

Competencia lingüística en Educación Superior: los medios de comunicación como práctica pedagógica para el desarrollo humano

Linguistic Competence in Higher Education: The Media as a Pedagogical Practice for Human Development

Competência linguística no Ensino Superior: a mídia como uma prática pedagógica para o desenvolvimento humano

Matías Denis Cácaro

Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

matiasdenisunae@gmail.com

Fecha de recepción: 08 de diciembre de 2017

Fecha de recepción evaluador: 27 de enero de 2018

Fecha de recepción corrección: 28 de febrero de 2018

Resumen

Este artículo trata sobre un proyecto presentado al premio Mercosur 2017. En el mismo, se prevé la utilización de los medios de comunicación como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lingüística. Si bien el hecho de estar en la era del conectivismo reporta un enorme beneficio en el acceso a la información, a su vez supone un grave problema la analfabetización (funcional-digital) por la posibilidad de caer en la infoxicación y en el seguimiento de modas sin criticidad ni reflexividad al más puro estilo “trending topic”. Por tanto, la educación, sin discriminación de niveles, tiene ante sí la urgencia –y el deber- de empezar a incluir las prácticas vernáculas en el desarrollo habitual de las clases, atendiendo a los tópicos de la motivación, la gamificación y la “inclusión” de las “nuevas” tecnologías. Pero, más si cabe, debe preocuparse por una formación integral de la persona que le permita hacer uso de sus derechos y obligaciones en la sociedad.

Digital o analógicamente, el medio de comunicación por excelencia es el lenguaje, lo que exige un dominio que requiere de habilidades metacognitivas para su procesamiento y “prosumisión”, dejando atrás barreras por desconocimiento o por adicción a los medios de comunicación sin competencia. La mejor forma de aprenderlo es haciéndolo en base a la realidad que se vive en cada contexto social y, además, extendiéndolo al resto de la sociedad, rompiendo muros entre la calle y la educación formal.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Competencia lingüística, Habilidades metacognitivas, Derechos y obligaciones, Competencia social y ciudadana, Medios de comunicación.

Abstract

This article discusses a project presented to Mercosur Award 2017. In it, provides for the use of the media as a teaching strategy for the development of language skills. While being in the era of connectivism reported a huge profit on access to information, in turn implies a serious problem Illiteracy: the possibility of falling into infoxication and tracking trends without criticality and reflexivity in the style of "trending topic". Therefore, education, without discrimination of levels, has before it the urgency to begin to include the vernacular practices in the habitual development of the classes, attending to the topics of motivation, gamification and "new" technologies. But, more if possible, you should worry about an integral formation of the person that allows you to make use of the rights and obligations in society. Digitally or analogically, the communication of excellence is with language, that requires metacognitive skills for processing, leaving behind barriers due to ignorance or addiction to the media without competence. The best way to learn it is to do it based on the reality lived in each social context and, in addition, extending it to the rest of society, breaking walls between the street and formal education.

Keywords: Significant Learning, Linguistic Competence, Metacognitive Skills, Rights and Obligations, Social and Civic Competence, Mass Media.

Abstrato

Este artigo discute um projeto apresentado ao Prêmio Mercosul 2017. Nele, prevê-se o uso da mídia como estratégia de ensino para o desenvolvimento de competências linguísticas. Enquanto estar na era do conectivismo relatou um enorme lucro no acesso à informação, por sua vez implica um grave problema Analfabetismo: a possibilidade de cair na intoxicação e acompanhar as tendências sem criticidade e reflexividade no estilo do "trending topic". Portanto, a educação, sem discriminação de níveis, tem antes a urgência de começar a incluir as práticas vernaculares no desenvolvimento habitual das aulas, atendendo aos temas de motivação, gamificação e "novas" tecnologias. Mas, mais se possível, você deve se preocupar com uma formação integral da pessoa que lhe permita fazer uso dos direitos e obrigações da sociedade. Digital ou analógica, a comunicação de

excelência é com a linguagem, que requer habilidades metacognitivas para o processamento, deixando para trás barreiras devido à ignorância ou dependência da mídia sem competência. A melhor maneira de aprender é fazê-lo com base na realidade vivida em cada contexto social e, além disso, estendê-lo ao resto da sociedade, rompendo barreiras entre a rua e a educação formal.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa, Competência linguística, Competências metacognitivas, Direitos e obrigações, Competência social e cívica, Meios de comunicação de massa.

Introducción: la competencia lingüística en la Educación Superior

La actividad académica que se desarrolla en las distintas unidades de las instituciones de Educación Superior va focalizada hacia el aprendizaje, la investigación y la extensión universitaria, por lo que se requiere el dominio de conocimientos teóricos, prácticos y sociales que, generalmente, se trasladan por el contacto social y la metodología científica mediante el uso del discurso escrito y oral.

Sin embargo, en nuestra corta y reciente experiencia docente, detectamos, a nivel general una carencia en la capacidad de escritura y oratoria en la cual se cometen diversos tipos de errores ortográficos y se denota dificultad para realizar discursos concisos, expresivos y argumentados siguiendo un registro académico y científico.

¿Qué relevancia tiene esta dificultad comunicativa en el propio contexto académico? ¿Y en el contexto social?

Para buscar datos empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos, el primer paso que debemos dar como instituciones de Educación Superior es el de proponer prácticas transversales y contextualizadas, en las que aquello que ocurre en el aula sea lo que ocurre en las calles, en nuestras vidas.

Se trata de una cuestión que, “según entendidos en el tema (como) Tapia et al. 2003, Morales y Hernández, 2004 y Carlino, 2007, (...) cuando se detecta que estudiantes de nuevo ingreso en la universidad muestran claras deficiencias en su competencia lingüística comunicativa, es imprescindible que las instituciones universitarias diseñen y pongan en marcha acciones (...) donde se originen situaciones de aprendizaje (significativas y contextualizadas en el entorno personal para que se) practique la escritura académica” (Rico y Nikleva, 2016, p. 63).

Partiendo desde esta adaptación académica, quizás podamos aspirar a la significatividad del aprendizaje que se traduzca en capacitación personal, social y profesional.

Desarrollo: cómo favorecer el aprendizaje significativo de la competencia lingüística en Educación Superior

Es importante que entendamos toda actividad académica dentro de un contexto general nacional e internacional. En este caso, trataremos sobre el contexto en que se enmarca la Universidad Autónoma de Encarnación, la cual recibe estudiantes del interior del país, de zonas rurales y, en muchos casos, de familias que no han tenido antes una experiencia de aprendizaje.

Si bien, este contexto mira hacia el cambio –por así decirlo- en las actuaciones de las autoridades del país, las cuales aspiran a la promoción de la proyección social y científica nacional e internacional mediante instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), ambos con finalidades basadas en el progreso y el desarrollo de un país clasificado por las potencias mundiales y sus instituciones como “en vías de desarrollo”. Por tal razón, como citan Angelini, Almazora y Carbonell (2017, p.142), “las universidades se convierten en la plataforma para alcanzar (...) las competencias transversales” siguiendo con los postulados de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), los cuales hacen referencia a la necesidad de profesionales competentes. Entre estas competencias, como son la ética, el trabajo en equipo y los conocimientos específicos, se sitúa también la competencia lingüística.

De cara a favorecer el aprendizaje del discurso oral y el discurso escrito, se propone un proyecto de aprendizaje institucional con una dimensión transversal e interdisciplinar basada en el uso de los medios de comunicación para promocionar las actividades académicas que se van realizando a lo largo de las distintas materias y atender a temáticas de interés social. Responde el siguiente proyecto a la formación del profesional del futuro con el desarrollo de nuevas competencias y habilidades, así como al uso de “nuevas” tecnologías para despertar el interés por lo aprendido y desarrollarse en la convivencia con las mismas.

Es significativo el uso de la dimensión transversal e interdisciplinar por razones como las que cita Aguaded (1994) cuando se refiere a la presencia de la competencia lingüística en todo el currículum por su carácter comunicativo, lo que la sitúa como “uno de los objetivos prioritarios” (Prado, 2001, p.164). También, tal y como señala un estudio de Marín y Morales (citado en Rico y Nikleva, 2016, p.65), hay una imperante necesidad de “incluir (...) en los planes de estudio (...) la composición frecuente de diferentes textos”.

Además, en la era actual, de la comunicación fugaz, de la globalización, de la universalización y la internacionalización, se hace sumamente relevante disponer de competencias lingüísticas para el desarrollo de comunicaciones efectivas, pues no hemos de olvidar que sea como fuere, la lengua sigue siendo el vehículo mundial que nos une y nos separa. Dice Prado al respecto que “estas nuevas perspectivas no son azarosas, pues están incardinadas en la vida diaria y son relevantes en el desarrollo económico y tecnológico de nuestra sociedad actual (...) configurando una nueva realidad, una nueva forma de comunicación basada en la utilización de nuevos lenguajes y procedimientos textuales, alejada de la comunicación tradicional con la finalidad de establecer formas de control social, ideológico y cultural” (Lomas y Osorio, 1994, citado en Prado, 2001, pp. 161-162).

Es evidente que estamos ante “un cambio cualitativo en las condiciones lingüísticas y semiológicas de la especie humana con nuevos recursos, códigos, canales de comunicación y transmisión de la información y la cultura” (Pérez Tornero, 1997 en Prado, 2001, p.161), por lo que la escritura, la lectura y la comunicación requieren una re-especialización por parte de docentes y, sobre todo, de estudiantes, la sociedad que se prepara para el futuro próximo del país.

Los estudiantes y las estudiantes deben superar la etapa de destreza situada en la relación de fonema-grafema para realizar lecturas y escrituras con un control metacognitivo, con comentarios metalingüísticos (Rico y Nikleva, 2016, p.49) a fin de conseguir una comunicación basada en el diálogo, el intercambio y la reciprocidad superando el paradigma unidireccional de la emisión, transmisión e información.

Hablábamos en líneas anteriores sobre la universalidad, la globalización y la instantaneidad de las comunicaciones. ¿A qué se debe? ¿Qué tiene que ver con el dominio de la competencia lingüística?

Barrientos y Ryan (2012, p. 1) atribuyen el deber a los medios de masas -llamados así en primer momento- o medios de comunicación social, los cuales, en primera instancia, únicamente cumplían con una función de comunicación unidireccional. Ahora, con la convivencia entre TIC y gran parte de la sociedad, podríamos afirmar que seguimos bajo un paradigma unidireccional, pero silencioso, pues la sociedad tiene la posibilidad de prosumir (producir-consumir) gracias a la web 3.0., pero su uso es mínimo por la falta de educación formal en la cuestión. Al respecto, Merayo (2000, p. 36) ya hablaba de una alfabetización funcional en todas aquellas personas que no estuviesen familiarizadas con los medios, que si bien podrían producir de manera vernácula, natural y espontánea (Aguaded, 1997 y 1998 en Prado, 2001, p. 164), necesitarían un aprendizaje del código, una alfabetización audiovisual centrada en “la lectura y la producción de medios” (Aparici, 1994 en Prado, 2001, p. 164).

Detectamos, a nivel general en las personas que acuden a la UNAE, una carencia en la capacidad de escritura y oratoria en la cual se cometen diversos tipos de errores ortográficos y se denota dificultad para realizar discursos concisos, expresivos y argumentados siguiendo un registro académico y científico. Por eso, mediante este tipo de práctica pedagógica, aspiramos a comprobar el efecto que pueda tener la inclusión de un proyecto de escritura y oratoria basado en los medios de comunicación y centrado en el desarrollo de las capacidades de escritura y oratoria de la comunidad educativa de la Universidad Autónoma de Encarnación.

Podríamos pensar que esta demanda que detectamos en nuestro contexto interno es ajena a los sistemas universitarios de los países desarrollados, pero hay algunos estudios (Catuogno et al. en 2003, Morales y Hernández en 2004, Morales y Espinoza en 2005, Tamayo y Sanmartí en 2005, Nigro en 2005 y Sánchez Avendaño en 2005 y 2006) que hallaron dificultades a la hora de dotar de coherencia y cohesión a los textos, a la hora de desarrollar el discurso académico sin problemas en la adecuación con un lenguaje formal escrito y, también, con un lenguaje formal oral (Rico y Nikleva, 2016, p.63).

Por tanto, la atención sobre este problema tiene su razón de ser en los cambios integrales que se han sucedido y van desde el nivel más básico que es el aprendizaje de la lengua y la escritura en los primeros años de vida, hasta la repercusión social, incluyendo la personalidad individual y el futuro profesional como citábamos en la introducción.

Argumentación: Por qué utilizar los medios de comunicación como metodología para desarrollar la competencia lingüística en Educación Superior

El concepto de alfabetización, tal y como ya remarcábamos con Aguaded (1995) ha ido cambiando. Se requieren nuevos aprendizajes para aprender a leer y escribir en “esos nuevos códigos para comprender con precisión y de manera crítica, la infinita variedad de mensajes” que circulan por la sociedad actual. Se requiere, por tanto, que la lectura y la escritura de estos lenguajes, con plena consciencia, se integre en nuestra vida diaria tras un aprendizaje formal.

Los medios de comunicación “social” que citábamos anteriormente, han creado nuevas formas de escritura, lectura y comunicación, generando una gran diversidad de códigos -multimodalidad- e itinerarios de lectura. Dice Prado (2001, p.163) que la gran influencia ha hecho que mediatizemos nuestro conocimiento de la realidad y nuestros hábitos y rutinas, haciendo que aprendamos a comprender mediante los medios de comunicación social que nos transmiten lo que comúnmente se entiende como cultura: comportamientos sociales, hábitos, costumbres y modos de habla-escritura con carácter universal.

Mediante la inclusión pedagógica de los medios de comunicación, queremos promulgar una pedagogía problematizadora (Piaget y Freire), en que la educación se entienda como “praxis, reflexión y acción” para transformar el mundo, evitando caer en la infoxicación, consumiendo únicamente imágenes y comportamientos “sin comprender la complejidad de su significado” como ocurre con las personas que desconocen el código escrito y se encuentran ante revistas y libros.

Por tanto, como dicen Barrientos y Ryan (2012, pp.5-6), la educación se transforma en un proceso permanente (importante la relación con el Life Long Learning), en el que se busca formar a la sociedad para actuar y transformar la realidad desde la subjetividad. Una subjetividad basada en una “conciencia crítica” razonada, que supere la “conciencia ingenua” que obvia el razonamiento, el análisis, la deducción o la elaboración de síntesis. Se trata de una capacidad de autogestión de la participación activa, tanto en el proceso de aprendizaje como en la sociedad a partir de la competencia lingüística.

La participación activa en la sociedad se da mediante la mediación entre personas a causa del signo lingüístico que comparten para actuar, pensar y hablar sobre la realidad (Freire, 1973, p.74), De este propósito emana la tarea de la educación, la cual debe brindar oportunidades que ayuden a pensar, a relacionar hechos y a sacar conclusiones de tal manera que se esté en la corriente que requiere la vida en sociedad actual (Barrientos y Ryan, 2012, p.6).

De ahí que el acto comunicativo que se pretende establecer en el transcurso del aprendizaje entre docente y discente no sea unidireccional e informativo, sino que debe entenderse como un acto de diálogo entre personas interlocutoras que “buscan la significación de los significados” y que supera el sujeto cognoscente frente a uno cognoscible (Freire, 1973, p.77).

El rol que juega la comunidad estudiantil es principal, protagónico y con una gran importancia en el aprendizaje de la gestión y la autorregulación de su propio aprendizaje. El aprendizaje autorregulado se puede definir como “el aprendizaje que ocurre fundamentalmente bajo la influencia de las ideas, sentimientos, estrategias y conductas generadas por el propio estudiante, y que están orientados a la consecución de objetivos”. (Schunk & Zimmerman, 1998 en Bartolomé, 2008, p.21). Véase que esta autorregulación se refiere, también, a ser conscientes del aprendizaje. También como “conjunto de competencias que permite a los estudiantes controlar las variables que tienen impacto en su proceso de aprendizaje (Cilia y Ot. 2006, en Bartolomé, 2008, p.21).

Para impregnar a la comunidad estudiantil de las competencias citadas - recordemos, alfabetización funcional con énfasis en alfabetización mediática/digital, competencia lingüística y autorregulación-, se han realizado distintos estudios en educación superior (Cerezo et al. 2010; Hernández, Sales y Cuesta, 2010) que

demostrarán cuál es la mejor metodología de aprendizaje en un panorama de materias fragmentadas. Frente a esta fragmentación, la investigación más concluyente fue la de Boekarts y Cascallar (2006), que situaba el aprendizaje intracurricular como posibilidad didáctica más efectiva para el desarrollo de las competencias nombradas anteriormente. (Bruna y Villarroel, 2014, p.28). He aquí, por tanto, otra de las razones que justifican la apuesta por una metodología interdisciplinaria y transversal, puesto que el desarrollo unitario en una asignatura tendrá una significatividad mínima, sin posibilidad alguna de fomentar el desarrollo de las competencias necesarias para la vida actual y sin una cotidianidad propia de la convivencia con la esfera social basada en TIC.

El tema de las competencias, del cual se tiene poco conocimiento en Paraguay hasta el momento, lleva consigo unas connotaciones terminológicas, que ahora no vamos a analizar. Sin embargo, es importante entender que tienen su significancia a partir del Informe Delors (1996) y su relación directa con el Plan Boloña (1999) -ambos europeos- en los que se aboga por una educación inspirada en principios socioconstructivistas, con aprendizajes multidisciplinares mediante competencias transversales como “trabajar de manera cooperativa, desarrollar habilidades de comunicación, debatir y servir de mediadores” (Angelini, 2014, p.2). La cuestión pedagógica que se cita tiene sus raíces en el aprendizaje basado en la experiencia, postulado por Dewey (1938) y que nos sirve para situar, más si cabe, el rol protagónico en la comunidad estudiantil, basándonos en estrategias de aprendizaje que fomenten la globalidad, el aprendizaje interdisciplinario y aplicado.

Situémonos ahora en el objeto de aprendizaje, el cual es la competencia lingüística, más pormenorizadamente el aprendizaje funcional de la lectura y la escritura en un contexto mediatizado que requiere de dominio lingüístico para actuar e interactuar con la sociedad y sus entornos.

Según Rico y Nikleva (2016, p.50), basándose en ideas de Adam (1999) y Bajtín (1979), a una persona competente en comunicación lingüística se le supone capacitada “para comprender y producir textos orales y escritos en diferentes situaciones comunicativas, con diversas intenciones y para distintos destinatarios (...) (con) la habilidad para emplear diferentes géneros discursivos con sus propias normas y en los contextos sociales adecuados”.

Para el aprendizaje de esta competencia, Cassany, Luna y Sanz (2000) sitúan al texto académico como un marco de referencia y representativo que sirve para construir y transmitir el conocimiento de manera elaborada, de manera formal, con un léxico específico, objetivo, biunívoco y universal (Rico y Nikleva, 2016, pp.50-51).

Con el nuevo contexto que se presenta por la globalización y las Tecnologías de la Información y la Comunicación -las cuales en este caso las podremos empezar a denominar Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) o Tecnologías del

Empoderamiento y la Participación (TEP), según el grado de afianzamiento del objeto de aprendizaje-, Carlino (2003) ya señalaba que habría una mayor dificultad en la escritura y la lectura por parte de estudiantes de universidad, incluso pudiendo afectar -por aquello de la no natividad digital- a docentes. Cuando Carlino señalaba esta dificultad, no lo hacía de manera azarosa, pues Rodríguez y Ruíz Bikandi (2013) señalaron que el discurso científico era muy poco aprendido en el aula universitaria, por lo que ahora es más importante actuar ante las demandas latentes del pasado y las actuales (Rico y Nikleva, 2016, p. 51).

Hasta ahora estuvimos enfocando la justificación hacia una participación activa en la sociedad, sin atender a una influencia empírica en la misma mediante la investigación, la cual debería estar inmersa en todo proceso de actuación y proyección social.

Según Restrepo (2003, en ulearning 10/11), la educación superior debe ser un proceso de investigación permanente -por lo cual es necesario el dominio del discurso científico como remarcábamos anteriormente- mediado por la ciencia y la tecnología, elementos fundamentales para la educación de calidad.

Mediante esta metodología aspiramos a cumplir con unas demandas en investigación que, parafraseando a Herrera (2013), sirven para mantener un diálogo permanente de cara a transformar y vincular las prácticas profesionales y contextuales de la comunidad estudiantil.

Hablamos, por tanto, de una investigación formativa (Restrepo, 2003), “concebida como el proceso investigativo que se desarrolla para que el alumno se forme para la investigación partiendo de situaciones problemáticas a su entorno curricular y profesional futuro”.

Así es como pretendemos “sistematizar la experiencia pedagógica, entendida como un ejercicio permanente de producción de conocimiento crítico desde la práctica”, (Jara, 2012), atendiendo a la actualidad, llevando a cabo procesos inferenciales -se requiere un gran dominio de la lengua- que, además, con la presencia de las TAC habilitan el espacio del aprendizaje ubicuo, un nuevo paradigma de aprendizaje que busca la inclusión de la tecnología en el proceso educativo, requiere de autorregulación y posibilita la espontaneidad del proceso de aprendizaje.

Siguiendo a Jones y Jo (2004), no se trata de una cuestión que cae en la dialéctica de innovación educativa o no, sino que la tecnología está en nuestro día a día incluida de manera natural, por lo que, tal y como dicen Dey (2000), incluso Hornby (1950), se logrará una asimilación de conocimientos más efectiva cuando se construye el aprendizaje formando parte de contextos cotidianos y reales, aspecto que remarcábamos en líneas anteriores.

Completando el proceso iniciado, es importante que destaquemos que, mediante este aprendizaje, no solo se estarán desarrollando destrezas, habilidades y competencias lingüísticas, sino que, como añaden García-Carbonell y Watts (2009), se estarán desarrollando las conciencias sociales, se habilitan espacios de interacción, debate y postulación de propuestas de cambio motivadas por las temáticas tratadas y la simulación -punto metodológico importante en nuestra propuesta y que desarrollaremos posteriormente (Angelini, 2014, p.3).

En el desarrollo de la conciencia social es importante el uso de la capacidad crítica y reflexiva. Según la literatura analizada -al igual que ocurre en muchos otros conceptos que serán analizados en un futuro próximo en la Tesis Doctoral- la criticidad incluye a la reflexión, aunque, más ahora con los medios de comunicación social, tendemos a criticar sin apenas reflexionar, por lo que consideramos importante deshacer la conjunción de ambos conceptos en uno, pero si los relacionamos de manera recíproca.

Para analizar temas sobre la conciencia social y la criticidad, ésta en los medios ha sido analizada en investigaciones de índole social y relativamente relevantes como son las elecciones políticas. Algunos estudios (Arriagada y Navia, 2009; Holgado, 2003; Pachón, Peña y Wills, 2013; Sajuria, 2013, en Navía y Ulriksen, 2017, p.75) evidencian que la influencia de los medios, la participación en los medios, el género -hay especial énfasis en la mujer latinoamericana- y la estructura social condicionan el voto. Estos estudios añaden que si hay una cohesión social -que puede haberla, por un lado, por consenso social o, por otro, por convención social no reflexiva, similar al Trending Topic de Twitter y a lo que sostienen Fábrega y Paredes (2012 en Navía y Ulriksen, 2017)- la gente participa más (Franklin, 2004 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75).

En esta cuestión de la cohesión, algunos estudios (Lasswell, 1938; Lazarsfeld, Berelson y Gaudet, 1944 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75) hablan de unos efectos directos y unos efectos limitados. En el primer caso, “la inyección directa” de información a la audiencia omnipotente y omnipresente (Monzón, 1996 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75), afecta al pensamiento de la ciudadanía (Page, 1996 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75). En la segunda, la audiencia no es manipulable porque tiene capacidad de decisión, gracias a la reflexión y la criticidad, para elegir qué quiere escuchar y formar su opinión. (D’Adamo, García y Freidenberg, 2007 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75). Añade Norris (2001 en Navía y Ulriksen, 2017, p.75) que, además, hay mayor facilidad al acceso y contraste de información con otras fuentes, lo que posibilita el argumento más significativo y el dominio de la información. Con la puesta en marcha de este proyecto, la segunda opción es la que pretendemos activar para favorecer un uso crítico de los medios, facilitar la creación de opiniones propias y argumentadas e incidir de manera directa en un tema tan significativo como es la política.

En palabras de Castells (2009 en Navía y Ulriksen, 2017, p.73), “esto lleva a concluir que toda política es mediática”, lo que comporta una necesidad imperante al aprendizaje de la competencia lingüística con los medios y sobre los medios de manera formal, porque es el espacio a partir del cual la hegemonía cultural se reproduce si no hay una actividad práctica capaz de combatirla. Hay que añadirle la repercusión e incardinación, al igual que los medios de comunicación social, de las redes sociales. Al respecto, Natanson (2010 en Navía y Ulriksen, 2017, p.73) afirma que es la plataforma para acceder a potenciales votantes -entiéndase la juventud, nativos y nativas digitales- y generar debates sobre asuntos públicos. Dice el mismo que “no solo gobiernan los políticos, sino también los medios”.

Frente a una población analfabeta, el control es más fácil y, en relación con nuestro contexto, el cual en muchos casos no dispone ni de acceso a internet en algunos casos, hace que las barreras para la criticidad y la reflexión sean mucho más difíciles de superar, potenciando una especie de status quo social que beneficia a las clases dominantes y hace que, con pequeños estímulos, la sociedad se sienta saciada y satisfecha, participante activa.

A estas barreras hay que sumarle, además, dificultades de carácter social en los contextos familiares. Hay estudios, que apuntan a la influencia directa y significativa de la educación paterna sobre el colectivo estudiantil. Señala Lozano (2009, p.91 en Robles, 2014, pp. 82-83) que “la condición educativa atribuida a la familia está fuera de toda duda y discusión, siendo cada vez mayor la conciencia de la importancia del papel de los progenitores en el progreso y desarrollo educativo de sus hijos”. Otros autores como Schiefelbein y Simmons (citados por Adell, 2002, p. 91 en Robles, 2014, pp. 82-83) “consideran a los antecedentes familiares, el determinante individual de mayor importancia y peso en el rendimiento académico alcanzado por el alumno”.

Referente a la hegemonía cultural que ya nombramos, Llorente (citado en Lozano, 2009, p. 47) dice que “la influencia de la clase social está mediada por el nivel cultural que, a su vez, determina las expectativas, valores y actitudes de la familia respecto a la educación, es decir, la motivación de logro depende más del nivel cultural de los padres que de su nivel de ingresos”. También es importante destacar al respecto de la hegemonía cultural, el acceso a distintos tipos de código lingüístico que remarca Basil Bernstein (Robles, 2014, pp. 82-83), el cual estudió que las clases sociales generan tipos de familia con sistemas de comunicación concreto a partir de la socialización familiar, que corresponde en unas diferencias notables en el rendimiento escolar según el acceso al código elaborado o código restringido.

Frente a esto, dice (Robles, 2014, p. 87) que son las Instituciones de Educación Superior (IES) quienes deben acercar, en la medida de lo posible, las expresiones culturales de quienes habitan en los códigos elaborados mediante actividades curriculares

que apoyen del desarrollo social, tanto directa como indirectamente relacionadas con la profesión futura que van a desarrollar.

De esa manera, creando consciencia y reflexión, la institución educativa cualquiera desarrollará prácticas pedagógicas “llamadas a erradicar las ventajas de la clase social en la escuela y la sociedad” que rompan con la cultura hegemónica que nombra Bernstein (Sadovnik, 2001, p. 5 en Robles, 2014, p. 88).

Mediante el desarrollo de las habilidades lingüísticas como eje transversal que proponemos, aspiramos a la ruptura de la hegemonía y a la capacitación en habilidades críticas y reflexivas generales para la vida, aprendizajes para conducirse con éxito en la sociedad globalizada y de la información en la cual estamos situados y, como dice Steve (2011, p. 24 en Robles, 2014, p. 91) preparar a las generaciones venideras para “hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser”. Sin duda alguna, “la capacidad para utilizar el lenguaje como instrumento para comunicarse en forma oral y escrita, para representar, comprender y construir la realidad y para organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta” seguirá siendo imprescindible. (Proyecto Atlántida, 2007, p. 72 en Robles, 2014, p. 91).

Estamos ante un proceso de aprendizaje basado en un modelo teórico, en comunidades con sesiones de presentación en clase, lecturas y trabajo con la información en la red, discusión online y presencial (Bartolomé, 2008:36 en Moral, Neira y, 2016, p. 23) y práctico, basado en proyectos, problemas con entrevistas personales de evaluación y seguimiento, y sesiones de grupo para contenidos más específicos (Grané, 2004 en Moral, Neira y Villarroel, 2016, p. 23)

El aprendizaje en y con los medios de comunicación, como cita Van Gils (2005 en Moral, Neira y Villalustre, 2016, p. 23) “constituye un poderoso recurso didáctico que favorece la implicación efectiva de los estudiantes y las estudiantes en su propio aprendizaje”. Anteriormente, Combs y Beach (1994 en Moral, Neira y Villalustre, 2016, p. 23) los utilizaron para promover “el aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales e introducir conceptos como democracia, diversidad cultural o ciudadanía participativa, mejorar las habilidades comunicativas, aumentar la motivación para aprender del pasado y el presente, crear vínculos consistentes a partir de experiencias compartidas”.

El aprendizaje, basado en la autorregulación, trae consigo un gran componente motivacional, potenciando la estrategia didáctica utilizada y el aprendizaje, situando en primer lugar el impulso de procesos cognitivos de orden superior que favorecen la situación personal y colectiva en unas coordenadas espacio-temporales concretas para el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico que posibilite la actuación en su entorno social (Escudero y León, 2007 en Moral, Neira Villalustre, 2016, p. 23).

El uso de las TAC y de la web 3.0., influyen sobremanera en el aprendizaje de la competencia lingüística, favoreciendo el aprendizaje de la comunicación multimodal, de la hipertextualidad, de la lectura discontinua, de la autorregulación de la lectura y la escritura acorde al itinerario de interés y, por ende, a la creatividad, la resolución de problemas, la búsqueda y presentación de respuestas alternativas y a la criticidad, siendo una metodología idónea para el desarrollo de la simulación en unos medios de comunicación que copan nuestra vida diaria (Sylvester y Greenidge, 2009; Tsou Wang y Tzeng, 2006; Villalustre y Del Moral, 2014; Burgess, 2006 en Moral, Neira y Villalustre, 2016, p. 24).

La potencialidad de la metodología que sugerimos mediante las TAC y los medios de comunicación tiene su rigor científico y académico, tal y como demuestran algunas de las autorías relevantes a nivel mundial que sostienen la implementación de la misma. Por ejemplo, Cassany (2012) refiere a que mediante los medios de comunicación se pueden aplicar estrategias de aprendizaje cooperativo, con textos versátiles mediante formas y géneros discursivos variados, que significan una activación de habilidades comunicativas referidas a la oralidad y la escritura.

Muchos autores, además de Cassany, han afirmado estas potencialidades, como Gregori-Signes (2008, 2014), Alcantud (2010), Siylvester y Greenidge (2009), Reyes, Pich y García-Pastor (2012); Tsou, Wang y Tzeng (2006).

Además, la metodología basada en los medios de comunicación fomenta “las multialfabetizaciones” (Gregori-Signes, 2014 en Moral, Neira y Villalustre, 2016, p. 24), posibilitando la gamificación en el contexto educativo a partir de la simulación. Como dicen Gumperz y Hymes (1972 en Moral, Neira y Villalustre, 20016, p. 25), “lo que un hablante necesita saber para comunicarse efectivamente en contextos culturales significativos” es practicar con hechos reales e impacto real en entornos reales. Por tanto, Alarcón, Frites y Hill (2014, p. 573) sugieren la indivisibilidad del método de aprendizaje con el contenido, ya que “no hay (...) método de aprendizaje por una parte y contenido aprendido por otro, puesto que las prácticas de aprendizaje mantienen una relación intrínseca, es decir, no circunstancial, con lo que se aprende al llevarlas a cabo” (Alarcón, Frites, Hill, 2014, p. 573). Es más, dicen estos autores que solo mediante la práctica es como se prueba y se aprende sobre los estándares normativos para la aplicación de palabras, por lo que la competencia lingüística se da tras un “entrenamiento en una técnica de uso que es simultáneamente normativa, pública y constituyente” (Alarcón, Frites, Hill, 2014, p. 573).

De cara a favorecer este aprendizaje basado en competencias, tenemos que situar nuestra práctica pedagógica en una de las dos corrientes que Goudreau et al. (2009) sugirieron. La primera corriente fue el aprendizaje basado en tareas, “las cuales se asocian a funciones repetitivas enseñadas en la educación técnica”, mientras que la segunda

corriente (Hawes y Corvalán, 2006) fue el aprendizaje constructivista “que abarca e involucra estrategias metodológicas”.

También surgió una tercera corriente, pero que se sitúa, según Alarcón, Frites y Hill (2016, p. 578) en una segunda generación. Esta corriente (Hager y Gonzci, op.cit) se basa en un enfoque que integra el contexto de situaciones profesionales, en que una competencia “es un saber-hacer basado en la combinación y movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y recursos externos, aplicados apropiadamente a situaciones específicas, relacionadas con el contexto profesional del estudiante” (Tardif, 2006) y de una manera “holística y sistémica” (Goudreau et al., 2009 en Alarcón, Frites y Hill, 2016, pp. 577-578).

Para esta tercera corriente integradora se habla de un “aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y pedagogía reflexiva” con la narrativa pedagógica (Alarcón, Frites y Hill, 2016, p. 578).

Como venimos fundamentando, la capacidad humana de aprender comportamientos y aplicarlos en un entorno es mediante un desarrollo biológico y un aprendizaje basado en un contexto socio-cultural. Con el uso del lenguaje, se consigue un dominio de la posibilidad de adaptación y flexibilidad para actuar y responder a los patrones normativos de comportamiento que se presenten, así la capacidad de elegir aquellos que nos resulten más adecuados, dejando un pequeño margen a la arbitrariedad. Al contrario de quienes disponen de una competencia lingüística desarrollada, la arbitrariedad y la tendencia se vuelven en la fundamentación más lógica para aquellas personas que no consiguieron y no consiguen desarrollar su competencia lingüística. Esto es lo que nos lleva a entender las situaciones de las que hablaban Jonnaert et al., (2005, p. 684 en Alarcón, Frites y Hill, 2016, p. 582) cuando se refieren al desarrollo de la competencia en un ámbito contextualizado que se basa en el dominio de las situaciones, el desempeño competente y la inteligencia de las situaciones, todo gracias a una “cognición situada” (Jonnaert et al. 2005, p. 684 en Alarcón, Frites y Hill, 2016, p. 582).

La cognición situada, en palabras de las mismas autorías, es como parte de la práctica social “distribuida sobre el cuerpo y la actividad de la persona en situación, sobre la situación en sí misma y sobre su contexto”.

Así pues, la relación entre persona y entorno se establece de una manera dialéctica, más o menos crítica y reflexiva, según el dominio de la competencia lingüística, que posibilita una relación más allá de la física, que llega hasta la psiché mediante el procesamiento y la elaboración de la información de manera metacognitiva.

La mejor forma de llevar a cabo una formación académica formal que abarque las características necesarias para promover una participación activa (de manera profesional

y con proyección social) mediante el desarrollo de la competencia lingüística es la simulación.

La gamificación y la simulación son metodologías que están abriéndose paso en las metodologías didácticas, con una larga trayectoria -teórica más que práctica- sustentada por Bredemeier y Greenblat (1981); Crookall y Arai (1995); Cherryholmes (1966); De Caluwé, Hofstede y Peters (2008); Duke (1974); Goodman (1984 y 1995); Gredler (1992), Greenblat (1975); Greenblat y Duke (1975 y 1981); Lederman (1983 y 1992); Lederman y Stewart (1991); Shubik (1994); Taylor y Walford (1978) y Wolf y Crookall (1998). (Citados en Angelini, Almazora y Carbonell, 2017, p. 142).

La validación de esta metodología está en la eficacia que, según las autorías citadas, tiene en el ámbito universitario por el planteamiento de actividades totalmente prácticas, reflexivas y críticas en temas específicos en que la comunidad estudiantil se ve inmersa, trabajando en equipo, relacionando la clase con el entorno, tomando decisiones mediante la metacognición y siendo protagonistas principales. (Vernon, 2006; Blum y Scherer, 2007; Crookall, 2010; García-Carbonell y Watts, 2012, en Angelini, Almazora y Carbonell, 2017:142).

Se puede hablar, en términos de conceptualización, de un aprendizaje circular (Kolb 1984, 2005 y 2009) que responde, según García-Carbonell, Watts y Andreu-Andrés, 2012) “al modelo y principios de la simulación y juego” en tanto que se trata de un aprendizaje basado en la experiencia concreta y la aplicación a nuevas situaciones, tal y como remarca ICONS (International Communication and Negotitation Simulation), obligando a la ejecución de las capacidades metacognitivas y de la competencia lingüística para el desarrollo de las competencias transversales.

La gamificación y la simulación tienen, más exclusivamente, distintos estudios relacionados con el aprendizaje de la lengua, los cuales expresan los beneficios pedagógicos que esta metodología supone por el aprendizaje significativo de estructuras gramaticales y expresiones lingüísticas en contextos situados. La lista de estudios, la cual es extensa, (Angelini, 2012; Angelini y García-Carbonell, 2014; Asal y Blake, 2006; Crookall y Oxford, 1990; Crookall y Arai, 1995; De Garmo, 2006; Ekker, 2000 y 2004; Ekker y Eidsmo, 2006; Ekker y Sutherland, 2005 y 2009; García-Carbonell, 1998; García-Carbonell y Watts, 2012; García-Carbonell, Andreu-Andrés y Watts, 2014; García-Carbonell, Watts y Andreu-Andrés, 2012; Garrido-Iñigo, 2012; Halleck y Coll-García, 2011; Lay y Smarick, 2006; Rising, 1999 y 2009; Watts, García-Carbonell y Rising, 2011; Wedig, 2010), coincide en que “al utilizar simulaciones, se estimula la necesidad de interacción debido a su carácter comunicativo, se potencia el trabajo colaborativo para resolver situaciones que se plantean y se respetan las necesidades lingüísticas de cada sujeto a fin de que los participantes hagan uso de una amplia gama

de registros lingüísticos, vocabulario y expresiones propias (Angelini, Almazora y Carbonell, 2017, p. 143).

En el contexto actual de las prácticas habituales de la sociedad paraguaya, entre ellas las de la comunidad estudiantil, el aprendizaje TAC es totalmente invisible, así como el aprendizaje TIC. Si bien, en este último paradigma sí que se mueve gran parte de la población paraguaya, ya que el acceso a Internet, a redes sociales, medios de comunicación, etc., está muy extendido en el mundo, pero, si comparamos de manera global -y según nuestra percepción- los usos que se hacen con el estudio de Bennet, Maton y Kevran (2008), veríamos que los resultados serían muy similares, con un elevado “acceso a las TIC por parte de los jóvenes (...), sin embargo, solo una minoría crea contenido y tiene una participación alta en la red” (Álvarez, Escofet y López, 2014, pp. 4-5).

Es, por este motivo de consumo masificado, sin apenas intervención crítica y reflexiva, que desde la metodología de la simulación y el juego debemos guiar a la comunidad estudiantil hacia la experimentación de situaciones significativas que interactúan con su rutina diaria, con un componente profesional y social incluido, con potencialidad, y en que las voces -con una competencia lingüística desarrollada-, sean escuchadas en la participación y decisión de los aspectos sociales que vienen salvaguardados, en la gran mayoría de casos, en la Declaración de los Derechos Humanos, que son manipulados y sumamente interiorizados por un desconocimiento y la indefensión aprendida a la que la sociedad paraguaya está, actualmente, abocada.

Conclusiones: el desarrollo humano mediante la competencia lingüística

La necesidad y pertenencia de esta metodología, sobre todo en sociedades con índices de alfabetización bajo, queda totalmente constatada con los argumentos expuestos. Según Barboza et al., (2008 en Rico y Nikleva, 2016, p. 64) “hay que crear la conciencia en estos estudiantes de la importancia de considerar la escritura como proceso, con unos propósitos y funciones específicos para el medio académico, laboral y social”.

Si bien, para aspirar a una alfabetización digital es necesario dominar en primer lugar la alfabetización funcional de la práctica letrada de la época pasada, la cual no ocupa un lugar obsoleto, no está agotada, sino que se ha adaptado a unos nuevos entornos de comunicación que universalizan la información, la hacen más accesible, manipulable gracias al paradigma 3.0 con personas prosumidoras, que desarrollan nuevas formas de lectura y escritura más adaptadas a las preferencias individuales, pero con un impacto global más alto y, a su vez, más basado en la tendencia de las masas.

Seguir las tendencias no supone un problema, siempre y cuando se haga de manera consciente y reflexionada, puesto que de lo contrario estaremos cayendo en el control de

las masas hegemónicas, las cuales se basan en el reparto del beneficio poco equitativo, pero que resulta satisfactorio para aquellas personas con un bajo acceso al conocimiento, sea la razón que sea.

Según Cabero (1994, p. 23), la comunidad estudiantil actual, con la participación de las tecnologías, requiere un mayor dominio metacognitivo y autorregulador, lo que pone en jaque al sistema educativo vigente y a las prácticas pedagógicas docentes. Incluso, a los planes curriculares establecidos, los cuales nombran nuevas tendencias, pero dejan al azar “libertino de la cátedra” la inclusión de nuevas prácticas pedagógicas y de las tecnologías.

Continúa Cabero diciendo que “estos medios reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado, donde el saber no tenga por qué recaer en el profesor y la función del alumno no sea la de mero receptor de informaciones”, obligando a un cambio de roles, dotando de un papel protagonista a la comunidad estudiantil y siendo el rol docente el de disponer de situaciones de la vida diaria en el contexto del aula.

Estas nuevas situaciones contextualizadas en las aulas nos llevan a hablar de un flujo continuo de intercambio de información, de adaptación, reflexión, criticidad, metacognición, dominio lingüístico y digital, actuación, producción, creación, modificación de la realidad, sin la necesidad de una presencialidad en aula o de un tutor o tutora constante.

Es necesario que se lleve a cabo un aprendizaje significativo de la alfabetización funcional, que junto a la alfabetización digital utilizando lo vernáculo, conformará una práctica de aprendizaje interdisciplinaria, esencial en su cuestión de lenguaje y en su fin último, con una importante significancia gracias al role-playing, la simulación y la gamificación, favoreciendo de manera indirecta la retención de estudiantes, el interés por el conocimiento, el despertar de las consciencias críticas y reflexivas, la libre expresión del pensamiento y la opinión, el uso la información más actual con los objetos de aprendizaje curriculares para transferir significativamente la información del mundo académico al mundo social y, por ende, la atención de temáticas muy en boga actualmente por su poca repercusión en épocas anteriores como son las cuestiones de género entre tantas otras, recogidas en la teoría de grandes autores y autoras en todas las ramas del saber, pero débilmente expresadas o silenciadas por la hegemonía del poder.

Referencias bibliográficas

Angelini, M. L., García-Carbonell, A., & Martínez-Alzamora, N. (2017). Estudio de correlación entre la simulación telemática y las destrezas lingüísticas en inglés. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1).

- Angelini, M. (2014). ¿Por qué invertir la clase de inglés? 10.13140/2.1.4704.2569.
- Área Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?
- Barrientos, M. A., & Ryan, S. L. (2017). Relación entre extensión, educación y comunicación.
- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(1).
- Biasutto, M. Á. (1995). Desde el lenguaje publicitario hacia la acción didáctica.
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar*, (3).
- Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Neira, M. D. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15.
- Freire, P. (1998). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Leiva, J. A., Hill, B., & Frites, C. (2014). Educación basada en competencias: hacia una pedagogía sin dicotomías. *Educação & Sociedade*, 35(127), pp. 569-586.
- Rico, A. & Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista signos*, 49(90), pp. 48-70.
- Menéndez, F. A., Machado, A. M., & Esteban, C. L. (2016). Análisis de la transformación digital de las Instituciones de Educación Superior. Un marco de referencia teórico. *EDMETIC*, 6(1), pp. 181-202.
- Navia, P., & Ulriksen, C. P. (2017). Tuiteo, luego voto. El efecto del consumo de medios de comunicación y uso de redes sociales en la participación electoral en Chile en 2009 y 2013. *Cuadernos. info*, (40), pp. 71-88.
- Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, (16).
- Robles, R. O. G. (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la ciudad de México.

- Roig, A. E., López, M., & Álvarez, G. (2017). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: Análisis de los usos formales de tic entre estudiantes universitarios. *Revista Q*, 9(17).
- Velandia-Mesa, C., Serrano-Pastor, F. J., & Martínez-Segura, M. J. (2017). La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior. *Comunicar*, 25(51), pp. 9-18.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), pp. 22-34.
- Zapata, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista iberoamericana de educación*, 36(9), 1.