

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Eugenia Flores Treviño*

Resumen: En este trabajo se argumenta sobre la pertinencia del aprovechamiento del Análisis del discurso como herramienta epistemológica para favorecer la competencia comunicativa en la educación universitaria. Se ofrece una reflexión sobre sus características y bondades, mismas que le permiten al investigador una aproximación inter y transdisciplinaria al objeto de estudio en su labor cotidiana y que resultan acordes a las necesidades de formación que enfrenta el docente de este tiempo. Igualmente se describe un proyecto y los resultados del trabajo desarrollado por profesores de la región dentro del tema en torno al que gira este texto.

Palabras clave: discurso, competencia comunicativa, educación superior.

Introducción

LA LABOR DE TODA UNA VIDA COMO PROFESORA DE EDUCACIÓN básica y superior y como formadora de formadores, posteriormente el desempeño como investigadora; la alternancia entre la docencia a niños, jóvenes y adultos con la investigación

* Doctora en Humanidades y Artes. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, profesora investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Líder del Cuerpo Académico UANL-245 “Lenguajes, discursos, semióticas, estudios de la cultura en la región”, consolidado por Prodep.

y la gestión académica, así como el compromiso y la responsabilidad adquirida al elegir esta profesión, ha determinado en mi persona la búsqueda de las herramientas epistemológico-didácticas más pertinentes para la formación de los recursos humanos que el entorno requiere.

A ello responde esta participación y la propuesta que contiene.

En esta ocasión pretendo abordar la pertinencia de la inclusión del estudio del discurso en el aula e inicio con las características que deben constituir a la educación de este siglo y que favorecen la adopción de este enfoque epistemológico.

Se sabe que una de las premisas que sustentan los principios en que se basa la ontología de la Educación superior es que “debe enseñarnos a vivir juntos en la aldea planetaria y a desear esa convivencia. Ese es el sentido del aprender a vivir juntos, uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en ciudadanos del mundo, pero sin perder nuestras raíces culturales, ni nuestra identidad como naciones”.¹

Igualmente se reconoce que la globalización ha generado para el ser humano retos de diversa índole que debe asumir la educación. En este sentido, retomo algunas de las cuestiones ampliamente discutidas para construir mi propuesta:

Una de las interrogantes primordiales para los educadores de este tiempo es ¿Cómo impacta la globalización en la educación superior? García Guadilla, de la Universidad Central de Venezuela, ofrece algunas respuestas y documenta los cambios que tienen que ver:

Con la naturaleza del conocimiento:

- a) En cuanto a su organización: tendencia a conocimientos más integrados, lo que lleva a formas más inter y transdisciplinarias de concebir las disciplinas.
- b) En lo epistemológico y valorativo: desintegración de la ciencia unificada; pérdida de consenso en la naturaleza

¹ Delors en Tünnermann, C. (2011) “El rol del docente en la educación superior del siglo XXI” p. 3.

de la racionalidad científica; cuestionamiento de nociones clave como “objetividad, certeza, predicción, cuantificación”; debilitamiento del conocimiento abstracto y fortalecimiento del conocimiento contextualizado.²

En lo que respecta a las nuevas demandas, cambios en las profesiones:

- a) Surgimiento de nuevas profesiones y sub profesiones cada vez más especializadas.
- b) Cambios en los espacios del ejercicio de las profesiones.
- c) Nuevos perfiles profesionales, nuevas competencias, relacionadas con las nuevas tecnologías y nuevas formas de organización institucional.

Entonces ¿qué debe hacer una institución de educación superior para evitar ser marginada por el proceso de mundialización? ¿Qué modificaciones debe realizar para jugar un papel dinámico en el nuevo orden mundial?³ Este autor recomienda, entre otras opciones:

Desarrollar:

- a) sectores específicos de excelencia en el campo de la enseñanza y de la investigación, favoreciendo programas y equipos de trabajo que puedan liderar ciertas especialidades.
- b) iniciativas de carácter multidisciplinario, tanto en la enseñanza como en la investigación y en la extensión (...).
- c) la incorporación de las unidades de enseñanza, investigación y extensión en las redes nacionales e internacionales.

² Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 4.

³Gravel en Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 4.

De acuerdo con Tünnermann, hoy en día, la riqueza de las naciones está en su gente, en el cultivo de la inteligencia de su pueblo, por lo que se necesita priorizar la inversión en el “capital humano”: educación, ciencia, tecnología e información.⁴

El conocimiento contemporáneo -afirma- presenta, entre otras características, las de un crecimiento acelerado, mayor complejidad y tendencia a una rápida obsolescencia.⁵

Por otra parte, una mayor complejidad en la estructura del conocimiento contemporáneo constituye un enorme desafío, el que según Edgard Morin sólo puede ser asumido por el “pensamiento complejo”, en cuanto impone la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a esa complejidad:

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, nos dice Morin, impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. La interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios.⁶

Por su parte Ilya Prigogine asevera que “venimos de un pasado de certidumbres conflictivas -ya estén relacionadas con la ciencia, la ética, o los sistemas sociales- a un presente de cuestionamientos”. El pensador propone que la incertidumbre no debe conducirnos a la perplejidad sino a la disposición para el cambio y a la ampliación y renovación incesante del conocimiento.⁷ Estas posturas derivan en necesidades de transformación del perfil profesional en la educación superior.

⁴ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 6.

⁵ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 6.

⁶ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 7.

⁷ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 7.

Tünnermann (2011) retoma el perfil del profesional universitario que se desprende de los estudios de la Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo (O.E.C.D.), que establece: *es el de un profesional formado dentro de un currículo flexible, con la habilidad cognitiva de resolución de problemas, capacidad para adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente.*

En definitiva, dice Miguel Ángel Escotet, la gran transformación profesional que viene, exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación, y un cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente: es decir, el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano y no la una a expensas del otro.⁸

1. Enfrentando los retos de la literacidad contemporánea

La vocación de cambio que impone la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Institución de Educación Superior al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente a las órdenes de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros.

La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consubstanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea.

El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables.⁹

⁸ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 8.

⁹ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 9.

Es la llamada “*revolución copernicana*” que en la pedagogía consiste en desplazar el acento de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. De esa manera se genera un renovado interés por las teorías o paradigmas del aprendizaje. Hablamos de un “*desplazamiento del acento*”, para indicar que al centrar ahora los procesos de transmisión del conocimiento en los aprendizajes, es decir, en el sujeto educando, en el aprendiz, en el alumno.¹⁰

Se trata de una resignificación de los roles de los sujetos involucrados en la educación.

De esta manera, el educador se transforma en un guía, en un tutor, en un suscitador de aprendizajes, capaz de generar en su aula un ambiente de aprendizaje. En último extremo, podríamos decir que se transforma en un co-aprendiz con su alumno, pero no se esfuma ni deja de ser importante en la relación profesor-alumno, que está en el fondo de todo proceso de enseñanza aprendizaje.¹¹ Lo cual se constituye, créanme, en toda una experiencia para el docente.

Por otra parte, la revolución del conocimiento sobre la que se funda la sociedad global actual¹² contempla entre otros temas como la educación, la ciencia y la cultura, el asunto de la información y la comunicación.

Derivado de estas consideraciones, surge para la UNESCO como objetivo principal la construcción de una sociedad basada en la libre distribución del conocimiento y la incorporación de las dimensiones ética y sociocultural del desarrollo sostenible. Por esta razón y desde estrategias establecidas a partir de 2005, este organismo ha establecido como misión la libre circulación de la información, de conocimiento y de datos, para alentar la creación de contenidos diversificados y para facilitar el acceso equitativo a la información y los medios. Para cumplir con esta magna tarea, la UNESCO estableció como *objetivos estratégicos*: la libre circulación de las ideas, y el acceso

¹⁰ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 10.

¹¹ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 10.

¹² Carrión, C. (coord.).(2006). *Educación para una sociedad del conocimiento*.

universal a la información; la promoción de la expresión del pluralismo y la diversidad cultural en los medios y las redes de información mundial; el acceso para todos a la tecnología de la información y la comunicación, especialmente las de dominio público.¹³

Además en lo que respecta a la cuestión sobre la *calidad educativa*, según Carrión (2006), ésta se centra en los nuevos estilos de vida, y por consecuencia en las nuevas formas de hacer educación; igualmente se aborda la perspectiva de que la adquisición de conocimientos no está confinada a un espacio escolar ni sólo a un periodo de la vida de la persona. Es decir se redimensiona la escuela y su significado social.¹⁴

Así, surge la discusión sobre la llamada “brecha cognitiva”, que indica

[...] las disparidades en cuanto a las posibilidades de darle sentido a la información disponible, de comprenderla y aplicarla. Esto quiere decir que el acceso a los conocimientos útiles y pertinentes no es sólo una cuestión de infraestructura suficiente y adecuada, sino que es necesaria la creación de capacidades cognitivas para darle sentido a los conocimientos libremente dispuestos en la red mundial de comunicaciones.¹⁵

Aunado al asunto de la circulación de la información y el acceso indiscriminado a ella, emerge el cuestionamiento sobre el concepto tradicional de *alfabetización* con relación al desarrollo de habilidades para leer y escribir, para dar paso a la necesidad, originada por las TIC's de la construcción, interpretación y transformación de nuevos tipos textuales. Textos que incluyen atributos como mayor presencia de contenidos audiovisuales, la estructuración no lineal de la información, la posibilidad de una

¹³ UNESCO 2002, en Carrión, C. (2006), p. 16

¹⁴ Carrión, C. Op. cit., (2006), p. 17

¹⁵ Carrión, C. Op. cit., (2006), p. 17

continua transformación vinculada a la velocidad de procesamiento de las redes informáticas.

Por ello, esta nueva alfabetización debería contener la habilidad para leer y diseñar imágenes, así como capacidades para la codificación y decodificación de textos multimodales como prácticas de su producción lingüística. Krees y van Leween (1996) hablan de una alfabetización asociada a una gramática visual en textos multimodales. De la misma manera el *New London Group* se refieren a las llamadas

multiliteracies: [que son] competencias múltiples dentro de las prácticas de lengua escrita en dos dimensiones: a) múltiples contextos culturales en la práctica de lengua escrita, b) múltiples modos semióticos interactuando en el ‘diseño de significados’ para audiencias específicas.¹⁶

2. Perfeccionando la competencia comunicativa

Sustentado en estas necesidades, el proyecto que aquí se expone, parte del propósito específico del desarrollo de competencias en el uso eficiente de la lengua. En cuanto se da por supuesto por parte del docente -y del alumno- del nivel superior, que el estudiante “ya sabe” usar la lengua. Por tanto, se descuida la reflexión sobre sus funciones, la descripción de sus estructuras, el estudio de sus características desde un enfoque pragmático y funcional. Igualmente es muy común que el docente privilegie el uso de la lengua escrita e insista sobre su aprendizaje y su uso, en detrimento de la atención a la lengua oral y a la decodificación de textos audiovisuales.

Se propone el desarrollo de la interpretación y expresión lingüística, en cuanto constituye una herramienta que habilitará al educando para el puntual conocimiento y dominio de su instrumento de comunicación; así como para la interacción con su entorno a través del ejercicio de la interpretación y producción de textos multimodales.

¹⁶ Carrión, C. Op. cit., (2006). p. 17

Se considera que ello le proporcionará la oportunidad de desempeñarse en igualdad de circunstancias para vincularse comunicativamente en su desempeño cotidiano, pues es bien sabido que, quien mejor interacciona ejerciendo sus capacidades socio-lingüísticas, tiene mayores perspectivas de inserción en su entorno.

Así, según Luchetti (2006) habrá que atender la lectura como actividad instrumental que favorece el desarrollo de la competencia en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá que favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual.

Con respecto a la trascendencia que representa la educación lingüística del sujeto, se concuerda con la propuesta de Luchetti, quien señala que, si se toma en consideración el desempeño lingüístico cotidiano de un hablante, los porcentajes correspondientes a su práctica de las cuatro habilidades o competencias lingüístico-cognitivas y comunicacionales o pragmáticas se representaría probablemente de esta manera:

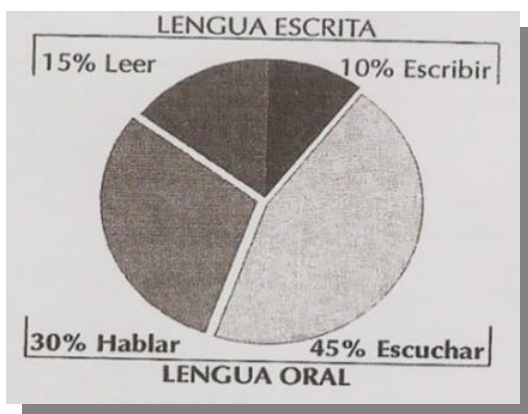


Figura 1. Propuesta hipotética sobre el desempeño lingüístico de un hablante (Luchetti, 2006, p. 49).

Mediante esta representación y de acuerdo con los porcentajes indicados, se proyecta la necesidad de atender al desarrollo de las cuatro destrezas, si se quiere obtener un uso eficiente de la herramienta de conocimiento y de interacción que es la lengua. A todo ello habrá que agregar que la lengua cumple una función mediadora para el acceso a las distintas áreas del conocimiento. Lucchetti (2006) ilustra el proceso de la siguiente manera:

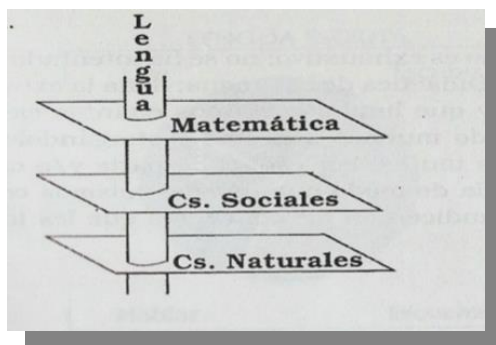


Figura 2. Carácter instrumental de la lengua para acceder al conocimiento (Lucchetti, 2006, p. 9).

Por tanto, la enseñanza de la escritura y la lectura no se pueden considerar terminadas al acceder al nivel de educación superior, en cuanto continúa el aprendizaje formal del individuo. Además, el entorno socio económico actual cada vez exige más la eficiencia y competitividad expresiva, escritora y lectora del sujeto, la cual debe perfeccionarse a partir de su práctica desde un enfoque comunicativo y funcional.

2.1 El fomento del pensamiento crítico para cultivar la inteligencia del pueblo

Se ha dicho que enseñar a las personas a tomar decisiones acertadas las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad, en lugar de ser una carga para ella. Ser educado y hacer juicios acertados no garantiza, en absoluto, una vida feliz, virtuosa, o exitosa en

términos económicos, pero ciertamente ofrece mayor posibilidad de que esto se logre.¹⁷

Al posicionarnos en esta competencia surgen ciertas cuestiones: ¿Es pensamiento crítico lo mismo que pensamiento creativo? ¿Son diferentes? ¿O es uno parte del otro? ¿Cómo se relacionan el pensamiento crítico y la inteligencia innata o la aptitud escolar? ¿Se centra el pensamiento crítico en su conocimiento o en el proceso que utiliza cuando razona acerca de ese conocimiento?¹⁸ Chafee, un estudioso de esta corriente científica, ha dicho “Estoy convencido de que aquello en lo que creemos tiene que poder soportar una prueba de evaluación”.¹⁹

La validación de las teorías, ideas o argumentaciones ha sido una de las metas perseguidas desde hace siglos por la filosofía - recordemos a los filósofos griegos- en la búsqueda de la verdad. Y ello no es una tarea fácilmente realizable, en cuanto se requieren ciertas destrezas específicas: a) análisis, b) inferencia, c) explicación, d) interpretación, e) evaluación, f) autorregulación.

Por su parte, la tarea de la interpretación incluye otras sub-habilidades: categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido.

El pensamiento crítico es un pensamiento que tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero posee la ventaja de que el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva”.²⁰

Al respecto, tenemos que la educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento.²¹

Ello implica una dialéctica que ya Bajtin en 1970 enunciaba como dialogismo, que es una actividad que le permite al

¹⁷ Facione, P. (2007). “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, en *Insight Assessment*, p. 2

¹⁸ Facione, P. (2007). Op. cit., p. 2.

¹⁹ Facione, P. (2007). Op. cit., p. 3.

²⁰ Facione, P. (2007). Op. cit., p. 4.

²¹ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 11.

hablante interactuar con el otro y con su entorno *a través del discurso*, como un modo de participar en el entramado lingüístico, social y semiótico, en que está inserto y, además, su producción discursiva es el dispositivo que origina todo tipo de relaciones con otros discursos con los cuales dialoga.

2.2 Papel del Análisis del discurso en la competencia comunicativa

El análisis e interpretación del discurso permite estudiar desde una posición científica la práctica semiótico –discursiva y en ella: a los sujetos enunciados y enunciadores; a los objetos; entidades o ideas referidos en el discurso; al entorno socio-ideológico develando las relaciones de poder y dominación que la constituye. En este sentido, favorece el desarrollo del pensamiento crítico y del empleo de la metacognición como una actividad hermenéutica, de interpretación del discurso estudiado. Es una aproximación por tanto, inter y transdisciplinaria.

Convenimos en que enseñar es esencialmente proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructivista de los alumnos. Se trata de promover un aprendizaje por comprensión. En cada aula donde se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices, única e irrepetible. De esta suerte, la enseñanza es un proceso de creación y no de simple repetición.²² Dicha creación es favorecida por la co-construcción del aprendizaje que realizan los profesores y alumnos al aplicar las herramientas teórico-metodológicas de esta disciplina.

Resulta pertinente al respecto asumir la propuesta de Dale Koike (2002) quien apunta que el significado se genera a través de las interacciones sucesivas de los hablantes que participan en el diálogo.

A nivel de las ideas, la co-construcción, que tiene lugar en la interacción, lleva a la formación de una ideología, o de un conjunto de ideas que reflejan algún tipo de conocimiento o

²² Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 11.

alguna manera de pensar o de interpretar la realidad, proceso al que contribuyen todos los participantes en la conversación.

Esta construcción social del aprendizaje ocurre porque diferentes constructos se elaboran en la interacción dialógica, escenario donde surge “la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción u otra realidad culturalmente significativa (Koike, 2002, p. 12).

Surge pues, el proceso de desestructuración, de segmentación y destejido del sentido (recordemos que la etimología latina nos conduce al texto como un tejido, un entramado). Me refiero a la aportación de Efland/Freedman/Stuhr respecto al manejo de los conceptos posmodernos en el aula, e igualmente a su propuesta sobre el empleo de la deconstrucción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²³ Se trata de aprovechar la teoría de Jaques Derrida (1989) en la que se describe la propuesta de desmenuzar el objeto de estudio, para plantear su interpretación y reconstrucción.

El examen de la producción discursiva desde un punto de vista semiótico, permite al investigador introducirse intelectualmente en las entrañas del discurso, para estar en posibilidad de ofrecer interpretaciones sobre motivaciones, propósitos, finalidades, acciones y otras materialidades²⁴ que forman parte de los niveles discursivos no accesibles en un nivel “natural” de lectura.²⁵

Para favorecer el desarrollo de un conocimiento contextualizado, la revisión de las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos²⁶ y decodifica, articulando cada uno de los niveles pertinentes, el sentido de la práctica discursiva que se examina.

²³No obstante ellos lo proponen respecto a la enseñanza del arte, aquí se considera adecuado retomarlo para adaptarlo a los fines de la enseñanza del español.

²⁴Haidar J. y Rodríguez, L. (1996). “Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas” en *Dimensión Antropológica*.

²⁵Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística* y (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*.

²⁶Haidar, J. (2006). “El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura” en *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*.

Por otra parte, el análisis y la interpretación de productos textuales como herramienta epistemológica favorecen la dialéctica comunicativa no sólo con los enunciadores o sujetos del discurso, sino con las entidades que lo constriñen y con las ideas²⁷ que lo enmarcan. Igualmente permite, por medio del empleo de instrumentos metodológicos, el acercamiento al entorno semiótico-cultural a partir del examen de las diversas modalidades en que el discurso se manifiesta: oral, escrito, visual, auditivo, kinésico, el gastrotexo, etc. La pertinencia de la disciplina, arriba descrita se ilustra en:

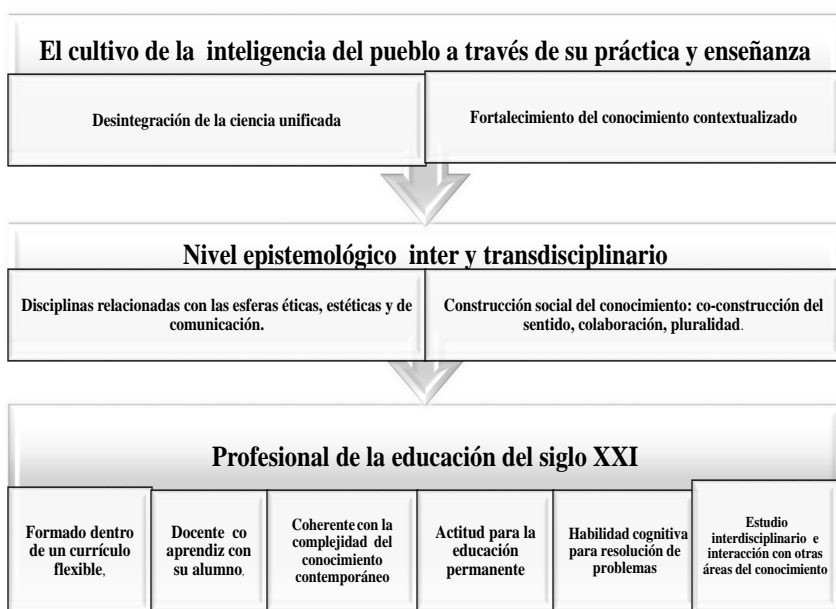


Figura 3. Aportación del AD a la educación superior del siglo XXI

²⁷ Haidar J. y Rodríguez, L. (1996). Op. cit.

Las posturas científicas contenidas en el Análisis del discurso -que echa mano de la Hermenéutica, la Semiótica y la Semiótica de la cultura, entre otras herramientas- responden a los requerimientos de la educación superior del siglo XXI como se demuestra en la figura 3.

2.3 El proyecto de perfeccionamiento de la competencia comunicativa

Enseguida se esbozan las características del proyecto de intervención desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por un grupo de docentes investigadores y que ahora nos ocupa:

2.3.1 Objetivos

Objetivo general: Generar conocimiento sobre la didáctica de la lengua oral y escrita para la enseñanza del español como LM y LE (lengua materna y extranjera) en la educación superior.

Objetivos específicos:

1. Aprovechar la labor de los docentes de esta Facultad y otras instituciones en los cursos en que se aborda la lecto-escritura.
2. Emplear el examen de un corpus de entrevistas sociolingüísticas a la luz de las teorías, para derivar la reflexión sobre la lengua oral en la enseñanza de lengua materna y extranjera.
3. Elaborar estudios descriptivos y diseñar estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos seleccionados.
4. Difundir los resultados y avances de la indagación en distintos eventos académicos y mediante publicaciones.

5. Formar recursos humanos en el nivel de licenciatura y posgrado competentes en el empleo de su herramienta de comunicación.

2.3.2. Articulación teórico-metodológica

La validación de las teorías, ideas o argumentaciones ha sido una de las metas perseguidas desde hace siglos por la filosofía y, en general, la ciencia en la búsqueda de la verdad. Y ello no es una tarea fácilmente realizable, en cuanto se requieren ciertas destrezas específicas. Así, se considera como estrategia metodológica abordar el desarrollo de las habilidades esenciales del pensamiento crítico.

Por su parte, la tarea de la interpretación incluye otras sub habilidades: categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido. Al respecto, esta indagación es congruente con la premisa de que la educación debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento.²⁸

Las actividades de este proyecto se desarrollan a partir del diagnóstico obtenido por los profesores-investigadores del grupo sobre lecto-escritura, y el empleo de muestras de un corpus oral para estudiar la estructura de esta modalidad del español mexicano usada en la región noreste del país, así como el desarrollo de la comprensión auditiva para estudiantes del español como lengua extranjera.

La aportación que se pretende, se sustenta bajo las propuestas sobre el “currículum de la escritura”;²⁹ sobre “el perfil escritural de los alumnos”;³⁰ y el debate sobre “escritura versus lengua

²⁸ Tünnermann, C. (2011). Op. cit., p. 11.

²⁹ Serafini, T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.*

³⁰ Castelló, M. (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias.*

escrita”³¹ y las estrategias de la complejidad de la intervención.³²

Así nos referimos a atender a la llamada “oralidad secundaria”;³³ la “secundaria o mixta” -que coincide con la escritura- y la “oralidad técnicamente mediatizada”, según Luchetti (2006). De acuerdo con esta autora, habrá que atender la lectura como actividad instrumental que favorece el desarrollo de la competencia en las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir.

Por lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá que favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual.

La aportación que se pretende, se sustenta bajo las propuesta sobre el “currículum de la escritura”;³⁴ sobre “el perfil escritural de los alumnos”;³⁵ y el debate sobre “escritura versus lengua escrita”³⁶ y las estrategias de la complejidad de la intervención.³⁷ Así nos referimos a atender a la llamada “oralidad secundaria”;³⁸ la “secundaria o mixta” -que coincide con la escritura- y la “oralidad técnicamente mediatizada”, según Luchetti (2006).

Por lo que respecta a la escritura, concordamos con Luchetti en que habrá que favorecer la producción de textos adecuados a la situación comunicativa de que se trate, considerando la intención enunciativa, el destinatario y la estructuración textual (2006). El proyecto “Perfeccionamiento de la competencia comunicativa”, a partir del trabajo del grupo de investigación despliega sus trabajos en tres ejes tal como se ilustra en:

³¹ Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*.

³² Castelló (2010), Cisneros (2006), Eco (1987).

³³ (Ong, 1987, p. 20);

³⁴ Serafini, T. (1992). *Op. cit.*

³⁵ Castelló, M. (2010). *Op. cit.*

³⁶ Pedretti, A. (2008). *Op. cit.*

³⁷ Castelló (2010), Cisneros (2006), Eco (1987).

³⁸ Ong, W. (1987). “Introducción”, “La oralidad en el lenguaje”, “Psicodinámicas de la oralidad”, en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*.

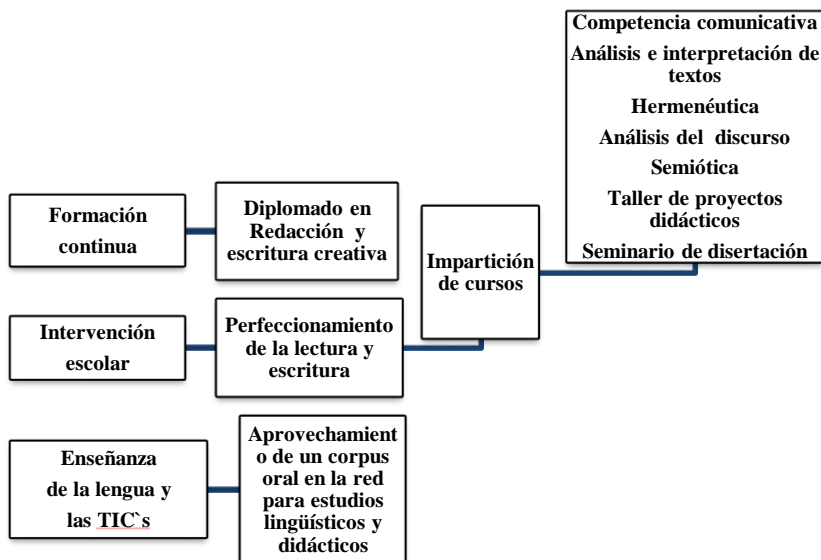


Figura 4: Perfeccionamiento de la competencia comunicativa. Dinámica del Proyecto de investigación

Según se aprecia en la figura 4, el desarrollo del proyecto desde la *formación continua* se opera a través de un Diplomado sabatino constituido por cuatro módulos que atienden desde la redacción inicial y avanzada, hasta llegar a la de textos de investigación pasando por la escritura creativa, abierto para atender tanto a personas involucradas en el ámbito académico, como del público.

En la *intervención escolar* se ha iniciado una etapa de diagnóstico para diseñar estrategias remediales aplicables en los cursos que imparten los profesores-investigadores del grupo, tanto en ésta como en otras instituciones de educación superior.

En lo que respecta a la *enseñanza de la lengua y su relación con la TICs*, se han aprovechado los *corpora* orales constituidos dentro del proyecto de “El Habla de Monterrey. Segunda etapa” que está adscrito al Proyecto Estudios

Sociolingüísticos del Español de España y América,³⁹ así como al Proyecto Es.var.atenuación, que dirige la Dra. Marta Albelda de la Universidad de Valencia (<http://esvaratenuacion.es/>).

2.3.2 Avances del Proyecto

Algunos profesores integrantes del grupo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL y del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, han trabajado en el desarrollo y la difusión de los avances del proyecto. Enseguida se describen las actividades realizadas en los últimos dos años:

- Formación de recursos humanos en la investigación de la didáctica de la lengua de licenciatura, maestría, doctorado y pos doctorado;
- Formación de recursos humanos a través de la operación del Diplomado;
- Intervención para el perfeccionamiento de la competencia comunicativa en la currícula de licenciatura y posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL;
- Difusión de los avances y resultados del proyecto en distintos eventos académicos;
- Publicaciones diversas con los avances del proyecto.

El arduo trabajo desarrollado por el grupo de investigación ha dado frutos, en nueve años de trabajo se tienen resultados satisfactorios.

Enseguida se reseñan los trabajos desarrollados hasta la fecha por el colectivo de investigación.

³⁹ Que dirige el Dr. Francisco Moreno Fernández de la Universidad de Alcalá de Henares (<http://preseea.linguas.net/>), y que en Monterrey está coordinado por la Dra. Lidia Rodríguez Alfano, de la UANL (<http://preseea.linguas.net/Equipos/Monterrey.aspx>). La autora es investigadora adscrita a este proyecto.

Periodo 2007-2016	Total
Ponencias	37
Capítulos de libro	14
Memorias en extenso	13
Conferencias	3
Artículos	1
Libro	1
Congresos	2

Tabla 1. Resultados del proyecto

Conclusiones

Consideramos que las posturas científicas contenidas en la Didáctica de la lengua, la Hermenéutica, la Semiótica y el Análisis del discurso orientadas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y que se consideran herramientas teóricas para este proyecto, responden a los requerimientos de la educación superior del siglo XXI en cuanto:

- El análisis e interpretación del discurso es una respuesta epistemológica para el cultivo de la inteligencia del pueblo a través de su práctica y enseñanza. Corresponde a la necesidad de desintegración de la ciencia unificada; en cuanto favorece el fortalecimiento del conocimiento contextualizado.
- Sus procesos encierran la posibilidad de desarrollo de la imaginación y la creatividad, que favorecerán la producción de textos multimodales.
- Por los principios que guían estas disciplinas requieren de un mayor nivel interdisciplinario, y permiten la revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con las esferas éticas, estéticas y de comunicación.

- Con respecto a las necesidades de transformación del perfil docente establecidas por la OECD.⁴⁰
- El estudioso del discurso es un profesional formado dentro de un currículo flexible, en cuanto está abierto a la perspectiva del estudio interdisciplinario y a la interacción con otras áreas del conocimiento.
- El ejercicio de este tipo de interpretación le permite desarrollar la habilidad cognitiva de resolución de problemas con una gran dosis de creatividad y actitud hacia la educación permanente, en cuanto cada práctica discursiva, requiere de diferentes formas de aproximación para su estudio.
- Es congruente con la demanda referida al cambio total de actividad en profesores y estudiantes, al tener que pasar de la idea de una educación terminal a una educación permanente, pues será indispensable mantenerse en constante actividad indagatoria para revisar cada objeto de estudio, este hecho transforma al docente en un co aprendiz con su alumno, en cuanto le acompaña y orienta en la búsqueda de la verdad científica.
- Elegir al texto, al discurso como objeto de estudio y finalidad, implica disposición para el cambio y estar comprometido con la ampliación y renovación incesante del conocimiento, en cuanto el mismo objeto es complejo y plurisémico.

Finalmente, la aproximación científica aquí propuesta es coherente con complejidad de la estructura del conocimiento contemporáneo, ya que tiene a la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta a las interrogantes que el entorno plantea para su conocimiento. Además corresponde a los esfuerzos que realizan los profesores de educación superior por desarrollar las competencias comunicativas del estudiantado.

⁴⁰ Tünnermann, C. (2011). Op. cit.

Referencias:

- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Ed. Siglo XXI.
- Campillos, L. et al. (2006). “El corpus C-oral –rom en la Enseñanza de ELE” en <http://Elvira.llf.uam.es/ESP/publicaciones/Campillos-ASELE>, (recuperado el 10 de mayo de 2009).
- Carrión, C. (coord.) (2006). *Educación para una sociedad del conocimiento*. México: Comité Regional Norte de cooperación con la UNESCO.
- Castelló, M. (coord.). (2010). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: GRÃO.
- Cisneros, M. (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: ECOÉ.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Trad. Patricio Peñalver. Barcelona: Paidós/I.CE.-U.A.B.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, col. Comunicación, 24. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1987). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Trad. Lucía Baranda. Barcelona: Gedisa.
- Efland, A., et-al. (1996). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Facione, P. (2007). “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, en *Insight Assessment*. The California Academic Press

<http://maestriagp.web.officelive.com/Documents/Pensamiento%20Crítico%20Facione.pdf> recuperado 19/10/11).

- Haidar, J. (2006). “El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura” en *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- Haidar J. y Rodríguez, L. (1996). “Funcionamiento del poder y de la ideología en las prácticas discursivas” en *Dimensión Antropológica*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Año 3, Vol.7, mayo/agosto.
- Koike, D. (2003). “La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica” en *La co-construcción en el español de las Américas*. Acercamientos discursivos, Koike, Dale April (Ed.) Toronto: Legas.
- Luchetti, E. (2006). *Didáctica de la lengua ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.
- Maingueneau D. (1976). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette, pp. 15-18 y 116-117.
- Ong, W. (1987). “Introducción”, “La oralidad en el lenguaje”, “Psicodinámicas de la oralidad”, en *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: F.C.E., pp. 12-24, 38-80.
- Pedretti, A. (2008). *Tradición y novedad en la enseñanza del español lengua materna*. Montevideo: Byblos.
- Serafini, T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Tünnermann, C. (2011). “El rol del docente en la educación superior del siglo XXI” <http://ucyt.edu.ni/Download>. (Recuperado: 19/10/11).