



ECOS DESDE LAS FACULTADES

LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS E INTELECTUALES

José Alejandro Rodríguez *

Resumen

El contenido de este artículo gira en torno al desarrollo de procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos académicos escritos en la universidad, según las necesidades del sujeto que aprende, con miras a comunicarse adecuadamente en espacios profesionales, laborales y académicos. En efecto, se presenta una exposición analítica y reflexiva dirigida a docentes y a estudiantes, quienes día tras día están en contacto con el texto escrito. El artículo concluye planteando algunos indicadores que pueden orientar a que los textos con los que se trabaja en la enseñanza-aprendizaje sean re-creados por cada persona y, así, relacionar los esquemas propios de organización en función de la comprensión y la producción.

Palabras clave

enseñanza universitaria, comprensión lectora, producción escrita, deconstrucción discursiva

La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente, movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de "escribirlo" o de "reescribirlo", es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Freire, citado por Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 1999, p.150

Leer y escribir constituyen dos usos concretos de la lengua. Debido a su complejidad en situaciones diversas, los procesos inherentes a la lectura y escritura implican el desarrollo de competencias comunicativas, las cuales están, hasta cierto punto, reservadas para quienes a través de un proceso continuo, reflexivo y sistemático han adquirido nociones lingüísticas; entiéndase, el desarrollo del código escrito o sistema de signos

completo e independiente. Esto es, conocer las reglas lingüísticas de la lengua que se habla: gramática (Cassany 1999); lo que para Carlos Lomas (1999) significa un saber del conocimiento lingüístico: conocer la lengua; conocimiento que ha de manifestarse a través del uso en situaciones específicas y contextos diferentes. En efecto, este saber se traslada a un saber hacer, lo que significa el desarrollo de unas etapas en las que intervienen estructuras lingüísticas adquiridas y asumidas, que garantizan la selección y organización de las ideas construidas por el hablante.

Lo planteado anteriormente, a modo de indicio, nos revela una situación de usos de la lengua de carácter intelectual, hasta cierto punto inseparables: leer y escribir. Es por esto que el contenido del presente artículo gira en torno al desarrollo de procesos de comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos escritos en la universidad, específicamente aquellos textos más demandados por los estudiantes: académicos y profesionales. Todo esto, en función de las demandas y necesidades comunicativas del sujeto que aprende, con miras a comunicarse adecuadamente en espacios profesionales, laborales y académicos.

Entonces, nos referimos a todo hablante inmerso en un proceso de interacción

*Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español. Profesor a tiempo completo del Departamento de Lenguas y Literatura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Recinto Santo Tomás de Aquino.

comunicativa y social, quien en determinado momento y, como resultado de una situación comunicativa, quiere manifestar a otros sus deseos, necesidades e intereses. De esa manera, se establece la situación de comunicación, cuyo eje central, según Matos Moquete (1999), es la relación entre los interlocutores (yo-tú) la cual hace de la lengua un modelo, no sólo lingüístico, sino extralingüístico y en el que en forma de discurso se establece la relación entre lengua y cultura.

Los procesos de lectura y escritura, inherentes a un contexto comunicativo implican, por parte del lector o escritor, el reconocimiento del espacio, realidad o situación en el que se recrea el discurso que se lee o se escribe. Así, lo anterior, en función del género discursivo o tipología textual, requiere el desarrollo de unos procesos de construcción y deconstrucción discursiva. Dichos procesos son presentados por Martínez (2004) en tres bloques discutidos y analizados a continuación:

a) **El componente contextual o la realidad discursiva** es donde se establecen relaciones de carácter dialógico entre el enunciador (autor o escritor) y el enunciatario (destinatario o lector). Así, en todo enunciado presente en el texto escrito siempre se instaura una relación dinámica desde el acto de enunciación intencional, lo cual crea una relación dialógica y constante entre escritor y lector y donde este último, a través de sus inferencias, construye no sólo el mensaje recibido, sino la situación contextual que rodea al autor o escritor: ¿quién escribe?, ¿a quién escribe?, ¿con qué intención o propósito escribe?, ¿cuándo, cómo y dónde escribe?

Asimismo, quien escribe habrá de considerar estas interrogantes con la finalidad de tomar decisiones adecuadas antes

de escribir, decisiones que obviamente dependerán del contexto o espacio discursivo en el que se recrea la producción inherente a un género y tipología textual. En ese sentido, Lomas (1999) sostiene que la escritura es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar, ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Esto conlleva el desarrollo de unos procesos sistemáticos de producción abordados desde diferentes pensadores del discurso. Al respecto, Cervera (1989, p. 224) nos dice: “En el proceso de redacción precisamos de unos pasos que nos conducirán a lograr un estilo propio si combinamos adecuadamente cualidades como la sencillez, la precisión, la claridad y la originalidad”. El autor recomienda familiarizarnos con los procesos de redacción desde el primer momento. Para esto propone las siguientes indicaciones esenciales: delimitar claramente el tema, adecuar el tono y el registro idiomático al escrito, a la situación y al lector, ordenar y estructurar las ideas, distinguir lo importante de lo accesorio mediante la idea esencial y las secundarias. También, usar los elementos de relación con mayor variedad y propiedad, seleccionar y utilizar un léxico variado, natural y preciso, construir oraciones y párrafos con soltura sin repeticiones innecesarias, utilizar las características correspondientes a cada modelo de texto y lograr un estilo natural y sencillo de acuerdo con el lenguaje y el género elegido.

b) **El componente estructural o esquemático**, en el que el enunciatario o lector, a partir de sus ideas o conocimientos previos, es capaz de construir sus propios esquemas mentales. Para van Dijk (1990), estos esquemas facilitan enormemente la comprensión de las situaciones, ya que nos proporcionan un marco de referencia sin tener



que organizarlo constantemente. Son estos esquemas los que nos ponen en contacto directo con el texto, una vez llega a nuestras manos. Es por esto que podríamos distinguir, inmediatamente, la presentación de una carta, de un poema o un recetario de cocina. A partir de esto, entonces tomaremos decisiones pertinentes para la lectura, en función del género o tipología textual.

De acuerdo con Camps (2006), entre las causas de las dificultades de comprensión, se encuentra que los lectores no dominan los niveles intermedios de información del texto, entiéndase, las estructuras textuales más frecuentes y las marcas formales del texto de los tipos más frecuentes:

Parece ser que este tipo de déficit se produce porque los lectores no poseen esquemas textuales claros y no reconocen las claves que usa el autor para revelar cómo está organizada la información ni qué importancia le otorga en el conjunto del texto. En este sentido, el desconocimiento de las estructuras textuales más frecuentes y de las pistas más rentables para el lector les impide utilizar estos esquemas para ordenar y relacionar la información, así como para planificar su recuperación posterior, es decir, para recordarla si fuera necesario. Asimismo la ignorancia sobre las marcas formales del texto provoca problemas de comprensión, ya que puede impedir que el lector atribuya con precisión las relaciones estructurales (causales, adversativas, concesivas...) entre las ideas de un texto o bien lo hace ser tan dependiente del orden superficial que no puede entender, por ejemplo, una relación causa-efecto que aparezca cronológicamente alterada. También puede impedirle que se cree expectativas sobre la información siguiente, algo que sí puede hacer un lector más experimentado que, pongamos por caso, después de un "en primer lugar" espera una información de la misma categoría, introducida por un "en segundo lugar" (pp. 92-93)

c) **El componente conceptual o de conocimiento**, como resultado de procesamientos semánticos que consisten en la extracción del significado o construcción representativa del texto. Este proceso surge una vez que las palabras han sido reconocidas y conexionadas entre sí. La determinación del tema general y específico, así como la relación título y contenido, además del mensaje central, son indicadores que facilitan el dominio conceptual de lo leído.

En otros términos, señala Martínez (1997):

Cuando se lee un texto la memoria no se puede recuperar toda la estructura lineal y superficial que lo compone, sino que el lector procesa y almacena en la memoria a largo plazo (MLP) sólo la información semántica, la ma-

croestructura que engloba toda la información del texto. Esta recuperación macro-estructural dependerá, por supuesto, de aspectos ligados a intereses, necesidades, saberes sobre la organización textual, saberes relacionados con el contenido y motivaciones (p. 79)

En definitiva, leer comprensivamente no se limita a una actividad mecánica y repetitiva, traducida a una simple decodificación de los signos gráficos o repetición de palabras. En ese sentido, Cuetos (1991) cuestiona a ciertos autores, quienes al describir los modelos de lectura, como al tratar los trastornos, se ciñen exclusivamente a los procesos de reconocimiento de palabras por ser exclusivos de la lectura y considerar que un sujeto lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado. Según Cuetos, otros autores incluyen los procesos de comprensión y consideran que el proceso clave de la lectura es el reconocimiento de palabras, ya que ciertamente si el lector no supera este estadio, no podrá terminar con los demás. En definitiva, si no se llevan a cabo procesos sintácticos y semánticos, la lectura perdería su principal objetivo: transmitir información.

Lo planteado anteriormente nos sugiere el perfil de un sujeto dotado de competencias comunicativas, que las habrá de poner en práctica en función de sus habilidades y necesidades comunicativas en diferentes espacios o contextos, bien sean laborales o académicos.

En lo que respecta al contexto académico universitario, el desarrollo de competencias comunicativas e intelectuales, puestas de manifiesto en la comprensión y producción escrita, son fundamentales para el desarrollo satisfactorio de procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas, ciclos y niveles, en donde el estudiante tendrá que leer y escribir. Por tanto, el compromiso que conlleva el desarrollo de competencias lectoras y escritas no se reserva al profesor de Lengua Española. El conocimiento de las distintas asignaturas (Historia, Filosofía, Biología, Matemáticas) se desarrolla en la medida que leemos para analizar, interpretar y comprender la naturaleza de una determinada disciplina y, así, organizar para después construir lo aprendido.

En ese sentido, Quintanal Díaz (2006), sostiene lo siguiente:

Es cierto que en la universidad se lee y se escribe diariamente mucho. Y también que la lectura se ha convertido en un valiosísimo recurso de aprendizaje. Pero en cierto modo hemos de reconocer el defecto en que muchos docentes incurrimos (de buena fe, por no habérsenos presentado motivo de reflexión) al trabajar áreas distintas a las del lenguaje, considerando que el alumno ya tiene asumidas destrezas lectoras y escritas, cuando la realidad nos confirma que estas habilidades aún se encuentran en proceso de

aprendizaje y que, como tal, hemos de “adiestrarlas”. De ahí que reclamemos una correspondencia del profesorado en su tratamiento y en todas las áreas de enseñanza. (p.46)

Por tanto, antes de concluir este artículo, es pertinente reflexionar sobre la incidencia del uso de la lengua en función de nuestra área de enseñanza. Para lo dicho previamente, los siguientes indicadores revisten una propuesta de aplicación y desarrollo de enseñanza y aprendizaje:

- **Reconocer las situaciones de lectura y escritura.** Profesores y estudiantes han de estar conscientes sobre el texto que leen o escriben en un momento determinado: ¿cuál es el género discursivo al que corresponde el texto?, ¿qué tipologías textuales están presentes?, ¿quién escribe?, ¿a quién escribe?, ¿con qué intención o propósito comunicativo se lee o se escribe?, ¿cuál es el espacio contextual en que se recrea el texto?
- **Reconocer experiencias previas y competencias comunicativas adquiridas.** Todo lector y escritor posee esquemas mentales que permiten identificar aspectos relacionados con el texto que se lee o se escribe: ¿qué se lee o se escribe?, ¿en qué situaciones o circunstancias se desarrolla este tipo de texto?, ¿se han leído o escrito textos como éste?, ¿cuándo, cómo, dónde?

- **Crear espacios para la organización de las ideas, en función de la situación planteada y el tipo de texto requerido.** Cada texto que se lee o se escribe presenta una realidad distinta, a partir del género discursivo en que se presenta: ¿posee una estructura definida?, ¿qué modo de organización lógica prevalece?, ¿cuáles ideas son principales?, ¿cuáles ideas son secundarias?

- **Reconocer el contenido o concepto del texto que se lee o se escribe: cuando leemos o escribimos construimos mensajes.** La interpretación de estos mensajes estará condicionada por la sistematización de las ideas que recrean el texto: ¿qué dice el texto?, ¿cuál es el tema principal?, ¿cuáles temas son secundarios?, ¿cuál ha sido el esquema de ideas desarrollado por el autor?

De los lineamientos hasta aquí planteados se espera que docentes y estudiantes obtengan mejores resultados en sus prácticas, siempre que asuman la integración de la lengua como punto fundamental para la organización de las ideas, tanto al momento de leer como al momento de escribir. Por esto, es necesario que los textos a desarrollar sean re-creados por cada persona y, de esta forma, relacionar sus esquemas particulares de organización en función de su comprensión y producción.

Referencias bibliográficas

- Camps, A. (ed.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cervera, A. (1999). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Barcelona: Paidós.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Quintanal, J. (2006). *Comprensión lectora: uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Graó.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle.
- Moquete, M. (1999). *La Cultura de la lengua*. Santo Domingo: Editora Nacional
- van Dijk, T. (1990). *Funciones y estructuras del discurso*. Barcelona: Geidsa