

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EN TORNO A LOS INDICADORES PARA SU SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

M^a Carmen Quiles Cabrera. Universidad de Almería (gcabrera@ual.es)

RESUMEN

La exigencia de la formación en competencias en el marco de la Educación Superior hace imprescindible plantearse la necesidad de buscar vías para su evaluación. En el campo de las destrezas comunicativas se hace indispensable ofrecer una visión cualitativa en el proceso evaluador, que esté por encima de la estricta medición cuantitativa. Para ello, hemos de marcar unos parámetros claros que garanticen su eficacia y que orienten al profesorado. Este trabajo propone una serie de criterios básicos que atienden a los distintos aspectos que debieran constituir el foco de interés en el seguimiento de la comunicación oral y escrita en la Universidad.

Palabras Clave: Competencia comunicativa, Educación Superior, evaluación, didáctica

ABSTRACT

The demand for competence training in higher education leads to consider the need for searching means of evaluation. In the field of communicative skills, it is indispensable to provide a qualitative viewpoint in this evaluation process beyond the strict quantitative measurement. For this, we have to mark clear parameters to guarantee its efficiency and guide the teaching staff. This project suggests a series of basic criteria catering for the different aspects that must establish the focus of attention in the pursuit of oral and written communication at University.

Keywords: Communicative competence, higher education, evaluation, didactics.

1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Pensar y planificar las nuevas titulaciones de grado, a la luz del Espacio Europeo, ha supuesto un importante cambio de perspectiva que ha venido a instaurar un modelo muy diferente para la Educación Superior. La transformación que anun-

ciaban la Declaración de la Sorbona en 1998 y la de Bolonia al año siguiente, el proceso de convergencia con Europa y la experimentación con los programas piloto, deja ya de ser un entrenamiento para convertirse en una realidad palpable a la que la comunidad universitaria ha de rendir cuentas.

Los *Libros Blancos*, respaldados por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad², ya apostaban por una Educación Superior basada en el aprender – frente al enseñar-, en el saber hacer y en el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño y la proyección sociolaboral de los estudiantes de cada Titulación. El Documento-Marco elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte recoge como una exigencia que

“Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo” (MEC: 2003, 6)

Por su parte, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, establece una serie de competencias genéricas para la formación del estudiante universitario. Partiendo de esta dimensión funcional y operativa de la Universidad, donde cobra importancia el papel de los estudiantes como agente activo en el proceso de aprendizaje, las universidades se han visto en la necesidad de crear sus propias exigencias en este sentido y se han marcado una serie de metas para garantizar la calidad en la preparación de sus egresados. Se trata de toda una serie de destrezas que ha de manejar el alumnado al finalizar sus estudios y que adquieren un matiz transversal e interdisciplinar, porque forman parte de su educación global e integral como seres sociales y como profesionales en un determinado ámbito.

Así pues, en esta *educación por competencias*, entendemos que la relacionada con los usos comunicativos en el ámbito formal y académico se convierte en uno de los ejes sobre el que han de articularse todos los aprendizajes. Lejos de entender éstas como habilidades propias de las ramas denominadas “de letras”, la competencia comunicativa, al modo en que la determinó Hymes y la describieron sus sucesores, supone un elemento esencial en todos los perfiles profesionales (Hymes, 1971; Canale y Swain, 2979). Por un lado, hemos de reconocer la especificidad lingüística y textual propia de los distintos perfiles profesionales pero, por otro, entendemos que el manejo de habilidades como la expresión oral y escrita formal, la lectura crítica, la elaboración de documentos producto de la investigación, entre otras, son cuestiones elementales para garantizar el éxito social y profesional en todo titula-

² Pueden consultarse los *Libros Blancos* de las distintas titulaciones en la página de la ANECA a través del enlace <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx> (consultada el 30 de septiembre de 2010)

do o titulada universitaria, sea filólogo, ingeniero o de la rama sanitaria. Ya hemos aludido a la apuesta sólida han demostrado las universidades españolas, según la definición de competencias para las nuevas titulaciones; por lo que respecta al uso de la lengua, parece existir unanimidad al recogerla como una de las competencias genéricas que han de contemplarse en todos los Grados. Son muchas las instituciones que, de un modo o de otro, destacan la necesidad de desarrollar la comunicación oral y escrita en los estudios superiores³.

Esa apuesta por la *comunicación* como una competencia básica, pasa por entender el concepto desde una perspectiva que nos lleva desde lo gramatical – marcado por criterios de corrección – hasta los aspectos socioculturales y pragmáticos que impregnan el uso del lenguaje en sus diferentes registros y modalidades. Podemos decir que la Educación Superior presenta *situaciones de comunicación* muy diversas ante las que los estudiantes han de desenvolverse con éxito porque, en la mayoría de los casos, implican la transmisión del conocimiento o la aplicación de habilidades para la acción en el trabajo al que su formación va orientada. La nueva realidad social y educativa en la que nos encontramos, nos permite dibujar un abanico amplio de dichas situaciones en las que el lenguaje se convierte en el principal instrumento. Por un lado, la llegada de las TIC al proceso didáctico, a través de las aulas virtuales y, por otro, la nueva planificación de los aprendizajes a través de las Actividades Académicamente Dirigidas y la acción tutorial, han propiciado en la Universidad nuevos espacios para la escritura y el habla⁴. Podríamos resumirlos en el siguiente esquema:

³ La Universidad de Almería, institución en la que venimos desarrollando nuestra labor docente, cuenta entre sus competencias genéricas aprobadas por Consejo de Gobierno de 17 de junio de 2008 con la de "expresarse oralmente y por escrito en su propia lengua", algo que se ha incorporado como objetivo básico – junto al resto de las genéricas- en los planes de estudio de todas las carreras. Puede accederse al documento en

http://cms.ual.es/idc/groups/public/@centro/@humanidades/documents/documento/pl_gen_competencias_ual.pdf (consultado el 30 de septiembre de 2010). Por poner otro ejemplo en España, mencionaremos universidades como la de Murcia, a cuyo documento puede accederse a través del enlace <http://www.um.es/vic-estudios/grado/competencias-generales.pdf> (consultado el 30 de septiembre de 2010) y la UNED, que se muestra en el acceso http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,571204,93_20535482&dad=portal&_schema=PORTAL (consultado el 1 de octubre de 2010).

⁴ Otras iniciativas muy interesantes en esta línea son las llevadas a cabo por la Red de Universidades Lectoras, a la que puede accederse en el enlace: <http://www.universidadeslectoras.org> (consultado el 30 de septiembre de 2010).

<p><i>Situaciones para la comunicación escrita</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas AD (Comentarios críticos, informes, prácticas, etc.) - Lectura de Documentos Científicos - Trabajos de investigación - Memorias finales (Prácticum, Máster, DEA, etc.) - Búsqueda, acceso y selección de información (Bibliotecas, Bancos web, etc.) - Foros, Chat y Correos electrónicos (Aula Virtual) - Pruebas de evaluación escrita - Elaboración /Comprensión de documentos institucionales
<p><i>Situaciones para la comunicación oral</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones de clase / Debates - Consulta en tutorías - Consultas institucionales (becas, solicitudes...) - Participación en foros académicos (Congresos, Jornadas, Conferencias, Coloquios científicos, etc.) - Recepción de vídeo-conferencias - Participación en foros institucionales (Juntas de Facultad, Departamentos, Asociaciones Estudiantiles...)

Figura 1. Situaciones para la comunicación en el ámbito académico

2. EL ALUMNADO UNIVERSITARIO Y EL USO DE LA LENGUA

La lengua materna se convierte para el ser humano en una de las principales señas de identidad. A través de ella nos conformamos como seres sociales, establecemos las relaciones con quienes nos rodean y nos desenvolvemos en el mundo de los adultos. La esencialidad de la comunicación queda muy al descubierto en las enseñanzas medias; los actuales diseños curriculares para la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, plantean la atención al *uso* de la lengua, algo que vendría a ponerse de manifiesto por vez primera con la transformación del sistema educativo en España a partir de 1970⁵. El lenguaje, en definitiva, se convierte

⁵ Tengamos en cuenta que con la Ley General de Educación asistimos a la primera alusión al concepto

en uno de los ejes que garantiza el éxito académico en el resto de las asignaturas, porque se trata del vehículo principal sobre el que se sustentan los aprendizajes; la capacidad para sintetizar ideas, la lectura comprensiva y crítica, así como la transmisión oral y escrita del conocimiento suponen, entre otras cosas, habilidades que, pese a restringirse en muchas ocasiones al Área de Lengua y Literatura, debieran ser objeto de atención en la globalidad del proceso educativo⁶.

La importancia en el manejo de dichas habilidades se hace indispensable para el alumnado al acceder a los estudios superiores, cuando inicia este proceso que pretende formarlo no sólo en el conocimiento, sino también en la integridad de las *actitudes* y las *aptitudes* propias de la titulación que ha escogido. Teniendo en cuenta las nuevas perspectivas pedagógicas y el marco general en que se circunscriben las situaciones de comunicación en el ámbito universitario (según planteamos en la figura 1), es entonces cuando se hacen visibles las dificultades de los estudiantes en este sentido. En el momento en que el éxito o el fracaso académico depende de la elaboración de informes, memorias, trabajos de investigación o exposiciones, más allá de la mera reproducción por escrito de unos contenidos teóricos, se pone a prueba su capacidad para dominar toda una serie de destrezas comunicativas. En cuanto la metodología de aprendizaje-enseñanza ha experimentado este notable vuelco, las exigencias en la formación de los aprendices también se extienden hacia unos niveles que hasta el momento quedaban excluidos a lo largo del proceso. Nos referimos al hecho de que un *examen final* de corte memorístico, basado en la retención de datos, nos garantiza la habilidad de los estudiantes para reproducir conocimientos, pero en cuanto a la competencia comunicativa sólo nos pone de manifiesto carencias relativas al plano ortográfico y, en algunas ocasiones, a la organización de las ideas; no olvidemos que al responder a una pregunta cerrada el estudiante ni crea ni *recrea*, sino que traslada el modelo discursivo de un manual o de unos apuntes de clase. En este sentido, el tomar en consideración las demás situaciones comunicativas a las que nos venimos refiriendo supone un modo de abarcar niveles del lenguaje que no necesariamente pueden contemplarse en función de un único examen final como prueba de evaluación (Díaz, 1993; Mainer, 2002).

La implantación de las experiencias piloto, que comenzaron a poner en marcha el contexto en que se generarían esos nuevos espacios para el uso de la lengua, ha ido haciendo visible la necesidad de entrenar a la comunidad discente para estos modelos didácticos, de moverlos a la acción en estas metodologías activas que van a favorecer a la larga su formación como futuros profesionales. Las destrezas

⁶ "uso de la lengua" en los materiales para el área de Lengua Castellana y Literatura, si bien la llegada de la LOGSE implicaría un cambio de perspectiva en este sentido; pero sería ésta una cuestión propia de otro debate.

⁶ La competencia lectora, por ejemplo, es uno de los puntos clave en el proceso formativo en las primeras edades y ha venido condicionada por el modo en que ha sido tratado como contenido curricular. Para un conocimiento a fondo de esta cuestión recomendamos el manual de G. Núñez y M. Campos, *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal, 2005.

comunicativas, insistimos, habrán de abordarse como un pilar esencial sobre el que edificar los demás aprendizajes, siempre y cuando apostemos por la formación integral a la que nos venimos refiriendo.

En este sentido, tampoco podemos obviar el hecho de que un porcentaje bastante elevado de los matriculados presenta carencias serias a la hora de desenvolverse en las situaciones que le son requeridas con los nuevos modelos; y no aludimos exclusivamente a las cuestiones ortográficas, que en un primer momento son las que nos resultan más visibles. Se trata de los niveles de la competencia comunicativa que están por encima del plano gramatical y que afectan a la adecuación a los registros, a las pautas de estilo, a los marcadores discursivos o las estrategias pragmáticas, entre otras cuestiones. Las investigaciones empíricas realizadas en esta dirección nos han permitido caracterizar los usos discursivos de nuestros alumnos en el ámbito académico, así como clarificar sus deficiencias para tratar de buscar soluciones con las que reforzar esos aspectos necesitados de mejora. Si bien la competencia comunicativa ha de ser un elemento de evaluación en el proceso, también es cierto que ésta habrá de encontrar un empuje a través de las tareas que de forma tutorizada habrá de desarrollar.

Así pues, analizar los aspectos propios en los usos comunicativos académicos de los estudiantes en este tramo educativo, nos permite configurar una base de partida que nos indicará cuáles han de ser nuestros focos de interés cuando, a través de la tutoría académica propia de nuestra asignatura, los orientemos en la elaboración de las Tareas Académicamente Dirigidas, por ejemplo. En función de los estudios de caso realizados y dejando a un lado lo estrictamente gramatical, podemos establecer rasgos generales como los siguientes (Potowski, 2005; Quiles, 2007 y 2009; Vez, 2009):

- Traslación de los usos coloquiales a la escritura / habla formal
- Presencia abusiva de *muletillas* o *expresiones de relleno*
- Pobreza en el manejo de los marcadores del discurso
- Dificultades en la organización de las ideas
- Limitación del sentido crítico ante los textos
- Coartada autonomía para el acceso y la selección de información relevante

3. BASES E INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO / EVALUACIÓN DE LOS USOS COMUNICATIVOS

El concepto de evaluación es una cuestión compleja, sobre todo porque en el ámbito de la didáctica lo verdaderamente importante son los progresos que en el proceso de aprendizaje se van produciendo (Villa, 2008; Blanco, 2009; Suárez, 2009; Catillo y Cabrerizo, 2010). En nuestro caso, la atención a la expresión oral y escrita como competencia genérica en la Educación Superior no es una tarea sencilla, puesto que no estamos manejando datos estadísticos ni fácilmente cuantificables. Además, como ya expondremos, los mecanismos para establecer un se-

guimiento de los usos hablados y los gráficos tendrán sus propias peculiaridades en función, claro está, de su distinta naturaleza. No obstante, es conveniente establecer un marco de referencia general para entender de qué forma hemos de enfocar los progresos del alumnado y la evaluación en la adquisición de las destrezas, sobre todo cuando se trata de una competencia genérica que, como ésta, se concibe con un carácter interdisciplinar y, por lo tanto, de interés pedagógico para toda la comunidad docente. Cassany, Luna y Sanz (1994)) hablan de las propiedades de los textos y consideran básicas la *adecuación* al contexto y al nivel de formalidad, la *coherencia* en la disposición de las ideas, la *cohesión* en su estructura, el *estilo*, el *pragmatismo* conforme a las intenciones y el principio de cooperación, la *presentación* y la *corrección* en el manejo de la norma. Todas ellas son destrezas encuadradas en los distintos niveles de esa competencia comunicativa, entendida como "el saber que el usuario lingüístico aplica para confeccionar mensajes no sólo gramaticales, sino también correctos, adecuados y eficaces en los acontecimientos comunicativos en los que se enrola" (Gutiérrez, 2001: 86).

Ahora bien, hemos de tener presente la distinción entre el sistema de la escritura y el terreno del habla; mientras el primero se rige por un paradigma cerrado, inamovible y homogéneo, el segundo cuenta con un carácter abierto, variable y heterogéneo, en función del uso. De este modo, elementos como la corrección no han de obedecer a criterios idénticos en una u otra modalidad. Pensemos en los fenómenos propios de las variedades dialectales que, según los diseños curriculares para las enseñanzas medias, los escolares han de reconocer como una señal de identidad, en ningún momento censurable en el ámbito del habla⁷.

Entendemos, por tanto, que cuando pretendemos desarrollar la competencia comunicativa en niveles como el de la Educación Superior, existe un componente fundamental que ha de regir las pautas de elaboración de todo discurso, sea oral o escrito. Nos referimos al *grado de formalidad*, de ahí la importancia de que los aprendices ejerciten la capacidad de trasladar sus usos coloquiales al ámbito académico, no sólo en el plano léxico-semántico ejemplificado con expresiones propias del argot juvenil, sino también en lo que atañe a los juegos con las grafías característicos de la escritura espontánea a través de las TIC –mensajes en teléfono móvil, chat, listas de correo, etc.-.

Partiendo de tales consideraciones, la evaluación de esta competencia ha de enfocarse como un seguimiento con carácter formativo, para que el propio alumno solidifique su manejo de las distintas destrezas a partir de lo que ya conocía (Olmos, 2008; Santos, 2009). Podemos decir que "dadas las características de nuestra materia, la evaluación sumativa tiene un valor muy relativo, en cuanto se centra en la valoración de productos terminados y en una intervención a posteriori" (Mendoza, López y Martos: 1996, 378). De esta forma, el propio proceso evaluador nos sirve de referente para la

⁷ Conviene recordar que la LOGSE vino a rescatar la riqueza de la heterogeneidad lingüística en las aulas, después de que la Ley General de Educación en 1970 tachara de errores que debieran corregirse aspectos propios de las variedades dialectales.

intervención y también el estudiante se convierte en agente de intervención didáctica, en tanto que reflexiona sobre sus usos y es consciente de sus mejoras (Andreu, 2009). Escapáramos así de una medición estrictamente cuantitativa – útil también para controlar aspectos concretos, sobre todo relacionados con la norma idiomática (cuestiones gramaticales u ortográficas)-, abogando por criterios cualitativos que nos expliquen las capacidades de acción comunicativa de los estudiantes. Esta perspectiva - la cualitativa- nos ayudará a mantener una valoración de acuerdo con el enfoque descriptivo en la enseñanza de lenguas, el cual nos permite entender sus usos en un marco heterogéneo, cambiante y condicionado por el contexto (Sandín, 2003; Tójar, 2006; Casal, 2009). Por tanto, no sólo nos va a interesar el *cuánto* ni el *qué*, sino principalmente el *cómo*, esto es, no sólo las "incorrecciones" que pudieran cometerse con respecto a la lengua – entendida como sistema- sino también el modo en que la usamos, el modo en que el pensamiento se transmite a través de las palabras haciéndonos llegar un mensaje (Lomas y Osoro, 2001).

Llegado este punto, hemos de mencionar una salvedad relacionada con los mecanismos de ayuda para la realización del seguimiento del alumnado en sus progresos. Como bien hemos aclarado al comienzo de este apartado, la lengua oral y la lengua escrita constituyen dos campos, aunque paralelos, diferentes, por lo que la configuración de cada uno de ellos requiere instrumentos distintos de valoración. Las razones para esta afirmación resultan bastante visibles; mientras el profesorado cuenta con testimonios sobre el papel de las capacidades discursivas de sus universitarios, no es tan fácil contar con muestras orales a lo largo del proceso. Por lo tanto, el procedimiento de recogida de datos para esa evaluación formativa a la que nos referimos reviste una mayor complejidad, porque implica la captación en el tiempo y en el espacio de las intervenciones del alumnado. Los avances técnicos nos facilitan en la actualidad esta tarea, que no deja de ser sin duda uno de los retos más importantes en el ámbito de la investigación sobre la didáctica de la lengua oral. De cualquier forma, la *observación directa* cuenta con un papel esencial en ese proceso de seguimiento en los momentos claves donde se ponen en juego las habilidades de interacción en clase: debates, exposiciones y todos aquellos momentos en los que los jóvenes tratan de transmitir su pensamiento con palabras de viva voz.

En esta dirección, podemos establecer *cuatro focos de atención* generales, a los que tendríamos que atender en función de diversos indicadores cualitativos para realizar el seguimiento de estas habilidades. Tales focos se fundamentan, por un lado, en las bases que sustentan el ya mencionado concepto de competencia comunicativa y, por otro, en las necesidades comunicativas generadas en el entorno universitario entre los aprendices para garantizar el éxito en sus estudios superiores (Riesta, 1999; Serrón, 1999; Vergara, 2002; Sanz y Zabala, 2002; Tapia, Burdiles y Arancibia, 2002; García, 2006; Delorenzi, 2008)

- La disposición de los discursos orales y escritos. El contenido y la forma
- La lectura crítica/comprendensiva, el hábito lector y la capacidad de síntesis
- El acceso a la información
- Técnicas específicas para la elaboración de trabajos académicos

MODALIDAD DE LENGUA	DISPOSICIÓN DE LOS DISCURSOS	LECTURA CRÍTICA	ACCESO A LA INFORMACIÓN	TÉCNICAS ESPECÍFICAS
ESCRITURA	<p>El contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Usa un registro apropiado al contexto académico? - ¿Emplea marcadores del discurso? - ¿Encontramos la presencia de muletillas o expresiones de relleno? - ¿Organiza con coherencia las ideas? - ¿Es capaz de unir sus propias opiniones a las de los expertos en el tema? <p>La forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Usa una gramática fluida y correcta? - ¿Domina con soltura la diversidad de signos gráficos y de puntuación para hacer más claro su mensaje y enriquecer el texto, en función del contexto académico? - ¿Introduce otros elementos pragmáticos como los distintos tipos de letra para favorecer la recepción de sus textos? - Otras cuestiones que puedan resultar relevantes para el docente 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Demuestra la capacidad de ser crítico con textos de distinta naturaleza – informativos, publicitarios, literarios, científicos...-? - ¿Es capaz de elaborar un comentario personal con fluidez y con argumentos propios o fundamentados debidamente con bibliografía científica? - ¿Distingue entre la lectura informativa y la lectura placentera? - ¿Demuestra capacidad de síntesis, y de lectura selectiva? - ¿Puede descubrir / realizar relaciones intertextuales complejas? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es capaz de ser autónomo en la búsqueda de bibliografía? - ¿Accede por sí mismo, o se esfuerza en hacerlo, a los documentos digitales colgados en el aula virtual? - ¿Complementa con nuevas búsquedas la bibliografía y los materiales aportados por el profesorado? - ¿Busca en otros centros distintos a la universidad, (bibliotecas, centros de documentación, etc.) recursos de diversos tipos? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cita adecuadamente las referencias bibliográficas? - ¿Entiende y maneja las notas a pie de página? - ¿Emplea y comprende el léxico especializado? - ¿Conoce y maneja la estructura organizativa del trabajo académico en cuestión? - ¿Utiliza con destreza programas informáticos, optimizando los recursos que estos ofrecen en la realización de trabajos académicos (alfabetización digital)?

<p>ORALIDAD</p>	<p>El contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Usa un registro apropiado al contexto académico? - ¿Emplea marcadores del discurso? - ¿Encontramos la presencia de muletillas o expresiones de relleno? - ¿Organiza con coherencia las ideas? - ¿Es capaz de unir sus propias opiniones a las de los expertos en el tema? <p>La forma</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Ajusta la tonalidad y el ritmo al tipo de discurso y la situación? - ¿Emplea de forma rica marcas pragmáticas o de llama de atención sobre los receptores para hacer más efectiva su intervención? - ¿Amolda con adecuación la postura corporal y la gestualidad? - ¿Incorpora aspectos no verbales o paralingüísticos que entorpezcan la transmisión de su mensaje? - ¿Emplea elementos de la comunicación no verbal para hacer más eficaz su discurso? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es capaz de extraer las ideas principales de cualquier discurso académico del tipo conferencia, charla o coloquio? - ¿Presenta juicio crítico ante la visualización / lectura de textos icónicos o filmicos? - ¿Puede relacionar temáticas en textos diversos y conectarlas con su funcionalidad en el mundo social/laboral de acuerdo con el perfil de su formación? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es capaz de acceder a documentos sonoros interesantes para la realización de la investigación o tarea y usarlos con buen criterio? - ¿Demuestra disposición para seleccionar fuentes audiovisuales (radio, televisión o internet) interesantes para complementar su formación en la materia? - ¿Muestra una actitud activa en la búsqueda de conexiones con el mundo empresarial, documental o institucional para obtener una mayor información sobre la proyección de sus estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tiene en consideración las pautas sociales y culturales que implica la atención tutorial en la resolución de dudas para la realización de trabajos académicos? - ¿Conoce y maneja la estructura organizativa del trabajo académico que está presentando oralmente? - ¿Demuestra actitud favorable ante procedimientos como <i>la entrevista o la encuesta oral</i> en tanto que acción para la investigación?
-----------------	--	--	---	--

Figura 2. Propuesta de indicadores para el seguimiento

4.A MODO DE CONCLUSIÓN

La opción propuesta, basada en el seguimiento y la descripción cualitativa en torno a cuatro focos concretos de la comunicación oral y escrita para su evaluación formativa, requiere de un esfuerzo notable por parte del profesor, pero también del alumno. Y es que

"debemos concebir la función de la evaluación principalmente como algo que debe orientar nuestra práctica docente, y que a la vez va a orientar la progresión intelectual y personal del alumnado (...) Esto va a repercutir de manera notable en el *cómo* evaluar, sobre *cuándo* se realiza esta labor y, de igual manera, sobre *quién* lo efectúa" (López y Encabo: 2002, 157)

El propio estudiante habrá de reflexionar sobre los aspectos presentados en el momento en que inicia su ingreso en la universidad, una cuestión complementada por el estudio del docente sobre cada uno de ellos. Realizar este primer análisis sobre y desde el sujeto hará a ambos agentes más receptivos a la hora de percibir los cambios que durante el período establecido para los estudios de grado se deben ir produciendo. El análisis de los resultados de la evolución del discente, de nuevo en esa doble reflexión - alumno y profesor-, nos ha de mostrar el camino de su progresión para asegurar la adquisición de las destrezas lingüísticas imprescindibles en el espacio de la Educación Superior. Los indicadores propuestos nos servirán de referencia a la hora de aplicar ese seguimiento al que nos venimos refiriendo y que va a determinar la superación de dificultades en el ámbito oral /escrito y la mejora en el desarrollo de la competencia comunicativa.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. M. (1987): *Didáctica de la lengua maternal. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid, Akal.
- ANDREU, M^a. A. (2009): "Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1.
- BLANCO, A. (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias: en Educación Superior*, Madrid, Narcea.
- CANALE, M y M. SWAIN (1979): "Theoretical bases of Communicative Approaches to second Language Teaching", *Applied Linguistics* 1, Oxford: O.U.P.
- CAMPS, A. (Coord.), (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, Barcelona, Graó.
- CASAL, F.J. (2009): *Investigación cualitativa para docentes*, Almería, Tutorial Formación.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

- CASTILLO, S. y J. CABRERIZO (2010): *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Prentice Hall- UNED.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*, Bruselas (disponible en <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/1libroblanco.htm>, consultado el 1 de octubre de 2010)
- DELORENZI, O. (2008): "Leer y escribir en la formación de grado: una construcción colectiva", *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 1.
- DE MIGUEL, M. (Dir.) (2005): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*, Madrid, MEC/Universidad de Oviedo (Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf, consultado el 1 de octubre de 2010)
- DI ESTÉFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2004): *La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales*, en P. Carlino (Coord.), *Textos en contexto: leer y escribir en la Universidad*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura /Lectura y Vida.
- DÍAZ, A. (Comp.) (1993): *El examen: textos para su historia y debate*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA, M. (2006): *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles. Tesis Doctoral*, Barcelona, Universidad Autónoma.
- GARCÍA, G. y MARTOS, A. (2008): *Nuevas prácticas de lectura y escritura*, Badajoz, ANPE.
- GONZÁLEZ, N. (2007): *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*, Santander, Universidad de Cantabria.
- GOÑI, J.M (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Barcelona, Octaedro.
- GUTIÉRREZ, S. (2001): "Pragmática y disciplinas del código", en A. Moreno y V. Colwell, *Perspectivas recientes sobre el discurso (Recent perspectives on discourse)*, León, AESLA, 83-122.
- HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory", en Huxley e Ingram (Ed.), *Acquisition of languages: Models and methods* Ed. Huxley, Nueva York, Academic Press, págs. 3-23.
- _____ (1972): "On Communicative Competence", en J. B. Pride y J. Holmes (eds), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- IBÁÑEZ, J., SANZ, E. y GOICOECHEA, N. (2007): *Hacia una competencia plurilingüe en el Espacio Europeo. II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Burgos, Universidad de Burgos.

- LOMAS, C. y A. OSORO (2001): "De la lingüística aplicada a la educación lingüística implicada: formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 27, 8-28.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002): *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, M. y EDWARDS, M. (2006): *Las competencias lingüísticas en las enseñanzas técnicas en el EEES. I Jornadas de Innovación Educativa*, Zamora, Universidad de Salamanca.
- _____ (2007): *Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, ICE-UA.
- MAINER, J. (2002): "Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen", *Revista Jerónimo de Uztáriz*, 17-18, 1-31.
- MICHAVILA, F. (2008): *La universidad, corazón de Europa*, Madrid, Tecnos.
- _____ y MARTÍNEZ, J. (2002): *El carácter transversal en la educación universitaria*, Madrid, Dirección General de Universidades.
- _____ y GARCÍA, J. (2004): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, Madrid, Ex 21 S.L.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco* (disponible en http://www.unizar.es/eees/doc/Doc_Ministerio_12feb03.pdf, consultado el 1 de octubre de 2010)
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): "La evaluación en el área de lenguaje", *Didáctica de la lengua y la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal, 377-437.
- MONTOLÍO, E., (2000): *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel Prácticum.
- MULA, A. (Ed.) (2004): *La calidad como reto en los centros de enseñanza superior: las normas ISO 9000 y el modelo E.F.Q.M.*, Alicante, Club Universitario.
- NAVARRO, J. L., M^º. T. Bullejos y R. Clavijo (2008): *Evaluación de competencias profesionales y aptitudes*, Sevilla, MAD.
- NÚÑEZ, G. y M. Campos (2005): *Cómo nos enseñaron a leer: manuales de literatura en España*, Madrid, Akal.
- OLMOS, S. (2008): *Evaluación formativa y sumativa de estudiantes universitarios: aplicación de las tecnologías a la evaluación educativa*, Salamanca, Universidad.
- PELLICER, C. et Al. (2009): *La evaluación de las competencias básicas: propuestas para evaluar el aprendizaje*, Madrid, PPC.
- POTOWSKI, K. (2005): *Fundamentos de la enseñanza del español a los hispanohablantes en los EEUU*, Barcelona, Arco Libros.

- QUILES, M. C. (2007): "Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario", en L. Cortés (Coord.), *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, 2, págs. 847-860.
- _____ (2009): "Prácticas de escritura en la Educación Superior: del ámbito académico al lenguaje creativo", en E. Martos y T. Rosing (Coord.), *Prácticas de lectura y escritura*, Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo.
- RIESTA, D. (1999): "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios", *Infancia y aprendizaje*, 88, 43-56.
- RODRÍGUEZ, M.L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*, Barcelona, Alertes.
- RODRÍGUEZ, S. (2001): "La calidad en la enseñanza universitaria", *Ágora digital*, 2.
- _____ (2005): "La gestión en la calidad de educación: retos y trampas", *Aula de encuentro: revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 9, 127-137.
- _____ (Coord.) (2008): *Manual de tutoría universitaria: recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro-ICE.
- SANDÍN, M^a.P., (2003): *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*, Aravaca (Madrid), McGraw-Hill, Interamericana de España.
- SANTOS, M. et. Al. (Coord.) (2009): *La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*, Almería, Universidad.
- SANZ, C. y J.J. ZABALA (2002): "La lengua escrita: sobre estrategias de composición en estudiantes universitarios (diplomatura de Magisterio)", *Lenguaje y textos*, 19, 109-120.
- SERRÓN, S. (1999): "La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior: revisión y propuesta preliminar", *Letras*, 59, 165-182.
- SUÁREZ, M.A. (2009): *Indicadores de valoración de las programaciones y unidades didácticas*, Don Benito, Editorial Edita.
- TAPIA, M., G. BURDILES y B. ARANCIBIA (2002): "Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios", *Revista de estudios universitarios y experiencias en educación*, 1, 1, 117-126.
- TÓJAR, J.C. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid, La Muralla.
- VERGARA, J.C. (2002): "La lengua española y la educación superior: discurso de posesión como académico correspondiente de la Academia Colombiana de la Lengua", *Boletín de la Academia Colombiana*, 53, 217-218, 44-56.
- VEZ, J.M. (Coord.) (2009): *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de*

los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago.

VILÁ, M. (Coord.) (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó.

VILLA, A. et al. (Coord.) (2008): *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Mensajero.