

*En la universidad y en la vida. La competencia de escritura de los adultos en relación con sus prácticas lingüísticas cotidianas **

Ana María Rodino

1. Enmarque y propósitos

Este trabajo continúa en la línea de una preocupación constante en mi labor profesional como lingüista y educadora: ¿Cómo conocer mejor las competencias de lenguaje y comunicación de las personas -en especial, de los destinatarios directos de nuestra acción docente, nuestros estudiantes? ¿Cómo describirlas con precisión? ¿Cómo explicar su adquisición y desarrollo en un contexto particular -en especial, el de nuestra institución? Y, a partir de allí, ¿cómo impulsar ese desarrollo hacia estadios paulatinamente superiores, que faciliten la expresividad personal, el progreso académico y la interacción social eficaz?

El estudio y la experiencia me confirman a diario que estas cuestiones son una responsabilidad medular de la educación sistemática, de todas las instituciones de enseñanza (de cualquier nivel y modalidad) y todos los docentes (de cualquier nivel y especialidad). Por esto enmarco estas ideas dentro del tema de los *objetivos transversales de la educación a distancia*, con el firme convencimiento de que el desarrollo de competencias debe ser uno de nuestros objetivos pivote, pues sostiene y permite otros muchos crecimientos cognoscitivos y sociales.

Mi propósito es hacer un aporte en la dirección de las preguntas antes formuladas, presentando algunos datos (apenas una pequeña parte) de una investigación muy minuciosa sobre la escritura expositiva en adultos que realicé con ingresantes a la UNED unos años atrás. Creo que analizarlos y discutir sus implicaciones teóricas y aplicadas nos ayuda a conocer mejor a nuestros estudiantes y a repensar la acción docente para atender mejor a sus necesidades de desarrollo personal y profesional.

* Ponencia presentada en el X Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia, *El estudiante de la Educación a Distancia en la Perspectiva de un Nuevo Milenio*, CREAD-UNED, San José, Costa Rica, Noviembre 1-4, 1999.

2. La investigación de base

Para ubicar esta presentación, haré breve referencia a la investigación empírica en la que se enmarca (Rodino, 1997a). El problema investigado fue el de los determinantes del desempeño escrito y las dificultades de escritura en adultos costarricenses con alto grado de escolaridad. Me propuse describir y explicar cómo se desempeñan lingüísticamente, en forma oral y escrita, y en distintas situaciones de comunicación, estudiantes ingresantes a la UNED que contrastan en forma marcada en su competencia de escritura -unos evaluados por docentes como "escritores buenos", otros como "escritores deficientes".

En 1993/1994, durante la primera tutoría del curso "Técnicas de Estudio a Distancia", se solicitó a todos los estudiantes de primer ingreso del Centro Académico de San José una redacción personal extensa para fines de investigación. Las 313 redacciones recogidas pasaron por una doble evaluación holística de docentes de lengua de la UNED y esta investigadora. Se conformaron 2 grupos contrastantes con los estudiantes que habían obtenido los puntajes más altos y más bajos respectivamente en la redacción solicitada. Se solicitó su consentimiento y, entre quienes aceptaron participar, se escogieron 16 integrantes por grupo, para una muestra total de 32 sujetos.

A lo largo de 3 meses, cada sujeto completó una serie de 8 pruebas de descripción de imágenes, cuyas condiciones de aplicación variaban según las variables de interés para la investigación (medio oral vs. escrito; situación de comunicación contextualizada vs. descontextualizada, y primera vs. segunda aplicación).

El total de 256 descripciones obtenidas se transcribió y codificó siguiendo indicadores lingüísticos representativos de varias categorías comunicativa: cantidad (de lenguaje producido); especificidad; informatividad; estructura del texto (género descriptivo), y gramaticalidad. Los textos fueron analizados con metodología estadística (análisis de correlaciones y de varianza de los indicadores codificados) y cualitativa (análisis del discurso a casos seleccionados de los 2 grupos).

Complementariamente, se realizaron entrevistas personales en profundidad con todos los estudiantes, después que completaron las pruebas de descripción. El presente trabajo se concentra en esta pequeña porción de la investigación.

3. Las entrevistas personales como fuente de datos de contexto

Para comprender mejor el desempeño lingüístico de los sujetos de la investigación, me interesó analizar un contexto más amplio que las pruebas de descripción de imágenes -un contexto más individual y, a la vez, situado socialmente. Me refiero a sus experiencias personales con el lenguaje escrito a diario, en sus actividades de

educación, empleo, vida hogareña y entretenimiento. Dado que éstos son los ambientes sociales primarios en los cuales los adultos se desenvuelven, lo que allí ocurre integra sus antecedentes vitales con sus antecedentes lingüísticos. Creo, con apoyo en la teoría sociolingüística, que los *factores de experiencia personal* influyen en el uso del lenguaje y contribuyen a dar forma a las destrezas lingüísticas concretas de los individuos.

Los "estudios de casos" llamaron mi atención hacia tales factores (en especial los de los buenos escritores) y sugirieron que podía haber relación estrecha entre sus prácticas cotidianas con el lenguaje y su competencia de escritura. Exploré este punto acudiendo a otra fuente de información recogida durante la investigación: las entrevistas personales.

Al inicio, las entrevistas fueron pensadas como información complementaria (demográfica y ambiental) sobre los sujetos. Más tarde, durante el análisis, cobraron relevancia como evidencia adicional para contribuir a explicar su desempeño lingüístico. En este sentido, me brindaron otro medio para *triangular datos* (Patton, 1987; Yin, 1994).

Las entrevistas fueron conversaciones relativamente informales con cada estudiante siguiendo una guía de preguntas, específicas y abiertas, sobre su historia educativa y ocupacional; sus aspiraciones profesionales, y las exigencias y prácticas lingüísticas en su escolaridad previa, su trabajo y su vida personal. (Ver cuestionario guía en el Apéndice). Duraron entre 1 y 1½ hora, y se grabaron y transcribieron.

Las respuestas no se tabularon usando escalas cuantitativas porque nunca se pretendió analizarlas estadísticamente. No obstante, por cubrir una temática bien delimitada y emplear indicadores sociales y educativos comunes, ofrecían información bastante homogénea como para permitir comparaciones. La tabla siguiente sintetiza las respuestas en porcentajes simples, contrastando los dos grupos de la muestra. Entre paréntesis aparece el número absoluto de sujetos sobre los que se hizo el cálculo.

Estos datos, combinados con el conocimiento sobre la población de la cual provienen los sujetos (Ramírez, 1995 a y b), revelan interesantes similitudes y diferencias entre los dos grupos. Asimismo, sugieren ciertos factores sociales y culturales que pueden explicar el contraste entre los niveles de competencia de escritura de los grupos.

Escritores deficientes (16)

Promedio de edad:	29 años
Sexo:	
Femenino:	62.5% (10)
Masculino:	37.5% (6)
Tipo de colegio secundario:	
Académico:	44% (7)
Nocturno, vocacional, por madurez:	56% (9)
Tiempo promedio desde conclusión del colegio secundario:	10 años
Estudios después del colegio:	
Ningún estudio:	25% (4)
Otros estudios:	75% (12)
Tipo de estudios antes de entrar a la UNED:	
No universitarios:	75% (9/12)
Universitarios:	—
Ambos:	25% (3/12)
Sujetos con título postsecundario, técnico o profesional:	12.5%
Situación laboral:	
No trabaja:	19% (3)
Trabaja:	81% (13)
Tipo de trabajo actual:	
Manual/técnico:	46% (6/13)
Secretarial:	39% (5/13)
Administrativo o docente:	15% (2/13)
Prácticas lingüísticas en el trabajo:	
Princip.ORALES:	85% (11/13)
Princip. ESCRITAS:	—
Ambas:	15% (2/13)
Prácticas lingüísticas en el hogar:	
Princip.ORALES:	81% (13)
Princip. ESCRITAS:	—
Ambas:	19% (3)

Escritores buenos (16)

Promedio de edad:	31 años
Sexo:	
Femenino:	87.5% (14)
Masculino:	12.5% (2)
Tipo de colegio secundario:	
Académico:	56 % (9)
Nocturno, vocacional, por madurez:	44 % (7)
Tiempo promedio desde conclusión del colegio secundario:	11.5 años
Estudios después del colegio:	
Ningún estudio:	—
Otros estudios:	100% (16)
Tipo de estudios antes de entrar a la UNED:	
No universitarios:	50% (8/16)
Universitarios:	12.5% (2/16)
Ambos:	37.5% (6/16)
Sujetos con título postsecundario, técnico o profesional:	31%
Situación laboral:	
No trabaja:	25% (4)
Trabaja:	75% (12)
Tipo de trabajo actual:	
Manual/técnico:	8% (1/12)
Secretarial:	17% (2/12)
Administrativo o docente:	75% (9/12)
Prácticas lingüísticas en el trabajo:	
Princip.ORALES:	8% (1/12)
Princip. ESCRITAS	—
Ambas:	92% (11/12)
Prácticas lingüísticas en el hogar:	
Princip.ORALES:	19% (3)
Princip. ESCRITAS	—
Ambas:	81% (13)

4. Comparación entre los dos grupos estudiados

Los grupos son similares en su extracción socioeconómica (orígenes y crianza familiar). Las entrevistas confirman los datos generales sobre la población. Todos los estudiantes expresan que provienen de familias de clase trabajadora con niveles bajos de ingreso y de educación de los padres. Sin embargo, pasaron -o pasan- por un proceso de ascenso social hacia las clases media o medio-baja debido al esfuerzo de sus padres por darles una educación más extensa que la que los padres tuvieron, hasta por lo menos concluir estudios secundarios. El esfuerzo paterno se continuó por decisión de los propios estudiantes de avanzar más allá del colegio secundario (mediante estudios vocacionales, técnicos o profesionales de nivel intermedio), y finalmente de ingresar a la universidad, al margen de su edad, ocupación y obligaciones familiares. La mayoría expresa también que tienen la responsabilidad económica de mantenerse a sí mismos y a sus familias, así como de financiar sus estudios. En resumen, los sujetos de los dos grupos comparten las características socioeconómicas y educacionales típicas de los estudiantes de la UNED.

En cuanto a características personales, hay una pequeña diferencia en el *promedio de edad* (el promedio de los escritores buenos es 2 años más), y una diferencia un poco mayor en la *composición por sexo*. En ambos grupos predominan las mujeres, lo cual era de esperar pues el estudiantado de la UNED es mayoritariamente femenino. Sin embargo, en esta muestra las mujeres aparecen en proporción mayor entre los escritores buenos (87.5%) que entre los escritores deficientes (62.5%), y se trata de una proporción mayor que el porcentaje de mujeres para el total de la población estudiantil (las mujeres fueron el 64% de los ingresantes en 1993). Si bien esto no es evidencia para suponer que la variable *sexo* influye en la competencia de escritura, sí puede asociarse a otro factor individual que yo considero influyente. Me refiero al *tipo de trabajo* y a las *prácticas lingüísticas relacionadas con el trabajo*, según explicaré más adelante.

Respecto a escolaridad formal, los grupos son bastante similares en educación secundaria. El *período promedio entre la conclusión de estudios secundarios y el ingreso a la UNED* muestra una pequeña diferencia (escritores deficientes: 10 años vs. escritores buenos: 11.5 años), pero es probable que se deba a la diferencia de edad entre los grupos pues los escritores buenos son, en promedio, dos años mayores. Un factor que en teoría podría haber creado un contraste significativo sería el *tipo de colegio secundario* al que asistieron los sujetos, porque los colegios académicos diurnos tienden a enfatizar más la enseñanza del lenguaje que los nocturnos o vocacionales -y sin duda brindan una preparación lingüística mucho mayor que los exámenes por suficiencia. Sin embargo, este factor no varía sustancialmente entre los dos grupos. Ambos incluyen personas que asistieron a uno y otro tipo de colegio, o que completaron el ciclo secundario mediante exámenes

por suficiencia. Hay una diferencia porcentual entre los grupos, pero es relativamente baja.

Diferencias moderadas entre los grupos empiezan a aparecer cuando consideramos la *educación después del colegio*, y el *tipo de estudios postsecundarios* cursados. Todos los escritores buenos manifiestan haber realizado algún estudio postsecundario (de nivel universitario para la mitad de los entrevistados); mientras que sólo el 75% de los escritores deficientes dice haber realizado estudios posteriores (de nivel universitario para una cuarta parte de los entrevistados). No sorprende que también haya diferencia entre la cantidad de sujetos por grupo que completaron un programa de estudios y cuentan con algún título intermedio (31% de los escritores buenos frente a 12.5% de los escritores deficientes).

Las diferencias entre grupos van creciendo al entrar al campo del trabajo. El porcentaje de *empleo* es similar para los dos grupos (81% en los escritores pobres y 75% en los escritores buenos); pero el *tipo de empleo* no lo es. Aplicando una clasificación elemental de los empleos, muy gruesa, basada en las funciones típicas que involucran, vemos que el empleo de los escritores deficientes se concentra en ocupaciones de tipo manual o técnico (46%) y, en segundo lugar, secretariales (39%). Por el contrario, el empleo de los escritores buenos se concentra fuertemente en ocupaciones administrativas o docentes (75%), que involucran tareas más independientes y creativas (por ej. secretarias ejecutivas, asistentes administrativos, instructores y maestros).¹ Creo que el predominio femenino entre los escritores buenos se explica por el perfil laboral de este grupo pues los empleos administrativos y docentes que se citan, en Costa Rica tienden a ser ocupados mayoritariamente por mujeres.

Pero donde las diferencias entre los grupos se vuelven abismales es en lo que expresan sobre sus *prácticas lingüísticas predominantes en la vida cotidiana*. La gran mayoría de los escritores deficientes dice que principalmente usa el *lenguaje oral* en el hogar (81%) y en el empleo (85% de los que trabajan). La práctica del *lenguaje escrito* (leer y escribir) en el hogar es mencionada solamente por el 19% y, en el empleo, por el 15% de los sujetos que trabajan. Al contrario, la enorme mayoría de los escritores buenos dice que utilizan tanto el lenguaje oral como el escrito, en el hogar (81%) y en el empleo (92%). Quienes usan sólo el lenguaje oral en el hogar son menos de una quinta parte (19%) y, en el empleo, apenas un 8%.

Es interesante notar que, en los escritores buenos, hay un marcado paralelismo entre los ejemplos de prácticas lingüísticas que dicen realizar en su empleo y en su hogar. La similitud se explica por un fenómeno que varios de ellos reconocen: suelen continuar con su trabajo en el hogar, ya sea porque necesitan hacerlo o porque les gusta.

En conjunto, la información de las entrevistas sugiere una conclusión simple pero muy relevante: *el nivel de competencia de escritura de nuestros sujetos, adultos*

escolarizados de clase trabajadora, está asociado con las prácticas lingüísticas que realizan a diario. Son más competentes al escribir quienes manejan con regularidad el lenguaje escrito fuera de la escuela, leyendo y escribiendo textos informativos a menudo, que quienes no lo hacen. Un factor determinante de estas prácticas parecen ser las exigencias de lenguaje de su tipo de empleo, cuya influencia va más allá de lo estrictamente laboral y afecta también su vida hogareña.

Es una verdad de perogrullo que en las sociedades contemporáneas, altamente alfabetizadas, las destrezas lingüísticas son cruciales para obtener empleo y ascender laboralmente. Pero no siempre se reconoce que la influencia es recíproca. Las experiencias propias del empleo también afectan las destrezas lingüísticas, promoviendo o inhibiendo su desarrollo de maneras muy concretas.

5. Las prácticas lingüísticas cotidianas y el desarrollo del lenguaje en adultos

El desarrollo del lenguaje no se produce solamente durante la infancia y adolescencia, aunque éstas sean las etapas de mayor crecimiento. Toda persona puede seguir adquiriendo destrezas lingüísticas en su edad adulta, en especial las de tipo alfabético.

Sin embargo, el desarrollo del lenguaje del adulto es diferente del del niño. En general todos los niños aprenden un conjunto básico de destrezas lingüísticas, mientras que las variantes y destrezas lingüísticas de los jóvenes y adultos son relativamente opcionales -sólo tienen oportunidad de adquirirlas quienes las necesitan y están expuestos a ellas. La mayor parte del desarrollo del lenguaje en el adulto no se produce por aprendizaje formal; sino que se adquiere en contexto, en particular en el del trabajo y las relaciones sociales. (Obler, 1986)

La mayoría de los empleos exigen destrezas lingüísticas; pero en algunos se pone énfasis en las destrezas alfabéticas, como en las ocupaciones del campo legal, la enseñanza, la salud y la administración. Las personas que trabajan en estos contextos "altamente alfabéticos o escriturarios", aun sin ocupar jerarquías altas, probablemente irán desarrollando en forma gradual variantes y destrezas lingüísticas más especializadas -sobre todo de lectura y escritura- por la influencia global del ambiente laboral.

Hay poca investigación sobre cómo los adultos adquieren nuevas variantes lingüísticas y las destrezas asociadas a ella; aunque se han identificado ciertas condiciones que parecen necesarias para que ese proceso ocurra (Obler, 1986). Primero, el adulto debe estar expuesto a la variante en cuestión (y posiblemente funcione mejor la exposición oral-auditiva que la exposición solamente por escrito, ya sea leer la variante o leer sobre ella). Segundo, la exposición a la variante tal vez sea suficiente para adquirir comprensión (es decir, uso pasivo), pero para poder

producirla son indispensables la práctica y la ejercitación. Además, contribuyen a este aprendizaje algunas habilidades propias de los adultos (por ej., su capacidad para autoevaluarse, para reconocer la variación en los usos de lenguaje de otras personas, y para escoger entre varios estilos discursivos posibles). Finalmente, si una persona adquirió una nueva variante lingüística pero no la usa por cierto tiempo durante su vida adulta, probablemente sus destrezas de producción y comprensión disminuirán, o incluso se perderán.

Las condiciones esbozadas ayudan a entender cómo los contextos sociales en que los adultos interantúan a diario afectan sus destrezas alfabéticas (como las de lectura y escritura expositiva), ya sea expandiéndolas o restringiéndolas. El desarrollo lingüístico alfabético en la edad adulta, entonces, no se puede explicar sólo sobre la base de la maduración psicológica, ni de la enseñanza escolar; sino de la combinación entre “el desarrollo en el sentido de madurez genética, con el desarrollo en el sentido de aprendizaje a partir de la instrucción y la socialización” (Collins, 1984:202).

Si bien los adultos alfabetos ya adquirieron en el pasado destrezas cognoscitivas y lingüísticas, y convenciones de discurso apropiadas, las destrezas y convenciones realmente se activan cuando ellos participan en prácticas discursivas con fines concretos, sociales y pragmáticos. (Cooper, 1990; Beach y Hynds, 1990). El punto de mi argumentación es que las prácticas discursivas de los adultos que son más direccionadas y socialmente significativas -las que realizan comúnmente en su trabajo- no se reconocen ni se estudian como determinantes de su competencia de escritura.

Destacar la influencia de estas prácticas cotidianas tiene implicaciones importantes para la teoría sociolingüística y la educación. Para la teoría, contribuye a esclarecer cómo se originan y cómo se pueden interpretar las variaciones en el uso de la lengua de distintos hablantes; para la educación, contribuye a formular objetivos y a diseñar metodologías más eficaces de enseñanza del lenguaje.

Dentro de la teoría sociolingüística, por ejemplo, permite cuestionar y matizar la tesis de que los usos del lenguaje están condicionados por la extracción social de los hablantes, o sea, que existen “códigos de clase” bien definidos -me refiero a la controvertida distinción de Bernstein, (1964) entre un código “restringido”, que sería representativo del lenguaje de la clase trabajadora y otro “elaborado”, típico la clase media. Tal tesis, que se invoca a menudo y por lo general simplificadamente para explicar deficiencias estudiantiles de lecto-escritura (como en Rojas y Umaña, 1986), presenta el grave riesgo de entenderse como una determinación rígida y fatalista, y de promover el escepticismo de los educadores sobre la utilidad real de enseñar lenguaje.

En realidad, la investigación empírica reciente demuestra que los patrones primarios de variación lingüística no son obedecer tanto a la variable social (la clase social del hablante), sino a variables funcionales o contextuales (las situaciones de comunicación en que se encuentra el hablante). El factor básico, pues, que determina

variantes de lenguaje (en especial, las alfabeticas), no es el origen socioeconómico de las personas en sí mismo, sino sus *posibilidades reales de usar el lenguaje en un rango más amplio o más estrecho de situaciones (o tareas) comunicativas -en particular aquellas que exigen usos "escritos" de la lengua.* No obstante, no se puede negar que, en nuestras sociedades, estas posibilidades tienden a estar condicionadas socioeconómicamente (Bernstein, 1964; Hymes, 1974; Finegan y Biber, 1994).

"...todos los hablantes, independientemente de su extracción social, producen expresiones más explícitas y elaboradas en situaciones "escritas" (que presentan poca interacción directa, poco contexto compartido, propósitos altamente informativos, y amplia oportunidad para una producción cuidadosa). A la inversa, todos los interlocutores producen expresiones más económicas en situaciones "orales" (que presentan amplia interacción y contexto compartido, propósitos escaramente informativos, y poca oportunidad para una producción cuidadosa). (...) ...los hablantes de diferentes grupos sociales tienen diferente acceso al espectro de registros orales y escritos en una comunidad; por lo tanto, los hablantes de los grupos sociales más bajos tienden a usar con más frecuencia variantes "orales (es decir, variantes más económicas), mientras los hablantes de grupos sociales más altos, que se ven involucrados más a menudo en actividades escriturarias, tienden a usar con más frecuencia variantes "escritas" (esto es, variantes más elaboradas)." Finegan y Biber, 1994:337-8.

Para la educación, es crucial comprender que *cuanto mayores sean las oportunidades de una persona de experimentar usos lingüísticos en una gran variedad de contextos comunicativos ((o situaciones, o tareas comunicativas), mayor será el repertorio lingüístico que pueda desarrollar.* (Van den Broeck, 1977; Heath, 1986)

Mi investigación, con adultos de un mismo origen socioeconómico, comprobó que ellos tenían experiencias entre sí muy disímiles de uso del lenguaje en su cotidianeidad, y que la amplitud de estas experiencias se correlacionaba con sus también disímiles niveles de competencia de escritura.

6. Implicaciones para la educación superior y a distancia

¿Qué nos dice esto sobre los estudiantes? ¿Qué permite predecir sobre su futuro académico?

Todos los sujetos de mi muestra eran hablantes aptos de su lengua materna y miembros productivos de su comunidad. Al momento de ingresar a la UNED, todos habían alcanzado ya logros laborales y educativos apreciables. Pero cuando comienzan estudios universitarios entran en un nuevo contexto, con prácticas y demandas de lenguaje especializadas, altamente alfabeticas -para la mayoría muy diferentes a las que la están habituados en las actividades no universitarias. El

contexto de una universidad a distancia es todavía más problemático que el de las convencionales, ya que en esta modalidad los alumnos deben estudiar en forma independiente, o sea, con poca asistencia docente directa (y ellos mismos la eligieron en gran parte porque su metodología no los obliga a asistir a clases regulares). Pero, ¿son conscientes de los requisitos necesarios para estudiar eficazmente en forma independiente? ¿Los tienen?

A partir de la teoría y la práctica educativa, sabemos que las competencias y experiencia previa para manejar discurso escrito con que los alumnos ingresan afectan sus posibilidades de permanencia y éxito en el medio académico (Rodino, 1997a y b; 1999). Los escritores buenos estarán en posición mucho más ventajosa. Y no sólo para escribir sino también para leer porque --con base en la correlación probada entre producir y comprender discurso expositivo--, con mucha probabilidad son lectores buenos.

Los escritores deficientes están en la situación contraria. Si su habilidad para leer es tan limitada como para escribir, tendrán dificultades para manejar lectura abundante y regular de materiales impresos (libros y artículos especializados), para procesar información de sitios electrónicos (búsquedas en Internet), para aprender de textos abstractos, y para completar asignaciones escritas a satisfacción de los profesores (tareas, exámenes, informes de investigación, etc.). Además -con base en la correlación probada entre producir discurso descontextualizado oralmente y por escrito-, posiblemente también tendrán dificultades para hacer exposiciones extensas, sobre temas abstractos en situaciones formales. En otras palabras, son un grupo muy vulnerable o en riesgo de fracaso académico.

En la vida real, las prácticas y destrezas lingüísticas que demanda una universidad coexisten con otras muy arraigadas -las del empleo y el hogar-, y entre ambas puede haber distintos grados de coincidencia. Si las prácticas lingüísticas universitarias y extrauniversitarias coinciden, o sea, son semejantes, entonces se refuerzan unas a otras y se incrementa la probabilidad de progreso académico de los estudiantes--como ocurre cuando ellos eligen carreras que están directamente relacionadas con su actual trabajo. Pero cuando tales prácticas no coinciden, son muy discrepantes, el desarrollo de competencias alfabéticas de nivel avanzado es un desafío mucho más arduo.

No entender, o no encarar pedagógicamente este desafío amenaza la misión de la UNED, pues

"(...) atenta contra la equidad de posibilidades para encarar con expectativas de éxito el proceso educativo. Boicotea sutilmente, de manera subrepticia (pero no menos certera) un principio rector de la institución: la democratización de la enseñanza. Se abre el acceso, pero las posibilidades de avance permanecen disímiles. Quienes más afectados se verán serán, previsiblemente, los estudiantes procedentes de sectores más empobrecidos; aquellos cuyos estímulos "alfabéticos" familiares fueron menores -lo que guarda relación con las oportunidades educativas de sus padres-; cuya

escolaridad previa fue de pobre calidad; cuya inserción laboral se ubica en los sectores menos especializados de la escala ocupacional. (Rodino, 1997b:423-4)

La escuela, en todos los niveles, tiene una enorme responsabilidad en la educación lingüística de sus estudiantes, de cualquier origen, experiencias previas o edad. Los estudiantes adultos, aún con una escolaridad anterior alta como los que acceden a la educación superior a distancia, no son excepción. No hay que dar por supuesto que todos ingresan con buen dominio de las destrezas y las prácticas escriturarias que necesitan para continuar sus estudios.

Por tanto, la universidad también debe proponerse, a lo largo de todos sus programas académicos, o sea, transversalmente, el *objetivo de ensanchar continuadamente el abanico de prácticas y destrezas de lenguaje y comunicación de los estudiantes*. Y a partir de un conocimiento lo más preciso posible de sus prácticas y destrezas de entrada, podrá diseñar estrategias de enseñanza para ampliar en todos su repertorio de lenguaje y, en los casos de competencia alfabética (lectura y escritura) más deficientes, estrategias focalizadas para superar esas limitaciones.

En la medida en que éste sea un objetivo explícito de la universidad, se ayuda a que los propios estudiantes tomen conciencia de cuán importantes son estas prácticas y destrezas para ellos, y se los incentiva a esforzarse por mejorarlas. Se promueven así *iniciativas autónomas de superación* (como el autodiagnóstico, la autoregulación y la autoevaluación en materia de lenguaje y comunicación, que son *destrezas del más alto nivel -metacognitivas*). Y se lo hace gestor voluntario e independiente de su propio aprendizaje.

Bibliografía

- BEACH, R. y HYNDS, S. (Eds.). *Developing Discourse Practices in Adolescence and Adulthood*. Norwood, NJ: Ablex. (1990).
- BERNSTEIN, B. Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66(6). Pt.2, 55-69. (1964).
- COOPER, M. The Answers Are Not in the Back of the Book: Developing Discourse Practices in First-Year English. En: R. Beach y S. Hynds (Eds), *Developing Discourse Practices in Adolescence and Adulthood*. Norwood, NJ: Ablex. (1990).
- FINEGAN, E. Y BIBER, D. Register and Social Dialect Variation: An Integrated Approach. En: D. Biber y E. Finegan (Eds.) *Sociolinguistic Perspectives on Register*. New York-Oxford: Oxford University Press. (1994).
- HEATH, S.B. Sociocultural Contexts of Language Development. En: *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: California State University, Los Angeles (Evaluation,

- Dissemination and Assessment Center). (1986).
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. (1974).
 - OBLER, L. (1986). Language Beyond Childhood. En: J. Berko Gleason (Ed.) *The Development of Language*. 2nd. Edition. Columbus, OH: Merrill.
 - PATTON, M.Q. *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage. (1987).
 - RAMIREZ VALVERDE, H. Evolución del perfil de los estudiantes de la UNED 1978-1993. *Innovaciones Educativas*, Año III, Nº 6, 51-56. (1995a).
 - —— Perfil de los alumnos de la UNED: Primer Semestre de 1993. *Innovaciones Educativas*, Año III, Nº 5, 105-114. (1995b).
 - RODINO, A.M. Determinants of Writing Performance and Performance Difficulties in Costa Rican Adults with High Levels of Schooling. Tesis doctoral, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, Mass., USA. (1997a).
 - —— Conjugando democratización y calidad en la educación universitaria. El desarrollo de las competencias básicas para aprender de los estudiantes como condición de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia. En: Memoria del VIII Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia. San José, Costa Rica, Noviembre 1997b.
 - —— Desarrollo de las competencias cognoscitivas y comunicativas del estudiante a distancia. En: Proceedings of the International Conference on Technology and Distance Education. Fort Lauderdale, Florida, USA, June 10-12, 1999.
 - ROJAS, M. Y UMAÑA, R. Diagnóstico de la Expresión Escrita en la Educación Diversificada del Sistema Educativo Costarricense. Informe final. Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Enseñanza Científica-IIMEC, San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. (1986).
 - VAN DEN BROECK, J. Class Differences in Syntactic Complexity in the Flemish Town of Maaseick. *Language in Society*, 6, 149-81. (1977).
 - YIN, Robert K. *Case Study Research. Design and Methods*. Second edition. Thousand Oaks, A: Sage. (1994).

Notas

- (1) La clasificación se basa en las tareas típicas del empleo, y no implica necesariamente diferencias significativas en salario o en posición social dentro del contexto nacional. Esto último depende de la interacción con otras variables, tales como el tipo de organización empleadora; los atestados del empleado (por ej., capacitación o título/s), y su antigüedad o experiencia en el empleo.

APÉNDICE

Cuestionario utilizado en la entrevista personal

1. Historia educativa

Cuénteme sobre su educación.

¿Dónde y cuándo cursó la escuela primaria y la secundaria?

¿Hizo otros estudios, de cualquier tipo (técnicos, profesionales, artísticos, etc.)?

¿Estudió antes en la universidad? ¿Cuál? ¿Concluyó sus estudios? Si así no fuera, ¿por qué los interrumpió?

2. Historia laboral

Cuénteme sobre su experiencia laboral.

¿Cuándo empezó a trabajar? ¿Qué tipo de trabajo o trabajos ha realizado desde entonces?

¿Dónde trabaja ahora? ¿Desde cuando? ¿Qué puesto/s ha ocupado? ¿Qué puesto ocupa ahora?

¿En qué consiste su trabajo actual; es decir, qué tareas concretas hace?

3. Demandas lingüísticas del tipo de trabajo.

¿Qué habilidades de lenguaje exige su tipo de trabajo? (Nos referimos tanto al lenguaje oral como al escrito, y a las cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir).

Nos interesa sobre todo la lectura y la escritura. ¿Su trabajo le exige leer bastante?

¿Le exige escribir bastante (redacción propia, no copia)?

4. Usos reales del lenguaje a diario

4.1. En el trabajo

¿Qué usos concretos le da al lenguaje en su trabajo diario? De las cuatro habilidades mencionadas, ¿cuál emplea más? ¿Cuál emplea menos?

Concentrándonos otra vez en la lectura y la escritura, ¿qué tipo de materiales lee en su trabajo (cartas, instructivos/manuales, presupuestos, etc.)? ¿Qué tipo de materiales escribe usualmente (cartas, informes, etc.)?

4.2. En la vida personal

En su vida personal diaria (en el hogar, con su familia, vecinos y amigos), ¿qué habilidades de lenguaje emplea más? ¿Cuáles emplea menos? ¿Lee bastante? Si es así, ¿qué lee?

¿Escribe bastante? Si es así, ¿qué escribe?

5. Expectativas profesionales

¿Qué aspiraciones tiene en cuanto a su carrera profesional? ¿Cómo espera concretarlas?

6. Práctica lingüística en la escuela secundaria

En la escuela secundaria, ¿lo hicieron leer y escribir mucho, en los cursos de Español y en otras materias? Cuénteme sus experiencias sobre eso.

¿Le hicieron hacer exposiciones y presentaciones orales formales? ¿Con frecuencia?

Si le parece importante, haga referencia a su experiencia en la primaria.

7. Evaluación lingüística en la escuela secundaria

¿Sus profesores lo guiaron para aprender a escribir mejor? ¿Le daban ejercicios de redacción? ¿Le corregían sus escritos?

¿Cuál fue su rendimiento (calificación) en los cursos de Español? ¿Se sentía usted satisfecho con ese rendimiento?

Si le parece importante, haga referencia a su experiencia en la primaria.

8. Práctica lingüística en la casa paterna

Cuando niño y adolescente, ¿cuál fue la actitud de su familia respecto a su desarrollo del lenguaje (especialmente en cuanto a lectura y escritura)?

¿Lo hacían leer y redactar? ¿Lo orientaban y corregían?

9. Autoevaluación de competencia lingüística

¿Cómo se evalúa a usted mismo en la actualidad respecto a sus habilidades de lenguaje, especialmente las habilidades de lectura y escritura?

¿Cree que tiene algunos problemas o dificultades de lectura y, en especial, de escritura? Si es así, explíqueme cuáles. ¿Por qué cree usted que tiene esas dificultades, de dónde surgen?

10. Expectativas sobre estudios universitarios

¿Cree usted que los estudios universitarios le ayudarán a desarrollar sus destrezas de lenguaje? Cómo? ¿Qué espera de la Universidad en este sentido?