

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

por: María del Rosario Díaz Perea Doctoranda y becaria de investigación de la E. U. de Magisterio de Toledo. UCLM. Y Dra. María Ángeles Caballero Hernández - Pizarro Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la U.C.M.

Nota de los autores

Este texto aunque aborda el problema de las competencias desde la niñez, nos ayuda a entender el problema de la complejidad de las competencias comunicativas, evidenciando que dichas habilidades viven un proceso que se inicia desde la infancia.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, lenguaje, enfoque comunicativo, autonomía emocional, etapas o niveles de adquisición del lenguaje escrito.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura es planteada frecuentemente como un proceso de adquisición de nuevos códigos que nos abrirán las puertas del lenguaje escrito. Se trata de un proceso difícil, que además se realiza a temprana edad y existen niños que tienen dificultades, de mayor o menor gravedad, relacionadas con el aprendizaje del lenguaje escrito. Pertenece al Equipo de Investigación LECCO, dedicado desde 1996 al estudio de los procesos de "La Enseñanza Centrada en la Comunicación". Este grupo de investigación es consciente de que existe una población de alumnos escolarizados en la Enseñanza Infantil y Primaria con un bajo nivel de competencias comunicativas a través del lenguaje (analfabetismo funcional y en cierto modo "fracaso escolar"), que se traduce en bajo rendimiento académico, absentismo escolar, etc. Posteriormente, avanza a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde esta problemática se acentúa incluso con comportamientos violentos. Esta situación es abordada a través del programa **PROAI** (Problemas en la Alfabetización Inicial), llevado a cabo desde hace 3 años, para los alumnos del Primer ciclo de Educación Primaria en diversos centros educativos madrileños. Durante el curso 2002 - 2003 actuamos en colaboración con la Dirección de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid, y vinculados al Proyecto de Investigación COMPLUTENSE Diversidad lingüística y procesos de "castellanización" en alumnado inmigrante escolarizado.

MARCO DE REFERENCIA QUE GUÍA NUESTROS PROPÓSITOS

LENGUAJE Y PENSAMIENTO EN SU DIMENSIÓN RELACIONAL

Desde un planteamiento vigotskiano, entre lenguaje y pensamiento existe una relación dinámica continua que se origina, cambia y crece durante la evolución. Son procesos complementarios, interrelacionados entre ellos y con otros aspectos psicoevolutivos afectivos, sociales, motrices, etc.

El lenguaje surge en el marco de la comunicación (como instrumento para comunicar emociones, sentimientos, ideas, necesidades...). Desde la comunicación prelingüística de la sonrisa y el llanto, pasando por el balbuceo hasta llegar al habla más comprensible, el niño tiene una intención comunicativa clara. Hablar es una actividad social desde su origen que, progresivamente y a partir de la comunicación, se interioriza y se convierte en pensamiento. El proceso cultural es comunicación y todo el comportamiento social es comunicativo. "La conducta es comunicación", si seguimos el axioma metacomunicacional de Watzlawick (1995), no se puede no comunicar, siempre se transmite algo, en cualquier interacción todo tiene un significado (los silencios, la postura, lo que dices, como lo dices, etc.). En palabras de Watzlawick (1995), en toda comunicación hay una parte referencial (contenido) y una parte conativa (relacional) que dan significado al discurso.

Como afirma Batjin (1986), la lengua, más que un sistema de sonidos, unidades de significados y sintaxis, más que una herramienta para transmitir significados, es un comportamiento social. La sociedad moldea la lengua. Familia, vecindad, clase social, empleo, país, religión, raza, sexo, política, grupos regionales..., generan lenguaje. Y la praxis del lenguaje genera, a su vez, transformación social. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana (Oliva, 1998). El contexto sociocultural condiciona a los usuarios de la lengua, quienes a su vez, crean y generan sus propios discursos que vuelven a retroalimentar dicho contexto (Oliva, 1998). Siguiendo un planteamiento sistémico, mi comportamiento está en relación con el otro y el del otro conmigo (el individuo influye en el contexto y viceversa). Las interacciones son complejas y circulares, pero el lenguaje tiene sus limitaciones, normalmente al hablar puntuamos la secuencia de hechos y empezamos por algún lado, aunque no debemos perder la perspectiva global.

El lenguaje es un hecho social, que contribuye a configurar la estructura cognitiva, y ésta a su vez, a través de sus esquemas y funciones influye en la comunicación. En definitiva, desde una visión contextualista, el desarrollo psicoevolutivo, tanto del lenguaje como del pensamiento, es resultado de las relaciones que el individuo mantiene con su entorno, es un proceso socialmente mediado.

EL CURRÍCULUM DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO

El marco teórico de referencia en el cual cada uno se apoya determina la intervención educativa; por eso es tan importante explicitar el concepto que se tiene acerca del proceso comunicativo, de la lectura y la escritura, etc. de cara al planteamiento didáctico a desarrollar.

La perspectiva comunicativa prioriza la importancia del significado, de leer y escribir mensajes, donde el sentido y la intencionalidad ocupan un lugar privilegiado, donde el intercambio de significados es guía y fuente en los aprendizajes, progresivamente más estructurados y cercanos a las fórmulas convencionales del mundo adulto. Partimos, como dice Halliday (1978) de que "todo lenguaje es lenguaje en uso" y distinguimos entre lenguaje y metalenguaje: el lenguaje o lengua que se usa (se habla, se lee, se escribe y se escucha) dentro de un contexto comunicativo, y el metalenguaje o lengua de la que se habla, lo normativo, el conocimiento de las reglas del lenguaje. En el marco curricular no se debe olvidar el lenguaje, que muchas veces se aparca como ejercitación descontextualizada, ni obsesionarse exclusivamente por la "corrección" lingüística (con el consiguiente temor a cometer errores y el bloqueo comunicativo que ello supone y genera).

No resulta suficiente aprender las reglas del sistema para ser un auténtico usuario de la lengua. A la gramática se le otorga un valor restringido, pues se suele pensar que la competencia lingüística está ligada sólo a la capacidad de generar discursos gramaticales aceptables y, sin embargo, tal como afirma Bourdieu (1981), dicha competencia se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas y con un propósito definido. La intención expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que se manifiesta son inseparables. La enseñanza de la gramática debe ser aprendida como parte del proceso de la escritura y no separado de él. Esto no inhibe la posibilidad de reflexionar sobre las normas y reglas del sistema (Oliva, 1998)

La intervención educativa se basa en los presupuestos constructivistas que conciben:

- La inteligencia como un recipiente lleno que se modifica y enriquece por reestructuración.
- El aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento: "el niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en grupo" (Tonucci, 1990);
- La enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción, como un guía y estimulador que garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles (cognitivos, sociales, etc.),

con la participación y contribución de todo el mundo. Ayuda desde el respeto al proceso individual de cada uno, considerando la diversidad y fomentando la autonomía.

Los aspectos fundamentales del enfoque comunicativo, siguiendo lo expuesto por Estela D'Angelo y Angeles Medina en las distintas Jornadas del Lenguaje (1998 - 2001), son:

□ Se utilizan los lenguajes, con los propios códigos, mientras se descubren las reglas de sus respectivos sistemas, porque se adhiere a la importancia de la comprensión de los lenguajes mientras se descubren las normas convencionales. No se considera necesario ni posible separar el aprender a escribir y leer del escribir y leer.

Los contenidos, en tanto expresión de significados, no se dividen en subapartados, para que no pierdan su sentido, por tanto no se eligen por orden de dificultad, sino que se utilizan con el fin de alcanzar determinados propósitos. No hacemos actividades de leer y escribir, sino que trabajamos el lenguaje dentro de situaciones comunicativas, desde una mirada global se le ofrece y permite un contacto significativo con múltiples oportunidades de escribir y leer (se analiza, se investiga, etc. para algo determinado; Ej. leer para buscar los datos que necesitan, escribir para registrarlos, clasificar objetos para ordenarlos, etc.).

Se tienen en cuenta las distintas propuestas o alternativas de trabajo que niños y adultos traen y organizan en el escenario del aula, relacionadas con las variadas intenciones de los niños. Una forma de trabajo muy útil para el desarrollo de competencias comunicativas son los proyectos de trabajo, porque en ellos se escucha, se pregunta, se argumenta, se debate... se utiliza el lenguaje y se reflexiona sobre dicho uso con el fin de organizarnos y comunicarnos, para registrar, recordar y disfrutar.

Es básico crear un ambiente alfabetizador, con la organización de un tiempo y un escenario rico en materiales escritos (carteles, libros, revistas, murales, etc.), tanto por los propios alumnos como de consulta para las distintas situaciones funcionales del uso del lenguaje. Sumergir al alumno en la lengua escrita a través de la lectura y producción de todo tipo de textos, fomentando un ambiente rico en experiencias, en objetos y en intercambios, que facilite el pensar, reflexionar, escribir, etc. (Por ejemplo: Teberosky, 2001; Salvador, 1997).

La madurez neurológica es un factor importante en la evaluación del desarrollo real (lo que el niño puede hacer solo) y del potencial (lo que puede hacer el niño con ayuda de otra persona más capaz). Pero es necesario tener en cuenta las herramientas culturales que utiliza (distintos tipos de lenguajes) y las actuaciones que tiene con ella (la

experiencia), ya que es en estos contextos de mediación cultural, donde tiene la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás, autónomo, que se comunica con otros que apelan a su responsabilidad (la responsabilidad de escribir como sabe, de buscar soluciones, de proponer ideas, de organizar sus juegos, de disfrutar, de volver a empezar cuando algo no le sale bien...). Para ello es importante que los adultos que interactúan con ellos afiancen y le ayuden a transformar sus capacidades. Para mejorar sus producciones y discursos es importante distinguir entre error cognitivo y error de conocimiento, corregir sólo lo que el alumno pueda aprender (que esté incluido en su zona de desarrollo real o potencial), hablando individualmente con cada alumno y reflexionando oralmente sobre sus trabajos. Respetar ciertos "errores" de los alumnos no es una cuestión de bondad, sino de comprensión y tolerancia hacia los diversos procesos de aprendizaje.

La diferencia, como símbolo del desarrollo personal, es la piedra fundamental de esta mirada didáctica, que apuesta por la interacción y colaboración desde la resolución conjunta de conflictos. La diferencia, tanto desde el reconocimiento de la diversidad multicultural como respetando los distintos ritmos de aprendizaje, potenciando el encuentro, la convivencia y la mejora. "La diversidad es característica de cualquier grupo humano. Aun entre niños de la misma edad que hablan la misma lengua y viven en el mismo barrio hay diferencias notables; y no sólo hay diferencias entre los niños, sino que también están las diferencias internas en un mismo niño" (Tolchinsky, 1999) "En una misma aula encontramos niños que no sólo se encuentran en distintos puntos del camino hacia la alfabetización, sino que cada uno de ellos lo transita a su manera" (H. Witzman, en Jornadas del Lenguaje 2000).

Los procesos cognitivos básicos, como son las competencias comunicativas en el lenguaje escrito, son llave para la construcción de los procesos superiores. "Las estrategias lingüísticas son herramientas para el aprendizaje y el conocimiento: para desarrollar la comprensión del alumno y el control de sus procesos cognitivos" (Salvador, 1999). Por tanto, un déficit en los procesos lingüísticos llevará a problemas de comprensión y de aprendizaje en el conjunto del currículum escolar (se entiende el lenguaje escrito como un instrumento cultural que a través de su utilización con significado genera conocimiento; en otras palabras, supone una estrategia de aprendizaje esencial en los procesos cognitivos). Por la importancia que tiene el lenguaje, que modela, atraviesa e impregna todas las áreas del conocimiento, es fundamental que el planteamiento didáctico que hagamos se ajuste a las necesidades educativas de nuestros alumnos. Las estrategias de aprendizaje, en tanto

estructuras cognitivas, se internalizan y retroalimentan con su uso sistemático, siguiendo el ritmo del desarrollo individual. (D'Angelo y Medina, 2001)

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La expresión "Communicative competence" fue introducida por vez primera en la literatura por Dell Hymes (1972), refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados (Oliva, 1998). La competencia comunicativa se define como "el conocimiento que nos permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado" (Perez, 1996). Es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular. El Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa en 3 componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de 3 elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

Las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas, etc. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.) (Cinta, 2001).

Por su marcado carácter instrumental –simbólico y social- en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por su complejidad, cabe reseñar las concepciones de leer y escribir de las que partimos (siguiendo Roca, 1995, que parte de la revisión de ideas sobre el aprendizaje de la lectura por parte de autores como C. Chomsky, F. Smith y K. Goodman entre otros; y del aprendizaje de la escritura por parte de autoras como E. Ferreiro, A. Teberosky y L. Tolchinsky):

La LECTURA se define como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a la obtención de la información que se buscaba o se esperaba encontrar. La lectura no es sólo descifrar un código para pasar después a la comprensión, las informaciones que se coordina a fin de obtener un significado expresado lingüísticamente son de índole diversa: visual (secuencia de letras, diferencias de los caracteres, la organización de las palabras en el texto...), no visuales (el conocimiento sobre el tema que se está leyendo, aquello que se espera encontrar...).

La ESCRITURA es un sistema de representación. El proceso de apropiación, por el que los niños comprenden la naturaleza alfabética de nuestra escritura solo llega al final del proceso de reconstrucción, mientras manejan distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos y en cada momento del proceso sus producciones escritas serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando. Según este planteamiento, el lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tienen características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHUMADA, L. y CASADO, T. (2001): Nos interesó investigar el proceso de construcción del sistema de escritura de nuestros alumnos: ¿cómo lo registramos? En Actas de las Jornadas Provinciales de Lenguaje: Enfoque Comunicativo. Centros de Profesorado de la provincia de Málaga.

CINTA, M. (2001): Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 18-22.

CONSEJO DE EUROPA, 2001. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Cambridge University Press, Cambridge

CRESPO, V. (1997): Saber Hablar. Aproximación semiótica a una actividad comunicativa del futuro maestro. Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Nº 22, págs. 55 – 78

D'ANGELO, E. (2000): Elección de criterios para evaluar las competencias comunicativas de los usuarios del lenguaje escrito (análisis sistémico). En Actas Jornadas Regionales del Lenguaje. Linares Centro de Profesorado.

D'ANGELO, E. y MEDINA, A. (2001): Ponencia al II Simposio de "Lectura y Vida". Buenos Aires.

D'ANGELO, E. y MEDINA, A. (1999): Mayúsculas y Minúsculos. Madrid, AKAL.

- D'ANGELO, E.; OLIVA, J; SOBRINO, R.; BENITEZ, L. (2002): Problemas en la Alfabetización Inicial (PROAI). En Jornadas de Lenguaje desde un enfoque comunicativo. "Diversidad del alumnado, aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito: buscando caminos que conduzcan al éxito escolar". Centro de Profesorado Linares-Andújar 2002
- DÍEZ de ULZURRUN, A. (coord.) (1999): El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista (vol I y II). Barcelona, GRAÓ.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
- FERRER, V. (2001): Las habilidades sociales en la escuela: ¿a favor o en contra?(conductas, pensamientos, valores, emociones). Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 6-12.
- MEDINA, A. (1999): En un lugar de la Navata... Un proyecto de trabajo colaborativo desde un enfoque centrado en la comunicación. En: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? II Formación y práctica docente. (Carvajal, F. y Ramos, J. Comps.), pags 89 - 114 Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- OLIVA, J. (1998): Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lectoescritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo Centro de Profesores y Recursos
- PAULA, I. (2001): Competencia Social y Adaptación Social y Psicológica. Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, págs: 13-17.
- PEREZ, M. C. (1996): Linguistic and communicative competence. En McLaren, N. & Madrid, D. A. Handbook for TEFL. Marfil, Alcoy.
- PESO, M. T. y VILARRUBIAS, P. (1997): La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. La experiencia del mes. Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 171, págs. 54 - 59
- RIMM, D. C. y MASTERS, J. C. (1980): Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos. México, Trillas.
- ROCA, N. Et. Al. (1995): Escritura y Necesidades Educativas Especiales. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- SCHLEMENSON, S. (compiladora) (1999): Leer y escribir en contextos sociales complejos. Buenos Aires, PAIDÓS.
- SALVADOR, F. (1997): Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga, Aljibe.
- SALVADOR, F. (1999): Didáctica de la Educación Especial. Málaga, Aljibe.
- TEBEROSKY, A. (2001): La lectura y la escritura desde una perspectiva evolutiva. Texto publicado por la Generalitat de Catalunya
- TOLCHINSKY, L (1992): Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antrophos.
- TOLCHINSKY, L. (1999): Leer y escribir en la diversidad. En: ¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del

código escrito. (Carvajal, F. y Ramos, J. Comps.), pags 145 - 153
Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

TONUCCI, F. (1990): ¿Enseñar o aprender? La Escuela como
investigación quince años después. Barcelona, Grao.

VIGOTSKY, L. (1934): El desarrollo de los procesos psicológicos
superiores. Barcelona, Grijalbo.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. y JACKSON, D. (1995): Teoría de la
Comunicación Humana. Barcelona, Herder

Fuente:

http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/3/Diaz.htm

Título del Artículo: "El Desarrollo de las Competencias Comunicativas
en la Alfabetización Inicial"

Autor (es): María del Rosario Díaz Perea y María Ángeles Caballero Hernández.