

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE
COMUNICACIÓN ESCRITA: ORIENTACIONES
TEORICAS PARA LA CLASE DE LENGUA ESPAÑOLA
EN LA EDUCACION BASICA

Olga Espinal*
Maribel Carballo**

RESUMEN

El presente trabajo teórico fue extraído de una investigación que hicieran las autoras sobre el desarrollo de la competencia de comunicación escrita en la Lengua materna de estudiantes dominicanos de la educación básica.

Tiene como objetivo construir definiciones a la luz de la Lingüística Aplicada, sobre qué significa desarrollar la competencia de comunicación y, específicamente, de comunicación escrita. Además, cómo lograr esto mediante el desarrollo de las habilidades de leer y escribir.

Creemos que definiendo estas habilidades y las características de su desarrollo, orientamos a los y las maestras de Lengua hacia la selección de sus propósitos, contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Además los familiarizamos con la terminología y las concepciones actuales que sustenta el Curriculum vigente de Lengua Española.

PALABRAS CLAVES

Lingüística aplicada, competencia, comunicación, conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, actitud, habilidad, discursivo, sociocultural, estrategias lectoescriptoras, procesos de escritura y/o lectura.

**CONSTRUCCIÓN DEL TÉRMINO:
COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ESCRITA**

Para definir competencia de comunicación escrita debemos necesariamente desglosar el término e iniciar por definir "com-

(*) Área de Humanidades, INTEC

(**) Área de Humanidades, INTEC

petencia”, palabra tomada de otras disciplinas científicas y del lenguaje común, que es introducida a la Lingüística por Noam Chomsky: para él la competencia es la *capacidad innata* que tiene un hablante nativo de producir y recibir mensajes gramaticalmente aceptables, en su lengua nativa, sin haber estudiado para ello.

El término está ligado, en la teoría Chomskiana, a los conceptos de *creatividad*, *gramaticalidad* y *actuación*, definidos por Celso Benavides y Carlisle González en el texto “Introducción a la Lingüística general”. (1)

Como *creatividad* se entiende el principio que establece que todo hablante-oyente de cualquier lengua puede crear y entender enunciados nuevos para él, aunque nunca antes los hubiera dicho u oído.

La *gramaticalidad* plantea que en toda lengua se pueden producir oraciones gramaticales y no gramaticales, entendiendo las primeras como aquellas que siguen las reglas de la gramática de la lengua.

Por último, la *actuación* se refiere a la comprensión y producción de mensajes lingüísticos, es decir, la capacidad de “producir, oír y entender la lengua (...) es, pues, una materialización de la competencia en el acto lingüístico, en la comunicación de un mensaje específico en una lengua dada. Es de carácter idiolectal --lo mismo que el habla en Saussure-- porque es, necesariamente, una realización individual de la capacidad lingüística que es relativamente común a todos los hablantes de una lengua determinada”. (2)

Los autores precisan además que la actuación está matizada por factores externos tales como: estados de ánimo, memoria, cansancio, nivel sociocultural, ambiente social y familiar, etc. por lo que los hablantes no reflejan en la actuación su competencia lingüística con total fidelidad.

Es por esta razón que Noam Chomsky mantiene en un plano de menor importancia la Lengua en uso, puesto que no refleja la competencia tal como él la concibe: referida al conocimiento lingüístico, de reglas gramaticales: sintácticas, semánticas y morfológicas.

El enlace que establece la Lingüística Aplicada entre la propia Lingüística y la Pedagogía nos conduce necesariamente a integrar la visión que, en la actualidad, diferentes pedagogos coinciden en precisar sobre la **competencia**, entendiéndola como más que una "actitud para", como: "una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que el estudiante demuestra en forma integral (...), ser competente significa que la persona tiene el *conocimiento declarativo* (la información y los conceptos) y la destreza o *conocimiento procedimental* para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto". (3)

Por lo que, en el marco de la enseñanza de Lengua, no hay competencia si no hay *actitud, dominio de conceptos* y, además, *dominio de destrezas para aplicarlos*.

Más evidentemente debemos adoptar aspectos relacionados con la adecuación y con la lengua en uso si buscamos definir "**competencia de comunicación**" puesto que la comunicación implica un acto, un proceso y un resultado concreto, derivados de la transferencia de informaciones.

El concepto de Hymes integra algunos de esos aspectos: "Competencia comunicativa es la capacidad del hablante no sólo para producir y entender oraciones gramaticales (concepto restringido o competencia según Chomsky) sino también la habilidad para producir y entender oraciones adecuadas al contexto tanto lingüístico como situacional. Esto significa tomar en cuenta la realización concreta del acto de habla y la valoración del contexto en que dicho acto tiene lugar". (4)

Queda claro que tener competencia comunicativa es, en breves palabras, tener capacidad y habilidad para comunicar. Para ello

es necesario desarrollar distintos aspectos formales y de uso de la lengua, clasificados por Sophie Moirand (5) en “cuatro componentes”:

- a) Un componente *discursivo*, que permite entender y producir de forma oral o escrita, adecuándose a la situación de comunicación.
- b) Un componente *lingüístico*, que permite hacer uso correcto del código lingüístico: gramática, fonética, léxico, ortografía, en situación de comunicación.
- c) Un componente *referencial* que permite expresar los conocimientos del mundo, la realidad y sus interacciones, mediante el código lingüístico.

Desarrollar estos cuatro componentes que conforman la competencia de comunicación es el gran reto de los (las) profesores(as) de Lengua Española y esto se logra, de forma concreta, mediante el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la Lengua: leer, escribir, hablar y escuchar.

En el caso de la competencia de comunicación escrita, nos limitamos a desarrollar las habilidades de leer y escribir.

RECONSTRUCCIÓN DEL TÉRMINO LECTURA O COMPRESIÓN ESCRITA

En el presente trabajo, nos referimos a la comprensión escrita como comprensión lectora, o, como simplemente lectura: términos que se han ido enriqueciendo en la actualidad con numerosas conceptualizaciones elaboradas sobretodo por Psicolingüistas y Sociolingüistas e interrelacionadas con finalidades pedagógicas por la Lingüística Aplicada.

Muy bien conocida por todos es la tradicional distinción entre “lectura comprensiva”(o comprensión lectora) y “lectura expresiva”. En la práctica pedagógica, se separaba el momento de

“leer en voz alta”, con apropiada dicción y entonación, del momento de “comprender la lectura”, a partir de preguntas orales y/o escritas. Incluso, en numerosas ocasiones el primer momento antes mencionado era considerado más importante que el segundo, por lo que se le dedicaba más tiempo.

Sin embargo, desde principios del siglo XX, psicólogos como el norteamericano E.B. Huey (1908) ya establecían las bases para una conceptualización más completa y certera de la lectura, al considerar que ésta era, esencialmente, “**buscar significado**”, por lo que la distinción entre lectura y lectura comprensiva se hacía totalmente innecesaria e inadecuada.

Si el lector “busca significados” su papel no es totalmente receptivo sino activo, de aquí la consideración de que la lectura más que una habilidad que se obtiene mediante la práctica de decodificación de textos escritos, es considerada en la actualidad como un **proceso** que, según Kenneth Goodman, es único y universal, ocurre de igual forma, no importa el idioma ni el tipo de texto. Dicho proceso “tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica, el cual será procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. **Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso**” (6).

Por su parte, Armando Morales abunda aún más en la activa participación del lector durante el proceso de comprensión escrita, definiéndolo como “el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor a través del medio escrito”. (7)

Sin contradecirse con Goodman, caracteriza más detalladamente los pasos de dicho proceso: anteriores a la comprensión propiamente dicha ocurren la **percepción** de los símbolos gráficos y la **decodificación** de los mismos.

Luego, el lector **reconstruye** la información obtenida en su mente, la **retiene** y por último es capaz de **evocarla** .Entendiendo que estas cinco etapas ocurren con “marcada sobreposición” (8), o sea simultáneamente, por lo que resultan difíciles de distinguir.

Pero existen otros elementos a tomar en cuenta a la hora de definir el proceso de la lectura : la psicolingüística nos la define como **proceso de transacciones entre pensamiento y lenguaje** (Goodman, Smith, Tierney, Pearson). Pero, al mismo tiempo reconoce que, el lenguaje escrito, como invención social que es, *atiende a necesidades eminentemente sociales*, pues constituye una forma alternativa de representar significados, independiente del lenguaje oral; no se domina a partir de él, ni como consecuencia de él.

Por lo anteriormente expuesto deducimos que, el desarrollo de la competencia de comprensión escrita a través del dominio de la lectura, ocurre mediante el desarrollo de una serie de estrategias de lectura en las que intervienen operaciones cognoscitivas pero también “condicionamientos culturales y particularmente normas o reglas propias de la estructura textual del código escrito”(9).

Armando Morales nos detalla únicamente las estrategias cognitivas que intervienen: **organización** de la información, **focalización** de los aspectos relevantes y de las respuestas a las inquietudes del lector, **elaboración** o ampliación del texto a partir de los conocimientos previos del lector, **integración** de la información en un todo coherente y, finalmente, la **verificación** de la interpretación obtenida.

Agrega además unas estrategias denominadas por él como “metacognoscitivas”, utilizadas por los “mejores lectores” y que constituyen “acciones conscientes... para asegurar la efectividad del procesamiento de la información contenida en el texto”(10). Las mismas son agrupadas en las categorías de:

- a) Planificación del proceso, que incluyen la determinación del propósito lector, la identificación de conocimientos previos y predicciones, las particularidades del texto, entre otras.
- b) Regulación del proceso, para resolver problemas de comprensión o cambiar de estrategia según sea necesario.
- c) Evaluación, para determinar cuánto se ha comprendido y evaluar las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas empleadas.

Es el “modelo dialéctico” el que complementa los tipos de estrategias lectoras, al considerar que todas ellas ocurren entre un **lector**, un **texto** y un **contexto social y cultural**.

En primer lugar, el lector **afronta el texto** a partir de un bagaje cultural, unos conocimientos sobre su lengua y sobre la comunicación escrita. Por lo que se planteará hipótesis muy particulares que dependerán de la conformación del escenario translingüístico: social, histórico, cultural, acorde o no con el del autor; de su capacidad de descifrar estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas; de su cultura sobre modelos de textos, permitiéndole reconocer la forma y organización de los mismos.

En segundo lugar, el lector **analiza** lo leído y tal como nos detalla Matos Moquete: “conoce y evalúa informaciones, confirma su dominio del código escrito, verifica las hipótesis emitidas a partir de un trabajo de descomposición y recomposición de las unidades lógico-semántico-sintácticas: oraciones, ideas principales, términos y expresiones comunes y especializadas, funciones discursivas como definiciones, generalizaciones, especificaciones. Todo esto con la finalidad única y primordial de obtener una síntesis semántica del texto, no de llevar a cabo un análisis textual formal”. (11)

En tercer lugar, el “modelo dialéctico” señala un momento de **síntesis** o parafraseo del texto, que ocurre desde el inicio del proceso de lectura y, que según Mikhail Bakhtine constituye la “contrapalabra o contradiscurso” del lector. (13)

De todo lo expuesto concluimos que tanto componentes comunicativos o discursivos como cognoscitivos y lingüísticos se actualizan en el acto de la lectura, de la comprensión escrita, siguiendo un proceso en que interactúan lector, texto y contexto, con la meta final de lograr la síntesis semántica del texto escrito

RECONSTRUCCIÓN DEL TÉRMINO ESCRIBIR O PRODUCCIÓN ESCRITA

Para definir la producción escrita, necesariamente seguiremos planteamientos similares a los propuestos para la comprensión escrita: tomaremos en cuenta en qué consiste el acto de escribir y cómo se lleva a cabo, todo ello a la luz de recientes investigaciones de las distintas ramas de la Lingüística.

Entendemos el acto de escribir como “una serie de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de informaciones que hemos adquirido y que reconstruimos creativamente”(13). Nuevamente la búsqueda de sentido constituye el *qué* y el *para qué* de esta competencia.

Por otra parte, el *cómo* del acto de escribir lo entendemos como un **proceso de producción de textos** escritos y no como la actividad en que el sujeto elabora un “producto” escrito a partir de las ideas que surgen en su pensamiento espontáneamente o partir de una situación de escritura dada.

Tal como nos señala Andrew D. Cohen (14): “Esta visión sobre la noción de la escritura afirma que es ella un proceso y no un producto terminado puesto que emerge después de una serie de borradores (...) Las composiciones pasan por una serie de etapas o “ediciones” que --enmarcadas en la educación formal-- serán revisadas por compañeros y por el propio autor hasta que se logra la versión final”.

La descripción de este proceso, tal como la del proceso de lectura, no se fundamenta en intuiciones o razonamientos lógicos

sino en las descripciones de los autores (o lectores) sobre el acto de la escritura. Tal como nos señala de nuevo Cohen: “El modelo de escritura como proceso está basado en los reportes verbales de los propios autores, recopilados por investigaciones cuya técnica es la de “pensar en voz alta”(…) una descripción de la escritura como proceso se basa en las notas de los autores, en sus producciones mismas, en la forma en que los autores leen y releen lo que están escribiendo, en sus comentarios metacognitivos sobre la escritura”. (15)

El proceso de la escritura de un texto no es considerado en la actualidad como lineal ni ceñido a una secuencia de “pre-escritura”, escritura” y “revisión”. Por el contrario es un **proceso circular** y recursivo (Flower y Hayes, 1984, citado por Cohen). En otras palabras, los autores vuelven atrás o “saltan” hacia adelante. Y, en definitiva, cada individuo-autor se diferencia en la forma en que planea, genera y evalúa el texto que escribe. Por ejemplo, esta última etapa de revisión puede ocurrir frecuentemente luego de pequeñas producciones, al final de un texto largo, durante la elaboración del borrador o siguiendo una combinación de las tres formas señaladas.

Lo que sí está claro es que estas **tres etapas** ocurren independientemente de las estrategias que los sujetos escritores escojan para llevarlas a cabo.

Las **estrategias** generales que siguen los “buenos escritores” son comunes a sus procesos de escritura en la Lengua materna o en cualquier otro idioma.

Freedman y Clarke (16) señalan las siguientes:

A. Escriben de forma **circular**. Esto quiere decir que escritores exitosos releen constantemente lo que van escribiendo para decidir cómo continuar de la forma más apropiada.

B. **Cohesionan** el texto adecuadamente. Los buenos escritores mantienen las ideas de los textos que producen claramente re-

lacionadas unas con otras. Para ello se ha observado que unen sus ideas mediante repeticiones de palabras o frases clave. Son eficientes al escoger nexos, marcas de enunciación y al pronominalizar.

C. **Planean** sus escritos. Escritores expertos realizan un plan previo o paralelo a su proceso de escritura basándose en sus conocimientos sobre producción de textos.

D. **Posponen las revisiones** hasta haber plasmado sus ideas en sus escritos. Para no interrumpir el proceso de llevar las ideas al código escrito, los escritores exitosos realizan la macro-revisión (“upper-level revision”) sin interrumpir el flujo de las ideas. La micro-revisión (“lower-level revision”) también es pospuesta ya que ambas pueden ser distractores a la hora de componer un texto. Por ejemplo, si perciben inconsistencia entre las secciones del texto, problemas de balance o contradicciones, prefieren hacer una anotación mental o escrita finalizando la sección antes de resolver esos “errores”. En el caso de encontrar problemas de gramática u ortografía, proceden de la misma forma.

E. Toman decisiones **integrando los distintos aspectos de la competencia escrita**. Los escritos conforman una unidad fruto del dominio de una variedad de “subcompetencias” las cuales van desde : escribir textos coherentes en cuanto a su temática se refiere ; cohesionados u organizados de acuerdo con un esquema de escritura que variará de un texto a otro; adecuados al registro y estilo, al propósito, temática y público; precisos en la selección de su léxico y con suficiente información incluida de manera que cree el contexto y ofrezca los referentes necesarios para que los lectores puedan comprenderlo.

F. Se **distancian** del texto que escriben. Los buenos autores dejan “descansar” sus escritos por días y hasta semanas para revisarlos partiendo de una mejor perspectiva y permitiéndose

así reconocer mejor los puntos fuertes y los débiles de sus producciones.

CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, podemos concluir que:

1) Desarrollando la lectura y la escritura, según las concepciones expuestas, estaremos desarrollando la competencia de comunicación escrita de los y las estudiantes de Lengua.

2) La lectura y la escritura son habilidades íntimamente interrelacionadas, por lo que no se pueden desarrollar de forma independiente: “sólo se puede ser lector y productor (escritor) a la vez, para poder leer y producir textos competentemente”(…) la fuente de información y de trabajo de quien produce un texto es el conocimiento que tiene del mundo, su memoria, el “corpus” de textos que ha leído o escuchado” (17). Tampoco es recomendable dar más énfasis a una u a otra.

3) Debemos ofrecer a los y las estudiantes la oportunidad de seguir las **etapas** y las **estrategias** que orientan los **procesos de lectura y escritura**, tal como los lectores y escritores “eficientes” lo hacen.

4) En el caso de la **lectura**, tomar en cuenta:

a) Al **sujeto-lector**, sus experiencias y cómo éstas se relacionan con el texto leído.

b) Al **texto**: qué propósitos persigue y cómo se puede construir su significado.

c) Al **contexto**: *lingüístico*, establecido por la secuencia de los enunciados del escrito y *extralingüístico*, establecido por la situación de comunicación.(18)

Para ello, Carlos Avendaño (19) propone las siguientes momentos en toda actividad de lectura:

A) Pre-lectura o “encuentro con el texto”. Es el momento en que el lector identifica la situación de comunicación y adopta una actitud determinada al comprobar: el propósito con el que se escribió y con el que se leerá; el contexto sociocultural en que se produjo: autor, época, tipo de fuente (libro-revista-enciclopedia, etc.); las predicciones sobre el contenido general (macroestructura) del texto según los conocimientos y experiencias previas en torno al mismo; el tipo de texto o superestructura; el público al que va dirigido.

B) Lectura o “construcción del significado del texto”, siguiendo la progresión sintáctica y semántica de la información, atendiendo a todos los elementos antes definidos en la pre-lectura y obteniendo una síntesis global del contenido que, en ese momento, se atenga y sustente en “los elementos objetivamente presentes en el texto” para evitar un número infinito de interpretaciones.

C) Re-lectura o post-lectura, para tomar posturas frente a lo leído, producir el “contradiscurso” o decidir acciones ante lo concluído.

5) En el caso de la escritura:

a) Permitir que se escriba con propósitos específicos y significativos para los y las estudiantes : para cumplir tareas de los contenidos académicos ; para desarrollar fluidez en producciones espontáneas ; para responder a situaciones reales dentro o fuera de la escuela ; para elaborar proyectos de clase que impliquen la producción de distintos tipos de texto, etc.

b) Realizar actividades de aprendizaje cooperativo o “talleres de escritores” donde los y las estudiantes intercambian sus escritos antes de realizar la versión final. Así pueden enriquecerse y reforzar sus habilidades sin la presión del juicio del profesor.

c) Retroalimentar a los y las estudiantes constructivamente,

en los distintos momentos del proceso de producción, mediante conferencias con ellos, comentarios escritos a sus producciones, diarios escolares dialogados, discusiones grupales, entre otras estrategias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS :

- (1) Benavides, Celso; González, Carlisle: "Introducción a la lingüística general". Editora UASD. Santo Domingo, 1986, pág.121.
- (2) Ibid (1).
- (3) Villarini, Angel: "El currículo orientado al desarrollo humano integral". Biblioteca del Pensamiento Crítico. Puerto Rico, 1996, pág.61.
- (4) Falcón de Ovalle, Josefina: "Perspectiva Funcional-comunicacional en la enseñanza de la Lengua Materna". *Acta del VIII congreso del ALFAL*. Santo Domingo. 1984, pág. 245.
- (5) Citada por García, Obdulía, en: "Fundamentos del Currículum II". SEEBAC. Santo Domingo. 1994, pág. 2-3.
- (6) Goodman, Kenneth: "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". Siglo XXI, 4ta edición. México. 1969, pág. 18.
- (7) Morales, Armando: "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura". *Revista Interamericana de desarrollo educativo*, N°.98, año XXX. 1985, pág.40.
- (8) Ibid (7), pág. 41.
- (9) Moquete, Matos: "La comprensión como proceso dialéctico". *Metodología y Práctica de la Lectura*. INTEC-PRODEP.1996. Pág.35.
- (10) Ibid (7), pág. 42.
- (11) Ibid (9), pág. 41.
- (12) Citado por Moquete, Matos. Ibid (11)

- (13) Avendaño, Fernando Carlos : “Didáctica de la Lengua para cuarto y quinto grado”. Homo Sapiens Ediciones. Argentina. 1994, pág. 66.
- (14) Cohen, Andrew D. : “Language Learning : Insights for learners, teachers, and researchers”. Heinle and Heinle Publishers. Boston. 1995, pág. 105.
- (15) Ibid (14), pág. 107.
- (16) Citados por Andrew Cohen. Ibid (14), pág. 107.
- (17) Ibid (13), pág. 65.
- (18) “Metodología de enseñanza-aprendizaje de la Lectoescritura”. Nivel III. INTEC-EDUCA. 1994. Págs. 7-8
- (19) Ibid (13), pág.68-69.