

Consideraciones acerca de categorías y ciencias que intervienen en el desarrollo de la extrapolación en los procesos de comprensión y producción de textos

Considerations about the development of the extrapolation in the processes of understanding and production of texts

MSc. Salma Díaz-Berenguer, salma@uo.edu.cu; Dr.C Darmis Girón-Vaillant, darmisgv@uo.edu.cu; Dr.C Susana Cisneros-Garbey, susanacg@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura demanda de docentes capaces de orientar a los estudiantes en la comprensión de diversos tipos de textos a partir de una lectura consciente y profunda, lo que les permita construir su propio conocimiento asumiendo una actitud independiente y creadora. Al tener en cuenta que la lectura es un aspecto importante para la formación general e integral de cualquier individuo y es la base sobre la cual se establece el proceso de comprensión de texto y la producción de nuevos significados. De ahí, que adquiera relevancia el uso de la extrapolación en el desarrollo de la comprensión y producción de textos, si se tiene en cuenta como un proceso que dinamiza las relaciones que se establecen entre ellos.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, extrapolación, comprensión, producción.

Abstract

The teaching-learning of the Spanish-Literature demand of educational able to guide the students in the understanding of diverse types of texts starting from a conscious and deep reading, what allows them to build their own knowledge assuming an independent attitude and creator. Keeping in mind that the reading is an important aspect for the general and integral formation of any individual and it is the base on which settles down the process of text understanding and the production of new meanings. With the result that acquires importance the use of the extrapolation in the development of the understanding and production of texts, if one keeps in mind as a process that energizes the relationships that settle down among them.

Key words: teaching-learning, extrapolation, understanding, production.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje de Español-Literatura actual demanda de docentes capaces de orientar a los estudiantes en la comprensión de diversos tipos de textos a partir de una lectura consciente y profunda, lo que les permita construir su propio conocimiento al asumir una actitud independiente y creadora. La lectura es un aspecto importante para la formación general e integral de cualquier individuo y es la base sobre la cual se establece el proceso de comprensión de textos y la producción de nuevos significados. Cobra mayor relevancia en la enseñanza preuniversitaria por el nivel de sistematización y contextualización de los contenidos estudiados en niveles anteriores.

La enseñanza de la asignatura Español-Literatura en el preuniversitario contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, a partir de propiciar el conocimiento y valoración de las obras cumbres de la literatura universal para el desarrollo de su competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural, lo que se concreta a través de objetivos dirigidos al desarrollo de la sensibilidad, el gusto estético, la capacidad para la crítica y la creación de textos con un marcado interés; para establecer una adecuada comunicación oral y escrita; expresarse de forma creadora teniendo en cuenta en las clases la integración de los componentes funcionales: comprensión y construcción de textos, al ponderarse en este último la producción de nuevos significados a partir de la aplicación del conocimiento.

Muchas son las investigaciones asociadas a la comprensión de textos a partir de la lectura, Roméu (2007,2013), Almendros, (1968), García (1972, 1978), Van Dijk (1984, 1994), Roméu (2007, 2013), entre otros. Sin embargo, son insuficientes las investigaciones que hayan centrado la atención en el estudio de la extrapolación desde una visión semiótico-didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Español-Literatura donde se potencie al interpretante desde la concepción del Proyecto de Comprensión en clases y video-clases de Español-Literatura en preuniversitario (2006-2010) y su sistematización (2011-2015) a través de la comprensión y producción de textos. Se ha constatado que en la práctica pedagógica todavía los estudiantes del preuniversitario presentan dificultades en el tránsito de un nivel de comprensión a otro, lo que impide que el estudiante reflexione y haga suyo el conocimiento adquirido, permitiéndole ser sujeto activo en la construcción del conocimiento.

Desarrollo

Se suele asociar la investigación sobre la comprensión de textos a los procesos de lectura, cuya historia comienza con Wunt (1870). El trabajo de Romanes (1884) es el que se considera como el primer estudio sobre comprensión de la lectura y en los años siguientes se realizan análisis ocasionales sobre la comprensión. Es importante señalar que la relevancia que tiene la comprensión en el campo de la investigación sobre la lectura, es un fenómeno de las últimas décadas y en gran medida se debió a las aportaciones de Chomsky (1957) en el campo de la lingüística. A partir sus trabajos muchos otros autores centraron su atención en la comprensión de oraciones, de ahí en adelante, la investigación en psicolingüística comenzó a desarrollarse e influyó en el campo de la lectura.

Los psicólogos encontraron que la teoría lingüística de Chomsky (1957), más que predecir el significado, lo suponía y así, cambiaron de nuevo la orientación de las investigaciones en lectura para centrarse en el significado. (Van Dijk y Kintsch, 1977). En las últimas décadas, tanto los trabajos realizados en el área de psicología, como en la de lingüística, han permitido el desarrollo de nuevos enfoques sobre los procesos implicados en la comprensión lectora.

Algunas de las causas de este desarrollo son:

- El énfasis en el lector como parte activa del proceso de comprensión.
- El desarrollo de sistemas comprensivos de análisis del discurso que pueden aplicarse a la lectura.
- El reciente interés interdisciplinario por trasladar los resultados de las investigaciones en este campo a la práctica educativa.
- Los aportes de Chomsky (1957) sobre las habilidades lingüísticas, y Van Dijk (1978) sobre los significados del texto.

Entre las reflexiones de autores cubanos, Montaña (s.f.) refiere los aportes teóricos de organización textual: observar el recorte del tema, identificar la trama, re-conocer la macroestructura de dicha organización conforme a esquemas específicos, reconocimiento de estrategias superestructurales. Los estudios realizados sobre los marcadores discursivos ponen de relieve que ellos son pistas para que el lector pueda interpretar mejor el texto.

Los aportes de la lingüística textual y las tipologías textuales reconocen las particularidades de la modalidad discursiva. Ello implicará de quién habla, ¿qué posición adopta para decir lo que dice, de qué modo se acerca o se distancia de lo que dice, cómo se ubica con relación al tiempo, al espacio, a las relaciones sociales? La pragmática, la Teoría de Actos de Habla y el análisis del discurso aportan la construcción de un sentido del texto, lo que supone interpretarlo a partir de la interacción texto-lector, esto es, a partir de la proyección de los conocimientos.

De acuerdo con los aportes de la Teoría de la Relevancia se debe tener en cuenta que en el proceso de interpretación de los enunciados se ven favorecidos aquellos que son más relevantes, en el sentido de que desencadenan un proceso inferencial que con un mínimo esfuerzo logran efectos contextuales más amplios.

Las propuestas de abordaje a la problemática han tenido seguidores en la enseñanza de lenguas extranjeras Hernández (1999), y en la enseñanza del Español como lengua materna Bastos (2000), Roméu (2007, 2013), Mañalich (1979), entre otros. Se ha constatado que en la práctica pedagógica todavía los estudiantes presentan dificultades en el tránsito de un nivel de comprensión a otro, es el de extrapolación el más afectado. Una de las causas fundamentales, de lo anterior, es que existen insuficiencias en la didáctica de la enseñanza de la comprensión de textos, lo que no permite potenciar el nivel de extrapolación desde la propia lógica de los niveles de comprensión declarados por Roméu (1999) desde una visión semiótica. Desde tal perspectiva, se permite visualizar la necesidad de que los docentes asuman una postura hermenéutica, que les permita interpretar en diversos contextos.

Estos elementos guardan relación con las siguientes dimensiones semióticas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La explicación pertenece a la semántica, pues tiene que ver con la conexión del texto con los objetos que designa. La aplicación toca a la pragmática, la cual puede entenderse como traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser la intención del autor, captar su intencionalidad a través de la de uno mismo, después de la labor sintáctica o de implicación dada por las reglas de formación, transformación o gramaticales, y tras la explicación-comprensión que da la búsqueda del mundo que puede corresponder al texto.

Con la aplicación pragmática, se llega a esa objetividad del texto que es la intención del autor. Se utiliza un método hipotético-deductivo, o abductivo, según el cual en la interpretación se emiten hipótesis interpretativas frente al texto, para tratar de rescatar la

intención del autor, y después se ven las consecuencias de la interpretación, sobre todo mediante el diálogo con los otros intérpretes.

Comprender un texto significa captar sus significados, pero para ello hay que apoyarse de una buena lectura y en una aguda observación. La lectura es un proceso complejo que supone la activación de las estructuras de conocimiento y la representación semántica e intencional de la información que se lee, por eso son tan importantes los conocimientos previos del lector, lo que le da la competencia para realizar determinadas operaciones mentales que le permitan establecer la relación entre lo que dice el texto y su fondo de conocimientos.

El proceso de comprensión comienza en una etapa de percepción lectora en la cual el receptor reconoce las palabras y su significado en el contexto. Luego se produce el proceso de decodificación y la aprehensión del significado (Roméu, 2007, 2013). Roméu (2007, 2013) se refiere a tres niveles por los que transita la comprensión de textos: el de traducción (decodifica el texto), el interpretativo (opina sobre él) y el de extrapolación (establece nuevas relaciones), visto este último en la investigación como el proceso que dinamiza las relaciones que se establecen entre los procesos de comprensión y producción de textos.

Se consideran importante otros aportes ofrecidos por las investigadoras Roméu (2007) y Domínguez (2005), en cuanto a la producción de nuevos significados al tener en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura. Sirven de base a este enfoque las concepciones de la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística del texto, que centran su atención en el estudio de la lengua como medio esencial de comunicación social humana y ponen énfasis en la caracterización del habla en las diferentes situaciones comunicativas en las que el hombre hace uso de ella.

Tal interés por el estudio de la comunicación ha conducido a hacer evidente el papel del lenguaje en la construcción del pensamiento, con lo que se revela su función noética, así como en su exteriorización, en la que se manifiesta su función semiótica. De igual forma, se examinan las concepciones del destacado psicólogo Vigotsky (1966) acerca de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, el significado y el sentido, la zona de desarrollo real y potencial, y el proceso de internalización.

La semiótica es una de las ciencias del lenguaje que será abordada en este proceso, de la que se tendrán en cuenta los aportes de diversos autores. Según Saussure (1973), la

lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por esa razón, es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, entre otros; es el más importante de dicho sistema. Así pues se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el marco de la vida social; podría formar parte de la psicología social, y por consiguiente, de la psicología general.

La teoría del contexto de Van Dijk (1984, 2001) es importante en este estudio porque explica cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativa-interpersonal-social. La situación social-comunicativa es, en sí, una noción sociocultural, y se describe en términos de una teoría (micro) sociológica (participantes, relaciones entre participantes, grupos, instituciones, etc.). En una teoría del procesamiento (producción/comprensión) del discurso la situación social-comunicativa no puede influir de forma directa en las estructuras verbales/discursivas, se necesita una interfaz sociocognitiva, porque no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes).

La categoría metacognición es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. Se advierten los trabajos de diversos autores tales como: Tulving y Madigan que fueron los pioneros y de los de Flavell, a finales de la década de los años 60 y comienzos de los años 70, respectivamente, Antonijevick y Chadwick (1981/1982), Costa (s/f), Chadwick (1985), Flavell (1976), García y La Casa (1990), Haller, Child y Walberg (1988), Nickerson (1988), Otero (1990), Ríos (1990), Swanson (1990), Weinstein y Mayer (1986), Yussen (1985), entre otros.

Como puede inferirse de las definiciones antes señaladas, la metacognición alude a una serie de operaciones cognoscitivas ejercidas por un interiorizado conjunto de mecanismos que permiten recopilar, producir y evaluar información, así como: controlar y autorregular el funcionamiento intelectual propio. Además, puede notarse que parece existir cierto acuerdo en cuanto a que la metacognición es un constructo tridimensional

que abarca: (a) conciencia, (b) monitoreo (supervisión, control y regulación) y (c) evaluación de los procesos cognitivos propios.

Como la metacognición implica tener conciencia de las fortalezas y debilidades de nuestro propio funcionamiento intelectual, y de los tipos de errores de razonamiento que de manera habitual se cometen. Dicha conciencia ayudaría, según Nickerson (1984), a explotar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades y evitar nuestros errores comunes más garrafales. Es importante que el estudiante utilice una serie de operaciones que le permita procesar la información una vez que traduzca lo que dice el texto, emita sus criterios, consideraciones, establezca relaciones con otros textos con el objetivo de que produzca nuevos significados y sentidos.

En el proceso de investigación se deberá tener en cuenta las categorías didácticas: enseñanza, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivo, contenido, evaluación, formas de organización; aunque las categorías que se van a potenciar son: el método y los procedimientos para la adecuada orientación e implementación didáctica de la extrapolación con la ayuda de los medios de enseñanza en el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes. En la enseñanza de la lengua se ha reconocido la existencia, al menos, de tres enfoques: el productivo, el prescriptivo y el descriptivo, los que contribuyen con el desarrollo creativo del estudiante a partir de la comprensión de textos de diferente tipología y los objetivos propuestos en la clase.

El objetivo constituye una categoría rectora, pues rige los demás componentes didácticos e integra los aspectos instructivos y educativos que se desean lograr, por lo que tienen carácter formativo; en él se expresa la meta que se propone alcanzar. Todo objetivo tiene un contenido y una forma. Por su contenido, el objetivo expresa el nivel de sistematización, el nivel de profundidad, el nivel de independencia y el nivel de la actividad cognoscitiva; por su forma, se formula con un infinitivo, en términos de habilidades, en términos del alumno y con una sola intención pedagógica.

El contenido constituye el componente didáctico que es portador de los conocimientos, habilidades, capacidades y valores que se aspira a lograr. Los conocimientos

comprenden los conceptos, leyes, principios y modos de actuación propios de la ciencia. Las habilidades constituyen acciones generales y específicas, mediante las cuales se manifiestan los contenidos. Las capacidades constituyen el sistema de experiencias de la actividad creadora y es un contenido de mayor vuelo en el orden intelectual, los que se obtienen a partir de los conocimientos y habilidades que favorecen el desarrollo de las aptitudes que el alumno posee, lo que garantiza su independencia cognoscitiva, con el desarrollo de un pensamiento reflexivo y divergente y la imaginación creadora, entre otros.

Las convicciones y valores constituyen un sistema de relaciones con el mundo e incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes, a lograr en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes componentes del contenido de enseñanza. Los conocimientos están integrados por los conceptos y modos de actuación, vinculados a los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos, al estudio del sistema, el discurso y los tipos de discursos y a las normas para el uso correcto. Se tienen en cuenta los conceptos y modos de actuación referidos al estudio autónomo de la literatura por la importancia que esta encierra en la formación estética y ética de los estudiantes. Las habilidades y hábitos que se adquieren y desarrollan en el proceso de enseñanza de la lengua y la literatura son de dos tipos; generales y particulares apoyados en diferentes métodos.

De los métodos de enseñanza para la clase de Español-Literatura, se asume la llamada clasificación binaria de los métodos de enseñanza (Roméu, 1985) que toma en cuenta tanto el aspecto externo (grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso docente-educativo) como el interno (nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los alumnos). Cada uno de los métodos analizados puede apoyarse en diferentes procedimientos, como son la explicación, la toma de notas, la ejemplificación, en el método expositivo; el sistema de preguntas y órdenes, en el método de conversación y la solución de tareas y problemas, en los métodos de trabajo independiente.

Existen procedimientos generales que se aplican en todas las clases, y otros más específicos que dependen del contenido mismo de la asignatura. En la clase de Español-Literatura se emplean procedimientos generales como las preguntas y respuestas, y otros más específicos como la lectura, la copia, la confección de fichas, esquemas, mapas conceptuales, el dictado, la dramatización, entre otros. Se pretende elaborar una

metodología contentiva de procedimientos para la orientación didáctica de la extrapolación en los procesos de comprensión y producción de textos, al considerar a la extrapolación como el proceso que dinamiza las relaciones que se establecen entre la comprensión y producción de textos. Para su desarrollo se utilizarán textos en diferentes estilos comunicativos, lo que permitirá establecer la relación entre el discurso y los contextos reales de comunicación que contribuyan a la producción de nuevos significados y sentidos en situaciones comunicativas vinculadas a las necesidades comunicativas; a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

En el contexto de la clase de Español-Literatura, se concibe como un proceso que debe estar orientado a evaluar el nivel de desarrollo de la competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural de los alumnos, teniendo en cuenta la especificidad de los objetivos en cada grado. Dicha evaluación debe revelar: a) el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender y construir significados, b) el nivel de dominio de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades de análisis para describir y explicar las características y funciones de las estructuras discursivas, teniendo en cuenta la relación entre la sintaxis, la pragmática y la semántica y c) la competencia para interactuar en diferentes contextos socioculturales.

Conclusiones

- 1. El análisis de la literatura consultada tanto cubana como extranjera, ha evidenciado que la atención ha estado dirigida al desarrollo del nivel de extrapolación en el proceso de comprensión de textos y no a la extrapolación como proceso.*
- 2. El tratamiento desde el trabajo didáctico- metodológico, a partir de considerar a la extrapolación como un nivel de la comprensión, impide que los estudiantes la utilicen como una técnica o herramienta que dinamiza los procesos de comprensión y producción de textos.*

Referencias bibliográficas

1. Acosta, R. (2000). *El enfoque comunicativo y la enseñanza del Español como lengua materna*. Pinar del Río: Instituto Superior Pedagógico.
2. Almendro, H. (1968). *Del idioma y su enseñanza*. La Habana: Dirección Política del MINFAR.
3. Berlo, D. K. (1971). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

4. Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
5. Beuchot, M. (1997). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
6. Ferreiro, E. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
7. Figueroa A., V. J. (2006). *Tipologías textuales: los prototipos de secuencias textuales*. Maracaibo: LUZ.
8. García A., E. (1972). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. García A., E. (1978). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Grass G., E. (2003). *Textos y abordajes*. Ciudad Habana: Pueblo y Educación.
11. Halliday, M. A. (1970). *The Linguistic Science and Language Teaching*. London: Longman.
12. Leontiev, A. A. (1974). *Psicología de la comunicación*. Tartú: s/e.
13. Lomas, C. (1992). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *SIGNOS Teoría y práctica de la educación*, 3(7), pp. 27-53.
14. Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Ediciones Cátedra.
15. Mañalich, R. (1999). (Comp.). *Taller de la palabra*. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación.
16. Roméu E., A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Roméu E., A. (2013). *Didáctica de la lengua española y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
18. Saussure, F. (1973). *Curso de lingüística general*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
19. Van Dijk, T. A. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
20. Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de la teoría del contexto. *ALED. Revista latinoamericana de estudios del discurso*. 1(1), pp. 69-81.
21. Vigotsky, L. S. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.