

Hacia una didáctica para la lectoescritura en el contexto universitario

Towards a didactics for reading and writing in the foreign language in the university context

M. Sc. Orlando Alberteris Galbán,^I M. Sc. Viviana Cañizares Hinojosa,^{II} M. Sc. Bertha Revilla Sabín^{III}

I. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" Camaguey, Cuba
orlando.alberteris@reduc.edu.cu

II. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" viviana.canizares@reduc.edu.cu

III. Universidad de Camagüey "Ignacio Agramonte Loynaz" bertha.revilla@reduc.edu.cu

RESUMEN

La lectura y la escritura en el contexto universitario precisa de una dirección didáctica coherente que contribuya a la formación integral de los estudiantes. El presente trabajo ofrece algunos componentes para la didáctica de la lectoescritura, basada en la integración de estos dos aspectos de la actividad verbal, a partir del conocimiento compartido de base y de las relaciones entre comprensión y producción manifestadas como una constelación de procesos interrelacionados. Los métodos utilizados permitieron la sistematización de los elementos básicos para conformar la didáctica. Se introdujo además un modelo operacional integrado para la lectoescritura cuya introducción en la práctica evidenció altos niveles en el desempeño de los estudiantes durante todo el proceso de lectura y escritura.

Palabras claves: lectura y escritura académica, didáctica de la lectoescritura, conocimiento de base, procesos interrelacionados, lengua extranjera.

ABSTRACT

Reading and writing in the university context need a coherent didactic direction that contributes to the students' comprehensive education. The article offers some components for a didactics for reading and writing, based on the integration of the afore mentioned components of verbal activity, that share the base knowledge, taking into account the relations between comprehension and production stated as a constellation of interrelated processes. The methods used allowed the systematization of basic elements to structure the didactics. An operational model for reading and writing was also introduced. Its practical implementation evidenced higher levels in reading and writing performance of the students.

Keywords: academic reading and writing, didactics for reading and writing, base knowledge, interrelated processes, foreign languages.

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable la importancia de la lectura y la escritura en la formación académica de todo estudiante. En el ámbito universitario, estos dos aspectos de la actividad verbal tienen una gran influencia en el éxito académico y en el dominio de contenidos de las disciplinas curriculares, siendo fuentes imprescindibles de conocimiento y aprendizaje. Sin embargo, resulta paradójico que los estudiantes aún en años terminales presentan grandes dificultades con la lectura y la escritura, a pesar de ser componentes básicos de la formación académica universitaria. Esta problemática se complejiza cuando se trata de lectura y escritura en la lengua extranjera, particularmente en inglés, como exigencia curricular.

Precisamente, tal y como plantea Carlino (2008) los estudiantes universitarios, principalmente los de los primeros años, leen sin un objetivo propio y no pueden aportar un saber sobre la organización discursiva de un texto. Indudablemente los estudiantes no tienen experiencia de trabajo con los textos y mucho menos transferir los conocimientos de organización discursiva a un escrito. En este sentido, Montejo (2006, p. 46) refiere que "los docentes se muestran más interesados en dirigir a los estudiantes hacia la comprensión del texto particular que los ocupa y de la enseñanza de aspectos de la lengua a través de ellos o como vía para resolver los escollos que dificultan la comprensión del texto, que a promover la apropiación de herramientas que permitan a los alumnos enfrentarse a otros textos". Ya en otros estudios de la Universidad de Camagüey se hacía referencia a que la lectura y también la escritura son dos de los aspectos de la actividad verbal que requieren mayor precisión y trabajo didáctico (Alberteris, Cañizares & Revilla, 2016).

En el campo de la lectura y aprendizaje de la lengua extranjera se constatan estudios sobre la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera (Montejo, 2006), el desarrollo de la competencia ideocultural-comunicativa para potenciar la construcción textual escrita (Atiénzar, 2008), la instrumentación de la comprensión de textos en la escuela a partir de la existencia de relaciones entre dos planos en la comprensión de textos: el instrumental y el cognitivo (Hernández, 2010), la instrumentación de la evaluación de la comprensión de textos como proceso de diagnóstico, comprobación y estimulación de desarrollo (Hernández, 2012), la aplicación de estrategias metacognitivas para lograr una comprensión textual eficiente a partir de la autorregulación que el propio estudiante ejerce sobre su proceso de aprendizaje (Caballero, Fontes & Galdós, 2014), el uso de las tecnologías y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras (Cañarte, Quevedo & García, 2016), la comprensión del texto científico-técnico en inglés (Alberteris, Cañizares & Revilla, 2016). En realidad, la mayoría de los estudios apuntan a un tratamiento independiente de cada aspecto, sin mostrar evidencias de un trabajo integrado a partir del conocimiento compartido de base en la lectura y la escritura y a partir de las relaciones entre comprensión y producción manifestadas como una constelación de procesos interrelacionados.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la universidad tiene dentro de los propósitos comunicativos fundamentales el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de

textos de diferentes géneros discursivos, fundamentalmente académicos, científicos y hasta literarios. Con la adopción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) y al precisarse los estándares que posibilitan enseñar y evaluar los avances en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, es posible hablar de un proceso de transición que ocurre a partir de la lectura y comprensión de textos simples cortos (A2-Usuario Básico), transitando por artículos y reportes sobre problemas contemporáneos (B2-Usuario Independiente), por textos más extensos y complejos de carácter literario o basados en hechos (C1), hasta llegar a textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias (C2-Usuario Competente).

En el caso de la escritura la transición tiene lugar a partir de notas y mensajes breves y sencillos (A2), a textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas, la redacción de informes, la escritura de cartas, etc., hasta llegar a la escritura de informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz, resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias (C2) (Council of Europe, 2001).

El enfrentamiento de los estudiantes a esta diversidad de géneros y con las exigencias descritas constituye un problema aún no resuelto y que demanda una nueva mirada a la didáctica de la lectura y la escritura. El vínculo de los estudiantes con la escritura y la lectura en la universidad evidencia, por un lado, la poca utilidad de los conocimientos adquiridos y habilidades lingüístico-comunicativas desarrolladas en enseñanzas precedentes con los requerimientos exigidos para el nivel universitario en lengua extranjera.

Por otro lado, la carencia de propuestas didácticas que atiendan el proceso de lectura y escritura a lo largo de todo el proceso de formación de los estudiantes universitarios es un indicador a considerar. Obviamente, estas propuestas didácticas exigen una disposición lógica y concéntrica de la lectura y escritura desde el inicio, una secuencia de acciones que contribuyan al ordenamiento del pensamiento de los estudiantes, al análisis y procesamiento de la información, a la apertura intelectual del pensamiento hacia objetos de estudio o de interés personal, entre otros aspectos. En este sentido hay que destacar la necesidad de asumir la lectura y la escritura como verdaderas herramientas de comunicación, que se integran y se interrelacionan como tipos de actividad intelectual del estudiante.

Los procesos de lectura y escritura enmarcados en cada nivel implican nuevas formas de comunicación que el estudiante tendrá que ir incorporando según avance en su desarrollo, con sus especificidades y su lógica de funcionamiento estrechamente vinculada a la cultura discursiva de las disciplinas universitarias, a los tipos de textos y a temáticas que se asuman, a los géneros literarios, reportes especializados, informes, etc. La lectura y la escritura son prácticas sociales, de intercambio de saberes, de interacción y de producción de conocimiento. Solo desde esta perspectiva es que se puede plantear que el estudiante se ha apropiado de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso que es inherente a cada área del conocimiento. Pero, esta práctica social de apropiación del discurso disciplinar transcurre o reconoce diferentes etapas, conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva, convirtiéndola en un proceso sumamente complejo.

Los problemas que se generan en los procesos de lectura y escritura difícilmente se pueden solucionar si no se abordan desde el propio texto como herramienta discursiva o desde la propia lectoescritura como engranaje de comprensión-construcción o producción escrita. De hecho, "la construcción de significado a partir de la interacción entre el texto y el lector ha de

enmarcarse en las circunstancias de lectura, algunas de las cuales suelen estar bastante convencionalizadas conformando géneros discursivos" (Carlino, 2008, p.49). En este contexto y como consecuencia de lo anterior, se hace énfasis en el propio proceso a partir del análisis y comprensión de los constituyentes significativos y formales en su unidad dialéctica. Así, podrían acentuarse conceptos relacionados con criterios de organización y marcadores textuales, técnicas retóricas, progresión temática del contenido, entre otros. En suma, el criterio principal que se esgrime es la lectoescritura como una competencia en sí que debe ser desarrollada por medio de la práctica misma, es decir, aprender a leer y escribir, leyendo y escribiendo.

De esta forma este trabajo tiene como propósito ofrecer algunos componentes para una didáctica de la lectoescritura en lengua extranjera, que facilite el tránsito de un nivel inicial simple de lectura y escritura a niveles complejos exigidos según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

MÉTODOS

Para la realización del presente artículo se partió de una sistematización teórica de los trabajos más importantes publicados sobre lectoescritura con el fin de precisar, a través del análisis y síntesis, los principales sustentos teóricos esgrimidos que sustentan los componentes de la didáctica de la lectoescritura que se privilegian. Primeramente, estos componentes fueron introducidos en el sistema de conocimientos del programa analítico de las asignaturas Lectoescritura I y II. Seguidamente, se estructuró un modelo operacional para el trabajo con la lectura y escritura en estudiantes de segundo año del curso de nivel medio superior de la carrera de Lengua Extranjera, durante el curso 2015-2016, a través de las asignaturas Lectoescritura I y II. Luego, este modelo fue sometido a evaluación durante el 2do semestre a la muestra descrita. Posteriormente, se utilizó una encuesta a docentes que imparten la asignatura en el grupo mencionado y en el 1er año de la referida carrera, la que permitió recolectar criterios sobre la lectoescritura, su enseñanza y transversalidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La interrelación lectura-escritura se manifiesta en la forma en que los contenidos conceptuales son plasmados en los textos a partir de tipologías textuales singulares, y utilizando técnicas retóricas diversas, cuyo conocimiento por el estudiante lo ayudará decisivamente a comprender el texto en su estructura lógico-semántica y estructural (Batista & Salazar, 2011; Paradiso, 1996). La inserción del estudiante en la práctica de lectura de textos con tipologías diversas constituye un puente de enlace con la posterior escritura de textos similares.

Así, la lectura de textos cuyos contenidos tienen que ver con descripciones de procesos o con métodos de análisis experimentales, con instrucciones, etc., va conformando en el estudiante un conocimiento organizacional-discursivo que se constituirá en un modelo a seguir para su actividad escrita. Este aspecto ha sido reconocido con gran aceptación a través de la enseñanza basada en contenidos, teoría que presta gran atención al contenido específico o temática de las áreas curriculares (Quintero, 2006) y que promulga que "las ideas de la ciencia se aprenden y se construyen expresándolas, y el conocimiento de las formas de hablar y de escribir en relación con ellas es una condición necesaria para su evolución" (Sardà & Sanmartí, 2000, p. 405). Dicha teoría provee, además, contextos ideales a partir de "innumerables

posibilidades para un uso auténtico y deliberado de la lengua generado por el estudio de contenidos específicos" (Snow, Met & Genesse, 1989, p. 72).

Evidentemente, todo este proceso puede resultar complejo, sobre todo, "si no se conocen las características de los medios escritos a través de los cuales se accede a ese saber disciplinar" (Parodi, Peronard & Ibáñez, 2010, p. 232). Ello requiere que el estudiante primero realice prácticas de lectura sobre diversas áreas disciplinares y se familiarice con contenidos múltiples y formas lingüísticas para expresarlos, y solo después escriba sobre ellos, aunque esto en ningún momento niegue la expresión escrita espontánea y creativa del estudiante sobre temáticas de interés o experiencias personales. Lo que sí queda claro es que los conocimientos que resultan de las prácticas de lectura y las relaciones sinérgicas que se generan en ellas, van conformando progresivamente la estructura cognitiva del estudiante sobre diversos géneros discursivos necesarios para su actividad académica, investigativa y profesional en general.

De esta forma, y a partir de estrategias didácticas lectoras bien organizadas con metas bien definidas, es posible establecer puentes cognitivos entre el contenido de los textos y las diferentes formas de manifestación lingüística de esos contenidos y la actividad escrita del estudiante, lo que acentúa la concepción vygotskiana del lenguaje como mediación, y enfatiza la esencia pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la base de los principios: de lo conocido a lo desconocido, aprendizaje contextualizado, apropiación activa y creadora de prácticas comunicativas representativas, de procesos de comprensión y producción, de interpretación y de creación textual, entre otros, que pueden ser analizados desde la perspectiva de la lectoescritura como proceso de interrelación dialéctica de ambos aspectos: la lectura y la escritura.

La lectoescritura da cuenta de las conexiones entre comprensión y producción textual, las cuales pueden expresarse diferenciadamente según las relaciones entre los procesos cognitivos y los mecanismos involucrados. Así, Parodi (1999, p.134) al analizar los tres modelos o hipótesis sobre las conexiones de la lectura y escritura desarrollados por Eisterhold, refiere:

a. La primera hipótesis a considerar apunta a la conexión entre lectura y escritura de forma direccional (ambos aspectos comparten componentes estructurales, de modo que lo que se adquiere en uno puede luego ser aplicado el otro).



Figura 1. Modelo direccional

b. La segunda hipótesis a considerar apunta a la conexión entre lectura y escritura de forma nodireccional (existe un conocimiento compartido de base, pero a la vez, existen conocimientos, procesos y estructuras específicas a cada aspecto en cuestión).



Figura 2. Modelo no direccional

c. La tercera hipótesis a considerar apunta a la conexión entre lectura y escritura de forma bidireccional (se parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes. Las relaciones entre comprensión y producción se manifiestan como una constelación de procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar grandemente el sistema cognitivo del sujeto. Una característica singular de esta hipótesis lo constituye el hecho de que lo que se aprende en un estadio de desarrollo en un dominio puede ser cualitativamente diferente de lo que se aprende en otro estadio de desarrollo. De este modo, existe la posibilidad de que el tipo de relación cambie mientras el sujeto se desarrolla e incorpora nuevos conocimientos.

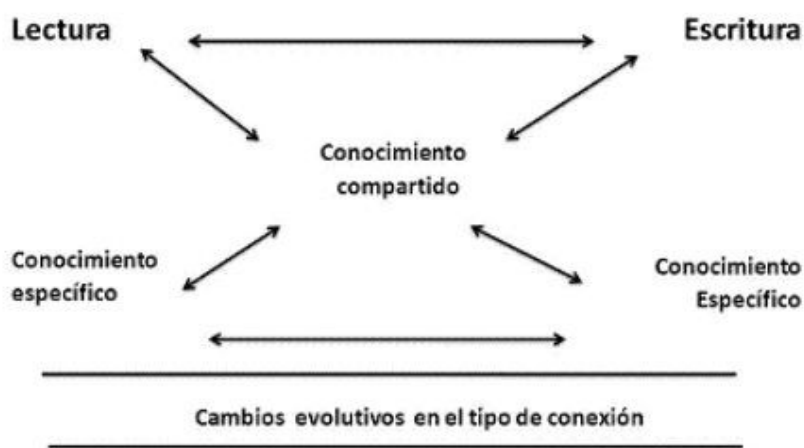


Figura 3. Modelo bidireccional

Llegados a este punto se hace pertinente hacer referencia a qué se entiende por didáctica de la lectoescritura en lengua extranjera. En un sentido amplio, la didáctica de la lectoescritura se define como el arte de enseñar la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, y como medios de comunicación que se interrelacionan en dos planos. Uno, referido al desarrollo en los estudiantes de conocimientos y habilidades necesarias para la comprensión y producción de significados, y el otro referido al desarrollo de capacidades para el uso de la lengua como instrumento de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento. Ciertamente, que todavía hoy, esta didáctica sigue siendo para muchos un cuerpo de ideas que reflejan y

sintetizan el pensamiento contemporáneo de la enseñanza de la lectura y la escritura, ante el que se plantean a diario interrogantes cuyas respuestas no son aplicables a todos los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplos de estas interrogantes pudieran ser: ¿cómo funcionan estos principios generales de la lectoescritura en el aula universitaria?, ¿cuáles son los componentes que se pueden privilegiar en una didáctica para la lectoescritura?, ¿en base a qué criterios puede conformarse dicha didáctica, de forma que se transite hacia la lectura y escritura de temáticas disciplinares sin desatender los asuntos no disciplinares?, ¿cómo conseguir que el estudiante utilice un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar su sistema cognitivo?, ¿cuántas áreas del saber deberán involucrarse para hacer sostenible esta didáctica de la lectoescritura, a sabiendas que la lengua extranjera no puede ser la única responsable en fomentar la lectura y la escritura, sea académica o de otra índole?

En relación a la atención a asuntos no disciplinares, es decir, a temas no sujetos a un contenido y convención disciplinar en particular, Pérez-Abril (2007, citado en Cano, M. y De Castro, D., 2013) muestra que los textos tienen diferentes funciones comunicativas y además reconoce diferentes tipos de prácticas de lectura:

a) Prácticas de lectura académica,

b) Prácticas lectoras funcionales: Esta práctica está referida a un interés comunicativo, es decir, dar a conocer los acontecimientos colectivos de una comunidad enmarcada en la lectura de la vida política y democrática, de igual forma se lee para comunicarse a través de cartas, protocolos, trabajos de información.

c) Prácticas lectoras de goce: Esta práctica se relaciona con la tradición cultural en la que el sujeto está inmerso; posibilita el gusto por la lectura, dando al sujeto herramientas para enfrentarse a ella.

Sería recomendable que las estrategias didácticas que se diseñen para el tratamiento de la lectoescritura, considere la inclusión de fases de ayuda en momentos críticos de la comprensión y producción escrita. La intervención del docente ayudará a los estudiantes activar conocimientos previos, movilizar eventos cognitivos, completar aquellos vacíos no solo de contenido y lingüísticos, con el propósito de incorporar precisamente el conocimiento sobre la categoría semántica y la categoría formal en los textos, así como las vías para alcanzarlas.

Ello enfatiza la idea de que leer va más allá de qué reconocer lo dice un texto, y que escribir implica una transformación del conocimiento, entonces habría que prestar atención a la enseñanza de las categorías de análisis de los textos con las cuales "descubrir los significados profundos y los medios lingüísticos empleados para expresarlos" (Roméu, 1999, pág. 26), y también enseñar a pensar por medio de la escritura según los modos de pensamiento disciplinares. Así, por ejemplo, en el trabajo con definiciones en un texto, es factible el tratamiento al patrón que sigue en el texto: Concepto - clase -características o el patrónclase - características - Concepto, así como a los señalizadores característicos: is known as (se conoce como), is defined as (se define como), is called (se llama), is referred as/to (se refiere a, se habla de), etc.

De esta forma, la tarea de leer y construir textos, según Flower y Hayes (1996) promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al tópico como a los elementos lingüísticos. En este sentido, Serrano (2014) refiere que "la interacción entre aspectos del contenido y aspectos

retóricos implicada en la escritura favorece la comprensión y el desarrollo conceptual, en virtud de la posibilidad que brinda el lenguaje escrito para conectar e integrar ideas y diferentes modos de representación, permitiendo asociaciones conceptuales manifiestas para el explicitación de ideas "(p.108). Es precisamente en virtud de la interacción dialéctica entre el espacio del contenido y el espacio retórico, que ocurre un cambio en los conocimientos, mayor conciencia de las estrategias y operaciones de composición y, en consecuencia, modificación y renovación del pensamiento. Asimismo, la construcción de un texto, al igual que la comprensión, "no es solo expresión de ideas sino una actividad de construcción de significados, una instancia de generación de conocimientos y desarrollo del pensamiento (Serrano, 2014, pág. 111).

De lo anterior se desprende que las intervenciones docentes que tienen en cuenta estos aspectos señalados pueden ser una buena herramienta para contribuir al desarrollo de determinados conocimientos sobre estructuras textuales o estrategias cognitivas de lectura y escritura que fortalecen la idea de la conexión lectura-escritura. Realmente existe una amplia bibliografía sobre lectura y escritura, pero todavía son pocos los estudios realizados que fundamenten, con un mayor sustento teórico y con un mayor respaldo estadístico, la conexión comprensión-producción textual (Parodi, 1999).

No obstante, se podría concebir como condición básica y también necesaria para una didáctica de la lectoescritura en el contexto universitario las prácticas cognitivas, sociales y culturales. De este modo los estudiantes están llamados a tomar conciencia de que su participación en tareas de lectura y escritura constituye una forma de ampliar sus posibilidades de comunicación, de satisfacer necesidades cognoscitivas y personales, y que se realiza con propósitos diversos (de estudio, de búsqueda de información específica, de placer, etc.). Otra condición podría ser la creación de espacios de desarrollo de los dos aspectos de la actividad verbal de forma integrada, ahorrando energías cognitivas y pedagógicas.

La creación de una didáctica para la lectoescritura se convierte en un proceso complejo y supone, como ya se ha expuesto, la sistematización de contenidos relacionados con la lingüística y la enseñanza. Los componentes de esa didáctica o universales didácticos que regirán los procesos lectura y escritura de forma integrada, son los siguientes:

- Enseñar a detectar/usar la progresión temática de los textos.
- Enseñar a operar con las macrorreglas.
- Enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto (problema/solución, causalidad, comparación, descripción, secuencia).
- Enseñar a hacer inferencias.

Es necesario acotar que en la concepción e implementación de los componentes de la didáctica de lectoescritura se acentuará el tipo de conexión bidireccional entre los dos aspectos de la actividad verbal. Asimismo, se hace énfasis en el carácter interactivo y constructivo de la lectura y la escritura, así como la interdependencia de ambos en el proceso comunicativo del estudiante. A pesar de los grandes escollos que se presentan en todo el proceso de comprensión y producción textual, y reconociendo los múltiples procesos que se movilizan al leer y al escribir, así como factores de índole textual, los relacionados con el estudiante y los asociados a las demandas de las tareas de comprensión-producción, se privilegian cuatro componentes que definen la base de todo el proceso. La asunción de estos componentes, que presumen además la característica de ser constantes durante la lectura y la escritura a cualquier nivel, da la posibilidad de evaluar el desarrollo alcanzado por el estudiante, sin

importar su estadio de desarrollo integral, o aun cuando cambien los tipos de relaciones entre la lectura y la escritura.

Enseñar a detectar en un texto la progresión temática es un elemento básico de la comprensión, a la vez que se convierte en indicador imprescindible para el proceso de producción textual por el propio estudiante. La progresión temática constituye un recurso coherente que constituye en sí mismo un andamiaje del proceso de comprensión textual y mantiene en los límites adecuados la recurrencia y la redundancia. Esta progresión lógica implica no solo información sino también coherencia textual y depende de la tipología del texto, y se materializa a través de varios recursos: a través de la anáfora y la catáfora, por medio de las microestructuras, además de la sucesión tema-rema, es decir, lo ya conocido o presupuesto y lo que aporta el contenido fundamental del mensaje acerca del tema (Atienzar & López, 1994).

El conocimiento de cómo ocurre la progresión temática supone una interiorización de la forma en que se organiza la información en un texto, es decir, cómo se plantea el tema a partir del cual se originan los remas. En esta línea es necesario señalar dos procesos de alteración de tema y rema: tematización y rematización. Las lenguas disponen de marcadores específicos para señalar la función tematizadora (morfemas, orden de palabras, giros sintácticos, etc.), conocimiento importante que el estudiante puede utilizar para la comprensión y producción textual. También el objetivo consiste en "enseñar a los alumnos a reparar en la sucesión o progresión temática de los textos y a utilizar dicho armazón como medio para asimilar el material" (Sánchez, 1990).

La enseñanza de cómo operar con las macrorreglas es un elemento esencial para el trabajo de comprensión y producción. Una vez identificada la estructura tema-rema, quizás el siguiente paso a realizar sea seleccionar aquellos aspectos más importantes o que expresan el significado global del texto. De esta forma, se reemplazan los elementos del texto por un concepto de mayor nivel que incluya, como ejemplos, a los elementos sustituidos (generalizar), o se construye una expresión que denote los mismos hechos que el conjunto original de elementos del texto (Sánchez, 1990), o se integren las proposiciones dispersas en el texto. Ahora bien, del mismo modo que el estudiante aplica estas macrorreglas de reducción semántica durante el proceso de comprensión, lo hará así en el proceso de producción. En este sentido se marca la relación existente con la progresión temática.

Las estrategias para el trabajo de reconocimiento de la organización interna del texto constituyen un eslabón fundamental en los procesos de comprensión y producción textual. En esta actividad el estudiante está llamado a detectar las relaciones básicas entre los elementos del texto identificados por Meyer (1975, 1985, citado en Sánchez, 1990): problema/solución, casualidad, comparación y descripción. Lo más importante es enseñar a los estudiantes a utilizar esas relaciones para organizar los contenidos extraídos del texto y para conformar el escrito utilizando este tipo de relaciones y sus manifestaciones conceptuales y lingüísticas.

La enseñanza de cómo hacer inferencias constituye, a opinión de muchos investigadores, una de las premisas que rigen los procesos de comprensión y producción textual. De hecho, la comprensión tiene que ver con la realización de inferencias. Si durante la lectura de un texto académico no se logra hacer una buena inferencia, no se podrá comprender bien y, en consecuencia, no se podrá construir un texto a partir de lo leído. En esta línea Martínez (2013) acota que existe una relación muy estrecha entre inferencia, comprensión y aprendizaje. Asimismo, el conocimiento sobre los niveles que intervienen en la construcción textual se

convierte en condición importante para la realización de inferencias adecuadas durante el proceso de comprensión del texto y de aprendizaje a partir de los textos.

Teniendo en cuenta los tipos de inferencias propuestos por Martínez (2013), la didáctica de la lectoescritura habrá de incluir:

- a) Inferencias para identificar el género discursivo al cual pertenece el texto (inferencia genérica).
- b) Inferencias para identificarla situación de enunciación específica en la que se enmarca el género o el subgénero discursivo (inferencias enunciativas).
- c) Inferencias para identificarlos modos de organización del texto o superestructuras (inferencias organizacionales). Se espera que el estudiante infiera la organización global lógica que el autor ha dado a su texto, lo cual le ayuda a determinar en gran parte el propósito que en él se despliega y una mejor apropiación del contenido del texto.
- d) Inferencias para identificar la macroestructura e inferencias microestructurales del texto o identificación del contenido global del texto y de los contenidos relacionados que lo componen.
- e) Inferencias para identificarlas inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local. Tal y como expone Martínez (2013), hacer una buena inferencia pragmática significa haber identificado, además del género discursivo y su propósito, cuál es la intención global del autor del texto y de qué tipo de actos discursivos se valió para hacer pasar su intención. Este mismo proceder lo va a utilizar el estudiante para la construcción textual.

Esquema 1. Desarrollo de los componentes de la didáctica (Modelo operacional)

1. Enseñar a detectar/usar la progresión temática de los textos/a hacer inferencias.

1.1. ¿De qué trata el texto? ¿Y ahora, de qué trata?

1.2. ¿Qué dice el texto de ese tema?

1.3. ¿Qué intenta transmitir el autor del texto?, ¿para qué?, ¿qué te dice a ti el texto?, etc.

2. Enseñar a operar con las macrorreglas /a hacer inferencias.

2.1. ¿Podemos quitar algo del texto porque se repite o expresa solo detalles y ejemplos? (Macrorregla de Selección u omisión)

2.2. ¿Hay algo en el texto que se pueda sustituir por una proposición que lo implique conceptualmente?, ¿Hay algún concepto mayor que incluya a otros menores (hiperónimos o superconceptos)? (Macrorregla de Generalización)

2.3. ¿Podemos reemplazar secuencias de ideas dispersas en el texto por una nueva que las integre? (Macrorregla de Integración)

2.4. ¿Podemos construir una nueva proposición a partir de la información implícita en el texto, creando los enlaces pertinentes y haciendo uso de los recursos lingüísticos necesarios? (Macrorregla de Construcción)

3. Enseñar a reconocer y usar la organización interna del texto/a hacer inferencias.

- 3.1. ¿Qué organización de las conocidas podría corresponder a este texto?
- 3.2. ¿Dónde están en el texto, según sea el caso, los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias, las características o las fases? O
- 3.3. ¿Qué criterio organizativo siguió el autor para presentar los conceptos?
- 3.4. ¿Cómo se organizan y se desarrollan las ideas?, ¿Cuáles semejanzas y diferencias se abordan en el texto?, ¿Cuáles son los grupos que establece el autor y qué características tienen?, ¿Cuáles son las causas y consecuencias de...? ¿A qué conclusión llega el autor? etc.
- 3.5. ¿Cuáles formas lingüísticas utiliza el autor para...?

4. Enseñar a hacer otras inferencias.

- 4.1. ¿Qué palabras utiliza el autor para dar significado a lo que escribe en este texto?
- 4.2. ¿Cuáles son las redes de palabras o expresiones que tejen la urdimbre del significado y la continuidad temática del texto?
- 4.3. ¿Cuáles relaciones léxicas y relaciones referenciales se descubren en el texto?
- 4.4. ¿Qué estructuras sintácticas utiliza el autor?, ¿Inciden en el significado de modo especial?
- 4.5. Etc.

Los componentes expuestos son algunos de los posibles y en absoluto trata de ser una enumeración exhaustiva. Por otra parte, no todos los componentes actúan de forma similar en el campo relacional lectura-escritura, y dependen en cierta medida de los estudiantes y de las circunstancias en que son aplicadas. Siempre hay que tener en cuenta que entrenar a un estudiante en lectura y escritura constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión y producción textual y nunca es un fin en sí mismo. Pero también hay que tener presente que estos componentes didácticos no operan en el vacío, necesitan de contenidos específicos para aplicarlos, de una gran variedad de situaciones y tipologías textuales, de un profundo análisis a nivel micro y macroestructural del texto, pero lo más importante: una disposición positiva del estudiante en el proceso de comprensión y producción textual.

La valoración de los resultados de la introducción de los componentes descritos, a pesar que se toman algunos índices estadísticos (Tabla), tuvo un carácter descriptivo-cualitativo, basado en presupuestos teóricos-metodológicos del estudio de la relación lectura y escritura con fines académicos. Los resultados obtenidos en la asignatura se midieron según la escala evaluativa del nivel medio, la cual se realiza en base a 100puntos, por lo que se asumieron niveles Bajo, Medio, Alto, los que corresponden, numéricamente, con calificaciones de 60-74, 75-88 y 89-100, respectivamente. La media general del grupo de 9 estudiantes en la implementación del modelo operacional fue de 86,0. Como puede verse, aun cuando los resultados obtenidos están en el rango de un nivel medio, pueden considerarse satisfactorios para este tipo de estudiantes, faltando solo 3,0 puntos para incluirse en el nivel alto. En lo que respecta a la desviación estándar el grupo manifiesta un 3,33.

Tabla: Resultados de la implementación del modelo operacional

Resultados en la asignatura Lectoescritura II	Media	Desviación estándar	N
	86,0	3,33	9

A partir de los resultados, se evidenció que los puntajes más bajos corresponden a la realización de tareas de aplicación de macrorreglas. Esta insuficiencia denota problemas con la microestructura y macroestructura textual, en tanto es evidente la interrelación que existe entre todos los componentes. También, se realizó una comparación entre los puntajes obtenidos en procesos de lectura previa a la producción textual y la propia escritura. La diferencia no es significativa, pues la media general estuvo en 89,55, cuya diferencia se enmarca en 3,55 puntos. Esto evidencia que problemas que se manifiestan en la lectura también se manifiestan en la escritura.

La aplicación de la encuesta permitió recolectar los criterios siguientes, los que, en opinión de los autores, pueden enriquecer las prácticas habituales en relación con la lectoescritura:

- La reformulación del sistema de contenidos de los programas analíticos de las asignaturas Lectoescritura I y II, en relación al modelo operacional de trabajo con los componentes de la didáctica de la lectoescritura.
- El diseño de actividades prácticas dirigidas al trabajo en los niveles micro, macro y superestructural de los textos, así como el trabajo con las macrorreglas de reducción semántica.
- La necesaria profundización y ejercitación de los mecanismos o procedimientos de progresión temática, en un solo esquema de trabajo integrado lectura-escritura.

Resulta importante establecer que la lectoescritura como proceso integrado no se puede lograr en un único semestre ni en una sola asignatura, sino que es un proceso complejo, transversal a todo el currículo académico de lenguas extranjeras.

CONCLUSIONES

Los componentes que corporizan la didáctica de la lectoescritura en la universidad tienen su principal sustento en la integración de los dos aspectos de la actividad verbal, a partir del conocimiento compartido de base y la confluencia de múltiples relaciones entre comprensión y producción textual. Es tarea del docente hacer de ese conocimiento y relaciones un asunto de práctica cotidiana y de urgencia didáctica, aunque no por ello se desestime su complejidad en el campo operacional. De hecho, la aplicación del modelo propuesto en este artículo requiere de una nueva reformulación de creencias metodológicas, de un enriquecimiento y complementación con prácticas efectivas que conduzcan al cumplimiento de los requerimientos y de los estándares para las lenguas, a la vez que contribuyan a la transformación del conocimiento del estudiante universitario.

Los criterios esgrimidos permiten aseverar que la lectoescritura, como proceso que imbrica estrategias y conocimientos compartidos y transferibles, manifiestos en un campo relacional complejo, constituye la base de la evolución cualitativa del estudiante en la lengua extranjera, de cambios que redundarán en aceptar múltiples propósitos comunicativos y de interacción social, con atención a convenciones disciplinares y también no disciplinares.

El acercamiento a una didáctica de la lectoescritura en lengua extranjera en la universidad se logra sobre la base de una concepción interdisciplinaria del tratamiento de los componentes descritos en este artículo, los cuales tienen la característica de ser aplicables tanto en la lectura como en la escritura como proceso integrado. Adicionalmente, al ser universales didácticos están presentes en cualquier actividad de lectoescritura durante todo el proceso de

tránsito de un nivel inferior a uno superior, es decir, de un nivel de usuario básico a un nivel de usuario competente. Esta universalidad e integralidad también implica la posibilidad de utilización de estructuras de conocimiento comunes a ambos procesos, sin recargar el sistema cognitivo del estudiante, lo que sí ocurre cuando se tratan de manera independiente.

La responsabilidad en fomentar la lectura y la escritura en el contexto universitario no puede recaer en una materia de estudio. La concepción didáctica de la lectoescritura debe tener como principio fundamental permitir la participación de todas las disciplinas del currículo, porque son las que tienen el método, el contenido y formas discursivas propias, modos de leer y escribir característicos. Si realmente se quiere asumir una lectoescritura de contenidos disciplinares, entonces habrá que promover prácticas de la cultura escrita, de las formas de interpretación y producción textual empleadas en el área del conocimiento disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

Alberteris, O., Cañizares, V., & Revilla, B. (mayo-agosto de 2016). La comprensión de textos científico-técnicos y la intervención docente desde la perspectiva del Marco Común Europeo para las Lenguas. *Transformación*, 12(2), 104-118. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/184>

Atienzar, E., & López, C. (1994). *La progresión temática en el discurso académico*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Batista, J., & Salazar, L. (2011). Didáctica de la comprensión lectora del discurso científico-técnico en inglés en el área de ingeniería. *Omnia*, 17(2), 11- 25. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/view/7354/7343>.

Caballero, D. A., Fontes, O., & Galdós, R. (mayo-agosto de 2014). El empleo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos en idioma inglés como vía para la regulación de la conducta. *Transformación*, 10(2), 58-65. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/110/105>

Cano, M., & De Castro, D. (enero-marzo de 2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Graffías Disciplinarias de la UCPR* (20), 33-46. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031480>

Cañarte, J., Quevedo, N., & García, N. (enero-abril de 2016). Estrategia de aprendizaje combinado del inglés en las carreras técnicas. *Transformación*, 12(1), 41-51. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/194>

Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://www.aacademica.org/paula.carlino/67>

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flower, L., & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Hernández, J. E. (enero-junio de 2010). La instrumentación de la comprensión de textos en la escuela. *Transformación*, 6(1), 17-27. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/32>

Hernández, J. E. (julio-diciembre de 2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Transformación*, 8(2), 24-36. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://transformacion.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/66>

Martínez, M. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? *Enunciación*, 18(1), 124-139. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935231>

Montejo, M. N. (2006). Modelo bidireccional interactivo para la reconstrucción y autorregulación de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera. Tesis doctoral inédita. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico "José Martí".

Paradiso, J. C. (1996). Comprensión de textos expositivos. Estrategias para el aula. *Anales de Psicología*, 12(2), 167-177. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/30531>

Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G., Peronard, M., & Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.

Quintero, J. (2006). Contextos culturales en el aula de inglés. *Íkala*, 11(1), 150-177. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2784/2239>

Roméu, A. (1999). La aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En R. Mañalich, *Taller de la palabra* (págs. 10-50). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Sánchez, E. (. (1990). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*(41), 21-40. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/revista/537/A/1990>

Sardà, A., & Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.

Snow, M., Met, M., & Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*(23), 201-217.

Recibido: noviembre 2016

Aprobado: febrero de 2017

M. Sc. Orlando Alberteris Galbán, es Máster en Ciencias y Profesor Auxiliar, se desempeña como Jefe del Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad "Ignacio Agramonte Loynaz" orlando.alberteris@reduc.edu.cu