

La competencia escrituraria y la comprensión de textos en el contexto académico

JORGE L. DOMÁNICO DI LORENZO
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Esta comunicación aborda uno de los tópicos centrales en la escena cotidiana de la formación en el nivel superior no universitario: el déficit en la comprensión lectora y la producción de textos académicos. Entendemos que estos son dos de los componentes psico-evolutivos y sociales de los que disponen los sujetos como parte del proceso cognoscitivo, que permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas, y constituyen uno de los abordajes educativos insustituibles del nivel.

Los estudios superiores suponen saberes de distinto orden, entre otros, el dominio de la producción de distintos formatos y tramas textuales, como parte de la alfabetización continua de la educación formal. Pero los textos que circulan en el ámbito académico requieren y exigen conocimientos y habilidades cognitivas lingüísticas específicas del discurso científico que los alumnos y alumnas deberán ir construyendo en el trayecto de la formación de grado, estos saberes no son propios del nivel precedente. Sí lo son los conocimientos sobre los procedimientos cohesivos para lograr la coherencia del discurso contextualmente producido, es decir, el nivel pragmático de dichos discursos. Lo cierto es que, si bien los contenidos curriculares del nivel medio suponen el abordaje de dichos conocimientos, son pocos los casos en los que los aspirantes dan cuenta de ellos.

Es tradicional que los profesores de los primeros años planteen su preocupación por el bajo rendimiento de los alumnos y por las dificultades que éstos manifiestan en la lectura comprensiva y posterior producción oral y escrita: *los alumnos no comprenden lo que les enseñamos, no saben estudiar. Desconocen qué es argumentar o definir un determinado objeto, etc.*

A partir de estos discursos, consideramos la importancia de repensar nuestras prácticas pedagógicas en el curso inicial y darle a la comprensión y producción textual el espacio que le corresponde en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que los procesos cognoscitivos preceden a la apropiación de dichos conocimientos disciplinares dentro de un campo científico.

Buscando el marco teórico epistemológico apropiado

Durante muchos años, el estudio del aprendizaje humano estuvo dominado por el enfoque asociacionista y en la enseñanza de la lengua, se privilegiaba el enfoque gramatical. A partir de la década

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



de los setenta, comenzó a desarrollarse un movimiento en psicología y educación denominado enfoque cognoscitivo conjuntamente a corrientes lingüísticas como la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la lingüística textual, la etnografía de la comunicación, etc.

Este enfoque cognoscitivo concibe el aprendizaje como el proceso que modifica el sistema cognoscitivo humano con el fin de incrementar, de manera más o menos irreversible, su ejecución posterior en una o varias tareas con la formación de esquemas (Greeno, 1980).

Esta fue nuestra primera elección como marco teórico. En comprensión lectora, los modelos que fundamentan la conceptualización predominante de los factores en estudio son Van Dijk y Kintsch; Halliday y Hasan; el enfoque cognitivista; además de las investigaciones sobre el conocimiento previo, el aprendizaje significativo y los organizadores avanzados, la superestructura textual, la memoria de trabajo, la metacognición, las ayudas instruccionales y las estrategias de distinto orden entre otros (Difabio 1995, p. 7) y las variadas formas de la teoría constructivista, especialmente la corriente sociohistórica, que conformaron el marco de referencia obligado para el abordaje de la problemática original.

Pero qué entendíamos por comprensión (1):

Se llama comprensión al conjunto de actividades que tienen como objeto la extracción o elaboración de significado, comprender es construir relaciones semánticas (Difabio, 1995, p. 9), más aún, comprender es elaborar los significados que son culturalmente contextualizados, y que dicha contextualización condiciona las prácticas de asignación o construcción de sentidos (Dománico, 2006).

Es también la facultad o capacidad de entender y penetrar las cosas, para luego interpretar., porque "comprender no es interpretar" (E. Simón, 2004, pp. 20-45).

Asumido el marco teórico y epistemológico, definimos el objeto.

Con relación al tópic, y luego de definir el objeto, hemos considerado tres tesis:

Primera tesis

La comprensión es garantía de acceso a saberes legitimados por el "corpus formal del conocimiento..." (Michael Apple, 1997) que posibilita la igualdad de posibilidades de apropiación de saberes, atendiendo a la diversidad e individualidad de los sujetos que aprenden con sus historias personales, que son corticales en la construcción de los sentidos y en la representación del mundo.

Segunda tesis

En la comprensión se activan una serie de habilidades que se denominan cognitivolingüísticas, porque se consideran habilidades transversales sobre la base de operaciones cognitivas, que se formalizan constantemente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en contextos diferenciados (Gómez Alemany y Ángels Prat, 2000, p. 17), por sujetos con trayectos escolares diversos, en algunos casos de pobreza, en riesgo y de estigmatización. (Lo que llamamos el corpus de la violencia simbólica).

Esta segunda tesis nos condujo al concepto de *habitus* (2) aplicado a las prácticas de la apropiación, internalización de los llamados saberes autorizados.

Será a partir del *habitus* que los sujetos producirán sus prácticas. El *habitus*, interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción –división del mundo en categorías, apreciación y distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, etc.–, a partir de los cuales se generarán las prácticas –las elecciones– de los agentes sociales. De esta manera, ni los sujetos son libres en sus elecciones –el *habitus* es el principio no elegido de todas las elecciones–, ni están simplemente determinados –el *habitus* es una disposición, que se puede reactivar en conjuntos de relaciones distintas y dar lugar a un abanico de prácticas distintas–.

El *habitus* es lo que nos va a explicar que las prácticas de los sujetos no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición en la estructura social. (Diccionario crítico de Ciencias Sociales, Enrique Martín Criado, Universidad de Sevilla).

Tercera tesis

La comprensión incluye, entre otras, habilidades como analizar, comparar, interpretar, inferir, deducir, etc., que los alumnos/as activan de manera constante en la realización de diferentes tareas que se les proponen cuando son conscientes de dichos procesos, a los que se los ha identificado en la resolución de problemas de distinta índole.

El sujeto así, desde su dimensión cognoscitiva-lingüística participa además, con su historia, en su proceso de autoconstrucción con el uso de la herramienta simbólica que le permite socializar los saberes, dicha herramienta es el lenguaje, lo cual, referido a la educación, se podría denominar aprendizaje (3).

Enunciadas las tesis, y algunos aspectos teóricos, devienen los objetivos de esta investigación:

Asumiendo el conocimiento deficitario de los ingresantes, consideramos que el curso inicial, al igual que todo el primer año, debía consolidar aquellos conocimientos sobre la lectura y la escritura que los alumnos poseían, y proporcionarles los espacios para la construcción y apropiación de nuevos saberes que les permitieran su inclusión en los estudios superiores, como así también hacer explícitas las estrategias de dicha apropiación. (Usar un modelo de enseñanza explícita para introducir los objetivos de contenido y procedimiento mental).

Dos objetivos principales:

- El desarrollo de las habilidades cognitivolingüísticas por parte de los alumnos/as y la apropiación de instrumentos culturales, como el uso de determinados registros y tipos de lenguajes (o sistemas semióticos de que disponen como miembros de una comunidad determinada).
- El uso de estos instrumentos culturales en las áreas curriculares, en el contexto general de la regulación continua de los aprendizajes, como prácticas que superen los discursos clausurados por la alteridad, la autoridad del *magister dixit*. Lograr subvertir el logos (4)

Sabemos que la relación entre profesor y alumno es asimétrica, pero de interinfluencia mutua en la situación de enseñanza aprendizaje, y de negociación de significados en el mismo proceso (5)

En este devenir del proceso compartido, socializado, la ayuda que provee el *experto* ha de ir disminuyendo progresivamente a medida que crece su competencia en la tarea, pues lo que pretende la intervención es el aumento progresivo de la autonomía del alumno en los procesos del aprendizaje o “el traspaso del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesor al alumno”, mecanismo de influencia educativa que define C. Coll (1992).

Resumen de la experiencia y de los resultados

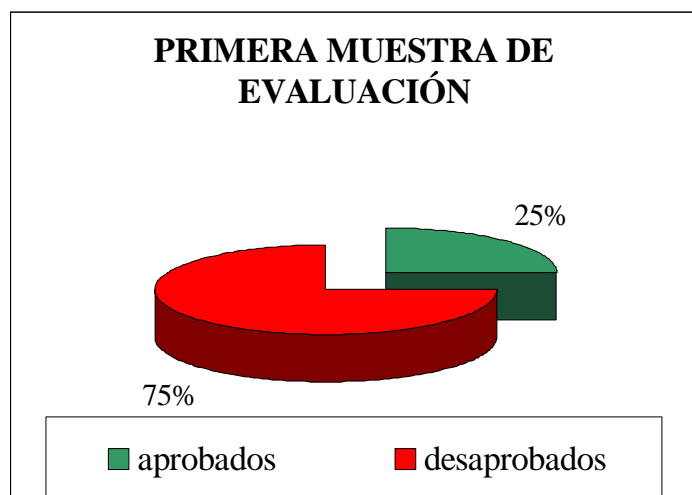
Durante cuatro semanas de un curso inicial o propedéutico a los estudios superiores a los profesores de EGB I-II, Inicial y de Historia, con un total de 298 alumnos, se realizó la experiencia que se encuentra en el proceso de investigación.

No se discriminaron los alumnos por carrera, sí se realizaron, obviamente, comisiones de trabajo de 40 alumnos aproximadamente.

Las dos primera semanas, los alumnos desarrollaron tareas de un cuadernillo que especificaban objetivos y las consignas eran ambiguas e involucraban saberes de orden sintáctico, semántico y pragmático. Se sugirieron actividades de producción discursiva, otorgándoles un *handout* con los elementos básicos del proceso de la escritura y de lo que eran la coherencia y la cohesión. Ejemplos de paratextos en clases descontextualizadas del resto del curso.

Luego de estas dos semanas de práctica, y como los alumnos no objetaban la discontinuidad temática, ni la ambigüedad de las tareas, se les tomó una prueba escrita en la que era pertinente la previa apropiación de las habilidades cognitivo- lingüísticas involucradas, su desarrollo en tareas significativas y la autorregulación del proceso de aprendizaje en forma estratégica.

Los resultados fueron los esperados: el 75% de los alumnos no obtuvieron resultados satisfactorios.



Las dos últimas semanas, los docentes prepararon a los alumnos en las habilidades cognitivas lingüísticas requeridas para la resolución de las situaciones problemas planteadas.

Explicitaron las estrategias que utilizan los expertos y expresaron claramente sus objetivos. Por su parte, los alumnos participaron en la elaboración del desarrollo de la competencia lectora, socializando sus inconvenientes inmediatos frente a la utilización de estrategias orientadas a construir un conocimiento con las habilidades cognitivo-lingüísticas de base.

Las habilidades que se trabajaron fueron: narrar, describir, definir, explicar, argumentar, demostrar, justificar, resumir. Para esto nos servimos de la obra de Jaume Jorba y colaboradores (2000, pp. 33-43).

A principios de la quinta semana, se les propuso una actividad de similares características a la primera evaluación y los resultados fueron también los esperados: de 298 alumnos aprobaron 235, es decir, el 78,8% de la población, con lo que llamamos ayuda ajustada.

Conclusiones parciales

- La autonomía en el proceso de adquisición y o construcción de conocimientos no es posible si los sujetos no desarrollan las habilidades cognitivo-lingüísticas antes, apropiadas e internalizadas en el contexto escolar como espacio de construcción de conocimiento. Además, en cuanto a las estrategias, consideramos que deben ser contenidos específicos, transversales a las diversas áreas curriculares y no son privativas del área de Lengua.
- El proceso constructivo no es ni azaroso, ni improvisado; requiere, antes que todo, una resignificación de las prácticas pedagógicas.
- Los alumnos y alumnas que han podido tomar conciencia de los procesos cognoscitivos que conlleva la comprensión, entre otros, los de autorregulación y metacognición, les permitieron cierta autonomía aunque esta no es total.
- La internalización, subjetivación y concientización de las herramientas simbólicas de que disponen los/as alumnos/as como miembros de una comunidad les permitió, a la mayoría, reformular sus prácticas rituales relacionadas con la adquisición de saberes particularizados.
- Docentes y alumnos acordamos que las estrategias deben ser explícitas en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Asumimos como propios los *parámetros para docentes como artífices del cambio* de Gaskins y Elliot (1999, p. 298).

Que el docente:

- 1) Evalúe las necesidades académicas de sus alumnos.
- 2) Seleccione la necesidad más común e importante que advierta entre sus alumnos.

- 3) Diseñe y dicte una serie de clases de estrategias para abordar la necesidad común.
- 4) Discuta su proyecto con colegas y haga una puesta en común de los avances y ajustes del mismo.

La Educación Superior supone una continuación del proceso alfabetizador, dado que los alumnos que ingresan al nivel necesitan afianzar lo que ya traen, lo que les es propio y avanzar en sobre los nuevos conocimientos. El encuentro con formas diferentes de vehicular la información y las exigencias en la producción de formatos discursivos específicos es una construcción que se realiza en este período del trayecto de formación. No son saberes innatos, ni que puedan presuponerse. Se enseñan.

Las preocupaciones y resistencias son propias del cambio, pero los resultados, en términos de entusiasmo y crecimiento profesional, y el aumento del éxito de los alumnos/as lo convierten en una empresa que, seguro, no queremos eludir (Gaskins y Elliot, 1999, p. 300).

Notas

- 1) No es lo mismo comprender que interpretar. Para explicar sus diferencias [...] Podríamos partir de esta relación hipotética:

Estructuralismo → Comprensión

Pragmática → Interpretación

La comunicación será más perfecta cuanto más se asemejen las operaciones realizada por el emisor al unir su concepto a la imagen acústica, y por el receptor, al procesarlo de manera inversa, es decir al decodificar o comprender (E. Simón, 2004, p. 20).

La Pragmática busca el éxito de los actos de habla. Por eso se dice que, desde esta visión el significado no será tenido en cuenta sólo desde su formalización, sino también desde su función.

Descubrir esa funcionalidad del significado en una situación comunicativa en un contexto dado es lo que nos llevará a realizar el proceso de interpretación (E. Simón, 2000, p. 45)

No podemos interpretar sin primero comprender, pero sí podemos comprender sin llegar a interpretar (op. cit., p. 47).

Nosotros completamos, lo que los sujetos hacemos es construir sentidos en los que ambas situaciones precedentes se complementan con los aspectos de la etnografía de la comunicación (J. Dománico, 2006).

- 2) El concepto de *habitus*, redefinido por Bourdieu, nos ha permitido resignificar prácticas de construcción de la comprensión como proceso cognoscitivo en sectores populares, sobre la

base de los *Warnings* (llamadas de atención) destinadas a inculcar el universo de prácticas rituales y de discursos, que pueblan a los sujetos de significaciones estructuradas conforme a principios del *habitus* (Bourdieu, 1980, pp. 129-130).

Para el sociólogo francés, *"el habitus es un sistema de disposiciones durable y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir"* (Bourdieu, 1972, p. 178).

- 3) Y este último entendido, en palabras de Gloria Rincón (1999, p. 60):

"Como el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte de los sujetos a través de la interacción social" (Antimán). Por lo tanto, el lenguaje está vinculado al dominio de habilidades no estrictamente lingüísticas y está directamente relacionado con el desarrollo cognitivo y la construcción social de un espacio de conocimiento, es por esto que consideramos que los sujetos aprenden habilidades.

Gagné y Glaser (1987) han planteado que los seres humanos no aprendemos respuestas sino habilidades para producirlas y, en particular, clases de respuestas; no adquirimos ejecuciones sino la habilidad para demostrar ciertas clases de ejecuciones, tampoco aprendemos hábitos básicos simples, ya que ello supone una concepción muy limitada del rango y de la capacidad de generalización de las ejecuciones humanas. Lo que las personas almacenamos y evocamos en nuestra MLP son habilidades y ponemos en uso estrategias cognoscitivas para la adquisición de conocimiento, el recuerdo de información, la solución de problemas y los procesos de autorregulación, y de metacognición. Flavel afirma que *"La metacognición se refiere al conocimiento de los propios procesos cognitivos y sus productos"*. Por otro lado, Paris y sus colaboradores clarifican la metacognición cuando discuten el pensamiento estratégico. Afirman que la diferencia entre el experto y el principiante es que el primero desarrolla una tarea autorregulada y dirigida hacia un propósito concreto.

- 4) Como venimos diciendo, en la comprensión se involucran habilidades del pensamiento o procesos cognoscitivos, mediados por signos, vehiculizados por signos (Talizina, 1988; Wertsch, 1988; Leontiev, 1980). Estas herramientas simbólicas (los signos) se encuentran en la cultura, en el entorno socio-histórico y la apropiación debe promover a la internalización.

Estos signos son producto de una construcción social (representan convenciones sociales elaboradas que constituyen sistemas) y a la vez son objeto de una apropiación personal. Signos son todos los lenguajes y sistemas de códigos, muchos de los cuales están representados en el currículo escolar en tanto que contenidos y en tanto que instrumentos para el aprendizaje.

Profesor y alumno se implican en el desarrollo de una actividad y en la realización de tareas y mantienen, según Werstch (1988), cada uno de su parte, una definición de la situación, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones que ejecutarán.

Por tanto, es necesario que profesores y alumnos cuando trabajan cooperativamente compartan la definición de la situación. Estos aspectos favorecen el proceso de comprensión. Podríamos denominarlos también, de precomprensión.

- 5) Esta definición y negociación de la situación comprende tres tipos de conocimientos:
- a) El intercambio y los acuerdos sobre los objetos de las tareas que se realizan y realizarán (acuerdos e intercambios más o menos explícitos y globales).
 - b) El establecimiento de conocimiento compartido como resultado de los procesos comunicativos sobre el contenido de la materia de estudio, del tema que se esté trabajando (construcción de conceptos y de principios, de procedimientos, desarrollo de actitudes).
 - c) El conocimiento y el establecimiento de las reglas de participación en la actividad (qué puede hacer y decir, cuándo y cómo y a quién cada uno de los actores e interlocutores del proceso).

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue*. París: Nathan.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): "La evaluación de la comprensión lectora", en: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 5, pp. 63-78.
- BARBOZA, J. (1991): "Funciones de la lectura", en: *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, n.º 2, pp. 30-34.
- BARRIENTOS, C. (1982): *Libro-forum, una técnica de animación a la lectura*. Madrid: Narcea.
- BARTHES, R. (1983): *El grano de la voz (entrevistas 1962-1980)*. México: Siglo XXI.
- BECK, I. (1996): "El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura", en: RESNICK, L. y KLOPFER, L.: *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Aique, pp. 75-104.
- BRUNER, J. (2000): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CAIRNEY, T. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- CALSAMIGLIA, H. (2000): "Estructura y funciones de la narración", en: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 25. Barcelona: Graó, pp. 9-21.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.