo; se le trató de persuadir para que cumpliera el reto, pero emigró. Se detectó que un 70%

de la muestra, se rehusaba hablar en público; mientras el restante 30% hacía el esfuerzo y realizaba libremente la alocución con propiedad y buenos argumentos. Un dato importante para el estudio, es que todo el grupo expresó que estaban ahí porque querían superar sus debilidades, como un desafío muy personal, importante en su perfeccionamiento profesional y personal: actitud positiva.

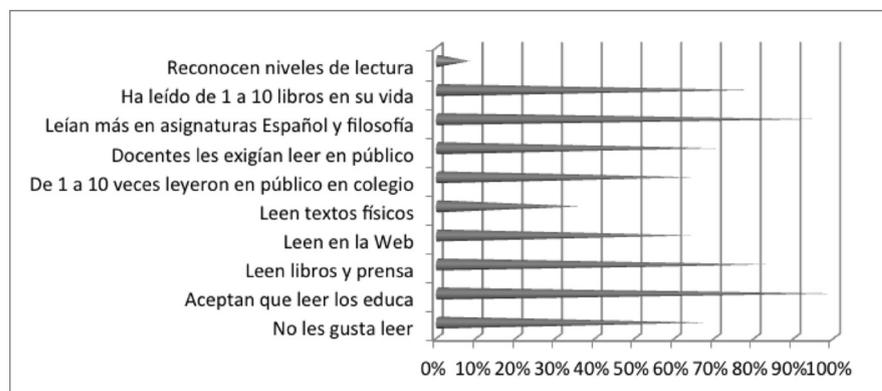
Respecto al tercer objetivo: detectar los elementos metodológicos que favorecen el aprendizaje de las competencias comunicativas en la clase; los investigadores descubrieron que los estudiantes universitarios en sus comentarios pedían que sus derechos a participar y opinar libremente en las aulas deben respetarse (sin censura), decidir cómo van a ser evaluados, qué metodología se va implementar en la clase, y a ser el centro de toda actividad o tarea. Está mal visto por ellos, que siga siendo el docente el único que sabe, habla y enseña, ellos también quieren hacerlo (y lo hacen muy bien). Les encanta que las clases tengan momentos de trabajo individual, grupal, cooperativo, colaborativo; y que haya tiempo para pensar, estudiar, opinar, discutir, para reír, y disertar con entusiasmo y libertad (lúdica). Aunque no rechazan las clases magistrales, creen más conveniente las mesas redondas, el debate, el cine-foro, emplear el drama, las dinámicas grupales; y todo ingrediente que libere al grupo de la monotonía. Los estudiantes intervenidos en este estudio, expresaron satisfacción por que la relación con el docente sea

mediada por la confianza y la amistad; donde se saque tiempo para dialogar, conocerse, compartir, aprender a crecer como personas (calidad humana). No ven convenientes las clases rígidas y verticales, donde se aprende a la fuerza; y se muestran a favor de una metodología de consensos, dialógica, respetuosa y afectuosa; donde se pueda aprender con alegría, y no bajo presiones y mandatos; un espacio para construir el conocimiento entre todos, valorando con humildad al otro (alteridad).

Al indagar en el grupo sobre competencias comunicativas, un margen muy escaso de un 10% las recordaba; pero al averiguarles por las palabras: interpretativa, argumentativa y propositiva; un 80% daba razón de ellas, aunque no de manera precisa y atinada. Respecto a la connotación y relación de cada una de estas competencias con la lectura, escritura y oralidad, y su importancia en el desarrollo del lenguaje y la comunicación; no daban argumentos contundentes y expresaban ideas imprecisas, denotando falta de cualificación y claridad sobre el tema. Se infiere que durante el paso por la primaria y bachillerato, no se realizó un trabajo pedagógico significativo que permitiera a cada aprendiente, poder esbozar conceptos reales y prácticos, demostrando que las competencias comunicativas tuvieron sentido durante el desarrollo del proceso de aprendizaje (escuela), y en sus vidas cotidianas (hogar y comunidad).

En la primera categoría de investigación: Competencias lectoras,

TABLA 1. Resultado en Competencia Lectoras (cuestionarios)



Fuente: elaboración propia.

la concepción que tienen los estudiantes, inferida del análisis de los cuestionarios cualitativo y cuantitativo, sobre lo que representa el acto de leer en sus vidas es: leer ayuda educarme, culturizarme, alimentar y despejar mi mente; aprendo a escribir y hablar, interactuar en contexto, me ayuda ser más competente. En un día, 83% se detienen a leer un documento o libro de 1 a 3 veces; 17% leen porque les toca, argumentando que no les gusta leer. Ojean libros, periódicos, revistas, por necesidad académica y laboral, para estar informados; y a muy pocos les llama la atención, no es divertido. Diariamente, 64% leen más documentos en la Web, empleando computador o celulares; por inmediatez, variedad y facilidad de consulta, mejores contenidos, más recursos, más motivación. El 36% restante, leen documentos físicos (en papel), porque beneficia la concentración y comprensión, y visualmente es más provechoso

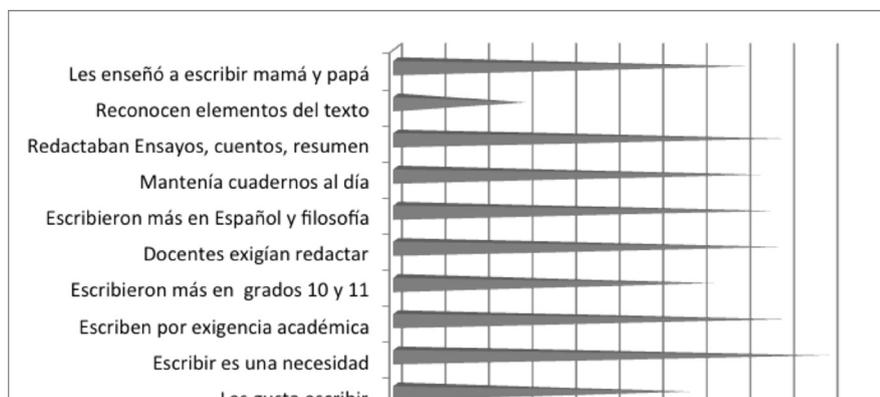
Los estudiantes confesaron que durante su paso por el colegio, 22% leyó en público de 1 a 4 veces, 43% de 5 a 10 veces, 27% de 11 a 30 veces, y 8% muy pocas o nunca les exigían hacerlo. Generalmente leían textos académicos, novelas, filosóficos y religiosos; durante exposiciones y debates en el aula, o actos cívicos. A muchos les daba miedo, terror, nervios, pero así leían. Una chica de Finanzas y Relaciones Internacionales, de 19 años; manifestó hacerlo como terapia para vencer sus miedos, y lo logró. Se infiere que un estudiante, durante el paso por la educación básica y media, lee en público una vez por año. 70% de profesores exigían lectura en público, 30% no. Anotaron que leían sólo los que querían participar, para ganar una nota. Las respuestas confirman la falta de exigencia lectora por parte de docentes. 74% instaban leer más textos en español, 19% en filosofía; y 5% restante en inglés, valores y Biología. Argumentaron que mandaban leer

libros, pues era exigencia evaluable y les servía para aprender a interpretar, argumentar y proponer.

En los años que llevan de vida (18 a 30 años), consideran que han leído, 49% de 1 a 5 libros; 30% de 1 a 10. De 10 a 25 libros, un 11%. Un 3% hasta 50 libros. Y un 7%, no ha leído ningún libro. Las obras más leídas son: Juventud en Éxtasis, La última Oportunidad, Cien años de Soledad, La Ilíada, La Odisea, Poema del Mio Cid, La María, El Crepúsculo, Mientras Lluve, El Principito, El Túnel, Juan Salvador Gaviota, La Casa de los Espíritus, Crónica de una muerte anunciada, El Coronel no tiene quien le escriba, Doce cuentos peregrinos. Y otros, como Origen de la familia, la propiedad privada. Estos libros son los más leídos, pues están incluidos en los programas de asignatura y su lectura se evalúa; agregan que leer no es un acto libre, voluntario o espontáneo, es impuesto.

A la pregunta ¿Cuántos libros completos lee anualmente? Un 42%, ninguno. Y el porcentaje que lee de 1 a 4 libros representa 45%, un 4% de 5 a 15, 9% no respondió. Declaran que no les gusta leer o no tienen tiempo; y cuando lo hacen es por sacar una nota. Los libros que les tocó leer para ser evaluados, fueron: Romeo y Julieta, Cincuenta Sombras de Gray La Fuerza de Sheccid, la Última Oportunidad, y El Túnel. Un 90% de encuestados, NO argumentó su respuesta. Dicen leer sólo por rutina académica, pues les ponen muchas tareas y están ocupados en otros menesteres. Expresan que leer

TABLA 2. Resultados en Competencia escritural (cuestionarios)



Fuente: elaboración propia.

es algo bobo, da flojera o les aburre. Los temas más leídos en orden de importancia son: Superación personal, deportes, economía y negocios, cuentos y novelas, ciencia y tecnología, farándula, filosofía y religión, investigación, poesía, temas fantásticos.

Las dificultades que presentan al momento de leer, son: falta de atención, interés, concentración, nerviosismo, temor a equivocarse en público, no saber marcar pausas, cansancio visual, no retener lo que se lee, pereza, dolor de cabeza, aburrimiento, sueño y problemas de salud (visuales); y por último subrayan: que no les gusta leer. Sólo un 15% mencionó una o dos de las tres competencias básicas que evalúa el Icfes; en el cuantitativo hubo un reconocimiento considerable a más del 80%; lo cual podría demostrar que muchos estudiantes sí conocen las competencias comunicativas, pero olvidan sus nombres;

confirmándose que la lectura es en gran medida una rutina visual de reconocimiento. Sólo un 8% acertó en conocer los niveles de la lectura, desconociendo así lo más esencial y significativo del acto lector. Aceptan como beneficios por ser buenos lectores: Adquirir más información, conocer la realidad del mundo, tener excelente ortografía, vocabulario culto, organización al redactar, mayor rendimiento y comprensión, capacidad de análisis, expresarse bien en público, saber escuchar y comunicarse, rapidez mental, capacidad para comprender, hacerse cultos y poéticos.

A un 68% de los encuestados, no les gusta leer. Al 32% sí les gusta; de estos la mayoría lo hace por necesidad, y los demás por hábito de aprendizaje. Un 50% aprendió a leer gracias a sus maestros y maestras. Un 30% a sus padres. 9%, por padres y maestros, pero fueron castigados para que aprendieran. El

restante 8% no recuerda. 1 (3%) no respondió. Cuando leían correctamente, su profesora o profesor, les decían: muy bien, felicitaciones, bien hecho. Padres y profesores les comentaban: lees muy bien, sigue así. 100% recordaron que cuando leían mal, sus padres y maestros les daban aliento y estimular su aprendizaje con palabras cariñosas.

En la segunda categoría de investigación, explicaron que en sus vidas cotidianas, la escritura representa una necesidad para estar informados. Medio de transmisión y expresión de conocimientos, saberes, sentimientos, pensamientos. Arte de saber escribir, explicarse, preguntar, sujetos a la ortografía. Necesidad en la cotidianidad, una manera de decir lo que no puede expresarse oralmente. Es como una carta de presentación, que identifica a una persona instruida, disciplinada, y ordenada. Beneficia la concentración y pone a funcionar la mente. En un día, se detienen a escribir un documento: 59% hasta dos veces al día, y lo hacen por exigencia académica, y porque les gusta hacerlo. 31% las veces que les manden escribir. El 8%, nunca redacta. El restante 2%, no les gusta escribir. Generalmente, escriben en clases, tareas como resúmenes, ensayos argumentativos, narrativos, y descriptivos, informes de laboratorio, poemas, y anécdotas. Algunos, escriben en el Chat.

Durante su paso por el colegio, un 73% escribían más en secundaria, y en vocacional (décimo y once grados), dando cumplimiento a tareas.

Escribían en el colegio y la casa, con más insistencia al finalizar su bachillerato. Al 89% los profesores les exigían realizar textos académicos: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, diálogos. Y un 11%, dicen que no hubo exigencia. Las asignaturas que les pedían más escribir por naturaleza de sus contenidos: 60% Español, 27% filosofía, 8% en otras; y 5% no les mandaban escribir. Un 84%, mantenía sus cuadernos al día, por organización, estética, y beneficio académico; y un 16% no, por pereza o inasistencia a clases; otros porque no escribían en clases ni prestaban atención. Un 90% de estudiantes, generalmente escribían ensayos, cuentos y resúmenes.

Los temas sobre los que más les gustó escribir: 49% economía y negocios, ciencia y tecnología, cuentos, novelas, farándula. 30% deportes. 8% superación personal. 5% temas fantásticos. Y finalmente 8%, filosófico y religioso, amor, música. Las dificultades que enfrentan al momento de escribir son mala ortografía y caligrafía, cansancio en las manos, falta de imaginación y concentración. Sólo un 30% reconoce los elementos básicos que aparecen en la estructura de un texto escrito, como: palabras, frases, oraciones, párrafos; el 70% erraron. Un 49% logró reconocer que introducción, desarrollo, y conclusión, son las partes que integran normalmente textos como el resumen, ensayo, cuento, reseña, informe. 51% lo desconocen.

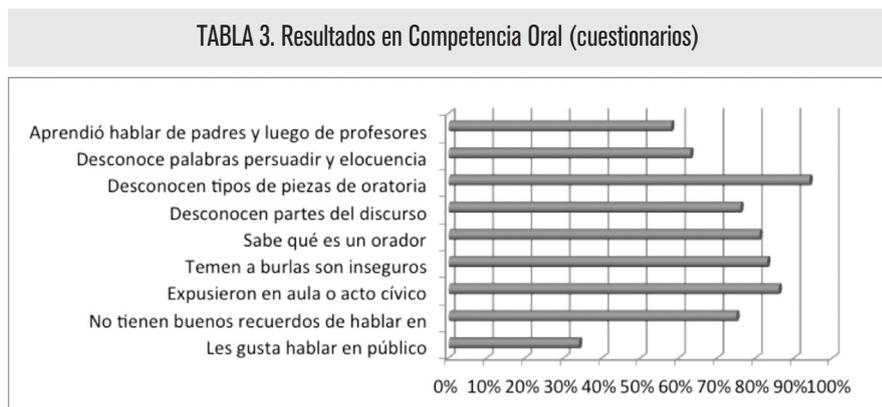
Para los encuestados los beneficios que reporta el ser buenos escritores son: satisfacción con uno

mismo y autoconfianza, iniciativa, inspiración, asegura desarrollo de la crítica, buena comprensión, y alto nivel intelectual, manejo adecuado de la redacción, caligrafía y ortografía. Al 56%, palabra ortografía les produce sensación de: orden, algo importante, complejo, elegante; escribir de manera correcta los diversos sentidos que tiene cada palabra. Perfección, señal de buena presentación. Guía de lo bien escrito y leído, signos de puntuación. ¡Vergonzoso al no tenerla! El 44%, respondieron: tengo dificultades en ortografía. Me da igual. No es buena, me da susto y entristece. 68%, les gusta más escribir que leer, para tener excelente caligrafía y ortografía, porque aprenden a desahogarse y plasmar sus sentimientos. Y, al 32%, les disgusta escribir, y lo hacen cuando no tienen nada que hacer, o por obligación; algunas veces no tienen tiempo, ni imaginación para redactar.

Recuerdan que al 81%, les enseñó a escribir su mamá, papá (familiares: abuelos, tíos), y las profesoras y profesores de preescolar y primaria. Ellos, los iniciaban en los fonemas y abecedario (las primeras letras) llevándoles la mano, retiñendo, sílabas, palabras y frases; en dictados y con mucha paciencia. 19% de encuestados, no recuerdan. Agregan que debe enseñarse a través del respeto, el amor, y el libre albedrío; pues escribir es íntimamente encantador. Al 72% sus papás y profesores, les decían expresiones motivantes. 8% Los padres y profesores los obligaban a escribir, y hacer muchas planas. El 20%, no recuerdan.

51% de los estudiantes expresó que no les gusta hablar en público, 34% sí les gusta, 11% lo hacen por obligación, y 4% no respondieron. Hablar les gusta menos que escribir; por miedos e inseguridades ante los demás. Cuando disertaron en público, el 42% de sus compañeros de aula guardaron silencio, y prefirieron no opinar. 25% les dijeron: sabes expresar y te haces entender. Y 33%, no sabes expresarte en público, por falta de auto seguridad, autoestima, y por vicios comunicativos. Ahora, si se tiene en cuenta que cuando un escucha ve que el orador es elocuente, lo expresa sin vacilar, complacido, emocionado: puede señalarse que el 42% que no opinó, es porque tenía reparos sobre el hablante. O sea que, el 75% no logró persuadir, ni ser elocuente: no conduce correctamente un discurso en público.

Las acciones que realizaron durante su vida escolar y que exigían hablar en público, fueron: 80% exposiciones, participación, que realizaban en el aula de clases. Un 6%, en actos cívicos, como representantes de estudiantes. Y un 14% dijo que no realizó ninguna acción en público. Respecto a las dificultades enfrentadas por los encuestados al momento de salir hablar en público, reconocieron: 83%, miedo a las burlas, temor a olvidar y equivocarse, nerviosismo. No saber expresarse, argumentar, manejar el público, sudor en las manos, temblor en las piernas, se les traba la lengua, tartamudeo. El restante 17%, guardó silencio. 81% tiene claro qué y quién es un orador; el 19% restante erraron o guardaron



Fuente: elaboración propia.

silencio. Sólo el 24% sabe cuáles son las partes que integran un discurso oral: Introducción, desarrollo, y conclusión, y 76% desconoce. 6% reconoce cuáles son los tipos de discursos o piezas de oratoria más comunes: Religioso, académico, político, militar, forense...; 94% desconoce.

Un 63% desconoce el sentido de las dos palabras: persuadir y elocuencia; y sólo 27% lo sabe. En cuanto a la ocasión en que habló en público, y es el recuerdo más frustrante de su vida, 82% señaló que ocurrió durante una exposición, acto cívico, u opinando en clase. Y 18%, no recuerdan. Respecto a la ocasión en que habló en público, y es el recuerdo más satisfactorio de su vida, el 74% señaló que pasó en el salón de clase, 15%, en actos cívicos, y 11% guardaron silencio.

En síntesis, un 58% aceptan que fueron sus padres y luego sus profesores, quienes primero les enseñaron hablar, y emplearon palabras amorosas, comprensión, y estímulo, al

calor del hogar. Ellos les enseñaron a decir: papá, mamá...; y los motivaban: ¡excelente, correcto, así es hijo! Luego, la experiencia se reforzó en la escuela. Su profesora o profesor; les decían palabras de aliento: ¡qué lindo, estás aprendiendo hablar! 40%, no recuerdan; y 2%, mis padres y profesores me obligaron aprender hablar y me castigaban.

Las expresiones que les decían cuando cometían errores al hablar, fueron: ¡No señor, así no! ¿Por qué...? Debe practicar el habla correctamente, y leer. ¡Estás equivocando, corrige, hazlo bien! Mal, así no se pronuncia. Repita. Estudie más, vuelva repasar. Aunque no me decían palabras groseras, me corregían las mal pronunciadas. Indicaban que no me daba a entender. Mis padres y maestros: me aconsejaban cómo y qué debía hablar; ellos, me obligaban aprender a conversar, por mi propio beneficio, que debía practicar más, repetir hasta que dialogara correctamente. En síntesis, 56%,

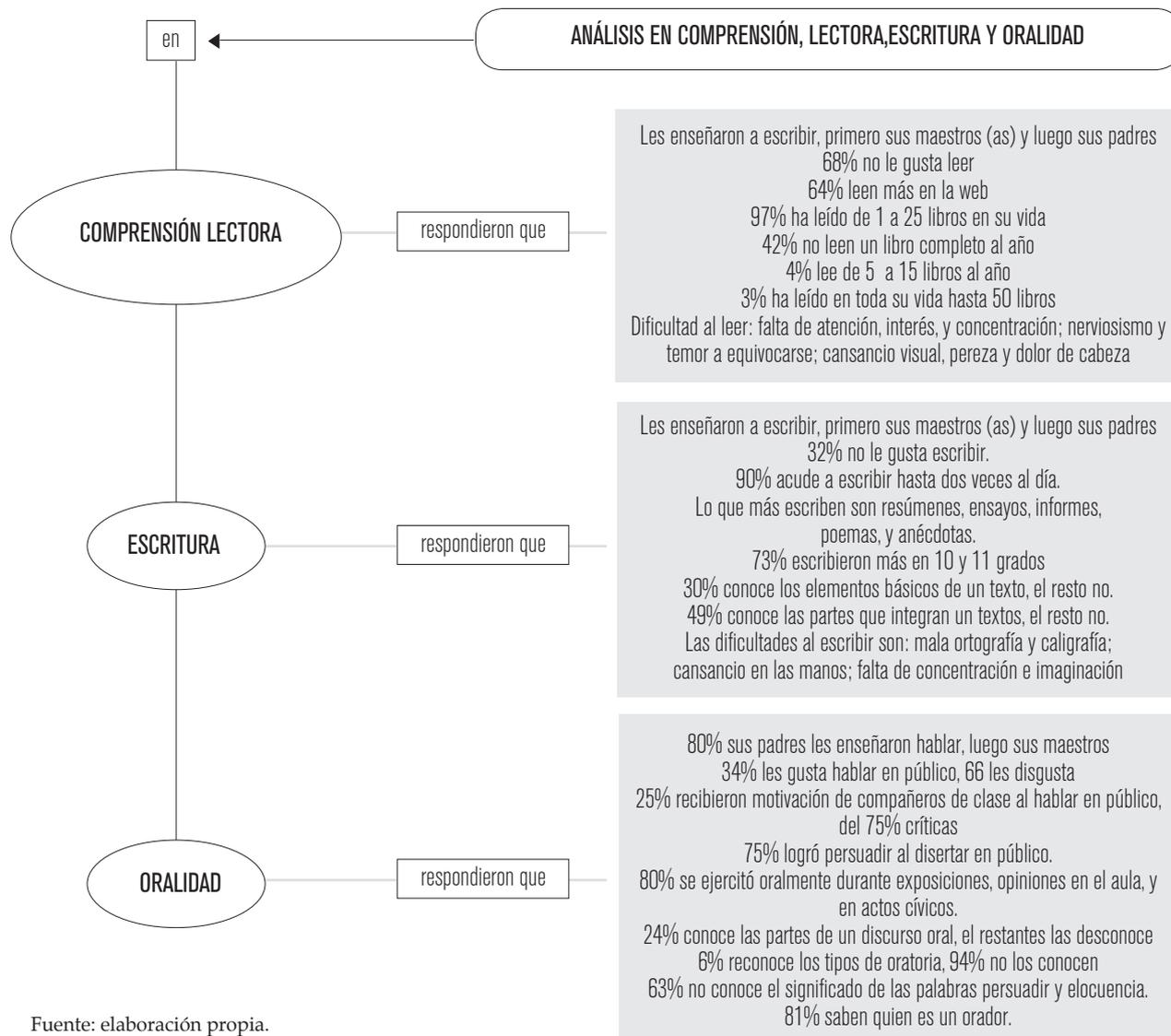
sus padres y maestros, los animaban, estimulaban con palabras cariñosas, de aliento. El 44% restante no recuerda. En cuanto a las expectativas que abrigaban los aprendientes sobre estos talleres que la Universidad de la Costa CUC les ofreció,

subrayaron que estaban interesados en enriquecer su léxico, mejorar su redacción, y competencias comunicativas. Aprender a expresarse en las exposiciones con tranquilidad, y tener autoconfianza; superar todas sus deficiencias comunicativas; lo-

grar el éxito en el mundo laboral, y experimentar la satisfacción de estar abiertos a los demás y al mundo.

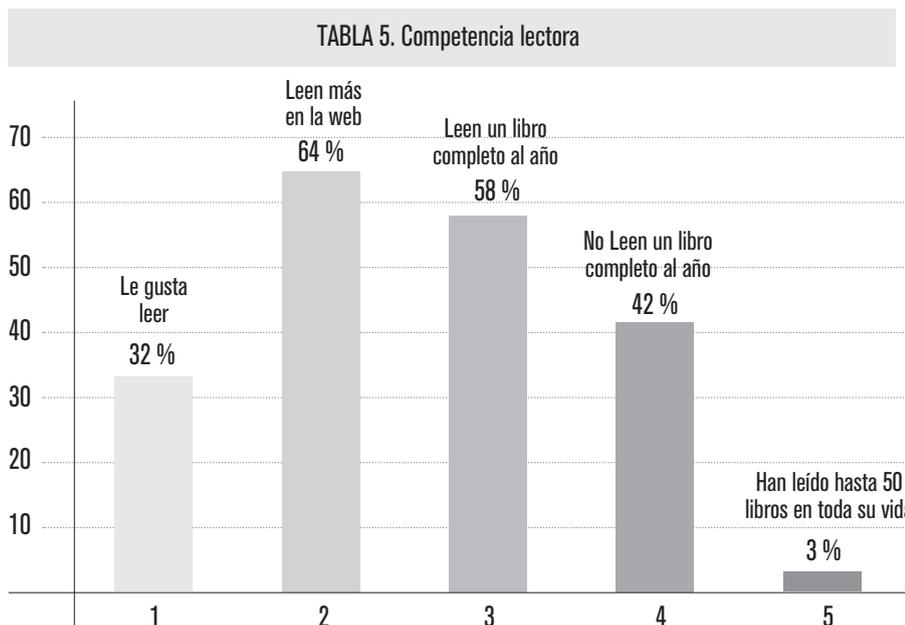
3. Conclusión

Luego de analizar los resultados



de la investigación (observación y cuestionarios), mezclarlos, y contrastarlos con las preguntas de investigación: ¿Qué tácticas educativas ayudan a fortalecer las competencias lectoras, escriturales, y orales, en los estudiantes de primer ingreso de la Universidad de la Costa CUC? ¿Qué elementos de análisis educativo enriquecerían el aprendizaje de las competencias comunicativas: interpretativa, argumentativa y propositiva en los ambientes universitarios?

En cuanto a la competencia lectora se infiere que los estudiantes conocen muy bien qué es la lectura y los beneficios que les reporta en sus vidas. Pero, si al 68% no les gusta leer, considerándolo un hábito desagradable para sus vidas, se infiere que su rechazo obedece a las experiencias lectoras inadecuadas experimentadas en la escuela, donde la misma naturaleza competitiva los obliga a leer por imposición (para ganar una nota) más no por voluntad propia. Freire P. (1970), enfatizó que enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. De ello se confirma, por qué en la praxis educativa se observa que el ser humano odia aquello que debió hacer por obligación; y amará y hará con alegría lo que nace de su libre albedrío. De pronto, lo que habría que implementar en el sistema educativo es enseñar y fomentar el autoestudio, la autodisciplina, el desarrollo autónomo, el autocuidado, el amor por lo que se hace; como claves presentes para conquistar la felicidad y dejar de preocuparse por el futuro laboral o éxito económico de los



Fuente: elaboración propia.

aprendientes.

Ahora, si el auge de la tecnología muestra que diariamente un 64% leen más documentos en la Web, desde sus computadores y celulares, por inmediatez y facilidad de consulta; las instituciones educativas deberían implementar estrategias de lectura sobre hipertexto; creando así un aura de asombro, entusiasmo y motivación por el acto de leer. Los colegios y universidades deben explorar las ventajas de las plataformas educativas y crear ambientes virtuales de aprendizaje. Así mismo, la enseñanza de la lectura debe ser en la realidad, un proceso transversal que exija el ejercicio de la lectura comprensiva como un componente vital en todas las áreas de estudio, sin suponer erróneamente que algu-

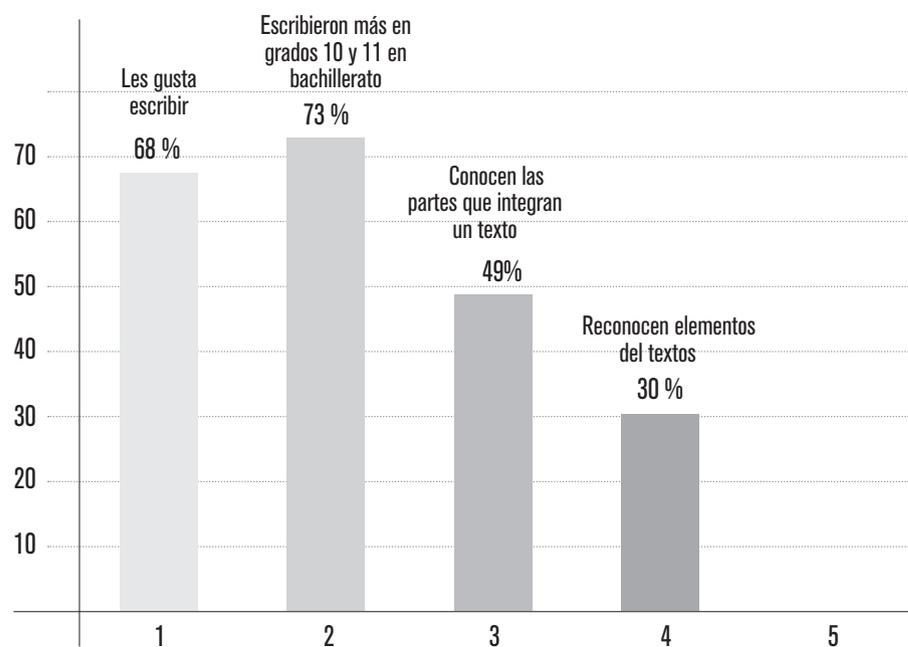
na de ellas no lo requiere.

El escaso hábito de lectura voluntaria, denota que sólo un 3% dice haber leído hasta 50 libros en lo que llevan de vida. Esta realidad de a puño, la señala González B. & Vega V. (2010), quien en su investigación encontró que únicamente el 3,94% de los estudiantes que ingresan a la universidad, presentan un nivel de lectura y escritura avanzado. Al analizar las dificultades más notorias al momento de leer: falta de atención, interés, concentración, nerviosismo, temor a equivocarse en público, no saber marcar pausas, cansancio visual, no retener lo que se lee, pereza, dolor de cabeza, aburrimiento, sueño y problemas de salud (visuales); podrían inferirse como síntomas de la actitud negativa por la lectu-

ra; a excepción de los problemas de salud. Uribe A. G. (2011), insiste en que el impulso de las competencias comunicativas es transversal, y no sólo es responsabilidad de los profesores de español, como ocurre en la actualidad; debe tenerse en cuenta que con estas competencias básicas se desarrolla el pensamiento en todas las disciplinas del conocimiento.

Las instituciones educativas, deben colocarse más en los zapatos de los estudiantes, e indagar si están satisfechos con la forma como se dirige el proceso de enseñanza en las aulas; pues finalmente ellos están pagando el servicio educativo, deben escucharse sus críticas. Por ejemplo, el proceso de observación llevado a cabo en este estudio aunado a las respuestas de los cuestionarios, desdice mucho de lo que los estudiantes quieren. Ellos piden los derechos fundamentales de toda persona: poder expresar libremente sus ideas y sentimientos, aprender en un ambiente de igualdad, que se les respete cuando cometen errores, que se les brinde oportunidades para aprender a rectificar o corregir, que no se les sancione y maltrate cuando incurrir en el error (De la Torre, S., 2004), que la evaluación obedezca a los postulados de la justicia y la equidad, que se les trate con calidad humana, que el proceso de aprendizaje se desarrolle en un ambiente de alegría, amistad y confianza mutua, que dentro de su educación integral se les eduque para la vida enseñándoles con el ejemplo a ser personas. Y un aspecto vital, es que no se les impongan métodos rígidos y verticales como metodología

TABLA 6. Competencia escritural



Fuente: elaboración propia.

evaluativa y de estudio (flexibilidad, dialógica, poder participar y decidir, consenso en el aula, alteridad). Ellos han anhelado desde todos los tiempos ser el centro y el motor en la búsqueda del saber.

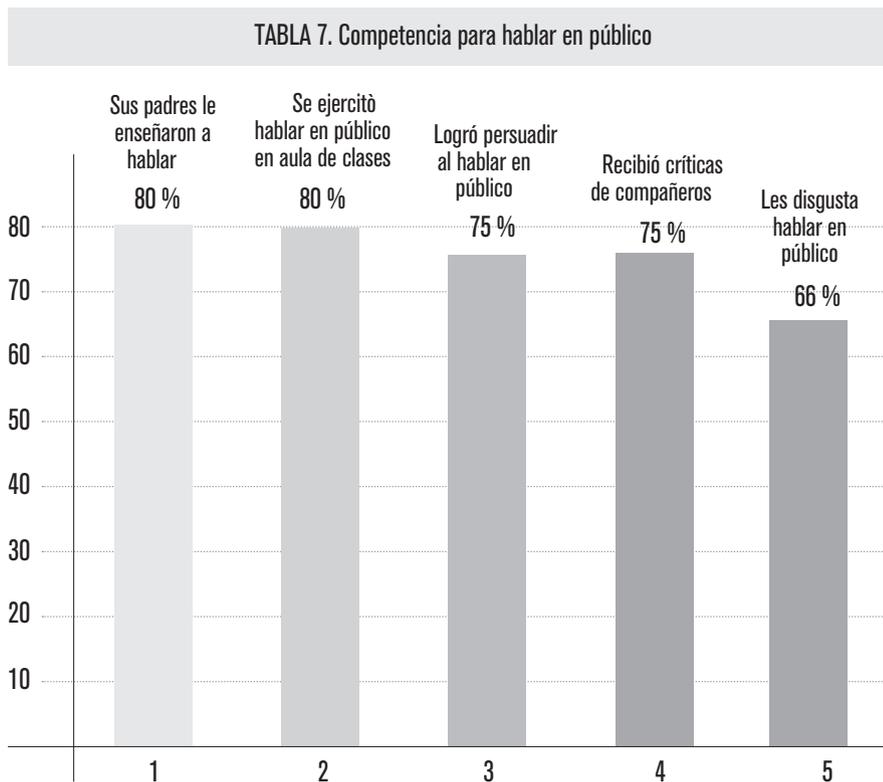
Sobre la competencia escritural, los encuestados poseen claridad suficiente de los beneficios que les puede reportar para alcanzar el éxito comunicativo, personal, social y profesional en sus vidas. Al 32% les disgusta escribir. Se infiere que los estudiantes reclaman intimidad con el acto de escribir, y libertad para elegir qué plasmar en el papel. Ade-

más, se revela que es un error tomar la escritura como castigo obligándolos a hacer planas, como correctivo por llegar tarde o cualquier comportamiento impropio. Así, se estaría enseñando a odiar el acto placentero y sublime de escribir. De igual forma, es un desatino el hábito de dar clase sólo dictando, pudiéndose emplear recursos lúdicos para comprender una temática, como el cineforo, el drama, los talleres, estudio de casos u otros.

Si un 73%, escribían más en secundaria, y en vocacional (décimo y once grados), este apunte, debe ser-

vir para repensar que la enseñanza de la redacción debe ser intensiva y equilibrada tanto en primaria como en bachillerato. Ahora, si las cuatro dificultades más notorias al escribir son: mala ortografía y caligrafía, cansancio en las manos, falta de imaginación, y concentración; podrían ser resultado de la actitud negativa que asumen algunos discentes cuando deben producir textos escritos y hacer tareas. Por ello es que únicamente el 30% conoce los elementos básicos que aparecen en la estructura de un texto escrito, y un 49%, las partes que integran textos como el resumen, ensayo...; pues, ¡no practican la escritura con entusiasmo! La clase de escritura debe convertirse en un taller divertido, donde el estudiante descubra su intimidad y pueda darle forma con el lápiz en el papel, como una práctica enriquecedora y significativa que le gustaría repetir.

Nótese que profesoras y profesores de preescolar y primaria, mamá y papá; con amor, buen trato y palabras estimulantes les enseñaron a leer. Se confirma que el afecto, el cariño, son ingredientes vitales, alimento, huellas inolvidables en la enseñanza de la escritura. Y es este aspecto, el que exalta Petit, M. (2011), dando a entender que estas competencias comunicativas brotan al calor del hogar. Los encuestados son conscientes de la importancia de la ortografía, y los beneficios del ser buenos redactores. Por ello, dando respuesta a los objetivos de investigación, se hace necesario rescatar en escuelas y universidades, prácticas como el diario íntimo, la carta, la redacción de anécdotas,



Fuente: elaboración propia.

cuentos y poesías; pues en el pasado fueron el refugio, el lugar de inspiración de grandes escritores, enamorados de esa ventana libertaria, íntima, que representó para ellos el arte de la escritura; y a través de la cual su imaginación se escapaba, volaba por mundos desconocidos y añorados, donde encontraron la musa de la inspiración. Recuperar tal riqueza del pasado y revivirla, es reavivar desde el seno del hogar y la escuela el desarrollo de las competencias comunicativas.

Poder descubrir que al 66% de la

población de estudio les disgusta hablar en público, confirma que les gusta menos que escribir, y un poco más que leer; y la causa parece ser recónditos miedos e inseguridades ante el público. Los estudiantes mantienen mucha prevención a la hora de hablar ante sus compañeros; pues tres cuartos de la clase los fusilaron con miradas, callaron de manera cómplice, y algunos con voz alta y satírica les retiñeron al aire sus errores. O sea, que según las críticas formuladas a sus discursos, por sus mismos compañeros de aula, sólo un 25% de los hablantes, logró per-

suadir y ser elocuentes, conducir correctamente sus discursos. Mediante el diálogo, la observación y confirmación en las respuestas de los cuestionarios, se encontró que existió en la vida académica de los encuestados un grupo considerable de compañeros de clase, empeñados en ridiculizarlos como hablantes, y con gesto burlón los intimidaron, burlándose cuando disertaban en público; y muchos de los que se enfrentaban a un público, reducidos en su autoestima, preferían callar. Es aquí donde entra a dar luz el maestro o maestra, quien debe sembrar la semilla del auto respeto, de la hermandad y solidaridad, un trabajo colaborativo, donde unos desarrollan sus habilidades apoyándose en otros. En las aulas debe madurarse el concepto de unidad o trabajo colaborativo, donde cada cual representa la comunidad; y la filosofía debe ser uno para todos y todos para uno.

Es urgente reconocer que si en la escuela el 80% de las acciones que exigieron de los aprendientes hablar en público fueron: exposiciones, participación en el aula y actos cívicos; los profesores deben asegurarse de enriquecer estos espacios tan importantes, estableciendo reglas éticas y convivenciales, que garanticen que no se ridiculice ni intimide a ningún hablante; y contrariamente, el grupo se solidarice valorando su actuación. La posición del maestro no como juez, y sí como asesor y consejero del grupo, es asumir la figura de garante, cuya actitud íntegra invita al apoyo y respeto por

la integridad del estudiante que diserta. Rodríguez Luna, M. E. (2006), exhorta a los docentes, para que el discurso oral se convierta en una práctica pedagógica cotidiana; motivando a los aprendices a crear y dramatizar sus discursos en público, en un ambiente de respeto y reconocimiento de las ideas del otro. Recuérdese que De Saussure, F. (1913:1995), advierte: "...la lengua sin habla no tiene existencia real en ninguna parte...". Si no se practica la enseñanza del discurso oral en la universidad, ¿tendrá objeto la clase de competencias comunicativas? ¿Para qué se enseña lengua castellana en la escuela? La práctica hace al maestro. En las instituciones educativas debe abandonarse la idea de ignorar la argumentación oral como criterio de evaluación; pues, ella es un indicador contundente del desempeño avanzado en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Dificultades enfrentadas al momento de salir hablar en público: miedo a la burla, temor a olvidar y equivocarse, nerviosismo, sudor frío, lengua empelotada, temblor en las piernas, tartamudeo; lo que demuestran es falta de autoestima, autovaloración, autoconfianza. Por ello, en las instituciones educativas, debe anularse toda sombra de bullying, lo cual es más notorio en la escuela, y menos en la universidad: cuando un estudiante decide voluntariamente o debe hablar en público por exigencia de sus tutores. Aquí es muy pertinente analizar e implementar las experiencias de Ramírez M. J. (2002), para quien el

discurso es una práctica natural integrada, enaltecida por las destrezas expresivas no verbales. Lo que no puede pasarse por alto en la retórica, es que mientras un orador piense lo peor de sí, no logrará persuadir, y menos agradar a nadie. Debe tener autovaloración, autoconfianza, seguridad en sí mismo; y esto debe enseñarseles.

Ahora, si el 63%, desconoce las palabras persuadir y elocuencia, no sospechan la intencionalidad básica del arte de la oratoria, y su proceso de aprendizaje al respecto fue exiguo. Este indicio es una ilustración del desconocimiento de la praxis de la oralidad en el aula, citada por González B. & Vega V. (2010), cuando señala la concepción que algunos docentes mantenían al desestimar la oratoria, y no tenerla en cuenta como práctica de evaluación.

Como el estudio confirma que los maestros del aprendizaje oral en más de tres cuartos de la población fueron sus padres y luego sus profesores. Aquí es vital reforzar en la educación preescolar y básica, proyectos de inclusión orientados a trabajar de la mano con los padres, para que sostengan la labor de enseñanza de la oralidad que empezaron con sus hijos y así a cada progenitor, se le puede capacitar en temas básicos de instrucción de la oratoria, para que asuman permanentemente su papel de maestros naturales. Es un hallazgo muy apegado a la realidad, pues papá y mamá poseen el don de enseñar con amor y paciencia, con pasión y fe. Los maestros

deben aprender a incorporar en su práctica pedagógica la experiencia amorosa y comprensiva del hogar (Pestalozzi J., 1889).

En la pregunta final sobre sus expectativas y experiencia durante el desarrollo de esta intervención educativa, los estudiantes confesaron que estaban interesados en enriquecer su léxico, mejorar su redacción, y competencias comunicativas. Aprender a expresarse en las exposiciones con tranquilidad, y tener autoconfianza; superar todas sus deficiencias en el campo del lenguaje y la comunicación humana; lograr el éxito en el mundo laboral, y experimentar la satisfacción de estar abiertos al cambio. Lo cual es como un grito mudo o súplica que demuestra que los educandos sí aman el aprendizaje; pero, sus currículos y guías, deben ponerse a tono con sus intereses y necesidades, situarse en los zapatos del discente. Es de anotar que al finalizar el proceso de investigación, los aprendientes expresaron su satisfacción y regocijo, por la experiencia de aprendizaje práctico, vivida durante esta indagación.

Para rematar las conclusiones, nuestro colectivo de investigación ofrece algunas luces pedagógicas y recomendaciones que avivan la discusión al interior de la comunidad científica: aunque los estudiantes ingresen a la universidad con innumerables debilidades lectoras, escriturales y orales; es posible superar estas deficiencias si se logra captar su aceptación para lograr la excelencia. Y con el desarrollo de una metodo-

logía didáctica y lúdica, que busque activar procesos interpretativos, argumentativos y propositivos, para el aprendizaje lecto-escritural y oral, de una forma crítica y comprensiva; será posible impulsar, formar estudiantes universitarios diestros en competencias comunicativas.

Se sugiere que todo enseñante de Lengua Castellana o Español, debe encarnar la capacidad innata como maestro, para despertar en los educandos el entusiasmo por aprender las técnicas comunicativas que pueden conducirlos al éxito y la felicidad como persona; ya que ellos, cuando descubren la necesidad y los beneficios que tales habilidades les reportan en su aprendizaje para la vida, se motivan y comprometen a desarrollar sus competencias comunicativas. Sencillamente es captar su atención, logrando que lo asuman con libertad dentro de un aprendizaje autónomo gradual. Con un programa fundamentado en la comunicación respetuosa y afectiva en el aula, la dialógica, el trabajo colaborativo, y los talleres lúdicos; donde el maestro asuma más el rol de guía y escucha que de catedrático. Sólo así es posible avivar la actitud positiva o resolución de los aprendientes para superar sus carencias expresivas estructurales. Y más en una ciudad como Barranquilla, la cual es un crisol de dialectos o lenguas, debido a la multiculturalidad que se respira, la excentricidad del hombre y la mujer caribe, y la riqueza lexical y semántica. A diferencia de otras regiones del país, podría inferirse que la brisa que traen río y mar, la alegría y calor innatos en su

folclor y carnaval hacen de barranquilleros, personas con riqueza expresiva en habla y lenguaje corporal (Mejía y Espinosa, 2012).

Durante dos semestres de observación, pudo determinarse que la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad, son experiencias íntimas o muy personales, que deben ser aprendidas en un ambiente de flexibilidad, libertad para elegir qué temas quiere leer el estudiante, sobre qué tópicos desea escribir, qué quiere decir o expresar, y con quién desea comunicarse. Igualmente, que los problemas comunicativos de los aprendices, obedecen históricamente a frustraciones experimentadas (falta de autoestima y autovaloración) por violencia recibida en el hogar (maltrato verbal o carencia de afecto), y en la escuela acoso de sus compañeros (bullying).

Por todo lo anterior, es necesario optimizar y contextualizar la práctica pedagógica en el aula, explorando el hipertexto, practicando la escritura en foros, chat, redes sociales, y expresando opiniones en webconferencia o teleconferencias; pues los jóvenes de hoy anhelan aprender el uso del lenguaje empleando todos los recursos que ofrecen las TIC, como las herramientas más inherentes a su naturaleza práctica y vigente. Los programas de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas (español o lengua castellana) deben abandonar las prácticas tradicionales impuestas, y abrazar y poner en práctica aprendizajes significativos fundamenta-

dos en métodos abiertos, prácticos, y atractivos, secundados por una pedagogía afectiva o emocional. Y los ambientes académicos para el aprendizaje de las competencias comunicativas, deben construirse de manera horizontal y consensuada con el estudiante, donde se respire un clima de respeto mutuo, camaradería, libertad de expresión y respeto por la diferencia. Son espacios donde más que hablar se va a escuchar, a reflexionar, a aprender a aprender cómo leer, escribir y hablar correctamente.

Finalmente, deberá romperse con los esquemas y métodos rígidos de enseñanza en el aula, y hacer de la evaluación un acto de seguimiento y valoración de cada una de las acciones realizadas por los integrantes del proceso formativo (autoevaluación); con el ánimo de examinar, corregir,

enderezar, rectificar procesos, técnicas, estrategias, actividades, tareas; pero, también actitudes, comportamientos, y acciones que debiliten o fortalezcan los propósitos o metas que se quieren alcanzar. La evaluación no es un número o nota, es un ejercicio valorativo de una persona, realizado por seres humanos y para seres humanos: un acto de justicia y sentido común. En la evaluación debe considerarse la pedagogía del error, como elemento de la humanización formativa. Es un desatino que a los estudiantes que muestran marcadas deficiencias en el ejercicio de la lectura, escritura y oralidad; se les imponga la superación de sus carencias como un programa obligatorio; no, lo más conveniente y sensato es demostrarles que sí es posible vencer sus errores, miedos, temores, o inseguridades; pero, como un reto muy personal, libre y voluntario; en

el cual el maestro va a ser su consejero o guía, ¡no juez o tirano!

También debe considerarse como compromiso futuro, seguir indagando sobre el tema, expandir la muestra al nivel regional, nacional e internacional (en asocio con investigadores de otras instituciones de educación superior); para obtener resultados significativos en tales contextos, y más representativos a nivel mundial; pues este problema es evidente al evaluar las competencias comunicativas de estudiantes universitarios, no sólo de Barranquilla, sino del mundo. Muestra de ello, son los resultados de las pruebas PISA y PIRLS, las cuales reclaman que en la academia debe enseñarse a desarrollar competencias transversales para aprender a pensar, convivir, interpretar, leer, escribir, y hablar (De Zubiría, S. J., 2014).

Referencias

- Bastús, Joaquín (1862). El trivio y el cuadrivio o la nueva enciclopedia. El cómo, cuándo y la razón de las cosas, pp. 5 y 6. Barcelona. Imprenta de la Viuda e Hijos de Gaspar. Recuperado en: <http://www.e-torredebabel.com/pedagogia/trivio-cuadrivio-bastus.htm>
- Cassany D., Luna M., & Sanz G. (1998). Enseñar lengua. España: Imprimeix. ISBN: 84-7827-100-7
- Cassany, Daniel (2006). Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona Buenos Aires. Paidós. ISBN: 9788449319358
- Cerda G. H. (1997). La investigación total. Editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- Chomsky, A. N. (1966). Lingüística cartesiana. Ed. Gredos, Madrid, 1991.
- De la Torre, S. (2004). Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras. Buenos Aires (Argentina). Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- De Sánchez, M. (1991). Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. México: Ed. Trillas.
- De Sánchez M. (1992) Procesos básicos del pensamiento. México. Trillas.
- De Sánchez, M. (2004). Aprende a pensar. Solución de problemas. México: Ed. Trillas
- De Saussure, Ferdinand (1913; 1995). Curso de lingüística general. Publicado por Charles Bally, y Albert Sechehaye. Con la colaboración de Albert Riedlinger. Traducción, Prólogo y notas de Amado Alonso.
- De Zubiría, S. J. (2014). Las pruebas PISA ¿cómo mejorar? Recuperado en: <http://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/7571-las-pruebas-pisa-%C2%BFc%C3%B3mo-mejorar-los-resultados.html>
- Del Arco, Javier (2008). Lenguaje y tecnofilosofía. Salamanca. Recuperado en: http://www.tendencias21.net/bio-filosofia/Lenguaje-y-tecnofilosofia_a47.html
- Díaz, Álvaro (1989). Aproximación al texto escrito. Medellín Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-162-8
- Freire P. (1970). La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI, 1989.
- Gadamer, Hans Georg. Verdad y método, Sígueme, Salamanca, 1996, vol.I, p.457.
- Halliday, M.A.K. (1986) El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica: México.
- Hymes, Dell (1971). Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge) London. International Journal of Cross Cultural
- Management.Icfes (2015). Presentación de Exámenes. Saber Pro. Sitio Web: <http://www.icfes.gov.co/>

González B. & Vega V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. Revista Civilizar. Recuperado en: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista_electronica.htm

Icfes (2015). ¿Qué favorece el desarrollo de la competencia lectora? <http://www.icfes.gov.co/examenes/76-evaluaciones-internacionales/pirls/sin-definir-ubicacion/265-ique-favorece-el-desarrollo-de-la-competencia-lectora>

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. Educational Researcher, 33(7), 14-26. Recuperado de <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

Jurado V. F. (1997). "La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos" En: Entre la lectura y la escritura. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda. No 60, 1997, p. 85-97.

Kabalen, D. & De Sánchez M. (1997). Lectura analítico crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México. Editorial Tillas. Tecnológico de Monterrey. ISBN 968-24-5606-1.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues. Nueva York.

Martínez, María Cristina (1992). «El discurso como escenario del mundo». En: Revista

Lenguaje, No.19. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia.

Martínez, María Cristina (1995). «El discurso escrito base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico». Revista Lenguaje No.22. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Cali. Colombia.

Martínez, María Cristina (1995:1997:2001) Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor, Editorial Homo Sapiens, 3ª Edición, Buenos Aires, Argentina.

Martínez, María Cristina (1999:2002) «Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación» en Propuestas de intervención pedagógica para la comprensión de textos académicos Vol 1 y 2, Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad del Valle, Cali, Colombia

Martínez, María Cristina (2004). Discurso y aprendizaje. Cali, Colombia: Univalle. ISBN: 958-670-287-1

Mejía G., y Espinoza A. (2012). Aproximación al identitario de valores y expresiones del hombre y la mujer en el Caribe colombiano. Barranquilla Colombia. Revista Encuentros, Vol 10 N° 2. ISSN 1692-5858. Recuperado: <http://www.uac.edu.co/revistas-cientificas/revista-encuentros/numeros-anteriores/item/850-vol-10-no-2-revista-encuentros.html>

Novak, J. D. (1998). Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas. Madrid: Alianza.

Ong, Walter J. (1982). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Recuperado en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf

Petit, M. (2011). Leer y liar: lectura y familia. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Madrid, España. ISBN: 9789703508938.

Pestalozzi, J. (1889). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Mexico. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>

Ramírez M. J. (2002). *La expresión oral*. Revista Contextos educativos. Universidad de la Rioja.

Rodríguez, Jorge, (2005). *La investigación acción educativa*. Lima, Perú. Alí Arte Gráfico publicaciones Srl. Auspiciado por DOXA. ISBN 9972-33-237-3. P. 96.

Rodríguez Luna, María Elvira (2006). *Consideraciones sobre el discurso oral en el aula*. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Revista Enunciación. Disponible en: <http://www.udistrital.edu.co/>

Smith Frank (1983). *La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico*, México, Trillas....., para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor, 1997.

Smith Frank (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Aique.

Universidad Pedagógica Nacional UPN (2002). *Licenciatura en Intervención educativa 2002*.

México: Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN.

Uribe A. G. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad Colombiana*. Armenia, Colombia. Universidad del Quindío. Recuperado en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>