



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(Colombia)
ISSN: 1900-9895
rlee@ucaldas.edu.co
Universidad de Caldas
Colombia

UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE EN EL DISCURSO QUE COMUNICA AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Coral-Piedrahita, Diana Carolina

UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE EN EL DISCURSO QUE COMUNICA AL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad de Caldas, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157078002>

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.2>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE EN EL DISCURSO QUE COMUNICA AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

AN APPROACH TO THE CONCEPTION
OF LANGUAGE IN THE SPEECH THAT
COMMUNICATES THE NATIONAL MINISTRY OF
EDUCATION AND THE INSTITUTIONS OF HIGHER
EDUCATION

Diana Carolina Coral-Piedrahita
coraldiana@unbosque.edu.co
Universidad El Bosque, Colombia

Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia), vol. 14, núm. 2,
2018

Universidad de Caldas, Colombia

Recepción: 08 Marzo 2017
Aprobación: 09 Abril 2018

DOI: <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.2.2>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157078002>

Resumen: Este artículo de reflexión sugiere que las dificultades que los estudiantes de educación superior presentan en sus procesos de lectura y escritura son explicables, en parte, dada la concepción del lenguaje que subyace al desarrollo mismo de la formación superior. Para esto se ha hecho un análisis crítico del discurso del documento del Ministerio de Educación Nacional: Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. A partir de los resultados de este análisis se propone una interpretación basada en el enfoque sociocultural del aprendizaje de Vygotsky, junto con el planteamiento del discurso como acontecimiento de Ricoeur; esto, para entender cómo se concibe el lenguaje en el discurso que comunica al ministerio con las instituciones que deben acoger sus lineamientos.

Palabras clave: competencia comunicativa, lenguaje, educación superior, formación en competencias, lineamientos, pensamiento y lenguaje.

Abstract: This reflection article suggests that the difficulties the higher education students present in their processes of reading and writing are explainable in part, given the conception of language that underlies the development of higher education itself. For this purpose, a critical analysis of the speech of the National Ministry of Education (MEN) document, Proposal of guidelines for education by competences in higher education, was carried out. From the results of this analysis, an interpretation based on L. Vygotsky's socio-cultural approach to learning is proposed, along with Ricoeur's discourse as an event in order to understand how language is conceived in the speech that communicates the MEN with the institutions that must accept its guidelines.

Keywords: communicative competence, language, higher education, competence education, guidelines, thinking and language.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito hacer visible el modo en el que se concibe al lenguaje en la educación superior colombiana a

partir de un análisis textual del documento: *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior* (Ministerio de Educación Nacional, 2011). Se reconoce aquí, que es un documento importante para comprender el concepto de educación superior que ha construido y mantiene el país; es escogido por su pretensión de fungir como guía y pauta para la formación por competencias que desarrollan las instituciones de educación superior colombianas — IES — ; es un texto que comunica al Ministerio de Educación Nacional — MEN — y a las IES que están supeditadas a las consideraciones, iniciativas y normas de aquel; y este acto comunicativo es posible debido a que hay consideraciones comunes que, como discurso ¹, permiten la interacción de las partes.

El interés específico de estudio es la formación en competencias comunicativas. La razón de esto, es que tanto mi experiencia docente como mi desarrollo profesional son y han sido en esta área de la docencia universitaria. Lo que ha motivado la investigación en el campo, pues se encuentra un constante señalamiento a las prácticas de enseñanza de lo que se ha generalizado con el apelativo de “competencias comunicativas”; arguyendo que es bajo el nivel de los estudiantes en las habilidades que esta competencia requiere; tras lo cual se toman decisiones para mejorar esta situación. La suposición de esas decisiones es que se necesita más acompañamiento (con cursos, tutorías, textos guía). Prueba de ello es que en los currículos de hoy, de la mayoría de los programas académicos universitarios, se han incluido cursos cuyo propósito específico es enseñar a leer y a escribir académicamente; los cuales tienen como supuesto que a los estudiantes les falta conocer las normas gramaticales, ortográficas y textuales y que con ello basta para escribir y leer bien. Junto a esto se observa el fenómeno de la aparición creciente de centros de escritura en las IES para ofrecer servicios de acompañamiento a los estudiantes en la producción de los textos que les solicitan en sus respectivos programas (los primeros centros de escritura o de lenguaje en las universidades, al igual que la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior, aparecen en la primera década del presente siglo). Es exactamente el supuesto de la cantidad, lo que se busca cuestionar; se sugiere que el modo en el que es concebido el lenguaje en las prácticas académicas de la educación superior es una de las razones que pueden explicar el desempeño bajo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

El análisis crítico del discurso del documento seleccionado reconoce la presencia de un discurso dominante cuando se habla de educación superior; también hay un modo específico y problemático de entender al lenguaje, las prácticas de lectura y escritura que se reproduce en las prácticas pedagógicas que pretenden formar en competencias comunicativas. Evidenciar esto mediante el documento del MEN es el objetivo del presente artículo.

METODOLOGÍA

El análisis crítico del discurso no se reconoce ni como un método ni como una teoría, sino como un enfoque o forma de análisis “que se centra sobre

todo en el papel que desempeñan los discursos, tanto en el plano local como en el global, tanto en la sociedad como en sus estructuras” (van Dijk, 2003, p. 174). Ha sido desarrollado y usado por investigadores de distintas áreas disciplinares a pesar de que tiene un importante componente lingüístico en el modo en el que se ejecuta y se enlaza con otros saberes en sus principios, conceptos y realización. Aunque existen distintos modos de abordar el análisis crítico de un discurso hay un denominador común: aceptar que en los discursos se crean y reproducen relaciones de poder, hegemonía y desigualdad. El investigador asume este supuesto y de allí parte para iniciar su investigación.

El presente artículo, resultado de la investigación intitulada “Las competencias comunicativas en los documentos públicos e institucionales de educación superior colombiana, 2003-2013. Una mirada desde el Análisis Crítico del Discurso”², admite que hay un discurso hegemónico sobre el deber ser de la educación superior en Colombia. Se ha decidido trabajar a partir del enfoque cognitivo-social del análisis crítico del discurso —ACD— planteado por van Dijk, ya que permite integrar el análisis de un fenómeno social con el de las formas cognitivas que dejan entrever los textos en la semántica y actos de habla que contienen. Plantea este autor que en lo que se dice literalmente subyacen estructuras cognitivas acerca de cómo se percibe el asunto estudiado, lo que se encuentra mediante el ACD. Asimismo, evidencia modelos contextuales que relacionan a los humanos y conforman su mundo en contextos definidos; es decir estructuras sociales que, junto con lo anterior, terminan ofreciendo una comprensión del discurso en su práctica. El aspecto cognitivo de este enfoque resulta significativo al momento del presente ACD porque concentra su mirada en el modelo mental inherente a tal discurso; entendiendo por modelo mental la configuración del mundo de quien habla (sus creencias, valores y el modo en el que ordena su experiencia del mundo). De igual modo el aspecto social del ACD considera las estructuras del discurso en su relación con el contexto local en el que circula el texto, en este caso el de la educación superior colombiana; aquí se busca determinar quién habla a quién, cuándo, dónde lo hace y con cuál propósito partiendo del hecho de que quienes conforman este contexto comparten un modelo mental, usos y significados del lenguaje.

El ACD se concentra en las estructuras semánticas al considerar que estas muestran las significaciones, usos de los conceptos y el sentido general presentes en el documento estudiado.

RESULTADOS

Es preciso señalar que el documento que acá se analiza es una propuesta que ha hecho el MEN con el objetivo de consolidar unos lineamientos para la educación superior en el marco de una formación por competencias. Si bien no es un documento definitivo, expone los supuestos a partir de los cuales se está pensando la educación superior. Sabemos, y el documento mismo lo dice, que la formulación de esas

competencias permitirá al MEN la creación de estándares como se hizo en la educación básica y media; con miras en esto, la propuesta tiene como objetivo “presentar desempeños observables correspondientes a las competencias genéricas que fueron identificadas como de alta prioridad para la formación en educación superior en el contexto colombiano” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 2).

El anterior objetivo se enmarca en un interés mayor, a saber: servir como “respuesta a las necesidades de la sociedad actual” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 1). Para esto, el documento propone dos acciones concretas: el “monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que puedan constituirse [la formulación de competencias genéricas] en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 1). El asunto de la supervisión de la educación superior parece ser lo que motiva la formulación de los lineamientos en competencias genéricas, que son de carácter “complementario e integrador” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 1) respecto a las competencias específicas que cada programa realiza de acuerdo al saber propio de su disciplina.

Vale la pena resaltar que durante la primera página del documento en tres ocasiones se menciona o se aclara que la formulación de las competencias genéricas responde a las necesidades de la sociedad de hoy; sin embargo no se explica esto: ¿cuáles son esas necesidades?; ¿por qué la educación superior debe responder a ellas?; ¿acaso las IES no respondían a tales necesidades y ahora sí deben hacerlo?; son preguntas que surgen, a partir del modo en el que se presenta el asunto y que no reciben respuesta, como si fuera algo obvio y que todo lector del documento está dispuesto a aceptar.

Señala el documento que las competencias son una construcción que implica pensamiento, conocimientos y habilidades, y que debido a la dificultad para distinguir estos tres elementos en una competencia se presenta el concepto de ‘desempeño’ como manifestación de la misma (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Esto sirve de justificación para la estructura del documento que va presentando una a una la definición de las competencias y un cuadro que subraya cuáles son los desempeños que, respecto a tal competencia, debe mostrar el estudiante. Se comprende como justificación porque esta información se presenta justo antes de anunciar que la propuesta no pretende:

sentar una teoría sobre la cognición y las herramientas metacognitivas, sino simplemente agrupar en grandes grupos las competencias genéricas que son reconocidas como fundamentales en la gran mayoría de estudios internacionales y que, de acuerdo con lo planteado en el ejercicio previo, son de aplicación necesaria en el contexto colombiano. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 3)

Entonces es precisamente la dificultad que supone separar o ‘disecionar’ (palabra que utiliza el texto) los elementos que comprende la formación de una competencia, lo que explica que el interés no sea teorizar sobre esos aspectos.

Respecto a ello se subraya que, primero, se acepta sin discusión lo que han determinado “la mayoría de investigaciones internacionales”; sin que se referencien cuáles son, ni las razones por las que debemos aceptarlas sin previo estudio.

En segundo lugar se señala que las primeras dos páginas del documento plantean la necesidad que tiene Colombia de ajustarse a lo que se reconoce a nivel internacional en términos de competencias genéricas; sin embargo no se dice nada acerca de esa imperiosa necesidad, ni tampoco nada acerca de las razones por las que se deben aceptar. La omisión llama la atención durante el análisis del documento, pues parece suponer que se comparten (todos los implicados con la educación superior, que son directa o indirectamente los receptores del contenido del documento) unos acuerdos básicos o una representación mental del rol de la educación superior en la sociedad colombiana. Entonces, en últimas, la propuesta tiene como fundamento una necesidad que se impone a la educación colombiana y que no está justificada; utilizando planteamientos traídos de investigaciones internacionales sin saber cuáles son, por qué esos y no otros. Parece que, se repite, lo que se omite (que es lo que justifica) es aceptado por todos, es un acuerdo tácito. Esto es de suma importancia en el análisis crítico del documento y será un aspecto relevante al momento de explicar y sintetizar las conclusiones del mismo, por ello se señala desde ahora.

Pasando a otro aspecto, el documento agrupa del siguiente modo las competencias genéricas: competencias abstractas del pensamiento; conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas y dinamizadores para el desarrollo de las competencias genéricas. La comunicación (o competencia comunicativa) hace parte del segundo grupo; es sobre esta parte, en particular, que se hará el análisis de ahora en adelante. Sin embargo se harán algunas observaciones previas sobre la clasificación y las relaciones que el documento establece entre los grupos.

Sobre el modo en que el documento agrupa a las competencias es posible decir que los dos primeros grupos presentan un carácter de subordinación entre ellos, el segundo respecto al primero; mientras el tercer grupo es de desarrollo transversal a las competencias genéricas en su totalidad. Las competencias abstractas hacen parte del pensamiento de orden superior, según señala el documento, haciendo evidente una estratificación entre los tres grupos de competencias. En correspondencia con ello los conocimientos y competencias prácticas son definidos en relación con las abstractas, pues son “las que les dan [a las competencias abstractas] un contexto real al situarlas en unas condiciones particulares en las cuales se movilizan conocimientos y lenguajes propios, así como formas de comunicación específicas” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 9).

De acuerdo a lo anterior, entonces, la comunicación (como también se le llama en el texto a la competencia comunicativa) no es entendida como un pensamiento de orden superior sino como una competencia práctica que sirve para desplegar a aquel. Esto supone un modo de entender el

lenguaje y su lugar en los procesos de pensamiento; el análisis de esto se presentará en la siguiente sección.

La comunicación como herramienta

El tercer aspecto a analizar es propiamente el contenido correspondiente a la competencia comunicativa o comunicación. Esta es una competencia que “permite la movilización” (para conservar el modo en el que se habla en el documento) en un contexto real, funcionando como herramienta “para negociar y crear nueva comprensión, para interactuar con los demás y para ampliar su propio aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 12). Esta referencia del documento fuente es traída del informe *Generic Skills for a new economy*, elaborado por el *National Centre for Vocational Education Research* de Australia (su importancia como referente para los lineamientos es evidente, pues es el documento más citado). Tenemos aquí las funciones clave de la formación de los estudiantes en la competencia llamada comunicación: negociar y crear nueva comprensión e interactuar y ampliar el aprendizaje propio. Se podría interpretar esta competencia como una que mediante el intercambio y la interacción permite aumentar el aprendizaje; en otras palabras, la comunicación como una herramienta mercantil por excelencia y un valor agregado al proceso de aprendizaje.

De igual forma a lo largo del documento encontramos de manera recurrente la comunicación como un medio de expresión, un medio que da cuenta de algo, un instrumento, como se evidencia en los siguientes fragmentos (subrayado por parte de la autora):

la escritura como un instrumento del pensamiento superior [...] la escritura como un instrumento de socialización académica y profesional, la escritura como acceso a los rituales y procedimientos de la comunidad académica respectiva. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13)

Conocimientos y competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas. [...] Claramente, esa competencia [pensamiento crítico] no se puede desplegar si no se tienen las habilidades comunicativas que permitan acceder al discurso en cuestión. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 2-3)

[...] se considera que la comunicación escrita es el monitoreo intencional, informado y efectivo de la comprensión, la organización y la expresión de las ideas y de la información en el acto de escribir. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, como se citó en Hambur et al., 2002, p. 15)

Asimismo, en la descripción de los niveles de escritura que se espera desarrollar en pregrado, la escritura es instrumento para expresar y comprender (primer nivel); para la “socialización académica y profesional” (segundo nivel) y del pensamiento superior (tercer nivel). De nuevo, se hace énfasis en el carácter instrumental de la comunicación; y para entender lo problemático de esto, se observa qué adiciona el documento justo después de la descripción de los niveles. Se empezará señalándolo para posteriormente exponer el planteamiento al respecto.

A modo de aclaración (el párrafo comienza con un ‘aunque’), el documento dice que a pesar de la primacía del discurso académico,

la formación de la competencia comunicativa en el pregrado también debe contribuir a ampliar el capital cultural de los estudiantes, mediante la lectura

de las grandes obras del pensamiento y el contacto con diverso tipo de géneros, prácticas textuales y formas de hablar y de escribir que resultan indispensables para la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13)

Junto a ello (el párrafo que sigue al mencionado comienza con un “de otra parte” y, en correspondencia con la coherencia interna del texto, debe entenderse esa expresión como una adición a lo que ha venido planteando la sección nombrada comunicación) el documento señala que la competencia comunicativa debe considerar las nuevas formas del entorno comunicativo actual: “la ruptura del texto lineal gracias a los hipervínculos, la simbiosis entre comunicación hablada y escrita por medio del chat, los nuevos tipos de oratoria profesional surgidos gracias a programas como el PowerPoint, etc.” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13).³

En el párrafo anterior, y que corresponde a dos párrafos contenidos en la página 13, se referencia una parte de la propuesta que presenta al lenguaje como algo distinto a una herramienta. Se señala que el hecho de mencionar la ampliación del capital cultural y el contacto con diversos tipos de géneros, prácticas textuales y formas de hablar y de escribir como algo en lo que “[...] la formación de la competencia comunicativa en el pregrado también debe contribuir” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13); esto indica que no se contempla como resultado primordial del proceso de la comunicación; igualmente se dice que lo que aportan al estudiante otras formas discursivas es, siguiendo el documento, “la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13). Todo lo anterior no son objetivos primordiales sino resultados que, además de los fundamentales, se obtendrían. Se pregunta, entonces, si acaso esto último puede considerarse un aprendizaje secundario cuando se pretende que una persona desarrolle pensamiento crítico y creativo (pensamiento superior, en términos del texto) puesto que parece que es absolutamente indispensable si eso se quiere.

La propuesta indica que el pensamiento superior, al que pertenecen las competencias abstractas, “además de ser la base que posibilita la innovación y el crecimiento de los sectores productivo y académico, es un fundamento necesario para el pleno ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de la democracia” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 4); la propuesta afirma también que la escritura es instrumento del pensamiento superior. Esta relación entre escritura y pensamiento superior ¿cuál es? Siguiendo el documento parece ser de instrumentalidad de la primera respecto al segundo; y se podría decir que o bien instrumento y fin son lo mismo o bien no lo son. Si son lo mismo, no habría razón para que comunicación y pensamiento superior estuviesen demarcados como aspectos diferentes en el documento; por tanto, es preciso pensar que instrumento y fin no son lo mismo en este caso; es decir que pensamiento superior y escritura son procesos distintos, el segundo instrumento del primero.

Ahora bien, si el pensamiento superior es el fin o la meta de la educación superior entendida como formación por competencias, la escritura (como expresión privilegiada) y la competencia comunicativa en general es tan solo instrumento; esto es, canal de expresión. La pobreza de este modo de comprender el lenguaje se observa cuándo — como lo acepta el documento estudiado — en la posibilidad de acercamiento a múltiples formas discursivas, además de la académica (en la que al parecer el lenguaje es solamente un instrumento), se encuentra la oportunidad “para la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir”. Esto no es poca cosa sino el fundamento de lo que se ha denominado pensamiento superior, pues sin estas condiciones ¿se podría imaginar el ejercicio pleno de la ciudadanía o la construcción de democracia si lo básico para ello es reconocerse y reconocer a los demás como parte de las sociedades democráticas contemporáneas? Esa misma comprensión de distintos pensares y sentires posibilita creación, innovación y desde ello crecimiento en los sectores productivos y académico; esto, en correspondencia con el discurso que el texto sostiene.

Lo expuesto en el anterior párrafo sirve para mostrar cómo, por un lado, se considera al lenguaje como comunicación e instrumento; y cómo, por otro, se clasifica la competencia comunicativa como práctica subordinada a otras del pensamiento superior. Esto no hace justicia a lo que es el lenguaje en tanto que desconoce que no es solamente un canal que comunica pensamiento (como puede inferirse del planteamiento) sino que el lenguaje, en sus múltiples formas, conforma ideas y pensamiento desde los cuales se comprende al individuo y este al mundo y a los otros.

En el documento estudiado se habla de comunicación y en el anterior párrafo se habla de lenguaje. Es preciso aclarar qué sucede, pues es el centro de la cuestión. El lenguaje es aquello que permite la comunicación, pero: ¿es comunicación?, ¿pueden ser sinónimos? Si bien la comunicación es un uso del lenguaje, no es esto mismo y es precisamente este el detalle sobre el que se quiere llamar la atención aquí; puesto que lo que está en juego no es el uso de una u otra palabra sino la significación de tal uso en el contexto de definir orientaciones para la educación superior (como lo es el propósito del documento fuente). Lo que se observa en este último es que la comunicación es el foco, la más visible e importante función de las prácticas que implican al lenguaje; y comunicación es tránsito e implica al menos dos partes es esencialmente intercambio, transmisión; pero: ¿qué lugar tiene el lenguaje durante los pensamientos internos?, ¿se piensa sin lenguaje y luego se acude a él para comunicar aquello pensado?, ¿es el lenguaje una representación externa del pensamiento? Más adelante se encontrará el desarrollo a estos interrogantes.

Entonces, la propuesta muestra incoherencia en alguna medida debido a que afirma:

el desarrollo de la escritura de la lengua materna en la educación superior de pregrado debe mostrar desempeños avanzados en la comprensión de sentido y análisis de un texto científico, tecnológico o de un tema de actualidad; elaboración de material escrito de diversas formas (informe, ensayo, acta) con claridad y precisión; el acceso a los rituales comunicativos de la disciplina o comprensión por medio de la comunicación escrita y el fortalecimiento de la construcción de sentido

en las áreas académicas o profesionales especializadas. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13)

Y para ello es preciso entender que el lenguaje es más que forma o representación del pensamiento; en otras palabras, entender que el lenguaje se relaciona con el pensamiento de un modo distinto al meramente instrumental (esto se desarrolla en la sección concluyente del presente artículo). Parece, entonces, que se define la comunicación como una competencia de tipo instrumental; pero los desempeños desde los cuales se propone medir la competencia requieren entenderla más como una adición (lo planteado desde Peña (2008)) que como lo que se propone en la referencia anterior.

A continuación, se muestran cuáles son los desempeños que debe tener un estudiante de pregrado de la competencia comunicativa; esto nos permitirá explicar el asunto: (i) lee comprensivamente distintos tipos de textos, mediante la aplicación de estrategias comunicativas y lingüísticas específicas; (ii) analiza y establece relaciones entre los distintos componentes de un texto y reconoce su intención comunicativa; (iii) se expresa oralmente y elabora material escrito de diversos tipos (informe, ensayo, acta) con coherencia, claridad y precisión, reconociendo la intención comunicativa y el público al que va dirigido; (iv) usa apropiadamente los formatos y códigos propios de la comunicación en diferentes contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Si se lee atentamente, quizá solo el último de los desempeños puede ser logrado a partir de entender el lenguaje de modo instrumental puesto que implicaría reconocer y usar imitativamente formatos de acuerdo a contextos determinados. Los procesos que muestran los demás desempeños como leer comprensivamente, analizar y establecer relaciones, reconocer intenciones comunicativas, suponen elaboraciones para el estudiante que van más allá del conocimiento de un instrumento en sus posibilidades de expresión.

Esto se comprenderá mejor en la última sección intitulada “Pensamiento, lenguaje y sentido”. Aunque para llegar allí, será necesario hablar de otros asuntos previos.

La escritura como medio de expresión privilegiado en la educación superior

El apartado dedicado a la comunicación empieza aclarando que “todos los autores privilegian el uso de la expresión escrita como una de las competencias más importantes de los egresados del pregrado” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 12); aun cuando más adelante se hable de una comunicación eficiente, incluyendo otras expresiones distintas a la escrita, ya se ha resaltado a esta entre las demás; este es el cuarto aspecto que se observa en el ACD del documento. Se considera, además que, a modo de síntesis del apartado, se encuentra más adelante en el documento:

resumiendo, el desarrollo de la escritura de la lengua materna en la educación superior de pregrado debe mostrar desempeños avanzados en la comprensión de sentido y análisis de un texto científico, tecnológico o de un tema de actualidad; elaboración de material escrito de diversas formas (informe, ensayo, acta) con

claridad y precisión; el acceso a los rituales comunicativos de la disciplina o comprensión por medio de la comunicación escrita y el fortalecimiento de la construcción de sentido en las áreas académicas o profesionales especializadas. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13)

Esto, por un lado, permite hacer cuestionamientos acerca de la igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y mantenerse allí exitosamente ⁴ . Por otro lado invita a preguntarnos por qué sucede esto, qué condiciones socioculturales lo determinan; pues, como respalda la investigación de Walter Ong (1987), la escritura como técnica genera en el pueblo que la usa —y, por supuesto, en el que la privilegia— una estructura de pensamiento distinta a la de aquellos que no la usan o relativa a los usos que le den. Ong (1987) distingue entre culturas orales, escritas y de oralidad secundaria (cultura que ha interiorizado la escritura, pero para la cual la oralidad es una forma de expresión de importancia); en la nuestra, aunque al parecer del autor es de este último tipo, es evidente la importancia que la escritura tiene. Basta señalar como ejemplo de ello, para restringirnos al campo de la educación superior, que los requisitos de grado —independientemente de la disciplina estudiada— incluyen casi siempre —salvo pocas excepciones— la escritura de algún tipo de documento.

Ong (1987) plantea que “más que cualquier otra invención particular, la escritura ha transformado la conciencia humana” (p. 81). Históricamente la escritura ha sido un instrumento de poder y hasta hace muy poco es entendida como una práctica interiorizada por la mayoría de los adultos que habitan el mundo y no como un privilegio de pocos; aunque también es cierto que en algunas épocas y grupos sociales se le ha visto a la escritura con una confianza inferior que a las testificaciones orales; en ambos casos, lo que se busca subrayar es que la escritura ha sido reconocida en distintos grupos sociales como una técnica que determina tipos de relaciones entre los hombres. En el mundo urbano y escolarizado de hoy parece estar dado que las personas escriben, que es una habilidad básica para vivir, casi como si naturalmente los seres humanos escribieran. Quizás esto nuble la oportunidad de ver lo que determina la escritura para la vida humana.

La escritura modela modos de pensar. Llevar el registro del tiempo es algo que hace posible la escritura, por ejemplo ⁵ . El proceso solipsista y la ausencia de un receptor inmediato, propios del proceso de escritura, determinan particularidades en comparación con la oralidad. El análisis es un proceso mental facilitado por la escritura; además permite un distanciamiento que nombra algo como objeto de estudio y a otro como conocedor, lo cual labra un camino hacia la introspección (la escritura y la lectura como actividades que se hacen en soledad); Ong (1987), señala esto como un fenómeno importante en la conformación de la vida privada. Asimismo, el modo en que se escribe es calificado por unos criterios que determinan lo correcto o incorrecto (tener en cuenta la aparición de los diccionarios a partir de la impresión).

Las anteriores son apenas algunas condiciones que la escritura como técnica ha creado en la humanidad, en la conformación de su conciencia

o de su modo de pensar. Si se asocia esto con el planteamiento del enfoque sociocultural del aprendizaje se entenderá que el privilegio que el documento analizado otorga a la escritura no es un asunto baladí sino que, muy al contrario, nos permite reconocer lo que subyace como modo de pensamiento al régimen escolar que aquí nos interesa: la educación superior.

Enfoque sociocultural del aprendizaje

La propuesta parece estar basada en la postura del que es considerado el padre de la lingüística moderna: Ferdinand de Saussure; para él “lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero” (Saussure, 1945, p. 51). Esto es una herencia del pensamiento griego clásico que, en palabras de Aristóteles (1995), señala: “lo <que hay> en el sonido son símbolos de las afecciones <que hay> en el alma, y la escritura <es símbolo> de lo <que hay> en el sonido” (1, 16 a 3). Si bien la propuesta del MEN da prioridad a la escritura sobre la oralidad, en contraste con lo que Saussure y Aristóteles plantean, resulta sin embargo herencia de estos; pues la escritura parece relacionarse con el pensamiento en tanto que es representación de este último y no pensamiento en sí mismo. Se pretende defender aquí que entender al lenguaje (verbal o escrito) como un aspecto distinto al pensamiento e instrumento de este es: (i) lo que se infiere del modo en el que el documento estudiado plantea la competencia comunicativa tanto en el agrupamiento de estas como de los verbos que utiliza cuando habla de la escritura y (ii) que de ello se siguen consecuencias indeseables para las prácticas pedagógicas en tanto que estas resultan ineficaces respecto a los propósitos que se buscan con el aprendizaje y desarrollo del lenguaje, así como para otros procesos sumamente importantes como son el pensamiento crítico.

Para mostrar ello se fundamentará lo planteado, inicialmente, en los estudios del psicólogo Lev Vygotsky. Este insatisfecho con las respuestas, que o distinguían tajantemente lenguaje y pensamiento como dos procesos distantes o unían ambos sin mayores aportes para el reconocimiento de la naturaleza de tal vínculo, hace un importante estudio cuyos resultados expone el libro póstumo *Pensamiento y lenguaje*. Su idea inicial es:

puesto que el significado de las palabras es tanto pensamiento como habla, encontramos en él la unidad del pensamiento verbal que buscamos. Claramente, entonces, el método que debemos seguir en nuestra exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el del análisis semántico —e] estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados—. (Vygotsky, 1995, p. 26)

Cuando se habla del significado se distingue entre la construcción del concepto y el uso de la palabra. Según afirma Vygotsky (1995) las “palabras se hacen cargo de la función de conceptos y pueden servir como medios de comunicación mucho antes de alcanzar el nivel de los conceptos característicos del pensamiento totalmente desarrollado” (p. 87). El pensamiento involucra más que conocer un código y usarlo; en otras palabras, el uso del lenguaje implica más que simplemente

comunicación. Esto lo explica señalando que en la formación del concepto hay varias etapas de desarrollo desde el niño hasta el adulto y, evitando entrar en detalles que no son necesarios aquí, basta decir que es distinto utilizar la palabra y construir el concepto. No obstante, en ambos casos, la palabra no es solo la manifestación o representación de un proceso mental sino que “el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de los conceptos genuinos” (Vygotsky, 1995, p. 117). Dicho en otras palabras, los modos en que se usa el lenguaje configuran el desarrollo cognitivo de quien lo usa y no solamente es una expresión de niveles de desarrollo.

El método de doble estimulación le permite a Vygotsky entender la relación entre pensamiento y lenguaje desde una unidad: el significado⁶. Como conclusión fundamental de su estudio, el psicólogo ruso plantea que la naturaleza psicológica y la estructura del significado cambian según el desarrollo del individuo; no son estructuras construidas de una vez y para siempre⁷.

Lo anterior, permite un planteamiento interesante para tener en cuenta en este análisis: “la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento” (Vygotsky, 1995, p. 166). En este proceso se deben distinguir dos aspectos, a saber: el semántico (interno) y el fonético (externo); aunque no son independientes se mueven en direcciones inversas, por lo que

[...] la estructura del lenguaje no refleja simplemente la del pensamiento; es por eso que las palabras no pueden ser utilizadas por la inteligencia como si fueran ropas a medida. [...] No es una mera expresión lo que encuentra en el lenguaje, halla su realidad y su forma. (Vygotsky, 1995, p. 167)

Para acceder a la naturaleza psicológica del lenguaje y del significado en particular Vygotsky explora el lenguaje interiorizado; aquello que los sujetos ‘hablan’ solo para sí mismos, mentalmente. Señala que este es distinto al externo no solo debido a la ausencia de sonido externo, sino por otras razones. El estudio de este lenguaje interiorizado le permitió concluir varios asuntos sobre el lenguaje: el sentido y el significado de una palabra son dos asuntos distintos. El sentido es “la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. [...] El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa” (Vygotsky, 1995, p. 188). Si esto es así, “la transición del lenguaje interiorizado al lenguaje externo no constituye una simple traducción de uno a otro” (Vygotsky, 1995, p. 191); pensar (lenguaje interiorizado) y hablar o escribir (lenguaje externo) son distintos, sí, pero dependientes entre sí de un modo fundamental: “los dos procesos no son idénticos y no hay una correspondencia rígida entre las unidades del pensamiento y el lenguaje” (Vygotsky, 1995, p. 192).

Asimismo,

sabemos a través de las investigaciones de su proceso de formación [del niño] que un concepto es más que la suma de determinados enlaces asociativos formados por la memoria, más que un simple hábito mental; es un acto del pensamiento complejo y genuino que no puede ser enseñado por medio de la instrucción, sino

que puede verificarse cuando el mismo desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido. (Vygotsky, 1995, p. 119)

Puede ilustrarse lo que aquí se dice con una experiencia que tienen con frecuencia muchos profesores (sirve de ejemplo) cuando se corrobora que los estudiantes pueden pronunciar o usar conectores lógicos o conceptos sin reconocer realmente la relación que el pensamiento establece cuando se les usa.

Esto sobre el enfoque sociocultural del aprendizaje, junto con las observaciones que hace Ong acerca de la escritura como técnica moldeadora de un modo particular de consciencia, muestran la compleja relación que hay entre lenguaje y pensamiento.

Reducir el primero a una traducción del segundo resulta pobre a la luz de lo que investigaciones como las de estos autores han presentado; si bien pensamiento y lenguaje son diferentes, la relación de dependencia entre ambos es fundamental y esencial en la construcción de sentido acerca de lo que un individuo sabe y percibe del mundo.

Pensamiento, lenguaje y sentido

La apuesta de la investigación cuyo análisis ha permitido la reflexión del presente artículo ha sido la comprensión de lo que sucede en la educación superior colombiana en lo referente al modo en el que se concibe al lenguaje en el contexto de la formación por competencias. Para ello se ha iniciado un rastreo de este concepto en el documento *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior* desde la categoría de la competencia comunicativa o comunicación (sinónimos en el documento), observando la relación que se plantea entre esta y las competencias que constituyen el llamado pensamiento de orden superior; este rastreo se ha realizado haciendo un análisis crítico del discurso con el enfoque cognitivo de van Dijk, esperando entender el sentido que construye el documento en su totalidad respecto al asunto de interés.

Ahora es el momento de precisar cuál es el modo en el que se comprende la competencia comunicativa en la educación superior, de acuerdo con lo que señala el análisis crítico del discurso de la *Propuesta de lineamientos*. Se empezará hablando de las omisiones. Se señaló, al comenzar este artículo, que llama la atención que no se hicieran explícitas aquellas necesidades a las que debe (según establece el documento) responder la educación superior colombiana; estas funcionan como bases que soportan la propuesta en su totalidad, pues es debido a esas necesidades que se propone una formación por competencias de la forma en la que esto se plantea. Si son fundamentales tales necesidades ¿por qué no se las presenta?

El MEN, en el documento estudiado, asume los estudios internacionales relativos a la educación superior acríticamente y con el interés de integrarse a las tendencias de hoy sin cuestionamiento. Que las referencias del documento remitan a estudios australianos, en su mayoría⁸, y que estos sean estudios que parten de la discusión que al respecto se adelanta en países llamados desarrollados, no es un dato al margen. Lo que es visible es que Colombia suscribe los supuestos de

esas discusiones como evidencias desde las cuales se toman decisiones internas que afectarán la educación de miles de jóvenes colombianos. Se las asume como evidentes porque responden al orden económico y social contemporáneo y este, al parecer, es incuestionable. Lo que se está aceptando con la omisión del documento del MEN es el fundamento del mismo, las condiciones históricas que obligan a que la educación superior sea lo que es. Ya importantes investigaciones han mostrado que la educación es un engranaje más del mercado, así que no nos detendremos en ello. Más bien, se esbozará una interpretación que muestre que esa dificultad de los estudiantes en lo que respecta a su competencia comunicativa (que ha generado preocupación en el sector educativo) —que no es otra cosa que la incapacidad para expresarse estableciendo un diálogo con la tradición de pensamiento construida históricamente (intertextualidad), con claridad, coherencia y autenticidad (evitar el plagio) — es el resultado de la imposibilidad de la educación superior para lograr que el estudiante comprenda que mediante el lenguaje se crea sentido. Así pues, no basta con juzgar las metodologías o las prácticas pedagógicas del aula como incorrectas o insuficientes, mejor se precisa repensar la percepción del lenguaje y sus usos en los procesos de formación superior.

Considerar al lenguaje tan solo como un código que traduce o representa al pensamiento es desconocer que ambos, si bien no son lo mismo, son parte de un mismo proceso: crear sentido. Explicar y defender esto es el propósito de esta última parte del presente artículo; funciona, además, como la sección concluyente del mismo.

Para referir sobre sentido se remite, en primer lugar, a Vygotsky en su distinción entre significado y sentido hablando del proceso de aprendizaje de las palabras y los conceptos. El sentido es una construcción o comprensión que implica relaciones complejas que superan el reconocimiento de signos y significantes; tampoco se logra con reconocer una sintaxis. Esto, al partir de los aportes que hacen los estudios del desarrollo cognitivo de los seres humanos.

Se considera que cuando la propuesta agrupa competencias del modo en que lo hace, se deja entrever el lugar que ocupa el lenguaje en el proceso de formación de los estudiantes de educación superior; es decir como herramienta del pensamiento superior. Asimismo, cuando el documento define este último, lo caracteriza como una actividad a la que le es esencial la abstracción; el lenguaje es, precisamente, una de las competencias que permiten al pensamiento superior situarse en un contexto real (sin que, por cierto, se explique por qué esto ocurre así). Como se observa, la abstracción no es una condición menor; más bien, podemos ubicarla en el centro de la relación entre lenguaje y pensamiento según el documento estudiado. ¿Qué es esto de la abstracción en el proceso de formación de estudiantes en educación superior?

La abstracción es, de acuerdo a la propuesta, un proceso de “distanciamiento de su objeto [de estudio]” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 4). La competencia comunicativa y las demás llamadas competencias prácticas “dan un contexto real (a las competencias

abstractas) al situarlas en unas condiciones particulares” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 9). ¿Cómo entender esto?, ¿cuál es la relación entre pensamiento y lenguaje, entonces?

Ya se ha dicho que la relación entre pensamiento superior y lenguaje que se manifiesta en la propuesta es instrumental. A esto se suman los resultados de la importante investigación “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”

(De Castro y Niño, 2014), entre los cuales se indica que los estudiantes perciben la lectura y escritura como una moneda de cambio entre lo enseñado y lo evaluado (esto lo muestra el hecho de que lo que más escriben los estudiantes es apuntes de clase y estos median entre lo primero y lo segundo) (De Castro y Niño, 2014); junto con lo anterior, “resalta la tendencia de los estudiantes universitarios a privilegiar prácticas de lectura y escritura relacionadas con la evaluación, lo que sugiere una relación con el carácter de obligatoriedad” (De Castro y Niño, 2014, p. 81). El carácter instrumental que la propuesta da al lenguaje es análogo a los usos que los estudiantes hacen de las prácticas de escritura y lectura; asimismo, “las palabras del estudiante, develan una concepción sobre la escritura como un medio de comunicación distante del conocimiento disciplinar” (De Castro y Niño, 2014, p. 81); lo cual, de nuevo, es semejante al planteamiento del documento analizado donde el lenguaje apenas es un instrumento para algo (conocimiento) que resulta más valioso en tanto que es visto como lo propio de una disciplina de estudio.

Después de todo, aquello que está detrás del modo en el que se expresan sobre el lenguaje (tanto estudiantes como el MEN en su propuesta), está fundado en el estructuralismo lingüístico fundamentado por Saussure en su Curso de lingüística general. Plantea este autor una distinción que resulta primordial en su teoría: *langue* (“sistema gramatical virtualmente existente en cada cerebro, o, más exactamente, en los cerebros de un conjunto de individuos” (Saussure, 1945, p. 41)) es distinto a *parole* (ejecución individual del lenguaje); esta diferencia resulta de suma importancia porque es la base sobre la cual se entiende el lenguaje de un modo específico: como un sistema que se determina a sí mismo en las relaciones que crean los mismos significantes/significados que la componen.

El problema de esta manera de asumir lo que es el lenguaje, en su relación con el pensamiento, es que “el lenguaje como discurso ha desaparecido” (Ricoeur, 1995, p. 20). Plantea Ricoeur (1995) que es preciso pensar al lenguaje como discurso y a este como acontecimiento en el horizonte de entender el vínculo entre lenguaje y pensamiento; esto en contraste con el habla como código virtual desde la mirada del estructuralismo lingüístico, según el cual el lenguaje es tan solo la representación de lo que se piensa. Esta última postura, a ojos del autor, al menos, resulta insuficiente para comprender lo que allí sucede.

Para empezar, hay que tener en cuenta que,

el discurso considerado ya sea como un acontecimiento o una proposición, es decir, como una función predicativa combinada con acción, es una abstracción,

que depende de la totalidad concreta integrada por la unidad dialéctica entre el acontecimiento y el significado en la oración.

[...] El concepto de sentido permite dos interpretaciones que reflejan la principal dialéctica entre acontecimiento y sentido. Significar es tanto aquello a lo que el interlocutor se refiere, o sea, lo que intenta decir, y lo que la oración significa, o sea, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de predicación. (Ricoeur, 1995, p. 25-26)

Las expresiones lingüísticas requieren, si el propósito es decir algo, más que la significación del código. Y aquí introduce el autor dos conceptos: acontecimiento y sentido. El sentido es más que el significado proposicional, es precisamente el resultado de la relación entre pensamiento y lenguaje.

Para Frege y para Husserl un “sentido” (y tenían en mente no el sentido de un texto, sino el de una oración) no es una idea que alguien tiene en mente. No es un contenido psíquico, sino un objeto ideal que puede ser identificado y reidentificado por diferentes individuos en distintos tiempos como uno y el mismo. (Ricoeur, 1995, p. 101)

Más adelante, Ricoeur reconocería estar de acuerdo con este planteamiento.

Con esto se refiere a que el sentido es “aquello que quiere decir alguien” cuando se expresa usando el lenguaje; no es el significado del código mismo, ni es la intención del autor (pues Ricoeur critica precisamente que se pueda hacer la interpretación de un texto buscando la intención de su emisor en tanto que esto no es posible en todos los casos); es aquello que quiso decir y que, aun cuando el texto se lea en otro tiempo y por distintos lectores, aun cuando se diga de otros modos

(por ejemplo en el caso de traducciones), y a pesar de ello, el sentido “es aquello que se conserva como mensaje”. Por supuesto, señala el autor, esto no está al margen del contexto de emisión y de recepción del texto; es aquí cuando habla de la dialéctica del acontecimiento en relación con la significación proposicional: afirmando que el discurso, es decir el sentido que se crea con la expresión de un texto, vincula tanto los significados proposicionales con las situaciones contextuales que han determinado la creación del mensaje como la recepción del mismo (actualización del mensaje); y esto no puede catalogarse como psicologista (conocimiento de las intenciones del autor) en tanto que se determina desde el texto mismo los modos que muestra el uso del código y nunca desde una aproximación a la mente del autor.

La relación entre pensamiento y lenguaje está mediada por el sentido de lo que quien habla busca decir; no se podría hablar si no se tiene nada que decir (allí hay pensamiento) y no se podría construir pensamiento sin la mediación de un lenguaje (sistema de signos). La relación entre pensamiento y lenguaje es una en la que se construye un modo de ver el mundo y de vivir en él; es un vínculo que determina qué mundo ve el individuo y cómo se ve este en aquel. El sentido lo construye el ser humano cuando mediante el lenguaje se asume como acontecimiento, es alguien y tiene algo que decir, es frente a otros y entre ellos es. De este modo un sujeto configura su mundo.

La explicación anterior, permite plantear que asumir que la comunicación es meramente una combinación de los signos lingüísticos (el lenguaje como instrumento) es problemático porque se concentra la atención de los procesos comunicativos en la significación que el sistema lingüístico crea y no en el sentido que se busca transmitir cuando se usa el lenguaje. Aquí retomamos el asunto de la abstracción ya mencionada al señalar que a pesar de que los procesos de abstracción son propios del pensamiento (al usar conceptos e indicar relaciones entre estos con palabras), estos logran sentido si se los asume como acontecimiento; de lo contrario, vemos individuos que usan palabras pero que no reconocen conceptos (entendiendo esto con base en la diferencia que Vygotsky señalaba).

La propuesta del MEN es, al menos, descuidada al momento de clasificar competencias; pues entre pensamiento y lenguaje plantea tan solo una relación instrumental, olvidando que juntos permiten que una expresión y un conjunto de ellas logren transmitir un sentido. El sentido no se crea en uno de ellos para ‘salir’ mediante el otro, sino que son ambos los que permiten crearlo.

Asimismo, los resultados que arroja la investigación sobre los usos de la escritura y la lectura en la universidad (citada anteriormente) se pueden entender a la luz de esto; pues, después de todo, si el lenguaje le sirve al estudiante como moneda de cambio, si lo que más leen y escriben los estudiantes son apuntes de clase, es muy probable que el sentido de los documentos leídos y escritos por ellos estén determinados por esta condición; es decir que escriban de acuerdo al modo de evaluación del profesor y que al leer el mensaje se interprete en correspondencia con los propósitos que el profesor determine para ser evaluado. Se deja entrever que la lectura y la escritura —que son procesos que median todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes— no son aprovechados para la construcción de una formación que, a partir de la integración de conocimientos y la apropiación de habilidades, genere o estimule en ellos la comprensión del sentido que en conjunto están construyendo los textos que leen y escriben durante su formación profesional; más bien, lo que logran es apenas el reconocimiento de unos usos de palabras característicos de sus disciplinas de acuerdo a géneros textuales correspondientes a estas últimas.

Los estudiantes, cuando usan los procesos de lectura/escritura para dar cuenta de que conocen las palabras y conocimientos propios de su área disciplinar, no están comprendiendo que todo lo que expresa ese lenguaje está dentro de un horizonte de sentido que es el que propiamente manifiesta qué se está diciendo; esto es lo que permite comprender el porqué de eso que se dice implica una actualización del mensaje que, al entenderse este como acontecimiento, ubique a quien lee o escribe dentro de su horizonte de sentido de tal manera que esos conceptos que se usan de modo abstracto puedan ser verdaderamente apropiados y se logre comprensión. En otras palabras, que los estudiantes no comprendan el verdadero lugar que tiene el lenguaje en relación con un aprendizaje que construya sentido (y no que promueva la adquisición de conocimientos

mediante usos de palabras en géneros textuales académicos determinados) impide que logren eso: precisamente un aprendizaje que conozca y cree sentido a partir de la información que tienen como parte de la tradición de la ciencia o saber que estudian.

De este modo el saber es una propiedad, un objeto que usan los estudiantes y de cuya propiedad dan cuenta mediante un uso determinado del lenguaje.

Lo anterior, aplica tanto para la lectura de un texto como para la producción de textos propios y permite hablar de un último asunto: el pensamiento crítico; tan anhelado y reputado como logro primordial de la educación superior. Basta decir que para que este proceso sea posible es necesario reconocer el sentido de los textos durante su lectura y la claridad del mismo en las expresiones propias. Sin esto, es difícil creer que se logre siquiera el mínimo del pensamiento crítico que es el que propone el documento: “indagar y analizar de manera crítica y reflexiva y desde diferentes perspectivas las problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 4); ¿cómo puede un estudiante hacer esto si en realidad no comprende el sentido de lo que lee y dice? El lenguaje como herramienta, como código virtual, tan solo le permite al estudiante reconocer un uso de palabras; y no es claro cómo, con tan solo esto, puede lograr una reflexión crítica de los discursos que lee y produce.

Entre el modo en que el documento estudiado plantea la competencia comunicativa, y lo que espera como desarrollo del pensamiento de orden superior, hay un paso no explicado: un salto que no se sabe cómo se da; el salto de la concreción que da la comunicación al pensamiento abstracto como algo que supone el documento de acuerdo a la clasificación de las competencias, su definición y presentación; lo cual no se sabe cómo se da; aunque se espera que se dé, pero no se dice cómo.

Así, no es claro cómo el hecho de concebir el lenguaje como herramienta de expresión del pensamiento pueda ayudar per se a la elaboración de un pensamiento crítico.

Entonces no es claro cómo el pensamiento crítico (cuya definición ya amerita una reflexión que escape al propósito del presente artículo) se construye durante el paso de un estudiante por una formación por competencias en la etapa de educación superior. Y, además, se comprende la importancia que tiene la concepción del lenguaje dentro de un sistema educativo para determinar modos de aprendizaje y logros del mismo.

Finalmente se espera que la contribución de este documento a la discusión sobre las competencias comunicativas sea invitar a retomar planteamientos como los que han hecho investigadores colombianos como Luis Bernardo Peña cuando invita a prestar atención a la formación de la competencia comunicativa de los estudiantes de la educación superior en tanto que es primordial en “la comprensión de sí mismos y de formas diferentes de pensar y de sentir” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 13); lo cual evidentemente podría contribuir en la construcción de una sociedad más respetuosa del otro y de las relaciones que dentro de la sociedad se dan entre individuos y estilos de vida,

creencias, saberes, lo que no es poca cosa sino lo mínimo para comprender la configuración del mundo de hoy. Se dice ‘evidentemente’ porque se considera que lograr una comprensión, verdadera comprensión, de pensamientos y sentires propios y ajenos, implica reconocer los discursos que a estos subyacen y que estos crean; y en esos discursos se reflejan tensiones, tendencias y movimientos de toda la sociedad.

Además, como contribución, se espera estimular una mirada del lenguaje que lejos del estructuralismo lingüístico piense de otras maneras su relación con el pensamiento para que desde allí se busquen nuevas prácticas pedagógicas que recurran más a la creación de sentido del estudiante durante su aprendizaje y menos a la distribución masiva de pautas para la escritura y la lectura efectiva.

Como afirma Ricoeur (1995):

lo que tiene que apropiarse es el sentido del texto mismo, concebido en forma dinámica como la dirección que el texto ha impreso al pensamiento. En otras palabras, lo que tiene que ser apropiado no es otra cosa que el poder de revelar un mundo que constituye la referencia del texto [...], la revelación de una forma posible de mirar las cosas. (p. 104)

Lo que está en juego, entonces, en la relación lenguaje-pensamiento, es el modo de mirar las cosas, interpretarlas y construir una idea de mundo con ello. Vale la pena pensar esta relación para evitar asumir sin reflexión comprensiones del mundo que vienen de otras latitudes bendecidas con el estatus de una procedencia que se concibe superior sin que logremos dar cuenta de las razones de ello, como lo hace el documento analizado; lo cual resulta ser la manifestación de una comprensión de mundo específica que, aunque no se dice explícitamente, sí puede inferirse a partir de una lectura que respete y reconozca el lugar primordial que el lenguaje tiene en la configuración de mundos.

Referencias

- Aristóteles (1995). *Tratados de lógica II*. Madrid, España: Ed. Gredos.
- De Castro, D.P. y Niño, R.M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas*, 10 (1), 71-85.
- Hambur, Sam; Rowe, Ken; and Le, Luc T. (2002) *Graduate Skills Assessment: stage one validity study*. Recuperado de: https://research.acer.edu.au/higher_education/27
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Peña, Luis Bernardo. (2008) *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- Santos, D. (2013). Los discursos de la exclusión social y el Análisis Crítico del Discurso como acción política: Reflexiones a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria. *Discurso y Sociedad*, 7 (4), 740-762.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la universidad. En R. Wodak y M Meyer (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-179). Barcelona, España: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Montoya, Uruguay: Ediciones Fausto.

Notas

- 1 Discurso, entendido como “acontecimiento comunicativo que sucede en una situación social, presenta un escenario, tiene participantes que desempeñan distintos roles, determina unas acciones, etc.” (van Dijk, 2003, p. 171).
- 2 Esta investigación ha sido realizada bajo la aprobación y financiación de la “Sexta Convocatoria Interna para la Financiación de Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica”, organizada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque. Fecha de realización: 2015-2016.
- 3 Lo que menciona este párrafo, y que en la propuesta corresponde a dos párrafos de la sección que corresponde a comunicación, es lo único en todo el documento que remite como referencia a una investigación nacional: “La competencia oral y escrita en la educación superior” (Peña, 2008).
- 4 Al respecto se pueden consultar investigaciones como: “Los discursos de la exclusión social y el Análisis crítico del Discurso como acción política: reflexión a partir del análisis textual de un documento de política educativa universitaria” (Santos, 2013).
- 5 “El lenguaje oral no conoce las listas, las gráficas ni las ilustraciones” (Ong, 1987, p. 99).
- 6 “La naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal. Es entonces, en el significado donde pueden hallarse las respuestas a nuestras preguntas sobre la relación entre inteligencia y palabra” (Vygotsky, 1995, p. 25).
- 7 Esto es el resultado de una posición crítica frente a dos modos de entender la relación pensamiento-lenguaje: la teoría de la asociación y la Gestalt. En la primera “la relación entre la palabra y su significado se consideraba como un vínculo de simple asociación. El vocablo resultaba ser solo concomitante externo del pensamiento, una investidura que no influía en su vida interior” (Vygotsky, 1995, p. 162); en la psicología de la Gestalt, “la relación entre pensamiento y lenguaje aparece como una simple analogía, una reducción de ambos a un común denominador estructural” (Vygotsky, 1995, p. 163).
- 8 Los documentos más citados son: NCVER (2001), Hambur et al. (2002).

Información adicional

Cómo citar: Coral-Piedrahita, D.C. (2018). Una aproximación a la concepción del lenguaje en el discurso que comunica al Ministerio de

Educación Nacional y a las instituciones de educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 12-37.