

La competencia oral y escrita en la educación superior¹

Luis Bernardo Peña Borrero²

*El éxito educativo depende estrechamente de la aptitud para manejar el lenguaje de ideas propio de la educación.
(Pierre Bourdieu)*

En este texto se plantean las razones que explican la importancia del lenguaje oral y escrito en la universidad y se proponen algunas orientaciones que puedan servir de base para su desarrollo y evaluación. Está dirigido a los docentes y directivos universitarios interesados en hacer de la lectura, la escritura y la palabra hablada un componente integral de la formación universitaria, así como a los responsables de diseñar las estrategias y los instrumentos mediante los cuales se ha de evaluar el logro de estas competencias.

Así como el ser humano necesita de herramientas materiales para potenciar sus capacidades físicas, del mismo modo, el desarrollo de sus capacidades superiores requiere de la mediación de otro tipo de herramientas, ya no materiales, sino de naturaleza simbólica: los distintos lenguajes y formas de representación, los mitos, los relatos, las metáforas, los sistemas de notación, las disciplinas del conocimiento, los modelos científicos y los modos discursivos que utilizamos para interpretar y negociar significados, todos estos sistemas de símbolos hacen parte de la “caja de herramientas” culturales que los seres humanos necesitamos para alcanzar un pleno desarrollo. Todos nuestros actos intelectuales, nuestras formas de pensar, de aprender y de construir sentido sobre el mundo y sobre nosotros mismos, nuestras acciones y voliciones están mediados por estos artefactos simbólicos. (Vygotsky, 1986/1995; Bruner, 1990).

Del repertorio de mediaciones que intervienen en el proceso educativo, el lenguaje es la más importante. Además de ser un instrumento indispensable para participar en las actividades académicas, negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros, el lenguaje es un mediador de la actividad mental por la cual los estudiantes aprenden, reflexionan y entran a participar en el diálogo continuado en el que se construye el conocimiento. Pero el significado más profundo que tiene el dominio del lenguaje en la formación universitaria no se agota en su función mediadora para las tareas académicas, sino en la posibilidad que nos ofrece a educadores y educandos para construir una visión del mundo y una mejor comprensión de nosotros mismos.

La importancia que tiene el lenguaje en la formación universitaria puede sintetizarse en sus tres funciones principales: una *función comunicativa*, en cuanto sirve como instrumento para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una *función social*, como mediador en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos; y una *función epistémica*,

¹ Este texto es una versión revisada del trabajo realizado originalmente por el autor, en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, conformado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

² Profesor, Facultad de Psicología y Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana. E-mail: luisbernardopena@gmail.com

como herramienta intelectual y de aprendizaje. El énfasis que se le ha dado a la primera de estas funciones ha hecho que se subestime la importancia que tiene el lenguaje como herramienta psicológica y cultural y como mediación en los procesos de formación propios de la educación superior.

El lenguaje —tanto oral como escrito— no es un código independiente de otros sistemas de representación, por el contrario, es un componente más entre el variado repertorio de herramientas simbólicas que median los distintos modos de actuar de los seres humanos. Por lo tanto, la lectura, la escritura y la expresión oral deben verse enmarcadas en una perspectiva mucho más amplia —una perspectiva semiótica— que reconoce la posibilidad que tiene el ser humano de utilizar distintos instrumentos simbólicos, no solamente el lenguaje, para construir la realidad y para interactuar con otros, en situaciones y con propósitos diferentes.

La lectura, la escritura y la expresión oral son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan todas las prácticas discursivas propias de la cultura académica: la investigación, las conferencias, los coloquios, los diálogos entre pares, los exámenes, las tesis de grado, los ensayos y artículos científicos. Las tres designan acciones o prácticas concretas, que ocurren en contextos de aprendizaje y con fines específicos: presentar un examen, hacer una exposición en clase, sustentar una tesis, publicar los resultados de una investigación o participar en un debate. Pero lo importante no es la lectura, la escritura o la expresión oral, *per se*, sino lo que los profesores y estudiantes decidan hacer con ellas, la forma como se apropian y utilizan los textos de lectura o sus producciones escritas para pensar y aprender mejor. Más que sustantivos para designar conceptos lingüísticos abstractos u objetos de estudio, sería más exacto traducirlas a sus formas verbales: leer, escribir, hablar.

La producción escrita sigue siendo uno de los criterios principales para evaluar la productividad de los investigadores; la elaboración de textos escritos, junto con la lectura y discusión de los textos claves en cada disciplina son un factor determinante en la calidad de los procesos de formación, hasta el punto de que muchos de los problemas que encuentran los estudiantes en su proceso de inclusión a la cultura académica, así como las diferencias que se observan en su desempeño, tienen su raíz en un escaso dominio de la palabra hablada y escrita.

En este sentido, se puede decir que la universidad constituye una auténtica *comunidad textual*, entendida como aquella que gira alrededor de la producción, recepción y el uso social de textos cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos. Una comunidad cada vez más heterogénea, formada por grupos de personas con intereses profesionales muy diferentes y que conforman un complejo tejido de programas de estudio, carreras, especializaciones y sub-especializaciones; una comunidad que se constituye en la práctica misma de sus propios dialectos y discursos altamente diferenciados.

Visto en este contexto, el ingreso del estudiante a la universidad puede interpretarse como una iniciación a nuevos modos discursivos y nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, las cuales están constituidas no sólo por un corpus de conceptos y modelos

metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas que se traducen en diferentes modos de hablar, de leer y de escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de la cultura académica. Hacerse parte de esta comunidad supone aprender su idioma, sus códigos, sus formas características de hablar, de pensar y de utilizar los textos escritos.

La lectura en la universidad es no sólo más *extensiva* —un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias — sino también más *intensiva*, en razón a que la densidad y complejidad de los textos exigen del estudiante un mayor rigor y profundidad analítica. La lectura no se limita a los textos asignados por los profesores, sino que exige la consulta de otras fuentes documentales que el estudiante debe seleccionar, comparar y valorar críticamente.

Leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye el conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir los paradigmas, las representaciones y los modelos de interpretación propios de las ciencias, entablar una conversación con los mejores maestros de todos los tiempos y hacernos partícipes de su magisterio. El ejercicio de la lectura autónoma le permite al estudiante encontrarse directamente con los autores, sin la necesaria mediación del profesor; le enseña estrategias para autorregular su proceso de aprendizaje y lo prepara para continuar aprendiendo a lo largo de la vida. La lectura es, en suma, la contraseña que lo hace miembro activo de una comunidad textual y le permite entrar en diálogo con la tradición académica, no con una actitud obediente y receptiva, sino en una relación creativa, “de reciprocidad dinámica, de respuesta a la vida del texto.” (Steiner, 1997).

La escritura tiene una doble función: una función externa, como medio de comunicación entre el escritor y sus lectores, y una función interna, como herramienta simbólica mediadora de los procesos de pensamiento. El énfasis que se le ha dado en la universidad a la escritura como dispositivo de comunicación y de evaluación, ha relegado a un segundo plano la función mediadora que tiene la escritura como herramienta del pensamiento. Gracias a la escritura las ideas, “congeladas” en el texto pueden ser sometidas a un escrutinio juicioso, con independencia de su autor y de la situación en la que se produjeron; este distanciamiento que propicia la escritura encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Como “artefacto permanente”, que se puede examinar, revisar o reconstruir, el texto escrito constituye un “objeto mejorable” (Wells, 2001), que le permite al estudiante tomar una mayor conciencia del proceso por el que construye significados, a explorar nuevas ideas, detenerlas en el tiempo para someterlas a un análisis más riguroso, hacer explícitas sus relaciones y descubrir ideas de las que no tenía una total conciencia antes de empezar a componer el texto escrito porque en la acción de escribir “se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre ocurren en ausencia de la producción escrita.” (Carlino, 2005, p. 24).

Una consecuencia que se deriva de esta función constructiva del lenguaje escrito es que su enseñanza no puede limitarse a impartir un conjunto de pautas y requisitos formales que todo estudiante debería seguir para aprender a “escribir bien”. Este enfoque es el responsable de que muchas veces la escritura académica termine fosilizada en un conjunto de normas formales, gramaticalmente correctas, y en una práctica poco reflexiva que, además de resultar muy poco

motivadora para el estudiante, le cierra la posibilidad de encontrar otras maneras de escribir y le resta a la escritura su potencial para explorar y crear nuevas ideas.

Por otra parte, las exigencias propias de la escritura científica³ obligan al estudiante a pensar de una manera mucho más rigurosa y a escribir de acuerdo con la estructura discursiva y las convenciones de los géneros académicos. Basados en este supuesto, los defensores de la corriente denominada “escritura en las disciplinas” (*writing in the disciplines*) sustentan su enfoque en el valor pedagógico que tiene el que los estudiantes se familiaricen con los géneros discursivos y las distintas formas de escribir utilizadas en los contextos académicos (reseña, ensayo, artículo científico, informes de laboratorio, diarios o bitácoras, etc.) Apoyados en la nueva retórica y en autores como Bajtín (1986), Halliday (1986), Bazerman (1998) y Russell (2002), los representantes de esta corriente han propuesto ampliar la concepción formalista y esencialista que define los géneros, como tipos de texto que se diferencian por un conjunto de características formales recurrentes, para considerarlos como prácticas escriturales históricamente construidas y situadas socialmente, modelos de los que los escritores echan mano para organizar sus textos y los lectores para comprenderlos.⁴

Ahora bien, una disciplina no es sólo un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también un entramado de prácticas discursivas aceptadas por una comunidad académica, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir. La iniciación del estudiante a una comunidad académica y su pertenencia a ella suponen, por lo tanto, el dominio de las formas discursivas propias de las disciplinas del conocimiento. En palabras de una de las autoras que más ha estudiado la escritura universitaria en América Latina:

“Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad.” (Carlino, 2005, p. 163).

La escritura es una condición indispensable en la conformación de una comunidad académica. Una comunidad se constituye y se consolida a medida que desarrolla y pone en práctica sus modos habituales de discurso. A medida que los estudiantes dominan las convenciones de los géneros y se apropian de las formas de escribir propias de las disciplinas y de los campos disciplinarios, aprenden también las formas de pensar, de hablar y de argumentar propias de la comunidad académica, al tiempo que participan en el proceso de creación y recepción de los textos, en contextos sociales específicos (Bazerman, 1981). Escribir es, a la vez, una manera de pensar y una praxis social; la forma final de un texto está determinada tanto por su contenido, como por el contexto y los lectores a quienes va dirigido. Los estudiantes no aprenden la

³ Hablamos de *escritura científica* para nombrar el tipo de discurso que mediatiza y que abarca todos los ámbitos de la enseñanza universitaria, no sólo las ciencias naturales, y de *escritura académica* para referirnos al contexto institucional en el que la escritura se produce.

⁴ Un análisis más extenso sobre los géneros está más allá de los propósitos de este documento, aquí sólo podemos insistir en el valor que tiene este concepto como fundamento de una pedagogía de la escritura en la universidad. Para un análisis más profundo, sugerimos consultar las obras de Bajtín, Bazerman, Herrington y Moran, y Russell, citadas en la bibliografía.

escritura académica siguiendo formatos o modelos genéricos comunes para cualquier tipo de escrito, sino entrando a formar parte de una comunidad textual y haciendo oír su palabra en una conversación que otros comenzaron y que continúa abierta.

En este sentido, el énfasis reciente que se le ha dado en los programas de escritura universitaria a la enseñanza de los géneros textuales utilizados tradicionalmente en la cultura académica (el resumen, la reseña, el informe científico o el ensayo) representa, sin duda, un avance importante. Sin embargo, este enfoque también corre el peligro de convertir la escritura académica en otro tipo de formalismo, por no decir de “formulismo”, cuando la preocupación excesiva por cumplir con las exigencias de cada género puede terminar por restarle importancia a los aspectos sustantivos de la escritura (Herrington, 2005).

Los géneros textuales que la academia ha heredado emergieron en momentos particulares del desarrollo de la ciencia y como respuesta a situaciones históricamente determinadas. Son, pues, construcciones sociales que surgieron en un entorno y en un momento histórico específico. Puesto que estas circunstancias cambian con el tiempo y con la misma evolución de la ciencia, los géneros textuales, como producto que son de estas dinámicas sociales, también están llamados a evolucionar (Bazerman, 1988). En consecuencia, además de enseñarles a los estudiantes a escribir de acuerdo con la estructura discursiva de los géneros académicos tradicionales, debería dárseles la posibilidad de explorar otras formas de escribir ciencia con las que se sientan más identificados y a través de las cuales se atrevan a hacer oír su propia voz. Esta tarea se hace mucho más imperativa en medio de una transición como la que han desencadenado las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

El computador y la Internet han transformado la lectura, la escritura y las formas de comunicación de una manera mucho más dramática que cualquier otra tecnología, desde la invención de la imprenta (Bolter, 1991; Landow, 1995; Chartier, 1996, 1997). El paso del texto impreso al texto digital ha hecho que un número cada vez más grande de lectores puedan tener acceso a un volumen de información antes nunca imaginada. *Google*, para mencionar tan sólo uno de los proyectos más ambiciosos, está trabajando en un índice comprensivo de todos los libros publicados hasta ahora, que les permitirá a los lectores realizar búsquedas y ver el texto completo de aquellos títulos que no estén protegidos por el *copyright*. El *Google Library Project* ha comenzado a digitalizar millones de libros, en colaboración con importantes bibliotecas de todo el mundo. La idea es que, en el lapso de unos cuantos años, todos los libros existentes se conviertan en “un único tejido líquido de palabras e ideas interconectadas.” (Grafton, 2007).

Este aumento exponencial en la circulación de conocimientos les exigirá a los estudiantes afinar su competencia para buscar, seleccionar y evaluar críticamente la información y para moverse con fluidez a través de diferentes tipos de textos. En lugar de limitarse a dominar un conjunto de técnicas para decodificar y analizar textos impresos, el estudiante tendrá que convertirse por necesidad en un lector estratégico, capaz de trazar mapas y encontrar sus propias rutas para navegar por este mar de información.

Cada tecnología de la escritura determina una comprensión particular sobre lo que significa leer y escribir. El libro impreso reforzó el uso de una escritura estable, en la que el autor ejercía un control total sobre su texto: una vez éste había puesto el punto final, nadie podía cambiar el escrito sin su consentimiento. El texto electrónico, en cambio, le imprime a lo escrito una nueva textura, que se caracteriza por su fluidez y movilidad, y por propiciar una relación mucho más interactiva entre autor y lector. Ahora cualquier lector puede convertirse en un lector-escritor, y romper así la brecha histórica que ha mantenido separados al autor y al lector (Bolter, 1991).

Más que una unidad con una estructura verbal completa, el texto electrónico está compuesto por una serie de unidades verbales y no verbales independientes; sus distintos elementos configuran patrones cambiantes que están en un estado permanente de reorganización. En esta estructura hipertextual los textos se superponen y se entrecruzan, formando una red de escrituras interconectadas en las que las voces individuales terminan por mezclarse para formar textos polifónicos. La escritura electrónica se asemeja, así, a la forma dinámica característica del discurso oral. De un acto solitario, la escritura se convertirá, cada vez más, en una creación polifónica. Todo esto nos obliga a redefinir nociones tradicionales como las de autoría, voz, género, estructura y coherencia textual, que en los textos digitales adquieren un significado diferente.

Por otra parte, las tecnologías emergentes están dando origen a textos y formas multimodales de comunicación. El texto verbal y la imagen se interpenetran hasta tal punto que es imposible saber hasta dónde llega uno y dónde comienza el otro. En los *chats*, el discurso escrito adquiere muchos de los rasgos propios de la oralidad. La publicación de un artículo o un ensayo puede hacerse mucho más dinámica cuando toma la forma de un intercambio con otros lectores, vía e-mail. Los programas para hacer presentaciones visuales, como *Power Point* o *Flash Media* están cambiando la forma de escribir y las convenciones tradicionales de la oratoria.

Estos cambios ya empiezan a manifestarse en la aparición de géneros híbridos o mezclas entre géneros, con funciones, formas y características diferentes. (Anson, et al., 2005). Ya se ha vuelto habitual que, además de la información verbal, los libros de texto vengán acompañados de un CD-ROM con imágenes fijas o móviles, video clips, voz, sonido y tutoriales interactivos. En este nuevo contexto de comunicación la noción de género, entendido como una estructura estática que se define solamente por sus características formales, tiene que cambiarse por una concepción más dinámica, como un artefacto cultural llamado a transformarse permanentemente para aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y responder a situaciones discursivas y a contextos comunicativos cambiantes.

Todas estas transformaciones están llamadas a causar efectos mucho más profundos entre los llamados “nativos digitales”, como se ha dado en denominar esa generación que creció desde muy temprano en un entorno digital y aprendió a relacionarse con lo escrito de un modo muy diferente al de sus profesores: la generación a la que pertenecen los estudiantes que estudian actualmente en la universidad. Pero, sobre todo, nos obligan a repensar en el significado de la competencia lectora y escritora en este nuevo contexto comunicativo, y a reinventar las metodologías que hemos venido utilizando desde hace años para enseñarlas.

La importancia que han venido ganando en las últimas décadas la investigación y el debate sobre la lectura y la escritura en la universidad ha contribuido a que tengamos una comprensión más profunda del problema y ha empezado a motivar a las universidades para estudiarlo y plantear estrategias para su solución. Sin embargo, este reconocimiento que ha ido ganando el lenguaje escrito no debería significar un olvido de la función fundamental que tiene el discurso oral como instrumento formativo en la universidad.

La exposición y la discusión oral siguen siendo un método muy efectivo para comunicar el conocimiento y la circulación de las ideas en la universidad. La mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula de clase se realizan cara a cara, a través del discurso oral. El diálogo académico, el debate y la argumentación están mediados siempre por la palabra oral; ella precede y acompaña todo el proceso de preparación, interpretación y crítica de los textos escritos. No hay que olvidar que la formación en las artes de la palabra fue uno de los pilares del currículo universitario, desde el surgimiento de las primeras universidades en la Edad Media, hasta el siglo XIX, cuando la retórica quedó borrada para siempre de los currículos universitarios. La creencia —tan arraigada en la educación— en la presunta superioridad de la palabra escrita sobre la hablada, ha contribuido a desdibujar este papel clave que tiene el lenguaje oral en la formación universitaria.

La tesis de la superioridad de la escritura sobre el habla cuenta con una larga tradición en la historia de la cultura. De acuerdo con la versión fuerte de esta tesis (ver, por ejemplo, Goody y Watt, 1963; Goody, 1977; Havelock, 1982; Ong, 1982) es el paso de la oralidad a la escritura el que explica la aparición de las formas más avanzadas del pensamiento racional, pues al darle al discurso una forma más permanente, la escritura les permitió a los lectores examinar de una manera más crítica las ideas del autor y contribuyó a desarrollar la actitud escéptica característica del pensamiento científico.

Esta tesis es considerada como incompleta y simplista por otros investigadores (por ejemplo Olson, 1994, Feldman, 1995, Stock, 1996), porque establece una nueva dicotomía, análoga a prelógica/lógica, mágica/científica, irracional/racional, tradicional/moderna, según la cual las culturas orales sólo pueden alcanzar formas de pensamiento elementales o rudimentarias. Al tiempo que postulan la existencia de formas complejas de discurso y modos de pensamiento altamente avanzados en las culturas orales, los defensores de una versión moderada abogan por una nueva hermenéutica en la que convivan simultáneamente lo oral y lo escrito. Su interés se centra más bien en la forma como la oralidad y la escritura responden a diferentes prioridades sociales.

La oralidad y la escritura configuran dos mentalidades diferentes que conviven en permanente interacción; no se puede hablar de una con prescindencia de la otra. Nuestra experiencia cotidiana nos enseña que, más que formas discursivas opuestas, el texto escrito y el discurso hablado funcionan de manera complementaria, cada uno con sus propias especificidades y funciones diferentes. Se escribe para preparar una exposición oral o una conferencia; para rendir cuentas de lo leído o lo aprendido en clase, o como preparación para la discusión oral en un seminario. Pero también se da la situación contraria, cuando las conclusiones de los debates, las discusiones y otras tantas instancias en las que interactuamos oralmente quedan registradas por escrito en informes, resúmenes ejecutivos, protocolos y ayudas de memoria. La explicación o el

intercambio oral ayudan a la comprensión de un texto complejo o pueden servir como punto de partida para la escritura de un texto que los estudiantes redactan como producto de un proyecto cooperativo. Sin embargo, las situaciones en las que mejor podemos constatar la relación dinámica que existe entre el habla y el texto son aquéllas en las que transitamos naturalmente de un modo al otro, con el fin de contextualizarlo, complementarlo o enriquecerlo y aprovechar así las relaciones intertextuales que existen entre ellos.

A su llegada a la universidad, se espera que el estudiante haya desarrollado unas competencias orales y escritas básicas. De acuerdo con el documento *Estándares básicos de competencias de lenguaje*, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, estas competencias incluyen, entre otras, “diseñar el plan textual de un texto explicativo; utilizar estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y pertinencia del texto; tener en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en su producción; elaborar una primera versión y reescribir el texto, a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores; producir ensayos de carácter argumentativo, en los que desarrolla sus ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.”

En relación con la comprensión textual, según el documento mencionado, se espera que el estudiante sea capaz de “elaborar hipótesis de interpretación, atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto leído; relacionar su significado con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido; diseñar un esquema de interpretación, teniendo en cuenta el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa; construir reseñas críticas y asumir una actitud crítica frente a los textos que escribe y elabora, y frente a otros tipos de texto.”

Si bien estos estándares constituyen una propuesta ambiciosa en cuanto al desarrollo ideal de la competencia comunicativa, tanto la experiencia de los docentes como algunas investigaciones (Moreno, 2008, Madiedo, 1995) sugieren que por lo menos las dos terceras partes de los estudiantes que ingresan a las universidades colombianas no demuestran un desarrollo suficiente de estas competencias como para responder a las exigencias propias de los estudios universitarios. Sin ir tan lejos, quienes trabajamos como docentes universitarios sabemos por experiencia que muchos de nuestros estudiantes tienen serias dificultades para comprender y producir textos académicos; no desarrollan un plan previo ni un proceso sistemático de producción textual; exponen sus ideas de forma desarticulada y esquemática; desconocen los géneros y las convenciones de la escritura académica; tienen problemas de coherencia y de cohesión en el desarrollo de las ideas o transcriben literalmente de los textos que leen, sin una apropiación y valoración crítica, y sin llegar a hacerlas parte integral de su propio texto (Di Stefano y Pereira, 2004).⁵

⁵ En otros países, el panorama no es muy diferente. Por ejemplo, en una investigación sobre la escritura de los estudiantes argentinos, Di Stefano y Pereira (2004) reportan errores léxico-semánticos que afectan la coherencia, errores en las relaciones anafóricas que llevan a perder la continuidad, falta de integración de las secuencias textuales, ausencia de párrafos introductorios y finales, dificultad para establecer distancia de la propia producción textual y considerar el texto como objeto que se construye para un uso social determinado y con una función específica.

Estos problemas no se limitan a la lectura y la escritura. También en la expresión oral se observa en los estudiantes universitarios serias debilidades tanto en su competencia para comunicar sus ideas oralmente con seguridad, precisión y propiedad, como para escuchar con atención, respetar los turnos y tener en cuenta los argumentos y las opiniones de sus interlocutores y, de este modo, participar en el proceso de construcción del conocimiento a través del diálogo vivo con diferentes formas de pensar. No obstante, a pesar del papel fundamental que tiene en la educación superior, son escasas las universidades que ofrecen estrategias explícitas para la formación de la expresión oral de los estudiantes, una competencia que resulta crucial no sólo para sus estudios, sino también para el ejercicio profesional y para participar activamente en la construcción de lo social.

El reconocimiento de estos problemas, así como la toma de conciencia sobre la función crítica que tienen el lenguaje oral y escrito en la educación superior, ha llevado a un número creciente de universidades colombianas a emprender proyectos enfocados a la investigación y el desarrollo de la competencia oral y escrita, como una condición para el desarrollo de las demás competencias y para lograr que el estudiante participe en su proceso de formación como protagonista, no como simple espectador.

De las reflexiones anteriores se derivan unas primeras consideraciones que pueden ayudar a orientar los procesos de formación y evaluación de la competencia oral y escrita en la universidad.

- (a) La capacidad para comunicarse oralmente y por escrito es una de las *competencias críticas* en la educación universitaria, entendidas como un conjunto de habilidades y hábitos mentales que forman parte del capital intelectual de los estudiantes y permanecen inmunes al cambio acelerado de la información, cuando los hechos y los datos se hayan olvidado. Tienen por objeto *el saber-cómo* más que *el saber-qué* se aprende, y constituyen una condición *sine qua non* para los demás aprendizajes. La competencia oral y escrita es también una *competencia transversal*, pues su desarrollo es independiente de las asignaturas particulares, y *una competencia para la vida* porque tiene por objeto la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones sociales e interpersonales y la comunicación.
- (b) El lenguaje, tanto oral como escrito, es un instrumento esencial para el aprendizaje y una condición para el desarrollo de otras competencias en la universidad, por lo tanto, debe tener un lugar en el currículo de todos los programas de formación, no solamente en los de las carreras humanísticas y literarias.
- (c) La formación de la competencia para leer, escribir y expresarse oralmente debería ser uno de los propósitos centrales de la formación universitaria en el nivel de pregrado. La formación básica que los estudiantes han recibido en el colegio es una base importante, pero no suficiente, para adelantar con éxito sus estudios universitarios.
- (d) La lectura, la escritura y la expresión oral no son habilidades genéricas, que puedan aplicarse indistintamente en cualquier situación comunicativa, sino modos discursivos que

no pueden entenderse separados de las prácticas fundamentales ni de la pedagogía de cada disciplina. Más que dispositivos autónomos e independientes de los hablantes y de los contextos en los que se utilizan, el lenguaje —hablado y escrito— adquiere su significado en los intercambios comunicativos y en el conjunto de las prácticas académicas en los que profesores y estudiantes participan.

- (e) En consecuencia, la formación de la competencia oral y escrita en la universidad debe asumirse, no como una actividad colateral independiente de las disciplinas del conocimiento, sino como un componente constitutivo de ellas. Por lo tanto, más que el conocimiento abstracto de la lengua, su estructura gramatical o los mecanismos que explican su funcionamiento, su evaluación debería tener por objeto sus usos sociales y el dominio de las principales formas discursivas, de acuerdo con las intenciones del hablante y las situaciones concretas en las que ocurren las interacciones comunicativas.
- (f) Aunque la cultura universitaria privilegia el discurso académico sobre otras formas discursivas, la formación de la competencia comunicativa en el pregrado también debería contribuir a ampliar el capital cultural de los estudiantes, mediante la lectura de las grandes obras del pensamiento y el contacto con otro tipo de géneros, prácticas textuales y formas de hablar y de escribir que resultan indispensables para la comprensión de sí mismos y de otras formas de pensar y de sentir.
- (g) El lenguaje oral y escrito no constituye un código independiente de otros sistemas de representación, por el contrario, son sólo un componente más del variado repertorio de herramientas simbólicas que median los distintos modos de actuar de los seres humanos. La lectura, la escritura y la expresión oral deben estar enmarcadas en una perspectiva mucho más amplia —una perspectiva semiótica— que reconoce la posibilidad que tiene el ser humano de utilizar distintos instrumentos simbólicos, no solamente el lenguaje, para construir la realidad y para interactuar con otros, en situaciones y con propósitos diferentes.

Finalmente, el valor de la lectura, la escritura y la expresión oral no radica solamente en su condición de medios para acumular información o para rendir cuentas del conocimiento adquirido en la universidad sino, ante todo, como instrumentos poderosos para producir y transformar el conocimiento, elevar la calidad de los aprendizajes, desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso de su formación. Además de contribuir al logro de estos fines académicos, la capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral y escrita constituye, además, una condición indispensable para el desempeño profesional, el crecimiento personal y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Luis Bernardo Peña Borrero
Julio, 2009

Referencias

- Bakhtin, M.M. (1986). The problema of speech genres. En *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bazerman, Ch. (1981). *The informed writer*. Boston: Houghton Mifflin.
— 1988. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: The University of Winsconsin Press.
- Bolter, J.D. (1991). *Writing space. The computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carlino, P. (coord.) (2004). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
— 2005. *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1996). "Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito." En revista *Quimera*, no. 150, p. 43-49.
— 1997. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Di Estefano, M., Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.) *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Feldman, C. F. (1995). Metalenguaje oral. En D.R. Olson y Nancy Torrance (Comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Goody, J. *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J., Watt, I. (1968). The consequences of literacy. En *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducido al Español por Gedisa (1996), con el título *Cultura escrita en sociedades tradicionales*.
- Grafton, A. Digitization and its discontents. En *New Yorker*, noviembre 5, 2007.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Havelock, E. A. (1982). *The literate revolution in Greece and its cultural consequences*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Herrington, A., Moran, Ch. (Eds. 2005). *Genre across the curriculum*. Logan: Utah State University Press.

Landow, G.P. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Olson, D. R. (1994). *The World on Paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. (1982). *Orality and literacy. The technologizing of the word*. Londres: Methuen. Traducido al Español por el Fondo de Cultura Económica (1987), con el título *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.

Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. Carbondale: Souther Illinois University Press.

Steiner, G. (1997). *Pasión intacta. Ensayos 1978-1995*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Stock, B. (1996). *Listening for the text. On the uses of the past*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.