

EL PROCESO DE DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS BAJO UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

MARÍA LUISA
BENAVIDES ZÚÑIGA

Universidad Tecnológica del Perú
mbenavides@grupoutp.edu.pe

MAURICIO AGUIRRE
VILLANUEVA

Universidad Tecnológica del Perú
maguirre@grupoutp.edu.pe

RESUMEN:

En el presente artículo, revisamos varias nociones de competencia y reflexionamos sobre la dificultad que implica implementar un currículo bajo este marco conceptual en la universidad. Implementar un currículo basado en competencias no significa solo elaborar una malla curricular, sino fundamentalmente crear asignaturas que estén articuladas entre sí para desarrollar en todos sus niveles de logro las competencias anunciadas. También significa elaborar sílabos cuyas actividades semejen en el aula condiciones de trabajo como las que se presentan en situaciones de la vida real. De esta manera, se puede garantizar la capacidad de hacer algo con criterio, utilizando saberes adquiridos. Todo esto se analiza en el caso concreto de la "comunicación escrita" implementada en una universidad privada limeña. Se reflexiona también sobre la importancia particular de esta competencia en el sentido de que contribuye con la generación de conocimiento, acción vital en el ámbito universitario.

.....

Palabras claves: competencias, comunicación escrita, competencia comunicativa, aprender a redactar, educación superior, formación de competencias.

En este artículo explicaremos cómo entendemos una competencia y la formación por competencias, y formularemos una propuesta de desarrollo de la comunicación escrita dentro de este marco y en la formación superior de una universidad privada limeña.

CÓMO ENTENDEMOS UNA COMPETENCIA

El término “competencia” tiene un sinfín de definiciones, la mayor parte de ellas en torno a la idea de demostrar un desempeño complejo. Sus precisiones están relacionadas con el contexto para el que se define y los fines que se persiguen. Veamos algunas definiciones relacionadas con la formación universitaria. El Proyecto Tuning Latinoamérica propone una definición de la cual partió mucha de la discusión actual. En su documento señala que

- las competencias representan una combinación
- de atributos con respecto al conocer y
- comprender (conocimiento teórico de un
- campo académico), el saber cómo actuar
- (la aplicación práctica y operativa a base del
- conocimiento) y el saber cómo ser (valores
- como parte integrante de la forma de percibir
- a los otros y vivir en un contexto) (Universidad
- de Deusto, 2007).

En otra definición, se señala que las competencias son

- complejas capacidades integradas, en diversos
- grados, que la educación debe formar en los
- individuos para que puedan desempeñarse
- como sujetos responsables en diferentes
- situaciones y contextos de la vida social y
- personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar
- convenientemente, evaluando alternativas,
- eligiendo las estrategias adecuadas, y
- haciéndose cargo de las decisiones tomadas
- (Cullen, 1996).



INTRODUCCIÓN

Para hablar del desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias, partir de una definición de competencia se hace imprescindible; sin embargo, a pesar de la gran variedad de acepciones existentes, la elección resulta ser, en el fondo, lo más sencillo de hacer. Dentro del compromiso de formar por competencias, lo complejo radica en generar estrategias de aprendizaje, diseñar currículos, cursos y clases, transformar convicciones en los docentes, y crear y organizar actividades de evaluación, entre otras tareas, para formar redactores competentes.

¿Qué significa ser un redactor competente? Cada universidad que diseña y propone una malla curricular y sílabos por competencias tiene su propia definición. En nuestra universidad¹, el nombre de esta competencia es “comunicación efectiva” y su definición es la siguiente: “Construye mensajes solventes con eficiencia y empatía teniendo en cuenta la audiencia y el contexto”. En ese marco, se ha establecido un nivel esperado para la comunicación escrita y, sobre esa base, se han preparado diferentes estrategias que intentan desarrollarla.

¹ Cuando mencionamos nuestra universidad, nuestro trabajo o nuestras clases, nos referimos a lo que hacemos en la Universidad Tecnológica del Perú (UTP).

Finalmente, para Irigoin y Vargas (2002),

- La competencia se define como la capacidad
- para responder exitosamente a una demanda
- compleja o llevar a cabo una actividad o tarea,
- incluyendo las actitudes, valores, conocimientos
- y destrezas que hacen posible la acción
- efectiva. Una competencia es un desempeño,
- no la capacidad para un desempeño futuro. La
- competencia incluye un saber, un saber hacer
- y un saber ser. La competencia siempre se
- relaciona con una capacidad movilizadora para
- responder a situaciones que demandan cambio.

Estas tres definiciones hablan de la capacidad para responder frente a una situación determinada, demostrando una combinación de saberes y responsabilidades. En un contexto formativo como la educación superior, las competencias que la institución escoja tienen que conseguirse en un tiempo determinado y, por tanto, a la definición teórica de la competencia debe añadirse algunas condiciones prácticas. Por ejemplo, debe contar con la opinión de profesores, egresados y empleadores; debe ser pública, es decir, conocida por todos los miembros de la comunidad universitaria; y debe ser precisa, en otras palabras, debe determinar el nivel de logro esperado al final de la formación para poder evaluar si se alcanzó, a pesar de que la competencia pueda seguir perfeccionándose en el futuro.

Respecto de la combinación de saberes, en la competencia escrita hay un tipo de saber que está relacionado con el tema sobre el que se va a realizar el trabajo, es decir, el dominio de la materia; y también con conocer cuáles son la estructura y las características o exigencias de un trabajo escrito. El saber hacer está relacionado con la redacción del texto en sí misma. Si el comunicador maneja ambos saberes y está presente dentro de una situación comunicativa, entonces estará en condiciones de comunicar o “decir” algo a toda una comunidad académica.

En nuestra universidad, para determinar el nivel de logro esperado de la comunicación escrita, se pensó en aquello que el estudiante debe demostrar al final de su formación y, a partir de ahí, se establecieron otros

tres niveles que determinan su desarrollo progresivo. La comunicación escrita, junto con la comunicación oral y la comunicación interpersonal, forman parte de una competencia llamada “comunicación efectiva”, cuya definición es la siguiente: “Construye mensajes solventes con eficiencia y empatía, teniendo en cuenta la audiencia y el contexto.” Sin embargo, a lo largo de este texto, nos concentraremos en el análisis de la comunicación escrita.

Al final de la formación universitaria, se espera que los estudiantes redacten un texto académico propio de su especialidad, desarrollado con sus ideas y otras extraídas de diversas fuentes, organizadas lógicamente. Estas ideas explican o argumentan exhaustivamente un tema central bien definido. Además, el texto debe presentar una estructura tripartita, ser gramaticalmente correcto y cohesionado, y usar la puntuación de forma correcta y estratégica.

Sin embargo, en los cursos iniciales de las carreras se busca que los alumnos empiecen a familiarizarse con los textos de corte académico a través de ejercicios de redacción orientados a que “suelten la mano” y empiecen a “encontrar su voz”. De esta manera, pueden encontrar, en la lectura y en la escritura, una herramienta para el conocimiento y la expresión del conocimiento.

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS Y SER COMPETENTE

Una pregunta común cuando se discute sobre los enfoques por competencias es por qué solo ahora se habla de formación por competencias, si ser competente en determinada área es un comportamiento particular que se ha requerido siempre y que se ha demostrado antes. Esta reflexión nos lleva a preguntarnos si quienes no se formaron bajo este enfoque curricular no son competentes. La respuesta evidentemente es no: no hay una relación directa entre la formación por competencias y ser competente. Sin embargo, algo que sí parece ser diferente es el alcance de los logros, es decir, quiénes y cuántos (y en qué medida) logran ser competentes.

Formar por competencias supone asumir una intención educativa dirigida a generar las condiciones necesarias para todos los estudiantes. En una propuesta educativa que no tiene la intención de formar competencias, los estudiantes que las consiguen son quienes tienen condiciones familiares que las favorecen, quienes deciden desarrollarlas por su cuenta, quienes tienen el tiempo para integrar información fuera de las aulas (con amigos o en soledad), y quienes practican o trabajan en espacios vinculados con los temas de su formación.

Todas estas experiencias fuera de las aulas resultan sumamente enriquecedoras para la consolidación de las competencias, pero la única forma de garantizar que la mayor parte de los estudiantes las consigan es no dejando únicamente su desarrollo a estos espacios, sino llevando esas experiencias de integración, de práctica, de análisis, de error y aprendizaje del error, de nuevos intentos, etc., al aula. Todo este movimiento se constituye en respuesta a la división histórica entre la formación universitaria teórica y las exigencias prácticas del mundo laboral. Como señala Zabalza (2007):

- Las competencias no son otra cosa que un
- planteamiento de la formación que refuerza la
- orientación hacia la práctica (*performance*).
- Frente a una orientación basada en el
- conocimiento (concebido en abstracto, como
- un conjunto amplio e indeterminado de saberes
- disciplinares ubicados en un espacio científico
- generalmente borroso), las competencias
- constituyen una aproximación más pragmática
- al ejercicio profesional (concebido como el
- conjunto de acciones o funciones a desarrollar
- por un buen profesional en el ejercicio de su
- actuación profesional).

Traer la realidad al aula, para el caso de la comunicación escrita, supone fundamentalmente dar muchas oportunidades para que los estudiantes redacten, releen, revisen y vuelvan a redactar, pero también debe significar dos condiciones más: por un lado, presentarles casos reales de análisis para que ellos aprendan de la realidad misma y, por otro, hacer del salón de clases un espacio, aunque sea de laboratorio, en el que se recree la realidad, de manera tal que si

se les pide a los alumnos redactar un texto, la situación comunicativa que les planteemos genere en ellos un interés genuino por decir algo y, sobre todo, por querer decir algo. Este querer decir algo conlleva una intención comunicativa que está presente en todo proceso entre dos personas. Esta condición es trascendental, porque definirá la estrategia discursiva² que se deberá utilizar, como veremos más adelante.

Para llevar estas experiencias de manera organizada al aula, hay algunas decisiones curriculares que tomar³. Por ejemplo, hay que elegir contenidos relevantes, decidir si todo lo que se "dictó" antes tiene la misma importancia y qué de todo ello resulta ser lo más significativo. Hay que pensar también en la lógica de aprendizaje, de dónde se parte, por dónde se pasa y hacia dónde se llega; cuál es el lugar de la redundancia con sentido, qué debe repetirse y cuándo. Debe pensarse en las asignaturas "laboratorio" en las que se desarrolle directamente la competencia, pero también en asignaturas que mantengan la competencia. Y, finalmente, es importante pensar en que los profesores a cargo del proceso de formar una competencia deben estar dispuestos a acompañar a los estudiantes más que a demostrarles solvencia en la competencia para orientar claramente.

Iremos viendo cómo estas condiciones se han tomado en cuenta, en mayor o menor medida, en el desarrollo de la comunicación escrita en la experiencia de nuestra universidad.

2 Así, si mi intención es invitar a una persona a una fiesta, tendré que utilizar en mi discurso un conjunto de argumentos personales que convengan a la persona: busco convencer. Si, por ejemplo, mi intención es que un público determinado conozca la tecnología hidráulica de algunas construcciones prehispánicas del Perú, lo mejor será exponerlas en el discurso de manera que sean fácilmente captadas y comprendidas: busco informar.

3 El currículo es un documento complejo que puede entenderse de tres posibles maneras: como contenido, como planificación o como interacción educativa (Angulo, 1994). No es nuestra intención clasificar cada una de las decisiones curriculares para la experiencia presentada, pero sí comprender que en ellas hay un componente de las tres.

¿CÓMO SE DESARROLLA LA COMUNICACIÓN ESCRITA?

QUÉ CONTENIDOS ELEGIR Y EL PROCESO DE APRENDERLOS

En la actualidad, muchas universidades e institutos de nivel superior⁴ incluyen en sus cursos de Lenguaje la enseñanza de teoría lingüística o temas sobre el lenguaje y la redacción. Con esta temática, se ciñen a lo que tradicionalmente se enseñaba durante el siglo XX. En las clases, pasan de la revisión de lo que es el circuito comunicativo al signo lingüístico; luego revisan fonología, ortografía, variedades del español, puntuación, sintaxis y morfología, y palabras que se escriben juntas y separadas. Todo sin ningún tipo de estrategia lógica o planeamiento que lleve al alumno de la mano hacia una comprensión clara de lo que es su idioma y su funcionamiento. No estamos afirmando que los contenidos sean inútiles; lo que estamos denunciando es que, sin metas claras, temas como los mencionados no cumplen ninguna función u objetivo metodológico en el sílabo del curso ni en la malla curricular de la carrera.

Sin embargo, desde hace poco más de diez años, los contenidos propiamente lingüísticos se han ido reemplazando por actividades de carácter práctico. Estas actividades se han concentrado en la búsqueda del desarrollo de algunas habilidades propias de la lectura y la escritura que, en conjunto, conforman la competencia conocida como "comunicación".

Este cambio en el contenido curricular se debe a varios factores; en particular, mencionaremos dos: uno que atiende a las necesidades del mercado⁵, y otro

4 Los sílabos de los cursos de Lenguaje que llegan a nuestras oficinas para realizar convalidaciones son de instituciones y universidades limeñas. No manejamos información de las instituciones del interior del país.

5 En la actualidad, las universidades declaran abiertamente que preparan a los alumnos para ser profesionales que se desempeñen en el mercado, es decir, para ingresar lo más rápidamente posible a la fuerza laboral. Curiosamente, sospechamos que la prosperidad económica, y las buenas y poco exigentes ofertas de trabajo de nuestra sociedad hacen que esta declaración sea muy atractiva para los jóvenes egresados de colegios de todos los niveles socioeconómicos. Posiblemente, la mayoría de jóvenes busquen un "cartón" para empezar a trabajar lo antes posible: algunos para manejar su propia empresa y otros para ayudar a sostener económicamente a sus familias.

que descubre o reconoce, en la lectura y la escritura, herramientas fundamentales para la producción y transmisión del conocimiento.

- La escritura alberga un potencial epistémico,
- es decir, no resulta solo un medio de registro
- o comunicación, sino que puede devenir
- un instrumento para desarrollar, revisar y
- transformar el propio saber (Carlino, 2002).

No es nuestro interés en este momento dilucidar si estos factores se dieron en el mismo momento, Si uno fue antes que el otro, o si uno es o fue más relevante que el otro en este cambio de perspectiva académica. Nos parece que lo importante es que las universidades, no solo en el Perú, sino primero en el mundo anglosajón y luego en Latinoamérica, consideraron que la necesidad de leer y redactar de manera competente en la universidad constituía un trabajo de alfabetización académica.

Por alfabetización académica entendemos un par de puntos que normalmente no son tomados en cuenta por las autoridades universitarias. El primero tiene que ver con una habilidad aparentemente básica, a saber, que convertirse en un lector competente significa tener expectativas previas con respecto al texto que se va a enfrentar. Estas expectativas son fundamentales, pues le permitirán al lector activar sus conocimientos previos. También significa que, dependiendo de estos conocimientos previos y de sus intereses de lectura, el lector detendrá sus ojos en la información que le llame más la atención. Finalmente, esta información será capaz de modificar los conocimientos que ya tenía o, por el contrario, de sustentarlos, de ejemplificarlos, de contraargumentarlos, de cambiarles de enfoque, etc.

El segundo punto está relacionado con la producción textual. Esta actividad tampoco conlleva una habilidad sencilla, puesto que implica poner en juego estrategias de expresión del conocimiento propio con ideas extraídas de fuentes e incorporadas en un nuevo saber; implica un trabajo de organización y jerarquización que considera en todo momento lo que el autor quiere decir, su intención comunicativa, pero también las expectativas, conocimiento y naturaleza de su posible público; finalmente, requiere que el redactor sepa

qué tipo de lenguaje, tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico, usar para que su lector lo comprenda. De hecho, Carlino (2002) lo considera así:

- Según Scardamalia y Bereiter (1985), la clave de este poder epistémico del proceso de composición es que los escritores expertos logran poner en relación su conocimiento del tema sobre el que redactan con su conocimiento de las coordenadas retóricas que condicionan la redacción (destinatario y propósito de escritura), en tanto que los inexperimentados se abocan únicamente a redactar lo que saben.
- La búsqueda de coherencia, a través de releer, revisar y reescribir, aparece en primer plano solo cuando el que escribe tiene en cuenta las necesidades informativas de su audiencia.

Consideramos la última idea de la cita de Carlino muy importante, porque es en ese momento, el de la relectura, en que se aseguran los conocimientos nuevos y previos, tanto de lo que se dice como de la forma en que se dice⁶. De otra manera, luego del trabajo de lectura y extracción de información de las fuentes escogidas, de la organización de las ideas (información) en un esquema que permita prever y redactar un texto coherente y cohesionado, y de la redacción en sí misma del texto, el alumno tiene que saber que este texto constituye necesariamente una primera versión (también se le llama el "borrador"). El proceso que continúa es el de la relectura. El autor mismo, o un compañero de clase, debe evaluar con este acto si es que el texto es claro en lo que dice, si hay errores simples en la redacción de sus ideas con oraciones. Esta relectura conlleva, necesariamente, una revisión de la coherencia de las ideas. Luego de esta revisión y de posibles arreglos iniciales, interviene el profesor, quien debe intercambiar opiniones con el alumno. En esta etapa, el profesor todavía no es el que asigna la nota o encuentra errores de contenido o de forma en el texto, y califica al alumno de acuerdo a ellos. En este momento, el profesor debe cuestionar las ideas del alumno, aquellas que

⁶ Esto hace referencia también a lo que Ausubel llamó "aprendizaje significativo". Para él un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

muestren vacíos explicativos, falsedades, digresiones; debe contraargumentar las ideas expuestas⁷. Con esta acción, el autor sabrá con certeza qué le está faltando a su texto o cuál es el camino que debe seguir para la explicación o argumentación valedera en la fase de la reescritura. La reescritura lo devuelve a su texto con otra actitud, con otra mirada sobre lo que conoce y cómo lo está presentando. Entonces, en este momento crucial, también estará desarrollando su pensamiento crítico. Carlino (2002) lo presenta de esta manera:

- Las universidades estudiadas sostienen que hay que retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una nota, para impulsar las operaciones de revisión. Se ha comprobado que los estudiantes (incluso en la universidad), cuando revisan por su cuenta los textos que elaboran, los retocan solo en forma superficial (Bailey y Vardi, 1999; Jackson y otros 1998; Wallace y Hayes, 1991). Por el contrario, quienes escriben profesionalmente utilizan la instancia de revisión para reconsiderar la sustancia de lo escrito –su contenido y organización–, logrando así textos más sólidos, coherentes y claros. Y al mismo tiempo que los productos escritos se transforman sustantivamente, de igual modo se transforma el pensamiento de sus autores con relación al tema sobre el que han estado redactando.

Añadiendo una idea más a lo ya dicho, el proceso de redacción debe ser interiorizado por el alumno como uno de expresión de ideas y como una manera de aprender o de generar conocimiento, pero también debe ser visto como el inicio de la reflexión sobre el proceso mismo de redactar. En términos de Cassany (1997):

⁷ La mediación planteada por Vygotsky (1934) y desarrollada también por Feuerstein (1980) señala que el aprendizaje se logra por la internalización de los instrumentos externos, los cuales se transforman en procesos de desarrollo que hacen posible la reestructuración mental. El agente mediador, en este caso el profesor, haciendo uso de sus intenciones, cultura y emociones, selecciona y organiza los estímulos más apropiados para el estudiante, de manera que en futuras situaciones este mismo logre identificar, clasificar y organizar los estímulos más relevantes que debe aprender en una situación, en desmedro de otros menos importantes.

- (Con la redacción vista como proceso cognitivo)
- abandonamos el ámbito del saber para situarnos
- en los del saber hacer (habilidades, destrezas,
- procedimientos) y del opinar o sentir (actitudes,
- valores, normas, sentimientos). No se trata de
- acumular datos o de comprenderlos, sino de
- desarrollar procesos personales de redacción:
- aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en
- la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la
- prosa. También se trata de establecer una relación
- estimulante y enriquecedora con la escritura:
- escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse
- a gusto, sacar provecho de la herramienta
- epistemológica que es la letra escrita.

LAS CLASES DE REDACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Entonces, de acuerdo con lo visto hasta el momento con respecto al proceso de la redacción, los que nos preocupamos por recrear en el aula una situación comunicativa lo más real posible hemos elaborado sílabos que atienden a los distintos momentos de la redacción. Sin embargo, creemos que nos hace falta algo que lleve a los alumnos a redactar con la convicción de tener algo que decir. Veamos a qué nos referimos definiendo primero “situación comunicativa” y luego “intención comunicativa”, siguiendo a Manrique, Nicacio y Zapata (2014). Ellos recogen del Instituto Cervantes la siguiente definición:

- La situación comunicativa “comprende un
- conjunto amplio y complejo de elementos,
- desde las circunstancias de espacio y tiempo
- en las que tiene lugar el evento comunicativo,
- hasta las características, expectativas,
- intenciones y conocimientos de los
- participantes de dicho evento”.

El hecho de que un hablante o redactor se inserte en un contexto como el descrito trae como consecuencia el que este se preocupe por el registro lingüístico que utiliza, tanto a nivel léxico como a nivel sintáctico y semántico; pero también, por otro lado, que se preocupe por el contenido de lo que va a decir para no ser redundante

o, por el contrario, carente de información relevante, sino para ser eficiente con lo que diga, es decir, para satisfacer las necesidades del interlocutor que, en el caso de la redacción, será su lector.

A su vez presentan la noción de intención comunicativa definida de la siguiente manera, seguida de ejemplos clarificadores:

Toda comunicación está guiada por una intención, que se puede definir como “el propósito, la meta o finalidad que quiere conseguir, por medio de su discurso, el participante de un acto comunicativo” (Instituto Cervantes, 2011). Por ejemplo, existen situaciones donde nuestra intención como emisores es persuadir o convencer al receptor (textos argumentativos), otras en las que nuestra intención es contar una historia (cuando redactamos textos narrativos o cuando contamos una anécdota) u otras en las que el propósito es informar (textos expositivos o informativos) (Manrique, Nicacio y Zapata, 2014).

La importancia de la intención radica, como vemos, en que es ella la que va a determinar la estrategia discursiva que se va a utilizar en el texto, la que va a determinar su eficacia. Pero veamos que esta intención proviene de lo que el redactor quiere hacer y de la situación en la que está inmerso. Es ella la que le va a exigir qué estrategia comunicativa usar para que su discurso cale en el lector.

Entonces nos preguntamos cómo hacer para recrear en el aula estas condiciones, para que el alumno se sienta completamente involucrado y su texto se acerque a lo que él mismo produciría en una situación de la vida real.

Nos explicaremos mejor de la siguiente manera. Observemos el siguiente esquema que muestra cuáles son, en teoría, los momentos del proceso de redacción de acuerdo a nuestra experiencia en la enseñanza de la redacción universitaria:

Dado el tiempo limitado del trabajo en el aula y la poca atención de los profesores a lo importante que es la situación comunicativa en la que debemos insertar a los alumnos, solo nos queda tiempo para desarrollar las habilidades propias de los momentos 2 y 3. Es decir, nos preocupamos por que lean (no siempre porque comprendan lo que lean), y por que hagan su esquema de ideas y que este demuestre cierta lógica. Luego de ello, le ponemos más atención a la redacción misma. Las habilidades del momento 3 son las que más se trabajan.

MOMENTO 1	MOMENTO 2	MOMENTO 3
<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimientos previos sobre el tema de redacción. • Interesarse por el tema. • Querer decir algo sobre el tema. • Querer exponer su punto de vista sobre el tema ante la opinión pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar la búsqueda de la información necesaria para tener algo más que decir que solo los conocimientos propios. • Realizar la búsqueda de la información confiable. • Comprender lo que se lee. • Seleccionar lo que realmente va a contribuir con el desarrollo del tema. • Elaborar un esquema de ideas que sea el esqueleto del texto a escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redactar el texto. • Aplicar ciertos conocimientos de la redacción, de la noción de oración, de la noción del párrafo, de que existen ideas más generales que otras, de que existen ideas generales y particulares (en comparación de unas con otras, no por sí mismas) de la puntuación, del título y de las macrofunciones. • Releer, reevaluar, corregir el borrador hasta que se llegue a la versión final.

Si miramos bien el cuadro, nos daremos cuenta de que lo propuesto en el momento 1 constituye las condiciones de una redacción real.

Si el alumno no tiene una intención real de decir algo y no se le plantea quién va a ser el destinatario de sus ideas, para qué se está comunicando, en qué tiempo va a redactar y dónde va a ser publicado su texto, etc., entonces nos preguntamos con qué criterios va a seleccionar la información que necesita y a organizarla para lograr lo que se propone. Finalmente, en el momento de la reevaluación de lo escrito, si no tiene un norte definido, ¿qué va a reevaluar? Si esto es así en las asignaturas en las que los alumnos aprenden a redactar, nuestra esperanza de que en las asignaturas de carrera en las que ellos y los maestros se preocupan básicamente por el contenido y no por la forma desarrollen la competencia de la comunicación escrita se va desvaneciendo.

Lo explicado en este apartado corresponde a lo trabajado en los cursos de redacción propiamente dichos de los ciclos iniciales y también hemos señalado condiciones previas que sería importante considerar; sin embargo, es importante, además, velar por que esta competencia se mantenga, se practique, se considere

como parte de las exigencias formales en productos de asignaturas posteriores correspondientes a las carreras. Para que esto sea posible, es importante crear algún sistema de coordinación que permita asignar profesores y asignaturas responsables que evalúen, junto con los contenidos de su área, aspectos formales de la comunicación escrita.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1) La distancia entre la cantidad de experiencias educativas que declaran trabajar por competencias y aquellas que realmente lo hacen es grande, porque no resulta sencillo implementar espacios que privilegien la puesta en práctica de contenidos teóricos en diversas disciplinas. Sin embargo, se están haciendo muchos esfuerzos por que esto se logre. Creemos que, además de la necesidad de integrar distintos saberes, existe la necesidad de buscar mejores oportunidades para todos los estudiantes, de modo que aquellos que pueden completar la consecución de aprendizajes gracias a experiencias fuera de la intención formativa de una institución educativa no sean los únicos beneficiados. Incorporar de manera consciente

este enfoque puede ayudar a que más estudiantes logren ser competentes.

2) Existen algunas condiciones curriculares que, juntas, pueden contribuir a conseguir resultados interesantes en la formación de competencias: selección de temas relevantes, organización y secuencia pertinente de niveles y etapas de aprendizaje, diseño de asignaturas "laboratorio" en las que se entrene directamente la competencia y las asignaturas que ayudarán a mantener su desarrollo, y finalmente la selección y el seguimiento de los docentes a cargo de estos procesos.

3) Es importante el trabajo del profesor, traducido en apoyo constante del proceso de redacción del alumno. De esta manera se le ayudará a revisar y corregir sus textos a la vez que se le generará la conciencia de la importancia de la redacción en su vida académica. La metacognición, entonces, sigue siendo el desafío principal para que los estudiantes sean conscientes de cómo aprenden y eso les permita continuar haciéndolo de manera autónoma.

4) Es imprescindible la articulación a distinto nivel (profesores, contenidos, logros, actividades a desarrollar en el aula) entre las asignaturas de redacción y las asignaturas de carrera para mantener o contribuir al desarrollo de las competencias anunciadas por la institución educativa.

5) Trabajar con los profesores encargados de conducir este proceso constituye una tarea imprescindible para motivar a los alumnos a hablar de sus propias experiencias; a organizar sus ideas para expresarlas a sus pares, a sus profesores y a la comunidad académica. "Enseñar-acompañar" a los estudiantes, cuando uno no fue formado de esa manera, supone una disposición particularmente flexible; organizar las clases de una manera distinta requiere un cierto espíritu de aventura, una capacidad de riesgo que anime a salir de la zona cómoda del control de la clase exclusivamente demostrativa.



BIBLIOGRAFÍA

ANGULO RASCO, José Félix

1994 "¿A qué llamamos currículum?". En ANGULO RASCO, José Félix y Nieves BLANCO (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe - Universidad de Málaga, pp. 17-29.

AUSUBEL, David, Joseph NOVAK y Helen HANESIAN

1983 *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición. México: Trillas.

CARLINO, Paula

2002a *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

2002b *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

2006 *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Segunda edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, Daniel

1993 "Ideas para desarrollar los procesos de redacción". *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona, volumen 3, número 216, pp. 82-84.

CULLEN, Carlos

1996 "El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal". *Novedades educativas*. Argentina, volumen 4, número 62, pp. 20-23.

DIJK, Teun A. van

1995 "De la gramática del texto al análisis crítico del discurso". Beliar. *Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos*. Argentina, volumen 2, número 6.

1996 *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno.

IRIGOIN, María y Fernando VARGAS

2002 "Certificación de competencias: del concepto a los sistemas". *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo, volumen 14, número 152, pp. 75-88.

LUCCI, Marcos Antonio

2006 "La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. España, 10, 2, 10. Consulta: 20 de abril <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6691>

MANRIQUE, Milton, Ruth NICACIO y Jaime ZAPATA

2014 *El proceso de la redacción*. En AGUIRRE, Mauricio (compilador). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, pp. 125-140.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

2007 *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. España: Universidad de Deusto.

VELARDE, Esther

2008 "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de reuven Feuerstein". *Revista electrónica Investigación Educativa*. México, 12, 22, pp. 203-221. Consulta: 20 de abril

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a12v12n22.pdf

ZABALZA, Miguel A.

2007 "El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria". Ponencia presentada en Jornadas Campus. Santiago de Compostela. Consulta: 24 de abril

<https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>