

# MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINARIO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN.

## INTERDISCIPLINARY LINGUISTIC MODEL TO DEVELOP THE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF COMPREHENSION AND TEXTUAL PRODUCTION OF STUDENTS OF THE FIRST CYCLE OF UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

Alicia Magali Samamé Núñez<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 21 diciembre 2017

Fecha de aprobación: 20 junio 2018

DOI: <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.226014>



### Resumen

*El problema de investigación permitió observar insuficiencias en la planificación y ejecución del curso de Lectura y Redacción Universitaria, I ciclo de estudios, en la Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. Ante esta situación se propone el MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR, orientado a desarrollar competencias comunicativas académicas orales y escritas en el I ciclo de estudios universitarios. El MODELO se operativiza a nivel de curso. Lo interdisciplinar se da en la integración texto-contexto-intertexto. Como objetivo general de investigación se busca construir un MODELO basado en los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad y literacidad académica. En su estructuración el MODELO contiene fundamentos, componentes y secuencias. Los componentes se ordenan en el sílabo (problema, propósito, contenido, método, evaluación). Las secuencias se distribuyen en el guión didáctico (lectura académica; escritura académica; oralidad académica). Las conclusiones establecen, primero, que la enseñanza universitaria interdisciplinar de la oralidad, lectura y escritura se realiza didácticamente conectada con una concepción textual y discursiva multidimensional del lenguaje; segundo, que la intervención didáctica interdisciplinar a nivel de curso vincula en una sola totalidad la sistematización de los fundamentos textuales y discursivos (sociales, contextuales, intertextuales), la organización de los componentes del sílabo a partir de una situación formativa de competencias académicas orales y escritas, y el desarrollo de estrategias didácticas acorde con una ruta explicativa y argumentativa secuencial (lectura → escritura → oralidad) e integral (lectura ↔ escritura ↔ oralidad).*

**Palabras clave:** Competencia comunicativa, producción académica, texto argumentativo

### Abstract

*The research problem allowed to observe shortcomings in the planning and execution of the University Reading and Writing course, I cycle of studies, in the Universidad Señor de Sipán de Chiclayo. Given this situation, the INTERDISCIPLINARY LINGUISTIC MODEL is proposed, aimed at developing oral and written academic communication skills in the first cycle of university studies. The MODEL is operationalized at the course level. The interdisciplinary is given in the text-context-intertext integration. As a general research objective, we seek to construct a MODEL based on the cognitive and sociocultural approaches of orality and academic literacy. In its structuring the MODEL contains fundamentals, components and sequences. The components are arranged in the syllabus (problem, purpose, content, method, evaluation). The sequences are distributed in the didactic script (academic reading, academic writing, academic orality). The conclusions establish, first, that the interdisciplinary university teaching of orality, reading and writing is done didactically connected with a multidimensional textual and discursive conception of language; second, that the interdisciplinary didactic intervention at the level of the course links the systematization of the textual and discursive foundations (social, contextual, intertextual) into a single totality, the organization of the components of the syllabus from a formative situation of oral academic competences and written, and the development of didactic strategies according to an explanatory and argumentative sequential route (reading → writing → orality) and integral (reading ↔ writing ↔ orality).*

**Keywords:** Communicative competence, academic production, argumentative text

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, Centro Pre, Universidad Señor de Sipán, Pimentel-Chiclayo, Perú, [snunezam@crece.uss.edu.pe](mailto:snunezam@crece.uss.edu.pe), <https://orcid.org/0000-0003-0755-3460>

## 1. Introducción

Pedagógicamente el escenario educativo universitario peruano se caracteriza por las tensiones aún vigentes entre una matriz conservadora de la tradición (enseñanza academicista) y una perspectiva innovadora de cambio (aprendizaje de competencias). En estas tensiones se enmarcan las propuestas alternativas de *educación lingüística universitaria*, concebida como *alfabetización académica* (proceso de aprendizaje de la escritura y lectura de textos académicos), o, como *literacidad académica* (participación en las prácticas y espacios sociales que vinculan textos y contextos académicos, integrando la escritura y la oralidad en una sola totalidad formativa).

Las propuestas alternativas son avaladas por el consenso académico respecto a la necesidad de dominar las prácticas de oralidad y escritura en el proceso de formación universitaria. De un lado, el uso universitario del lenguaje se categoriza y pondera como una dimensión básica y específica en las transformaciones personal, académica y profesional de los estudiantes universitarios; de otro lado, el lenguaje es situado como contenido en los estudios generales o en la formación general de los currículos universitarios, rotulado de manera diversa: “Lenguaje”, “Taller de Lenguaje y Comunicación”, “Redacción”, “Redacción Técnica”, “Lectura y Redacción”, “Lectura y Redacción Universitaria”, “Competencia Comunicativa”.

El objeto de la investigación es el proceso docente-educativo en la experiencia curricular de Lectura y Redacción Universitaria de los estudiantes de I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, de Chiclayo.

El objetivo fue construir un modelo lingüístico interdisciplinar basado en los enfoques cognitivos y socioculturales de la oralidad, la lectura y la escritura, para desarrollar las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo; el modelo se concreta en una propuesta que integra los componentes de concepción pedagógica, organización curricular y secuenciación didáctica de la experiencia curricular de *Lectura y Redacción Universitaria*, y permitirá desarrollar desempeños comunicativos académicos competentes.

El MODELO es un constructo que abstrae y representa las regularidades de una práctica social concreta, compleja y heterogénea. Desde una acepción relacional, el modelo es un objeto mediador entre la teoría y la realidad, dispone de una concepción teórica (sistema de proposiciones) y una ruta de intervención en la realidad (sistema de instrucciones) (Cf. Ladrière, 1978, cit. en Carvajal Villaplana, 2002, p. 10). El sistema proposicional se vincula con lo conceptual, y el sistema instruccional con lo estructural y secuencial. Dice Carvajal Villaplana (Ibíd.):

Se comparte con Ladrière la idea de que la aprehensión de la realidad no se realiza de manera directa e inmediata por la teoría, para él no puede pasarse directamente de la percepción y el comportamiento práctico espontáneo a la construcción teórica y la práctica experimental. Entre la teoría y la práctica espontánea, entre lo abstracto y lo concreto hace falta un intermediario, ese papel lo cumple el modelo. Por medio del modelo la teoría se refiere a la realidad. Desde esta perspectiva la teoría describe el modelo. Por otro lado, el modelo guía la experiencia en cuanto que ésta en una forma de acción controlada (Ladrière, 1978, p. 10).

La mediación del MODELO entre la teoría y la realidad es subrayada por Guijarro Morales (s. f.):

Las categorías formales que configuran el modelo teórico no describen directamente la realidad, sino que son elementos integrantes de un constructo cuya validez intrínseca viene dada por una serie de exigencias, propias del mundo científico (como pueden ser las de coherencia, explicitud, elegancia de formulación, etc.). Lo que ocurre es que, naturalmente, para completar y redondear la teoría, hay que buscar “correspondencias” entre los elementos reales y las categorías que pretenden reflejarlos. (p. 97).

Para el caso de esta investigación, el MODELO representa proposicional e instruccionalmente una realidad concreta: *la enseñanza del lenguaje en la educación superior universitaria*. De ahí su denominación de *modelo lingüístico*, pues se focaliza en el LENGUAJE como dimensión de la FORMACIÓN UNIVERSITARIA, reconociendo su manifestación múltiple en la acción educativa universitaria: contenido (área de lenguaje), propósito (competencia lingüística), método (estrategias de enseñanza de la oralidad y la literacidad), evaluación (indicadores de logros lingüísticos orales y letrados).

Asimismo, el MODELO es *interdisciplinar* porque el lenguaje es enfocado en su condición de acto multidimensional cuya descripción, explicación e interpretación implican la participación de diferentes disciplinas interrelacionadas que destacan su integralidad y totalidad, observándolo, a la vez, como *texto* (estructura, significación) y *discurso* (acción, comunicación). El lenguaje no es atendido solamente por la lingüística sino por otras disciplinas que lo interpelan desde perspectivas holísticas: sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, tipología textual, géneros discursivos, retórica, pragmática, comunicación, análisis crítico del discurso, nuevos estudios de literacidad, escritura académica, alfabetización académica. El sentido de la interdisciplinariedad se vincula con la idea expuesta por Fernández-Ríos (2009): podemos considerar la interdisciplinariedad como el proceso teórico-práctico interactivo crítico orientado a la utilización de habilidades cognitivo-emocionales para cambiar perspectivas epistemológicas e integrar y sintetizar conocimiento de diferentes disciplinas para afrontar la complejidad del proceso de solución de los problemas reales. (p. 159).

El MODELO que se propone condensa el saber de distintas disciplinas de cara a la intervención pedagógica en la enseñanza-aprendizaje universitaria del lenguaje. La *disciplina lingüística*, centrada en las inherencias del lenguaje, dialoga con las *disciplinas extralingüísticas*, centradas en las vinculaciones del lenguaje con factores *contextuales* (sociales) e *intertextuales* (otros textos de otros ámbitos disciplinares).

En otro sentido, la interdisciplinariedad también se entiende en el plano propio de la *intervención*, al integrar, en acto compartido, el quehacer de los docentes especialistas en lectura y escritura académica con la labor de los docentes especializados en las disciplinas específicas de cada Carrera formativa. Dice Natale (2012) respecto al *Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura*, PRODEAC, un programa institucional de la Universidad Nacional de General de Sarmiento, en Argentina, que interviene desde el 2005 en el dictado de materias del Segundo Ciclo Universitario de las carreras universitarias:

En este marco, docentes especializados en lectura y escritura trabajan de manera conjunta con los profesores de las asignaturas participantes. En distintos encuentros fuera de las aulas, ellos se reúnen para seleccionar, diseñar y organizar las tareas de lectura y escritura que solicitarán a los estudiantes. Luego, también, juntos dictan las clases en las que se analizan y se planifican o revisan los textos. De este modo, en el marco del PRODEAC, son equipos interdisciplinarios los que se ocupan de enseñar a leer y escribir a lo largo de la carrera de grado. [...] en el PRODEAC la enseñanza de la lectura y la escritura es una tarea interdisciplinaria, a cargo de un equipo conformado por un especialista en lectura y escritura y un experto en un determinado campo disciplinar, profesor de una materia de grado. En este modo de trabajo, los profesores de lectura y escritura, llamados “docentes socios”, aportan sus conocimientos sobre el lenguaje en general y la organización discursiva de los textos, así como su capacidad para describir y analizar sistemáticamente ejemplares de géneros discursivos que circulan en ámbitos especializados. Por su parte, los profesores de las asignaturas colaboran con la caracterización de los contextos sociales y de las comunidades discursivas en las que se utilizan los textos. También informan sobre los propósitos que los géneros permiten lograr y sobre determinadas convenciones de comunicación que no son fáciles de advertir para un novato que comienza su recorrido en un campo disciplinar o para un “extranjero”. (pp. 9 y 10).

Para la construcción del sentido interdisciplinar del modelo, la reflexión expuesta por Natale aporta esta idea: *que los textos actúan en contextos sociales y en comunidades discursivas, y que estas dimensiones se explican desde el espacio de otros saberes disciplinares, distintos del lenguaje, configurando con esta conexión una relación interdisciplinar*.

El modelo lingüístico interdisciplinar opera, por ende, como marco ordenador de las prácticas educativas universitarias que desarrollan las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica de los estudiantes que se forman en las distintas carreras profesionales de la Universidad Señor de Sipán, de Chiclayo, con particular atención en la Carrera Profesional de Medicina, espacio formativo vinculado con el quehacer pedagógico universitario de la autora. **Interdisciplinariamente**, la comprensión y producción de textos académicos integra la relación **texto-contexto-intertexto**, y abarca las dos modalidades básicas del lenguaje: oral (oralidad académica) y escrita (literacidad académica), configurando cuatro campos de intervención formativa:

- Comprensión textual oral académica.
- Producción textual oral académica.
- Comprensión textual escrita académica.
- Producción textual escrita académica.

Los dos primeros campos son abarcados por la enseñanza-aprendizaje de la *oralidad académica*; el tercer campo, por la enseñanza-aprendizaje de la *lectura académica*; el cuarto campo, por la enseñanza-aprendizaje de la *escritura académica*.

Conceptualmente el MODELO dispone de un **enfoque** o toma de posición proposicional respecto al objeto que modeliza. El enfoque del MODELO LINGÜÍSTICO INTERDISCIPLINAR se basa en los postulados de la *literacidad académica* (Cassany, 2008b; Cassany y Morales, 2008; Cassany, 2009; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany y Castellá, 2010; Zavala, 2009; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004); *escritura académica* (Carlino, 2004; Morales y Espinoza, 2005; Mostacero, 2015); *alfabetización académica* (Carlino 2003; 2004; 2013; Marín 2006); en los planteamientos sobre *oralidad y escritura universitaria* (Peña Borrero, 2008; Gutiérrez Ríos, 2011; 2013; 2014); sobre *géneros académicos y profesionales* (Parodi, 2008; 2009; Navarro, 2010).

El sistema de proposiciones conceptúa, reiteramos, la relación entre LENGUAJE y FORMACIÓN UNIVERSITARIA. Las **categorias** del MODELO son:

- [universidad] y [lenguaje];
- [prácticas sociales académicas orales y letradas];
- [géneros discursivos académicos orales y letrados];
- [clases de textos académicos orales y letrados];
- [competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica oral y letrada].

El espacio social mayor es la universidad. En ella participa el *lenguaje* incorporado en *prácticas sociales académicas orales y letradas* que se realizan en *géneros discursivos académicos* conformados, a su vez, por *clases de textos académicos*. El dominio de las clases de textos, en su uso social, implica disponer de *competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica*. La entrada textual y discursiva del lenguaje se conecta con el sentido interdisciplinar del MODELO. Además, esta idea formativa se alinea con los enfoques de alfabetización académica denominados “escribir a través del currículo o escribir para aprender” (Cf. Bazerman et al., 2005, cit. en Serrano de Moreno y Duque 2014, p. 92).

El **patrón proposicional del enfoque**, es el siguiente:

1. La universidad se configura lingüísticamente como una comunidad textual y discursiva.
2. El lenguaje es un dispositivo simbólico y comunicativo que en el contexto universitario participa de prácticas sociales (hacer social) *académicas* en las modalidades *oral y letrada* (literacidad académica, alfabetización académica, escritura académica).
3. Las prácticas sociales académicas orales y letradas se realizan en el *género discursivo académico*.
4. El género discursivo académico está conformado por clases de textos académicos orales (exposición académica, debate académico) y letrados (monografía, ensayo académico).

El dominio de las clases de textos académicos orales y escritos requiere de la apropiación de *competencias comunicativas* de producción y comprensión oral y escrita académica

Las competencias son la célula del MODELO, constituyen un saber-hacer con los textos académicos en situaciones de comprensión y producción discursiva académica, participando en las prácticas sociales universitarias. La intervención didáctica se realiza directamente sobre las competencias en situaciones de uso académico del lenguaje.

Según Cassany y Morales (2008, p. 7) cada disciplina es una comunidad discursiva formada “a partir del uso de unas prácticas lectoras y escritoras particulares, con unos géneros discursivos propios, desarrollados a lo largo de la historia de la disciplina por el conjunto de sus miembros, de modo interrelacionado con el entorno físico, la cultura y la lengua”. Esta precisión incide en la condición histórica de la comunidad universitaria, pues ésta no es un todo homogéneo desprovisto de historicidad sino una entidad que se ha constituido a lo largo del tiempo, y donde las carreras universitarias han ido tomando posición según las condiciones histórico-sociales que favorecieron su inclusión en la universidad, portando con ellas los textos y discursos orales y escritos propios del quehacer de las disciplinas que las sustentaban.

La universidad es un conglomerado de tradiciones textuales y discursivas académicas y profesionales cambiantes en el tiempo. Cassany y Morales (Ibíd.) dicen que la Medicina, Ingeniería, Odontología, Biología o Economía son ejemplos de comunidades discursivas, articuladas alrededor de un ámbito del conocimiento, una práctica social y unos géneros discursivos propios. Las comunidades discursivas *académicas* actúan mediante el *género académico* que agrupa textos *académicos*. La enseñanza de la producción y comprensión de los géneros discursivos de cada comunidad discursiva corresponde precisamente a la universidad. “En las cátedras universitarias se enseña a procesar los textos que se usan en cada especialidad, al mismo tiempo que se aprenden los fundamentos de la disciplina, sus objetivos, métodos y procedimientos”. (Ibíd., p. 7).

El MODELO asume la naturaleza de la universidad como “comunidad textual y discursiva”, posición que plantea precisamente la exigencia funcional de un modelo lingüístico interdisciplinar que regule los procesos formativos en lenguaje desde perspectivas más integradoras, focalizadas en la diversidad de factores que concurren en la realización social y situacional del lenguaje. Se trata de lo interdisciplinar entendido como “la consideración de un conjunto de condiciones socioculturales, psicopedagógicas, lingüísticas y discursivas”. (Gutiérrez-Ríos, 2013, p. 43). La interdisciplina reposiciona el lenguaje en sus contextos concretos de uso.

La consideración de la universidad como comunidad textual y discursiva supone extender la concepción de los textos más allá de sus estructuras. Desde la perspectiva comunitaria, abordar la lectura, escritura y enunciación oral de un texto no se reduce a consideraciones de formato y organización de las estructuras y formas internas, sino que se amplía a su consideración como prácticas o modos de hacer de sujetos sociales concretos, con intenciones y posiciones específicas, pues los integrantes de la comunidad universitaria participan en prácticas sociales.

## **2. Material y métodos**

Las técnicas que se emplearon fueron: Observación que consistió en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis y la encuesta.

Se trabajó con el diseño descriptivo Los datos se obtuvieron realizando un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, integrada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, ideas, características o hechos específicos. En la presente investigación se empleó para realizar el diagnóstico sobre las Competencias interculturales de los docentes.

El instrumento que se utilizó fue el cuestionario, diseñado a partir de las competencias definidas por Sue y Sue (1990) y cuyo objetivo fue medir las Competencias interculturales de los docentes, en función de sus tres indicadores: conocimientos interculturales, destrezas interculturales y actitudes interculturales.

Los métodos empleados fueron el deductivo-inductivo, se utilizó en la sistematización del proceso de investigación, mediante la relación entre problema, objetivo, hipótesis, operacionalización de variables, población y muestra, diseño de investigación, técnicas e instrumentos de investigación y resultados, además de la formulación de las conclusiones y sugerencias. Histórico, para descubrir el nexo de los fenómenos estudiados en el tiempo, en estudiar las transiciones. Se utilizó en el estudio evolutivo del problema educativo, objeto de la investigación, de las tendencias educativas, de las teorías que sustentan la propuesta, de la realidad situacional del ámbito de estudio. Sistémico, para modelar el objeto mediante el estudio de sus partes, así como las relaciones entre ellos.

### 3. Resultados

El desempeño comunicativo escrito se examinó en *planificación* (búsqueda de fuentes / elaboración de esquema); *textualización* (macroestructura coherente / microestructura cohesionada); y *revisión, edición y publicación* (revisión por pares, edición, publicación). Por cada criterio, hay 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.

**Tabla 1**

*Desempeño escrito en “Planificación” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Planificación								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Búsqueda de fuentes	13	37.1	11	31.4	8	22.9	3	8.6	35
Elaboración de esquema	13	37.1	11	31.4	10	28.6	1	2.9	35
Total	37.1%		31.4%		25.7%		5.7%		35.0

En el desempeño de *planificación de la escritura* se constató un contraste muy marcado entre los porcentajes de nivel deficiente y nivel avanzado respecto a la *búsqueda de fuentes* y *elaboración de esquema*. En el primer caso, el contraste es entre 31.7 % (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 8.6 % (3 estudiantes) en nivel avanzado. En el segundo caso, el contraste es entre 37.1 %, (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En ambos casos de desempeños, hay un nivel básico, cercano del deficiente, con un 31,4 % equivalente a 11 estudiantes. Con esto, las prácticas académicas previas a la escritura propiamente dicha (buscar fuentes y elaborar un esquema) aún no se aproximan a los niveles de desempeño deseado, con lo cual la base de un proceso escrito académico permanece débil.

**Tabla 2**

*Desempeño escrito en “Textualización” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Textualización								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Macroestructura coherente	15	42.9	13	37.1	6	17.1	1	2.9	35
Microestructura cohesionada	13	37.1	11	31.4	10	28.6	1	2.9	35
Total	40.0%		34.3%		22.9%		2.9%		35.0

En el desempeño de *textualización de la escritura* se constató igualmente un contraste relevante entre los porcentajes de nivel deficiente y nivel avanzado respecto a la *macroestructura coherente* y la *microestructura cohesionada*. En el primer caso, el contraste es entre 42.9 % (15 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En el segundo caso, el contraste es entre 37.1 %, (13 estudiantes) en nivel deficiente, y 2.9 % (1 estudiante) en nivel avanzado. En ambos casos de desempeños, hay un nivel básico, cercano del deficiente, con un 37,1 % (13 estudiantes), en la macroestructura coherente, y un 31.4 % (11 estudiantes) en la microestructura cohesionada. Las diferencias porcentuales entre los niveles deficiente y avanzado confirman la no concreción de una práctica esperable en la organización del contenido y forma de los textos académicos.

**Tabla 3**

*Desempeño escrito en “Revisión, edición y publicación” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Revisión, edición y publicación								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	N	%	n	%	n	%	n	%	
Revisión por pares	12	34.3	15	42.9	7	20.0	1	2.9	35
Edición	16	45.7	10	28.6	7	20.0	2	5.7	35
Publicación	20	57.1	6	17.1	8	22.9	1	2.9	35
Total	45.7%		29.5%		21.0%		3.8%		35.0

En *revisión, edición y publicación* se constató, en cambio, porcentajes diferentes en los desempeños. En la *revisión por pares* el nivel básico (42.9 %; 15 estudiantes) es mayor que el nivel deficiente (34.3 %; 12 estudiantes), aun cuando se mantiene el porcentaje bajo del nivel avanzado (2.9 %; 1 estudiante). En la *edición y publicación*, sin embargo, el contraste entre deficiente y avanzado mantiene su tendencia: de un lado, en la *edición* el contraste es entre 45.7 % deficiente (16 estudiantes) y 5.7 % avanzado (2 estudiantes); de otro lado, en la *publicación* el contraste es entre 57.1 % deficiente (20 estudiantes) y 2.9 % avanzado (1 estudiante). En los tres aspectos el desempeño en nivel intermedio muestra situaciones asemejadas: 20.8 % (7 estudiantes en *revisión por pares*); 20.0 % (7 estudiantes en *edición*); 22.9 % (8 estudiantes en *publicación*).

### **Desempeño comunicativo en lectura académica**

En el desempeño comunicativo lector se examinó dos entradas: *organización del contenido* y *organización formal*. La organización del contenido tiene tres niveles: *lectura literal* (reconocimiento de las ideas temáticas / elaboración de un resumen orgánico); *lectura estructural* (elaboración de un esquema / elaboración de inferencias); *lectura crítica* (relación de un texto con otros textos / elaboración de un texto argumentativo). La organización formal tiene 1 criterio (ortografía, redacción y presentación

formal). Por cada criterio se establece 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.

**Tabla 4**

*Desempeño lector en “Nivel comprensivo” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Lectura comprensiva								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Reconoce las ideas temáticas	11	31.4	12	34.3	9	25.7	3	8.6	35
Elabora un resumen orgánico	12	34.3	9	25.7	10	28.6	4	11.4	35
Total	32.9%		30.0%		27.1%		10.0%		35.0

En el desempeño de *lectura comprensiva* hay tres rasgos: **primero**, existe un mínimo comportamiento variable entre los porcentajes deficiente y básico, pues en el *reconocimiento de ideas temáticas* el nivel básico, con 34.3 % (12 estudiantes) es mayor que el nivel deficiente, con 31.4 % (11 estudiantes); porcentajes que se invierten en la *elaboración de un resumen orgánico*, en que el nivel deficiente, con 34.3 % (11 estudiantes) es mayor que el nivel básico, con 25.7 % (9 estudiantes), es decir los estudiantes saben más reconocer las ideas temáticas que resumir información; **segundo**, el nivel intermedio del *reconocimiento de ideas temáticas* tiene el mismo porcentaje que el nivel básico de *elabora un resumen orgánico* (25.7 %; 9 estudiantes); **tercero**; el nivel avanzado en ambos aspectos es el de menor porcentaje: 8.6 % (3 estudiantes) en *reconocimiento de ideas temáticas*, y 11.4 % (4 estudiantes) en *elabora un resumen orgánico*.

**Tabla 5**

*Desempeño lector en “Nivel inferencial” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Lectura inferencial								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Elabora un esquema	14	40.0	13	37.1	6	17.1	2	5.7	35
Elabora inferencias	12	34.3	8	22.9	12	34.3	3	8.6	35
Total	37.1%		30.0%		25.7%		7.1%		35.0

En el desempeño de *lectura inferencial* hay un contraste entre un alto porcentaje de nivel deficiente, 40.0 % (14 estudiantes) y un bajo porcentaje de nivel avanzado, 5.7 % (2 estudiantes) en *elabora un esquema*.

Este contraste se reduce brevemente en *elabora inferencias*, en que el alto porcentaje de nivel deficiente es 34.3 % (12 estudiantes), y el bajo porcentaje de nivel avanzado es 8.6 % (3 estudiantes). Una marcada diferencia inversa se expresa entre los niveles básico e intermedio de *elabora un esquema* y *elabora inferencias*: 37.1 % básico (13 estudiantes) frente a 17.1 % intermedio (6 estudiantes) en

*elabora un esquema*, y 22.9 % básico (8 estudiantes) ante 34.3 % (12 estudiantes) en *elabora inferencias*. En *elabora inferencia*, los niveles deficiente e intermedio comparten los mismos porcentajes, con 34,3 % (12 estudiantes). En *elabora un esquema* y *elabora inferencias* el nivel avanzado evidencia menores porcentajes: respectivamente, 5.7 % (2 estudiantes) y 8.6 % (3 estudiantes).

Estas constataciones de los desempeños inferenciales demuestran cuantitativamente que dos dimensiones cognitivas del acto lector académico (esquematizar e inferir) conservan sus niveles deficientes y construyen la identidad de un estudiante lector alejado de los ideales formales — psicolingüísticos— de la lectura académica. Hay una distancia por acortar entre los niveles deficiente y avanzado.

**Tabla 6**

*Desempeño lector en “Nivel crítico” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Lectura crítica								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Relaciona el texto con otros textos	11	31.4	14	40.0	9	25.7	1	2.9	35
Elabora un texto argumentativo	16	45.7	9	25.7	6	17.1	4	11.4	35
Total	38.6%		32.9%		21.4%		7.1%		35.0

En *lectura crítica* los estudiantes muestran mejores desempeños en *relaciona el texto con otros textos* (40.0 % ‘nivel básico’ y 25.7 % ‘nivel intermedio’) que en *elabora un texto argumentativo* (25.7 % ‘nivel básico’ y 17.1 % ‘nivel intermedio’). Es decir, las actividades de elaboración son menos logradas que las actividades de relación. A contraparte, se da un mejor desempeño en *elabora un texto argumentativo* (11.4 %) que en *relaciona el texto con otros textos* (2.9 %) en un ‘nivel avanzado’. En este punto, las actividades de elaboración superan en desempeño positivo a las actividades de relación. Por otra parte, el desempeño ‘deficiente’ es mayor en *elabora un texto argumentativo* (45.7 %; 16 estudiantes) que en *relaciona el texto con otros textos* (31.4 %; 11 estudiantes). Vale decir, las mismas actividades de elaboración también superan, pero en desempeño negativo, a las actividades de relación.

**Tabla 7**

*Desempeño lector en “Organización formal” de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina de la Universidad Señor de Sipán, Chiclayo (2015)*

Criterios	Organización formal								Total
	Deficiente		Básica		Intermedia		Avanzada		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ortografía, redacción y presentación formal	19	54.3	6	17.1	8	22.9	2	5.7	35
Total	54.3%		17.1%		22.9%		5.7%		35.0

En la *organización formal del texto*, específicamente en *ortografía, redacción y presentación formal*, la brecha entre el desempeño ‘deficiente’ y el desempeño ‘avanzado’ es muy marcada: 54.5 % (19 estudiantes) en ‘deficiente’, y 5.7 % (2 estudiantes) en ‘avanzado’. No obstante, ello, el desempeño ‘intermedio’ (22.9 %; 8 estudiantes) supera al desempeño ‘básico’ (17.1%; 6 estudiantes).

Estos datos muestran la distancia que aún mantiene el estudiante respecto a las condiciones formales de la escritura académica, esta vez, como presentación escrita de los resultados de su actividad lectora.

El mismo proceso de trasladar al plano escrito las ideas derivadas de la comprensión lectora aún no es interiorizado en sus exigencias de cuidado ortográfico y normativa formal, condiciones a tener en cuenta en situaciones de comunicación académica letrada.

Según este análisis porcentual, la competencia lectora de textos académicos es básicamente literal (en las líneas), pero no inferencial (entre líneas) ni crítica (detrás de las líneas). Estos tres niveles son graduales y de diferente intensidad lectora, en un proceso que va de lo superficial (literal) a lo profundo (crítico) pasando por lo intermedio oculto (inferencial), y donde la lectura va desplazándose desde los espacios textuales hacia los espacios contextuales con el respaldo de los espacios intertextuales.

El texto es percibido como un sistema escrito y no como una voz que comunica pensamientos en un marco disciplinar, o que toma posición ante un sector de la realidad. No se percibe el texto como un sistema de significados verbales conectados con significados socioculturales mediados por repertorios interpretativos, intenciones e ideologizaciones.

No se configura comprensivamente una versión propia del lector acerca de la macroestructura que el texto propone, ni una actitud de discusión de la posición de los autores de los textos.

### **Desempeño comunicativo en oralidad académica**

El desempeño comunicativo oral se examinó en dos niveles: *organización del contenido* (3 criterios: coherencia conceptual / dominio temático / uso de fuentes); y *organización formal* (4 criterios: articulación / pronunciación / kinésica y proxémica / expresividad). Por cada criterio, se establecieron 4 niveles de competencia: deficiente, básica, intermedia, avanzada.

## **4. Discusión**

La mirada extensa de lo investigado permite establecer las tendencias y los principales aportes realizados acerca de la oralidad, la lectura y la escritura universitaria, las tensiones sociales que enmarcaron su desarrollo como prácticas humanas, y las opciones y posiciones adoptadas por la ciencia respecto a ellas, desde ópticas propiamente disciplinares (teoría de la oralidad, teoría de la lectura, teoría de la escritura), y desde ópticas de intervención didáctica (enseñanza de la oralidad, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura).

Respeto a las investigaciones explicativas se cita los resultados de *dos estudios* cualitativos acerca de la escritura académica: “La escritura académica y la agencia de los sujetos” de Zavala (2011), de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y “La escritura: abordaje cognitivo (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura)” Avilán-Díaz (2004), de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Ezequiel Zamora-Barinas, Venezuela.

En tal sentido, Zavala (Ibíd.) expone dos breves estudios de caso sobre dos estudiantes quechua hablantes de la Universidad de Huamanga, en Ayacucho, Perú, para mostrar las estrategias que ambos estudiantes desarrollan en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita, específicamente), como parte de un despliegue de agencia. Zavala sostiene que los sujetos no son meros efectos de sus “características culturales”, sino que son actores en el mundo, participan en comunidades de práctica y muchas veces negocian con los posicionamientos institucionales. Define la agencia como la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad. Los sujetos no están determinados totalmente por las estructuras sociales, pues también pueden operar transformando las estructuras, y por lo tanto, la relación entre aprendizaje y cultura debe “desesencializarse” y enmarcarse en el concepto de práctica. Las relaciones de poder implican la negociación.

Sin embargo, no coincido literalmente con su propuesta; porque la enseñanza-aprendizaje universitaria de la oralidad y literacidad académicas según los resultados de la presente investigación deben transitar desde los enfoques lingüísticos y normativos hacia los enfoques socioculturales,

textuales y discursivos. Los equipos académicos universitarios deben reflexionar y actuar en torno a la idea que la oralidad, lectura y escritura académicas no son solamente capacidades internas en sujetos individuales, sino fundamentalmente prácticas sociales concretas de grupos sociales concretos en escenarios sociales concretos. Por tanto, la universidad y sus prácticas académicas deben ser reposicionadas como escenario social concreto en que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del lenguaje en su producción, circulación y recepción académica.

Según Avilán-Díaz (2004), por su parte, da respuestas acerca de los espacios, horarios, dimensiones personales, circunstanciales y ambientales, y las técnicas y estrategias empleadas por los escritores noveles. Sus objetivos consistieron en analizar la producción escrita de los estudiantes universitarios como autores o productores de textos escritos, evidenciando los procesos u operaciones mentales subyacentes en la actividad de escribir, y establecer aproximaciones para la construcción de una didáctica de la producción escrita universitaria con énfasis en los procesos mental. Por tanto se relaciona con los resultados de la presente investigación ya que la oralidad, lectura y escritura académicas no solo son procesos segmentados sino se interrelacionan y funcionan integralmente, como continuidades articuladas a las prácticas específicas de los grupos sociales; por ello es en este orden, la enseñanza-aprendizaje universitaria ha de replantear su estrategia de organización microcurricular y didáctica de los cursos de Lenguaje, optando por una opción integradora, en que las competencias de leer-escribir-hablar textos académicos sean intervenidas como totalidad funcional.

Asimismo, los enfoques de alfabetización académica y literacidad académica son actualmente marcos y referentes ineludibles de toda práctica formativa universitaria relacionada con los usos y prácticas académicas del lenguaje. De tal modo, la planificación y acción formativa de los cursos universitarios ha de incorporarlas en sus marcos educativos.

En suma, el universo de textos y géneros discursivos académicos debe pasar por un proceso de sistematización que facilite y viabilice su enseñanza-aprendizaje universitaria. Un detalle de esta sistematización es la consideración de la explicación y argumentación como tipos textuales centrales en el trabajo universitario. A partir de estos tipos básicos han de tomar forma los géneros académicos que se estimen adecuados para las intenciones formativas. En este caso, se ha optado por la monografía, el ensayo académico, la exposición académica y el debate académico. En este sentido, es trascendente que el modelo se ejecute y evalúe en la Universidad Señor de Sipán y sus conclusiones puedan ayudar a la enseñanza universitaria interdisciplinar de la comprensión y producción textual académica.

## 5. Conclusiones

- Se identificaron los rasgos fácticos de planificación y ejecución del curso de *Lectura y Redacción Universitaria*, I ciclo de estudios de formación general, en la Universidad Señor de Sipán. El análisis del sílabo y plan de clase (planificación del curso), y de los instrumentos de enseñanza y evaluación (ejecución del curso) dan cuenta de una práctica de enseñanza segmentada y no integrada, temática y no por competencias, instruccional y no desarrolladora, sin respaldos fuertes en torno a un posicionamiento tipológico y discursivo de los textos y géneros académicos orales y letrados que se enseñan.

- Las prácticas microcurriculares y didácticas se muestran distantes de los postulados y acciones propuestos por los marcos alternativos de la alfabetización académica y literacidad académica universitarias. Del mismo modo, los desempeños orales y letrados de los estudiantes del I ciclo de estudios de la Carrera Profesional de Medicina Humana (2016) mostraron resultados no satisfactorios en acciones específicas de lectura académica (comprensiva, inferencial, crítica), escritura académica (planificación, textualización, edición, publicación) y oralidad académica (organización del contenido, organización formal).

- El modelo lingüístico interdisciplinar se construyó amalgamando los enfoques psicolingüístico y sociocultural del lenguaje, concibiendo la oralidad, lectura y escritura académicas en sus dimensiones de procesos internos y prácticas sociales. Del mismo modo, el modelo articula los enfoques interaccionistas del lenguaje (discursivos), y los enfoques comunicativos de enseñanza del lenguaje (del texto al contexto e intertextos). En conjunto, lo psicolingüístico, sociocultural, interaccionista y comunicativo sustentan las entradas alternativas de la alfabetización académica y literacidad académica como marcos de acción en la formación de las competencias de comprensión y producción de textos académicos.

- Se construyó el modelo lingüístico interdisciplinar de desarrollo de las competencias comunicativas de comprensión y producción textual académica para los estudiantes de I ciclo de estudios de la Universidad Señor de Sipán.

- El modelo es *interdisciplinar* porque el lenguaje es enfocado en su condición de acto multidimensional cuya descripción, explicación e interpretación implican la participación de diferentes disciplinas interrelacionadas que destacan su integralidad y totalidad, observándolo, a la vez, como *texto* (estructura, significación) y *discurso* (acción, comunicación), resaltando que el lenguaje no es atendido solamente por la lingüística sino por otras disciplinas que lo explican e interpelan desde perspectivas holísticas: sociolingüística, psicolingüística, etnolingüística, tipología textual, géneros discursivos, retórica, pragmática, comunicación, análisis crítico del discurso, nuevos estudios de literacidad, escritura académica, alfabetización académica.

## 6. Referencias

- Álvarez de Zayas, C. (2003). *Didáctica de la educación superior*, 6ta edición, Lambayeque, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación.
- Avilán-Díaz, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. (Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura), *Acción Pedagógica*, 13 (1): 18-30. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17152/2/articulo2.pdf>
- Carvajal-Villaplana, A. (2002). Teorías y modelos: Formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12 (1): 1-14. Recuperado de [www.redalyc.org/pdf/166/16612103](http://www.redalyc.org/pdf/166/16612103).
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Contenidos Estudiantiles Mexicanos.
- Cassany, D. (2009). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,\\_D..pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf)
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. En Cassany, D. (Comp.). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Cassany, D. y J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2): 353-374. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/...795X.2010v28n2p353/18441>
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura de géneros científicos. *Revista Memoralia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. [En proceso de publicación].
- Gutiérrez-Ríos, Y. M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis doctoral). Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas. Recuperado de  
die.udistrital.edu.co/.../Concepciones%20y%20practicassobre%20la%20oralidad.

Natale, L. (2012). *Prólogo*. En: Abramovich, A. L. et al. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 9-13). Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Parodi, G. (2008). *Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva*. *Letras*, 51 (80): 19-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>

Zavala, V. (2012a). *El análisis crítico del discurso*. En: De los Heros, S. y Niño-Murcia (eds.). *Fundamentos y modelos del estudio pragmático y sociopragmático del español*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Zavala, V., M. Niño-Murcia y Ames, P. (eds.) (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*, Cuadernos Comillas, 1: 52-66.