

Un modelo teórico sistémico estructural-funcional para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura

SANTIAGO JORGE RIVERA PÉREZ
MARITZA FORTEZA CÁCERES
ISABEL CRISTINA RIVERA PÉREZ

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca", Cuba

Introducción

Dentro del marco del enfoque comunicativo, actualmente dominante en la enseñanza de lenguas, la concepción de la enseñanza y la investigación de la actividad de comprensión de lectura, en Cuba, se perfecciona sobre bases científicas. A partir de la aplicación del concepto de sistema, y del enfoque sistémico a la didáctica especial de lenguas se sistematiza la jerarquía del sistema, la estructura y las relaciones funcionales de la enseñanza sobre las bases psicológicas, lingüísticas y didácticas de ésta, en el contexto socio-cultural y educativo cubano, a fin de lograr una enseñanza desarrolladora. A partir de la aplicación del enfoque en sistema se propone, en este artículo, un modelo teórico sistémico estructural-funcional como alternativa sistémico-comunicativa para la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura, con base en el concepto de matriz del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonancia, el modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico-comunicativa propuesto, en este artículo, tiene como base el concepto de matriz dado en las dimensiones, las funciones, los componentes, los niveles, los eslabones, las leyes y las regularidades del proceso de instrucción y educación de los adolescentes y jóvenes, desde y dentro de la actividad de comprensión de lectura, a partir de las necesidades de su formación, como el encargo de la sociedad cubana contemporánea, e implica la conducción consciente y sistémica del proceso con una dirección metacognitiva, cognitiva y socio-afectiva sobre la base del método dialéctico como sistema. Este modelo de la enseñanza es, por tanto, la expresión sistémica de los componentes y leyes del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los componentes refieren la estructura del proceso mientras que las leyes refieren el funcionamiento de los componentes, en tanto explican el por qué del movimiento, sus causas.

El dominio del modelo permite elevar el nivel teórico-metodológico de maestros y profesores y, como consecuencia, la eficiencia del proceso de formación de la habilidad comunicativa de comprensión de lectura que dirigen, así como el desarrollo de la personalidad de adolescentes y de jóvenes a partir de la orientación y control de su actividad de lectura sobre la base de las invariantes de esta actividad, de sus relaciones dinámicas con otros tipos de actividad cognoscitiva y de las estrategias de aprendizaje más eficientes, con un fuerte componente consciente que les permitirá regular y autorregular el procesamiento y utilización racional de la información que obtienen para el cumplimiento de tareas docentes y funciones sociales, tanto dentro de la actividad de estudio como más allá de ésta, a fin de sentirse más plenos, libres y autorrealizados.

Corrientes del enfoque comunicativo de lenguas extranjeras

El enfoque comunicativo de lenguas extranjeras abre un abanico de propuestas variadas, que se proyectan en tres corrientes, las cuales enfocan el proceso de enseñanza desde una concepción estructural a una concepción funcional de la naturaleza y funciones del lenguaje y su enseñanza. En consonancia, estas corrientes modelan situaciones, temas y enunciados contentivos de las estructuras lingüísticas (corriente pre-comunicativa), valoran los significados funcionales de la lengua al margen de su organización estructural (corriente comunicativa "pura"), o enfatizan la unidad de forma, significado y función del lenguaje (corriente sistémico-comunicativa) (Rivera, 1999).

Tendencias y enfoques contemporáneos del proceso de enseñanza de la actividad de comprensión de lectura

En la contemporaneidad, y dentro del enfoque comunicativo, existen tres tendencias en la enseñanza de la comprensión de lectura. Las mismas determinan los enfoques y métodos del proceso de enseñanza de la lengua extranjera: una tendencia, que mas bien opera en el plano teórico-conceptual: asume la existencia de la habilidad general; otra, que mas bien domina en el plano empírico: considera la lectura como un agregado de destrezas que, sumadas, constituyen esa capacidad que permite al alumno acceder al significado del texto; y otra, que solo se avisa: asume el postulado de la comprensión de lectura como un "proceso unitario", como habilidad generalizadora y, al mismo tiempo, como conglomerado de "habilidades discretas", éstas como contenidos de aquella (Acosta, 1996). Estas tendencias, como norma, no conciben la comprensión de lectura como habilidad comunicativa insertada dentro del marco de la actividad y, por tanto, no reconocen las relaciones dinámicas que se establecen entre sus componentes.

Es, sin embargo, la tendencia que concibe la lectura como un agregado de destrezas, la que ha jalonado la enseñanza de la comprensión de lectura en América Latina en la contemporaneidad, perdiéndose la visión de la habilidad generalizadora como objetivo de enseñanza y generando resultados insatisfactorios en el dominio de la comprensión como proceso unitario y holístico (Rivera, 1999). En consecuencia, a través de la historia reciente de la investigación ha existido un gran debate sobre cuáles son las habilidades más importantes que están asociadas con la comprensión de lectura (Lennon, 1962; Farr, 1969; Elley y Reid, 1969; Thorndike, 1971; Lunzer y Gardner 1979) (158: 25). Más recientemente aún, se han realizado innumerables y variados estudios con el propósito de identificar estas habilidades y poder precisar su realidad psicológica (Farr y Carey, 1986; Elley, 1989; Mickuleky, 1990; Grellet, 1992; Feathers, 1993).

Asociado a las tendencias del proceso de enseñanza de la comprensión de lectura como habilidad unitaria y/o conjunto de subhabilidades discretas, existen tres grupos de enfoques (también conocidos como *modelos*) establecidos a partir de la manera en que el alumno lleva a cabo el procesamiento durante la lectura, el cual es explicado por teóricos, investigadores y profesores de muy diversas maneras (Acosta, 1996). A su vez, cada uno de estos tres enfoques parece insertarse en alguna de las corrientes del enfoque comunicativo: la corriente pre-comunicativa, la corriente comunicativa propiamente dicha, y la corriente sistémico-comunicativa.

Enfoques en la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura

Estos tres grupos de enfoques se pueden clasificar en:

Enfoques (modelos) ascendentes

Los enfoques *ascendentes*, que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de operaciones que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página, y que culminan con la reconstrucción en la mente del alumno del significado que el autor del texto pretende transmitir. Tal enfoque da mayor importancia a los procesos perceptivo-visuales que tienen lugar durante la lectura, como el modelo perceptivo Un segundo de lectura de Gough (1985) y se asocia más con la corriente pre-comunicativa del enfoque comunicativo.

Enfoques (modelos) descendentes

Los enfoques *descendentes* lo explican como un conjunto de operaciones que se inician con la formulación de hipótesis que realiza el alumno-lector sobre el significado del texto y que, luego, va confirmando o rechazando como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. Es decir, el proceso se inicia en la mente del alumno lector y concluye en la página. Un ejemplo de estos enfoques lo constituye el modelo de Goodman (1970, 1985) *La lectura: un juego psicolingüístico de adivinanzas*, el cual se asocia más con la corriente comunicativa del enfoque comunicativo.

Enfoques (modelos) interactivos

El tercer grupo de enfoques son los enfoques *interactivos*, cuyos partidarios sostienen que la reconstrucción del significado del texto durante la lectura, es el resultado de consideraciones interactivas de los dos tipos de información. Es decir, para comprender la lectura es necesario que el alumno considere simultáneamente tanto su conocimiento anterior como las características y el contenido del texto. Claros ejemplos de estos enfoques lo constituyen el *modelo interactivo* de Rumelhart (1985) y el *proceso interactivo* de Ruddell y Speaker (1985) y se asocian más con la corriente sistémico-comunicativa del enfoque comunicativo.

Las tendencias y enfoques contemporáneos en la enseñanza de la comprensión de lectura, se pueden representar en relación con las corrientes del enfoque comunicativo.

Del análisis de estas corrientes, tendencias y enfoques se puede considerar que:

- Existen evidencias que indican una relación directa entre las corrientes del enfoque comunicativo en general y las tendencias y enfoques de la enseñanza de la comprensión de lectura en particular.
- La enseñanza de la comprensión de lectura, en su evolución histórica, se caracteriza por la tendencia a la polarización primero y a la sistematización de su aparato categorial después, en consonancia con las corrientes psicológicas y lingüísticas en desarrollo.

- Las corrientes, tendencias y enfoques se han orientado más hacia la enseñanza de la habilidad, como eslabón, que hacia la enseñanza de la actividad de comprensión como un sistema.

Esta última corriente, tendencia y enfoque es la que más se acerca a una concepción dialéctica del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura. No obstante, es susceptible de ser desarrollada a partir del enfoque sistémico del proceso de enseñanza como un proceso contradictorio y complejo sujeto a ley: las leyes de la didáctica (Rivera, 1999).

Enfoque sistémico del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura

El enfoque sistémico del proceso de enseñanza de la habilidad de comprensión de lectura, en su variante estructural-funcional y por invariantes, parte de la consideración de la dialéctica como sistema. Se funda en las contradicciones en el objeto (o parte del objeto) de las ciencias psicológica y lingüística: la actividad de comprensión de lectura, en tanto que forma de actividad verbal, y en el objeto de la didáctica como ciencia: el proceso docente-educativo como proceso organizado y sistémico cuya lógica, en su estructura y relaciones funcionales, está dada en términos de los componentes y las leyes del proceso de enseñanza de un tipo particular de actividad: la actividad de comprensión de lectura.

La enseñanza refleja así las contradicciones fundamentales de la psicología: la contradicción entre el nivel de desarrollo psíquico alcanzado por el sujeto y las nuevas exigencias planteadas por el contexto social a su actividad vital; de la lingüística: la contradicción lengua-habla; y de la didáctica: la contradicción entre las exigencias a la formación del hombre, que plantea el desarrollo de la sociedad al proceso docente-educativo, y el modelo pedagógico del encargo social en el proceso docente-educativo, para crear un egresado capaz de desempeñar una función en el contexto social, capaz de trabajar y resolver los problemas sociales, empleando el método de la ciencia (Álvarez de Zayas, 1998).

El enfoque sistémico del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión *versus* el enfoque ecléctico de la enseñanza vigente de la comprensión de lectura

El objeto de una ciencia se estudia, mediante un enfoque sistémico, por medio de la determinación de un conjunto de *características* que expresan sus partes o aspectos fundamentales, así como por medio de las leyes y regularidades por las cuales se precisa el comportamiento, el movimiento de ese objeto. La tarea de la didáctica, como ciencia, es la de estructurar las distintas dimensiones, funciones, componentes, eslabones, niveles y leyes que caracterizan el proceso docente-educativo como su objeto, el cual se convierte en un instrumento fundamental para satisfacer el encargo social, dado su carácter sistémico (Rivera, 1998).

La estructuración de la didáctica debe permitir, en el marco de la enseñanza de lenguas, transmitir el "patrimonio cultural", formas de asimilación (conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades), los

valores intelectuales, culturales y éticos que la sociedad cubana en particular, y la humanidad en general, han adquirido en el curso de su desarrollo histórico, y que son adecuados para alcanzar el objetivo educativo de la sociedad, desde la perspectiva de un tipo de actividad intelectual: la actividad comunicativa de comprensión de lectura.

La enseñanza vigente, en un sentido amplio, se plantea como objetivo instructivo terminal el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación de textos de mediana complejidad, enfatizando los procedimientos de lectura sintética de forma independiente. Sin embargo, este objetivo no se logra, en lo fundamental; por la ausencia de un análisis en sistema del proceso de enseñanza que lo proyecte incluso, más allá del alcance instructivo actual, potenciando, además, el despliegue de las dimensiones desarrolladora y educativa del proceso. El no logro, en lo fundamental, del objetivo instructivo terminal de la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura limita, en consecuencia, el alcance del objetivo educativo, más complejo y trascendental, en tanto la educación se alcanza mediante la instrucción (Álvarez de Zayas, 1998) .

A diferencia del enfoque ecléctico, que prevalece en la enseñanza vigente, el enfoque sistémico permite estructurar el proceso de enseñanza sistémico-comunicativa en las dimensiones, funciones, componentes, eslabones, niveles y leyes que lo caracterizan como sistema, sobre la base de las invariantes del conocimiento a partir de una "unidad de análisis" cada vez más compleja, que constituye el instrumento mediante el cual se logra desarrollar la habilidad de comprensión de lectura en forma ascendente, en la medida en que transita hacia las etapas más complejas del modelo teórico, como un sistema con alto potencial autorregulador y nivel de generalización.

El enfoque sistémico, aplicado a la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura refleja:

- La fundamentación del proceso de enseñanza sobre la base de la ciencia didáctica.
- La concepción general del proceso de enseñanza a partir de la invariante del conocimiento.
- La estructuración de los componentes del proceso de enseñanza en tríadas y la definición de las regularidades que rigen las relaciones entre ellos por etapas.
- El diseño del proceso de enseñanza en sus funciones instructiva, desarrolladora y educativa.
- La estructuración de los niveles de organización de lo didáctico desde la tarea docente hasta la disciplina.
- La concepción de la práctica social como fuente y fin del proceso de enseñanza.
- La selección de lo mejor de la cultura de la humanidad como contenido de enseñanza.
- La incorporación del método de la ciencia como método de enseñanza y aprendizaje.
- La transición por los niveles de asimilación hasta los niveles productivo y creativo.
- La concepción del alumno como sujeto del proceso de enseñanza.
- La metodología del proceso de investigación científica, con un enfoque sistémico, tiene su expresión superior en el modelo teórico sistémico estructural-funcional.

El enfoque sistémico hacia el modelo teórico sistémico estructural-funcional del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura

El enfoque sistémico permitió elaborar el modelo teórico sistémico estructural-funcional, del proceso de enseñanza, como un instrumento para optimizar la jerarquía, estructura y relaciones funcionales del sistema (características del enfoque sistémico) así como, para dirigir la interacción sistemática del alumno con el modelo.

Matriz de la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura

La matriz de la enseñanza sistémico-comunicativa, de la actividad de comprensión de lectura, se define como el sistema de invariantes (macroestructura) del aparato categorial de la didáctica especial de lenguas, concebido a partir de las características del sistema, dadas en la jerarquía: dimensiones y funciones; la estructura: componentes, niveles y eslabones; y las relaciones funcionales: leyes y regularidades del proceso de enseñanza de la actividad de comprensión de lectura (Rivera, 1998).

A partir de las características del enfoque sistémico de la jerarquía, la estructura y las relaciones funcionales del sistema se establece la matriz de la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura, en la cual se distinguen como invariantes los siguientes componentes estructurales y funcionales:

La matriz la componen como *invariante de la jerarquía* de la enseñanza:

- LAS DIMENSIONES Y FUNCIONES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA: Instructiva, desarrolladora y educativa.
- LAS DIMENSIONES Y FUNCIONES DEL PROCESO COMUNICATIVO: Cognoscitivo-informativa, reguladora y afectiva.

La matriz la componen, como *invariante de la estructura* de la enseñanza, las tríadas problema-objeto-objetivo y objetivo-contenido-método, con énfasis en esta última y en su desarrollo por los niveles de comprensión, niveles en progresión y dimensiones en profundidad, y por los eslabones del proceso. Los componentes de la invariante de la estructura se precisan como sigue:

- PROBLEMA: El desarrollo insuficiente de la habilidad de comprensión de lectura.
- OBJETO: El proceso de enseñanza-aprendizaje de la actividad de comprensión de lectura como un sistema.
- OBJETIVO: La formación y desarrollo de la habilidad generalizadora como habilidad conformadora del desarrollo personal (Fariñas, 1994).
- CONTENIDOS: Las subhabilidades invariantes y el aparato conceptual lingüístico, discursivo, socio-lingüístico y estratégico sobre el cual se despliega la habilidad y las subhabilidades (Littlewood, 1981).

- MÉTODO: El sistema operacional estratégico metacognitivo, cognitivo y socio-afectivo con énfasis en el primero, en tanto que "organismo de dirección" del método (O'Malley y Chamot, 1990).
- NIVELES DE COMPRENSIÓN: Global, detallada, inferencial, crítica y creativa (Acosta, 1996).
- NIVELES EN PROGRESIÓN DE LA ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA: Contextual, textual y lingüístico (Rivera, 1998).
- DIMENSIONES EN PROFUNDIDAD DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA: Pragmática, semántica y sintáctica.
- ESLABONES: La orientación del contenido; la asimilación, dominio y sistematización del contenido; y la evaluación del contenido (Álvarez de Zayas, 1998).

La matriz la componen, como *invariante de las relaciones funcionales* del proceso de enseñanza:

- Las leyes de la didáctica:
 - a) Relación entre el contexto social y el proceso docente-educativo.
 - b) Relación entre los componentes del proceso docente-educativo.
- Las leyes de la enseñanza de la actividad de comprensión de lectura.
 - a) El contexto como base de la enseñanza de la comprensión del lenguaje.
 - b) La enseñanza de la comprensión dentro del marco de la actividad comunicativa, orientadora-investigativa y transformadora del hombre.
 - c) La educación y el desarrollo personal a través de la enseñanza de la comprensión.
 - d) La comprensión como objetivo, contenido y método de enseñanza de la actividad de lectura.
 - e) La enseñanza de la comprensión a través de la activación de los procesos conscientes.
- Las regularidades que rigen las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza:
 - a) La orientación en la dinámica de los objetivos comunicativos y de aprendizaje.
 - b) La descomposición e integración progresiva de la habilidad como núcleo dentro del proceso de enseñanza.
 - c) La ampliación del gradiente de generalización de la habilidad.
 - d) La operacionalización estratégica de la habilidad.
 - e) La dinámica de la transferencia retroactiva y proactiva de la habilidad.
 - f) El despliegue de los procesos conscientes hacia la transparencia metacognitiva.
 - g) La funcionalización de la habilidad.

- h) La construcción de una matriz de interacción.
- i) La transición por niveles de la habilidad.

Las leyes y regularidades rigen las relaciones entre las dimensiones y funciones, componentes, niveles y eslabones del proceso (Álvarez de Zayas, 1998).

La tríada objetivo-contenido-método como invariante del conocimiento del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa

La invariante del conocimiento del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la comprensión de lectura en la investigación, abarca las relaciones entre tres componentes estructurales básicos de la actividad de comprensión de lectura como un sistema con una matriz o macroestructura dominante, dada en la tríada objetivo-contenido-método y en las relaciones dinámicas entre estos componentes.

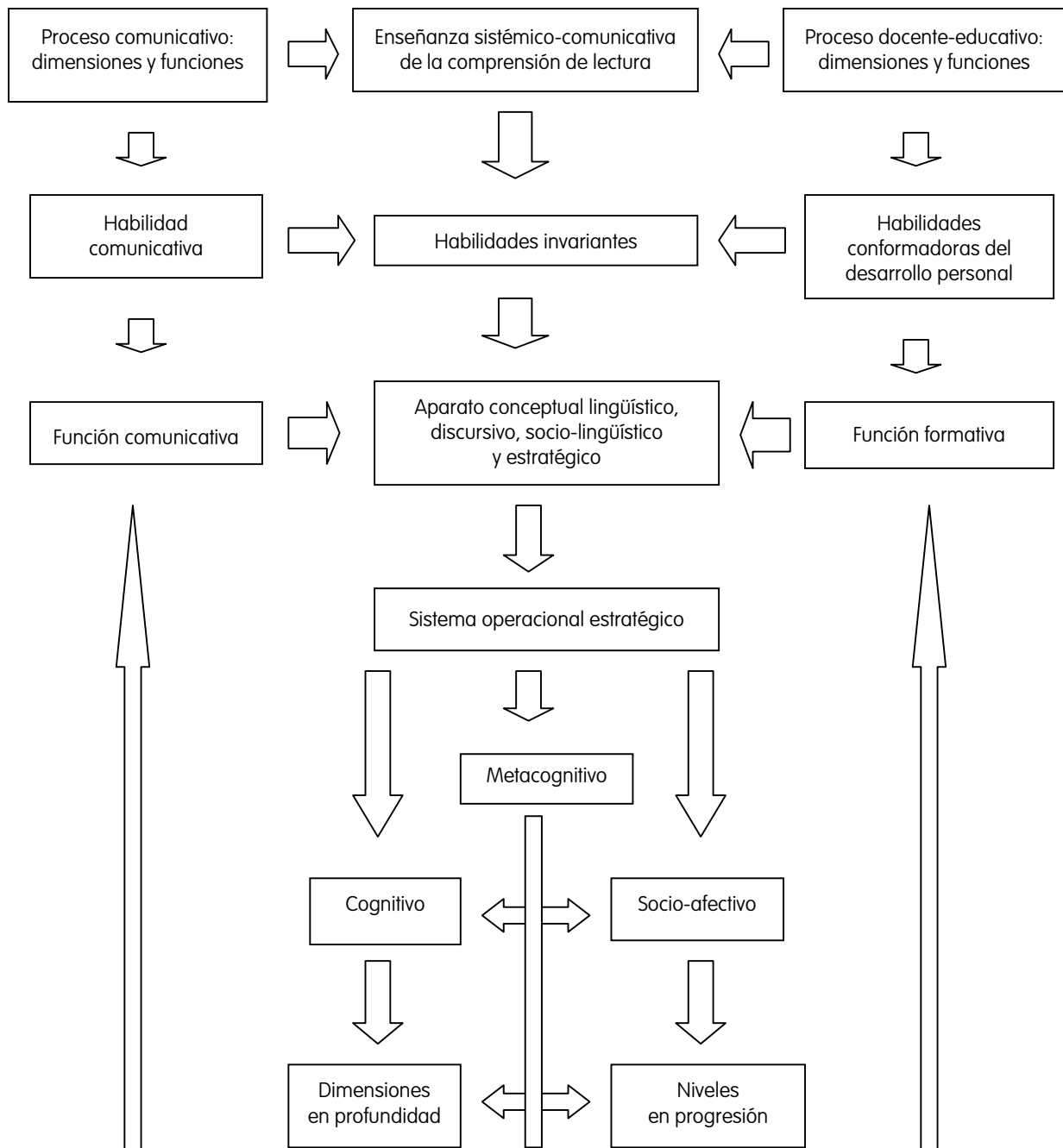
- El *objetivo*, en términos de la habilidad de comprensión, como "unidad de análisis", generalizadora y conformadora del desarrollo personal, la cual deviene en la configuración sintética del proceso de enseñanza de esta forma de la comunicación y de su aprendizaje (Álvarez de Zayas, 1998).
- Los *contenidos*, en función de las invariantes de la habilidad de comprensión, dados en términos de las subhabilidades y conceptos invariantes, los cuales devienen en la configuración analítica del proceso de enseñanza (Álvarez de Zayas, 1998).
- El *método de enseñanza* sistémico, a través de un sistema de acciones u operaciones metódicas metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas en transición por las etapas del modelo teórico, como la organización estructural del proceso de enseñanza (O'Malley y Chamot, 1990).

Estos componentes, y las relaciones dinámicas entre ellos, conforman el núcleo de la macroestructura o matriz establecida a partir de la aplicación del enfoque sistémico, el cual sirvió de base al modelo teórico del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa (Rivera, 1998).

Modelo teórico sistémico-estructural del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa

La sistematización del aparato categorial de la didáctica especial de lenguas permitió elaborar un modelo teórico sistémico estructural-funcional del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura, el cual se representa esquemáticamente como sigue:

MODELO TEÓRICO SISTÉMICO-ESTRUCTURAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA SISTÉMICO-COMUNICATIVA



A partir de las características del enfoque en sistema de la jerarquía, la estructura y las relaciones funcionales se modela la matriz de la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura, la cual refleja las relaciones internas entre los componentes del proceso (ley de la didáctica) con especial énfasis en la tríada objetivo-contenido-método como invariante del conocimiento y, a su vez, encierra las relaciones de éste con el contexto y la práctica social (ley de la didáctica). Dentro del proceso en general y de la tríada en particular, el objetivo, como modelo pedagógico del encargo social, es el

componente rector, en tanto traduce la aspiración que la sociedad plantea a la formación del hombre y sirve de guía para la transformación del contenido: como el sistema de conocimientos, habilidades y valores a asimilar por el alumno, a través de la relación con el método como la contradicción fundamental del proceso y fuente de su desarrollo (Álvarez de Zayas, 1998).

La enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura parte de las dimensiones y funciones de los procesos docente-educativo y comunicativo, con lo cual se estructura coherentemente la actividad de comprensión de lectura como parte del objeto de la ciencia psicológica y lingüística, y el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del objeto de la didáctica: el proceso docente-educativo.

La enseñanza sistémico-comunicativa tiene como dimensiones y funciones las siguientes:

- DIMENSIÓN INSTRUCTIVA: habilidad de comprensión, procesamiento y utilización de la información textual en función de la actividad de estudio.
- DIMENSIÓN DESARROLLADORA: capacidad de comprensión de objetos, fenómenos y procesos más allá de la información textual, en función tanto de la actividad de estudio como de la actividad social general
- DIMENSIÓN EDUCATIVA: aptitud para la comprensión de la condición humana y de ser social propia, así como del sistema de relaciones donde está inmerso.

Y cumple las funciones del proceso comunicativo:

- COGNOSCITIVO-INFORMATIVA: recepción y transmisión de la experiencia histórico-social.
- REGULADORA: orientación de la actividad de la personalidad (propia y de otros).
- AFECTIVA: expresión de las motivaciones, sentimientos, actitudes, emociones y estados de ánimo.

Las dimensiones y funciones del proceso docente-educativo se expresan, y se cumplen, a través del despliegue de las funciones del proceso comunicativo dentro de la enseñanza sistémico-comunicativa.

El objetivo de la enseñanza-comunicativa se establece en términos de la habilidad generalizadora de comprensión de lectura como habilidad comunicativa, y como habilidad conformadora del desarrollo personal. Como habilidad comunicativa en tanto está estructurada en las áreas (dimensiones) de competencia lingüística, discursiva, socio-lingüística y estratégica (Littlewood, 1981) y como habilidad conformadora del desarrollo personal en tanto concibe el desarrollo de las habilidades de planteamiento y consecución de metas personales y de organización temporal general de la vida, de comunicación y relación con los demás, y de planteamiento y resolución de problemas (Fariñas, 1994), y cumple una función comunicativa (cognoscitiva-informativa, reguladora y afectiva) y formativa (instructiva, desarrolladora y educativa).

Los objetivos comunicativos y de desarrollo personal se condicionan y complementan mutuamente con lo que se articulan ambas dimensiones de la habilidad generalizadora de comprensión de lectura, mientras que los contenidos de la enseñanza sistémico-comunicativa se estructuran operacionalmente en tres niveles: la habilidad, los subsistemas de habilidades, y las subhabilidades. Las habilidades, en los tres niveles, son invariantes establecidas a partir de un análisis histórico-lógico de las taxonomías (inventarios) de las habilidades de lectura en particular y de las habilidades de estudio en general, propuestas por distintos

autores, así como a partir de un estudio de los microsignificados que cada una de ellas porta y de las relaciones lógicas que establecen entre sí en las condiciones de la enseñanza de lenguas extranjeras y en la actividad de estudio, en el nivel medio en el contexto socio-cultural y educativo cubano.

Cada habilidad o subsistema de habilidades, como "unidad de análisis" invariante, al desplegarse sobre el aparato conceptual lingüístico, discursivo y socio-lingüístico reproduce la jerarquía, la estructura y las relaciones funcionales, así como las cualidades (niveles de asimilación, niveles en progresión, dimensiones en profundidad y niveles de sistematicidad) del total (Rivera, 1998).

La relación funcional entre la habilidad y el concepto, dentro de la enseñanza sistémico-comunicativa, se da como una relación de invariantes con fluctuaciones hacia arriba (ascendente) o hacia abajo (descendente) dentro de la estructura general de la actividad de comprensión de lectura y tiende hacia los niveles de comprensión inferencial, crítica y creativa.

Las habilidades, en el modelo, se estructuran a partir de múltiples combinaciones entre los conceptos, las operaciones, los niveles, y las funciones en que se organizan las tres variantes del modelo de estructuración del proceso de enseñanza: la variante simple, la variante compuesta y la variante compleja, con lo cual se logra la asimilación sistémica de la comprensión con alta flexibilidad y amplio gradiente de generalización de todos sus componentes (Galperin, 1982). La flexibilización en la estructuración de la habilidad y la ampliación gradual del gradiente de generalización, resuelven el problema tradicional de la dicotomía entre la habilidad para el manejo de la lengua y la habilidad para el manejo de la información, sistematizándose ambos conceptos en el concepto de habilidad fluctuante, con una dimensión lingüística, una dimensión discursiva y una dimensión socio-lingüística.

La habilidad y subhabilidades se despliegan sobre un aparato conceptual estructurado en los conceptos socio-lingüísticos de contexto socio-cultural y de situación comunicativa y/o de enseñanza-aprendizaje; los conceptos discursivos de texto, patrón de organización textual: patrón retórico y funcional, así como en los elementos de cohesión y enlace; los conceptos lingüísticos de enunciado, proposición semántica y pragmática y palabra clave (contenidos de enseñanza) (Finocchiaro y Brumfit, 1977) a través de un sistema operacional estratégico, que abarca las operaciones metódicas estratégicas metacognitivas de planificación, monitoreo, control y evaluación, como "organismo de dirección" del método; las operaciones metódicas estratégicas cognitivas de organización, elaboración y práctica; y las operaciones metódicas estratégicas socio-afectivas de interacción, cooperación y comunicación (Gagné, 1991) que orientan el desarrollo de la habilidad en transición por los niveles contextual, textual y oracional (en progresión), y además, en las dimensiones pragmática, semántica y sintáctica (en profundidad) (método de enseñanza).

El método de la enseñanza sistémico-comunicativa se estructura a partir de un sistema operacional estratégico con una dimensión metacognitiva, una dimensión cognitiva y una dimensión socio-afectiva (O'Malley y Chamot, 1990). Así, el método se proyecta en tres direcciones con acciones metódicas para cada una de las mismas.

Estructura del método en la enseñanza sistémico-comunicativa

- LAS ACCIONES METÓDICAS DE ORIENTACIÓN DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN: la planificación, el monitoreo, el control y la evaluación (componentes internos e indirectos del método).

- LAS ACCIONES METÓDICAS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN: la organización, la elaboración y la práctica (componentes internos y directos del método).
- LAS ACCIONES METÓDICAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL: la interacción, la cooperación y la comunicación (componentes externos y directos del método).

El método tiene un "organismo de dirección" metacognitiva dominante, que orienta la transición del proceso por los niveles en progresión y en profundidad, y por los eslabones de orientación; asimilación, dominio y sistematización; y evaluación del contenido (Rivera, 1998).

Las leyes de la didáctica, las leyes de la enseñanza de la comprensión de lectura y las regularidades que rigen las relaciones entre las dimensiones, las funciones, los componentes, los niveles y los eslabones articulan el sistema.

En resumen, el modelo teórico sistémico estructural-funcional incorpora las leyes de la didáctica general, que expresan las relaciones del sistema de enseñanza con la vida, y las relaciones internas entre los componentes, especialmente entre los componentes de la tríada objetivo-contenido-método.

El modelo desarrolla, además, la ley de la didáctica especial de lenguas extranjeras, que expresa las relaciones entre enseñanza, desarrollo y comunicación, donde la enseñanza es la fuente del desarrollo y éste se logra a través de la comunicación, especialmente de una de las formas de la comunicación: la comprensión, en sus dimensiones instructiva: la habilidad para la comprensión de lenguaje; desarrolladora: la capacidad para la comprensión de objetos, fenómenos y procesos más allá del lenguaje; y educativa: la aptitud para la comprensión de la condición humana y de ser social, así como del sistema de relaciones sociales.

Finalmente, el modelo aporta una relación sistémica entre enseñanza y aprendizaje, en tanto incorpora la dinámica del aprendizaje a su propia estructura interna, especialmente de un tipo de aprendizaje estratégico, expresado en las dimensiones metacognitiva, cognitiva y socio-afectiva, con un enfoque holista y consciente.

Regularidades que rigen las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura con énfasis en la tríada objetivo-contenido-método

A partir de la característica del enfoque en sistema de las relaciones funcionales del sistema, se establecen las regularidades que rigen como leyes las relaciones entre los componentes del proceso de enseñanza de la actividad de comprensión de lectura.

Estos componentes, en cualquier nivel de organización de la enseñanza de la actividad comunicativa, especialmente en el nivel intermedio donde se inscribe la actividad de comprensión de lectura, se estructuran sobre la base de categorías y regularidades metodológicas que rigen sus relaciones desde lo más general hasta lo más particular, conformando una red sistémica estructural-funcional.

Etapas de estructuración del modelo teórico

Este modelo teórico sistémico estructural-funcional del proceso de enseñanza en su tendencia evolutiva transita por tres etapas básicas de desarrollo, las cuales organizan los componentes de la

estructura triádica objetivo-contenido-método y establecen relaciones funcionales entre ellos a partir de un componente estructural rector: la macroestructura de la habilidad generalizadora de comprensión de lectura como habilidad comunicativa y conformadora del desarrollo personal (objetivo), así como las subhabilidades y conceptos invariantes que la conforman (contenidos); y una relación funcional dominante: la funcionalización comunicativa cognoscitivo-informativa, reguladora y afectiva y la operacionalización estratégica metacognitiva, cognitiva y socio-afectiva en la macroestructura, en transición por los niveles en progresión (método) (Rivera, 1998).

El enfoque sistémico permite determinar el principio de la asimilación sistémica de la habilidad de comprensión de lectura por etapas, que cubren la formación y desarrollo de ésta desde su génesis, en la etapa del modelo teórico estructural-funcional simple, que es donde el alumno comienza a formar su aparato conceptual-operacional, hasta la etapa del modelo teórico-sistémico estructural-funcional complejo, que es donde relaciona, integra y sistematiza la asimilación de la habilidad de comprensión.

En nuestra concepción en sistema, la transición por etapas del modelo teórico del proceso de enseñanza sistémico-comunicativa no se da en un período docente rígido, sino que más bien, se desarrolla en dependencia del logro de los objetivos trazados para cada una de las tres etapas con el grupo escolar concreto con el que se trabaja, y de acuerdo al diagnóstico sistemático de los ritmos de aprendizaje del contenido de cada una de las etapas establecidas. No obstante, como regularidad, el grupo escolar logra transitar por las etapas del modelo teórico del proceso de enseñanza a lo largo de un curso escolar, completando así un ciclo en el proceso de desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura en espiral.

La interacción por las etapas de estructuración del modelo teórico

La enseñanza sistémico-comunicativa promueve tipos de interacción ajustados al carácter y al contenido de los componentes de la tríada objetivo-contenido-método dentro del modelo teórico por etapas, y flexibiliza las relaciones entre los componentes, de modo que no se estereotipen relaciones que puedan obstaculizar el movimiento dinámico de los componentes del proceso de enseñanza de la habilidad en continuo perfeccionamiento. En este sentido, el profesor concibe la enseñanza sobre la base de los componentes de la estructura triádica y sus relaciones en una u otra etapa del modelo, generalmente, de las etapas más complejas, descompone e integra progresivamente los componentes y busca establecer una dinámica entre ellos en la que se logra y se rompe un equilibrio con las categorías del desarrollo de la habilidad de comprensión del alumno, de modo que lo obligue a reconstruir la matriz de interacción, logrando cada vez más una matriz más estructurada y funcional.

En la interacción, el profesor incorpora sistemáticamente las acciones de aprendizaje a la actividad de enseñanza propia. Desde dentro de las acciones de aprendizaje, ordena progresivamente los procesos de mediación que ejecuta, modelando los componentes de la tríada del proceso con énfasis en las relaciones sujeto-sujeto. Además, promueve modelos de interacción en las relaciones sujeto-sujeto altamente interactivos (opuestos a los modelos transaccionales) con ciclos cortos y episodios completos, donde se cruzan sus acciones con las del alumno en transición por cuatro momentos o fases de la interacción: 1) Estructuración y modelaje de la interacción; 2) Planteamiento de las tareas y problemas; 3) Monitoreo y respuesta a las tareas y problemas, y 4) Retroalimentación.

Estas fases suelen darse, dentro de la enseñanza sistémico-comunicativa, en la dinámica en que se describen, y dentro de cada una de ellas el profesor y el alumno en interacción cumplen, indistintamente, funciones propias de cada fase, como son; por ejemplo, definir y describir en la fase uno; plantear problemas y formular hipótesis, indagar y dar instrucciones en la fase 2; describir y explicar en la fase 3; evaluar y formular nuevas hipótesis en la fase 4. De esta manera, las fases se dan en la dinámica de la formulación, confirmación y nueva formulación de hipótesis sobre la base de modelos de interacción de tipo completo, donde cada sujeto tiene las mismas posibilidades de interactuar con cualquier otro miembro del grupo en que se inserta.

Conclusiones

El modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico-comunicativa y la metodología de enseñanza de la actividad de comprensión de lectura, desarrollados a partir del enfoque comunicativo, así como de las tendencias y enfoque contemporáneos de esta forma de actividad verbal, abstraen y caracterizan esencialmente las dimensiones y funciones de los procesos docente-educativo y comunicativo, así como los componentes, niveles y eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la actividad de comprensión de lectura, y explican las relaciones entre ellos a partir de las leyes y las regularidades que rigen el comportamiento del proceso, contribuyendo, efectivamente, al desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura.

La enseñanza sistémico-comunicativa constituye una variante de la corriente sistémico-comunicativa del enfoqueocio-funcional dentro del marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de la actividad de comprensión de lectura, la cual sistematiza las tendencias y enfoques contemporáneos de la enseñanza de esta forma de actividad verbal a partir de la aplicación de la dialéctica materialista, como sistema, a los fundamentos psicológicos, lingüísticos y didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras con base en el contexto socio-educativo y cultural cubano.

El modelo teórico sistémico estructural-funcional y la metodología de la enseñanza sistémico-comunicativa modelan, teórica y empíricamente, la matriz del proceso de enseñanza-aprendizaje de la actividad de comprensión de lectura a partir de las características de sistema dadas en la jerarquía, la estructura y las relaciones funcionales del proceso, sistematizando así el aparato categorial y metodológico de la didáctica especial de lenguas extranjeras como ciencia.

Bibliografía

ACOSTA PADRÓN, Rodolfo; RIVERA PÉREZ, Santiago J., y PÉREZ GARCÍA, Juan E. (1996): *Communicative Language Teaching*. Facultades Integradas, Newton Paiva, Belo Horizonte. Brasil.

ÁLVAREZ de Zayas, Carlos (1998): *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

ANDERSEN, J. R. (1976): *Language, Memory and Thought*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

AUSUBEL, D. P. (1963): *Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York, Grune y Stratton.

BARRERA y FRACA (1992): *Psicolingüística y la enseñanza del español*.

- BRITO FERNÁNDEZ, Héctor (1987): *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*, tomo II. Editorial Pueblo y Educación.
- COLECTIVO DE AUTORES (1996): *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. CEPES. UH 1.ª ed., marzo.
- FARIÑAS León, Gloria (1994): *Maestro. Una estrategia para la enseñanza*. Editorial Academia.
- FINOCCHIARO, Mary, y BRUMFIT, Christopher (1977): *The Funcional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Edición Revolucionaria.
- GAGNÉ, Ellen D. (1991): *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor Distribuciones, Madrid.
- GALPERIN P., Ya (1982): *Introducción a la Psicología*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- IBARRA MUSTELIER, Lourdes (1995): *Psicología social de la enseñanza y la educación*. Ciudad de La Habana.
- LABARRERE SARDUY, Alberto (1996): Interacción en ZDP ¿Qué puede ocurrir para bien y qué para mal? ICCP-ARGOS.
- LEONTIEV, A. A. (1981): *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- LITTLEWOOD, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- LOMOV, B. F. (1989): *El problema de la comunicación en psicología*. Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana.
- MC DONOUGH, Steven (1989): *Psychology in Foreign Language Teaching*. Edición Revolucionaria.
- NEWMAN, D., y otros (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Cambridge University Press.
- O'MALLEY, J. Michael, y CHAMOT UHL, Anna (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- PACHECO GONZÁLEZ, Osmara (1992): *El planeamiento curricular en la enseñanza superior*. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de La Habana.
- POZO, Juan Ignacio (1994): *Teorías cognitivas del aprendizaje*, 3.ª ed. Ediciones Morata, Madrid.
- RIVERA PÉREZ, Santiago J. (1999): "Estructura y funcionamiento de la habilidad de comprensión de lectura", tesis presentada en opción al grado académico de Master en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.
- (1998): *Fundamentos psicológicos y lingüísticos de la enseñanza de la comprensión de lectura*. Informe de Investigación. ISP Pinar del Río.
- (1999): *Corrientes del enfoque comunicativo de lenguas extranjeras: Crítica al carácter asistemático de sus bases lingüísticas y pedagógicas*. I.S.P.
- SAXE, G. y FUSON (1991): *Culture and Cognitive Development. Studies in Mathematical Understanding*. Hillsdale, N. J. LEA.
- TALIZINA, N. (1988): *La psicología de la enseñanza*. Progreso, Moscú.
- VALERA, Alfonso, Orlando (1995): *Estudio crítico de las principales corrientes de la psicología contemporánea*. Zejamet Editores. Tepic, Nayarit, Méjico.
- VYGOTSKY, Lev. Semionovich (1981): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. La Habana, Instituto del Libro, Edición Revolucionaria.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI