



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC II**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA**

**EDILENE RITA SOBRINHO**

**DE LA EXPERIENCIA PREVIA A UN LECTOR COMPETENTE DESDE LA  
PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**JULIO/2012**

**EDILENE RITA SOBRINHO**

**DE LA EXPERIENCIA PREVIA A UN LECTOR COMPETENTE DESDE LA  
PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA**

Monografía presentada a la Banca Examinadora del Departamento de Letras y Artes de la Universidad Estatal de Paraíba – UEPB, como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Letras-Español, por medio de la orientación de la Prof<sup>a</sup> Ms. Luciene de Almeida Santos.

**CAMPINA GRANDE-PB  
JULIO/2012**

R598l

Rita Sobrinho, Edilene.

De La experiencia previa a un lector competente desde La práctica de la expresión y producción escrita [manuscrito]. / Edilene Rita Sobrinho. – 2012.

**87 f.: il.**

**Digitado.**

**Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Letras com Habilitação em Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação - CEDUC, 2012.**

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ms. Luciene de Almeida Santos, Departamento de Letras e Artes”.

1. Expresión escrita. 2. Comprensión lectora. 3. Enseñanza/aprendizaje. 4. Métodos de enseñanza I. Título.

21. ed. CDD 370.7

EDILENE RITA SOBRINHO

DE LA EXPERIENCIA PREVIA A UN LECTOR COMPETENTE DESDE LA  
PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Monografía Aprobada en 02 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Luciene de Almeida Santos Nota: 10,0  
Profª Ms. Luciene de Almeida Santos (UEPB)  
(Orientador)

Gilda Carneiro Neves Ribeiro Nota: 10,0  
Profª Ms Gilda Carneiro Neves (UEPB)  
(1º Examinador)

Clebson Moraes de Assunção Nota: 10,0  
Profº Clebson Moraes de Assunção (UEPB)  
(2º Examinador)

PROMEDIO 10,0

CAMPINA GRANDE – PB  
JULIO/2012

## AGRADECIMIENTOS

- Agradezco primero a Dios por proporcionarme todos los momentos de mi vida, que sin la fe que tengo en él habría desistido en las primeras dificultades.
- A mis padres, Antonio y Rita, que me proporcionaron mi educación tanto escolar, cuanto moral, y que me enseñaron que para vivir es preciso ser perseverante.
- A todos mis hermanos y hermanas, sobrinos y sobrinas, sin falta la inolvidable NINA.
- A mi esposo Adriano, por siempre acreditar en mi capacidad de vencer y siempre estar a mi lado y comprender los momentos ausentes, para la realización de este.
- A mi orientadora Prof<sup>a</sup> Ms. Luciene de Almeida Santos, por la paciencia y también por el direccionamiento de su trabajo para conmigo.
- A mis alumnos que han dado credibilidad a mi trabajo, especialmente a los que participaron de la pesquisa.
- A prof<sup>a</sup> Dr. Marinalva Freire da Silva, por acompañarme en todo el trayecto del curso y conceder el honor de sus clases y por su dedicación y responsabilidad con los alumnos de UEPB.
- A prof<sup>a</sup> Gilda Carneiro Neves, por saber recibir quién está llegando, empezando en un nuevo mundo, con su voz suave y amable para con todos, que tiene el don y sabiduría de pasar seguridad para sus alumnos y siempre está sonreído, por más que las cosas no estén fáciles.
- A Rocío Serrano que me ha ayudado a crecer dentro de la academia a lo que toca el habla en español, a través de los cursos de extensión, pues su manera de partir clases ha me enseñado un modelo de partir mis clases, haciendo con lo que los alumnos pudieran aprender por medio de sus experiencias, lo que he hecho con esa pesquisa.
- A todos los profesores que contribuyeron en mi formación académica.
- A mis compañeros de la turma y amigos que han influenciado directo e indirectamente, principalmente a Isabel que hemos trabajado juntas durante el curso, hasta el final con el curso piloto que ha participado haciendo su pesquisa. Y Suzi que aunque no era de mi turma, más tornó una compañera de trabajo en los eventos.

## **RESUMEN**

El presente trabajo se originó a partir de la práctica de aplicaciones de aprendizaje en comprensión y producción textual de E/LE. Su aportación Teoría/Didáctica se concentra desde los conceptos de enseñanza/aprendizaje empleados en los métodos de enseñanza más utilizados por la gramática prescriptiva hasta el proceso de competencia comunicativa. Todo ese recorrido teórico viene apoyado de rasgos de estructura psicológica, desarrollados en las producciones textuales y comprensión lectora de los alumnos de EJA en un curso piloto en la ciudad de Juazeirinho-PB. Con un enfoque sociocultural, el curso mostró que las tareas de aprendizaje pueden crear oportunidades en el aula para que el aprendiz busque por medio de estrategias de aprendizaje llega a reflejar la importancia de la lectura y de la escritura de géneros escritos en español. Por consiguiente lo que fundamenta este breve estudio parte de autores como Cassany (1990- 2004- 2005); Leffa (1999); Libâneo (2008); Liberato (1996); MoitaLopes (1996); Kato (1995); Koch (2006); Kleima (2008) y Solé (1998), cuyo pensamientos teóricos defienden la búsqueda de un aprendizaje y enseñanza apoyado en el acto de leer como proceso de significación y comprensión de la escrita.

**PALABRAS-LLAVE:** Expresión Escrita; Comprensión Lectora; Enseñanza/aprendizaje; Métodos de Enseñanza.

## **RESUMO**

O presente trabalho se originou a partir da prática de aplicações de aprendizagem em compreensão e produção textual de E/LE. Seu suporte está na Teoria/Didática empregados nos métodos de ensino mais utilizados por a gramática prescritiva até o processo de competência comunicativa. Todo esse ocorrido teórico vem apoiado de rasgos de estrutura psicológica, desenvolvidos nas produções textuais e compreensão leitora de os alunos de EJA em um curso piloto na cidade de Juazeirinho-PB. Com um enfoque sociocultural, o curso mostrou que as tarefas de aprendizagem chegam a reflexar a importância da leitura e da escritura de gêneros escritos em espanhol. Por conseguinte o que fundamenta este breve estudo parte de autores como Cassany (1990-2004- 2005); Leffa (1999); Libâneo (2008); Liberato (1996); Moita Lopes (1996); Kato (1995); Koch (2006); Kleima (2008) e Solé (1998), cujos pensamentos teóricos defendem a busca de uma aprendizagem e ensino apoiados no ato de ler como processo de significação e compreensão da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressão Escrita; Compreensão Leitora; Ensino/aprendizagem; Métodos de Ensino.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>METODOLOGÍA</b> .....	11
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	12
<b>1. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA DESTREZA ESCRITA</b> .....	12
1.1 Modelos centrados en el texto (Escrita como producto).....	15
1.2 Modelos centrados en el texto (Escrita como proceso).....	17
<b>2. MODELOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA</b> .....	20
2.1 Lectura (BOTTON-UP) – Ascendente.....	21
2.2 Lectura (TOP-DOWN) – Descendente.....	22
2.3 Lectura Comprensiva .....	23
<b>3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA</b> .....	26
3.1 Para comprender... Antes de la lectura.....	30
3.2 Construyendo la comprensión... Durante la lectura.....	32
3.3 Después de la lectura: Continuar comprendiendo y aprendiendo.....	35
<b>4. ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA</b> .....	38
4.1 Métodos más utilizados en la enseñanza de E/LE.....	39
4.2 Método gramático traducción .....	40
4.3 Método directo.....	41
4.4 Método Audio-Lingual.....	41
4.5 Método Audio- Visual.....	42
4.6 Método Situacional.....	43
4.7 Método Nocio-Funcional.....	44
<b>5. COMPETENCIA COMUNICATIVA</b> .....	45
5.1 Competencia Comunicativa según Hymes.....	45
5.2 Competencia Comunicativa según Canale/Swain.....	46
5.3 Enfoque Comunicativo.....	48
5.4 Enfoque comunicativo moderado.....	49
5.5 Enfoque comunicativo por tarea.....	50
<b>6. BREVE PANORAMA DE LA REALCIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ENFOQUES COMUNICATIVOS APORTADOS A LAS DESTREZAS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA</b>	
<b>7. LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA COMO PROCESO Y PRODUCTO EN LAS CLASES DE E/LE</b> .....	58
7.1 Análisis de los datos.....	61
7.2 La experiencia de la producción escrita en el curso piloto.....	70
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....	75
<b>REFERENCIAS</b> .....	78
<b>ANEXOS</b> .....	80

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la composición escrita ha evolucionado a un ritmo más lento que la comprensión lectora. Si bien que en los últimos años ha comenzado a apreciarse una mayor preocupación por caracterizar lo que de específico tiene la composición escrita. Así pues, uno de los modelos más evolucionados actualmente en la expresión escrita centrada en el proceso<sup>1</sup> viene proponer para su enseñanza un abordaje didáctico caracterizado por actividades de escritura en el aula bajo el énfasis del uso de la lengua desde la naturaleza procesual de la escritura, frente a la idea de la escrita como producto. Y es sobre este concepto teórico que se va a desarrollar este trabajo monográfico, cuyo apartado será verificado en el primer capítulo, Enfoque en la enseñanza de la destreza escrita.

En este sentido, la constitución de estas y otras consideraciones aportadas en esta monografía se plantea inicialmente por el cuestionamiento de ¿Cuáles eran las contribuciones de las experiencias de alumnos de EJA como lectores en presencia de la expresión escrita y desarrollo de su comprensión lectora? Y para efectuar bien la comprensión desde el problema citado, fue apuntado algunos objetivos y en seguida su justificativa desde un proyecto piloto que ocurrió con alumnos de EJA (Educación de Jóvenes y adultos).

Como objetivos generales y específicos, primero se ha admitido la necesidad de reflexionar sobre la importancia del conocimiento previo del alumno por medio de la expresión y destreza escrita. En seguida, fue aludido la aplicación estrategias de comprensión lectora a partir del desarrollo lingüístico de textos producidos, planificado y revisado por los alumnos en la pesquisa propuesta. Tercero, se ha buscado desarrollar en la pesquisa la importancia desde conceptos teóricos/prácticos de enseñanza/aprendizaje de E/LE, juntamente con la importancia de las técnicas y estrategias de lecturas relacionadas a los métodos de enseñanza/aprendizaje.

Justificada por la intención de completar vacíos metodológicos, de incentivo práctico en el proceso de aprendizaje. Este trabajo monográfico hace un especial hincapié a la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de E/LE, planteada, como por ejemplo, a clases planificadas no para da una secuencia de contenidos gramaticales y/o solo funcionales, pero para que el profesor puede incluir en sus planes las necesidades

---

<sup>1</sup>La escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura: Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Son modelos que describen operaciones mentales que ocurren cuando uno escribe.

de entendimientos de los alumnos de una manera que los permitan comprender el desarrollo de su propio aprendizaje. Cuyo apartado fue denominado en el cuarto capítulo la Enseñanza de lengua extranjera.

De esta forma, el profesor no se presenta como la única autoridad del conocimiento en el aula, proponiendo a sí mismo y a los alumnos la ruptura de las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de E/LE.Y, sin embargo, los alumnos aún estén acostumbrados a estudiar una lengua extranjera a través de traducciones literales de una lengua para otra, esa pesquisa, modestamente, presentará otras formas de aprender una lengua extranjera sin detrimento de los conocimientos previos del aprendiente. Y fue por eso que formó un curso piloto de extensión en lengua española para ver como los alumnos desarrollarían su participación efectiva en actividades planteadas desde la metodología descrita en esta monografía. Así, pues a lo largo de este trabajo se apuntará las lagunas de la práctica de lectura/producción escrita de los alumnos en su proceso de aprendizaje en lengua española mientras estaban aprendiendo a construir su propia fase de escritura, atendiendo a los contenidos programáticos de EJA.

Por fundamentación teórica el presente trabajo está aportado en los estudios de Cassany (1990-2004-2005). Cuyos fundamentos distinguen cuatro modelos relacionados con la enseñanza de la expresión escrita en la escuela: gramatical, funcional, procesal y de contenido. El modelo gramatical se fundamenta en un criterio de corrección lingüística y en la llamada variedad estándar (elementos formales y estructurales de la lengua escrita). En el modelo funcional predomina la competencia comunicativa de la escritura en situaciones específicas de uso. Se escribe con una finalidad precisa: informar, opinar, preguntar, persuadir, entre otros propósitos.

A lo que toca a la comprensión lectora y a las estrategias de lectura, el trabajo se apoya en Solé (1998), Kleima (2008); Leffa (1999); Kato (1995); Koch (2006); Moita Lopes (1996) y Liberato (1996). Estos estudiosos discuten la relevancia del concepto del conocimiento previo del lector, acrecentando también que el contexto social es otro elemento a ser considerado en una teoría general sobre lectura, visto que es una por medio de la interacción que determina el lenguaje y el sentido que pueden ser activados en las tareas de producción. A partir de estos estudiosos se adecuó a los métodos de enseñanza/aprendizaje de E/LE relacionándolos a la expresión escrita y comprensión lectora.

## **METODOLOGÍA**

El curso piloto de extensión de lengua española fue ministrado por una profesora/ investigadora, que dividió el curso en dos momentos: La primera parte a la presentación de los contenidos teóricos de la historia de la lengua española, y de nociones estructurales de la lengua, pues los alumnos necesitaban conocer elementos básicos de la lengua para que pudiera escribir sus entendimientos en la lengua meta, porque en cada clase ellos escribían un relato de lo que vía en la clase. En el segundo momento del curso, fue trabajada las habilidades lingüísticas de comprensión lectora y producción textual, a partir de lecturas y análisis de textos que incluían temas abiertos. En esta actividad los aprendientes desarrollaron la escrita a partir de estudio estructuras gramaticales, reorganización de elementos lingüísticos/discusivos, todo planteado a una producción textual y comprensión lectora.

Como escribir es un proceso muy complejo en el que intervienen todo un conjunto de fases, conceptos e incluso actitudes personales fue aplicado, dentro de las condiciones presentes, actividades para que cada uno de estos aspectos, se fundamentasen en el proceso del acto de escribir de los alumnos de EJA. Lo que será posible identificar la presencia de sus conocimientos previos y como el contexto sociocultural influía a la hora de las producciones textuales del alumnado. A ello, caracterizaría que el profesor/investigador plantease sus clases consciente de lo que debía preparar en la próxima clase. La propuesta era la de seguir los objetivos del proyecto permitiendo que los estudiantes desarrollasen su autonomía en búsqueda del conocimiento sobre las destrezas lingüísticas de expresión y comprensión escrita.

Para que la investigación pudiera ser realizada, fue formado un curso piloto de extensión de lengua española, durante los meses de abril a julio de 2011, con carga horaria de 30 horas, para que se pudiera coleccionar datos con algunos alumnos de la enseñanza primaria II, en la escuela de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de la ciudad de Juazeirinho–PB. Es una modalidad que forma parte del Colegio Municipal de Enseñanza Fundamental Severino Marinho, es una institución pública que atiende alumnos de diferentes contextos socioculturales que están fuera de la edad escolar.

Los participantes de la investigación fueron alumnos con edad de 16 a 40 años. Que haz levantar hipótesis de que tengan diferentes niveles de producción/comprensión escrita, es posible verificarla en el según capitulo; Modelos de comprensión de lectura, pues hay diferentes niveles de lectura y lectores, así, como lleva a creer que cada un posee sus conocimientos que lleva tiempo para ser activado para

comprender y escribir un mensaje escrito. Los alumnos al empezar el curso piloto parecían curiosos en conocer la lengua española, pues todavía no la habían estudiado. A lo largo de la aplicación didáctica lo que más se planificó fue efectuar el uso de las habilidades de comprensión y producción textual, llevando en cuenta sus conocimientos previos. Fueron elegidos algunos criterios para la elaboración de este trabajo: Primero, la elección de algunos textos producidos por un alumno que se pudiera recoger el análisis de las categorías de estudio conforme será presentado en los resultados finales del trabajo. En el séptimo capítulo; La práctica de la expresión escrita como proceso y producto en las clases de E/LE.

Fueron registrados al inicio de las clases la composición de 30 alumnos en clase. A la mitad del curso 10 alumnos, y al final del curso solo 9 alumnos han participado efectivamente de todas las actividades propuestas. Para aclarar todas estas cuestiones sobre el proceso de la escritura de la lectura, el trabajo sigue con la fundamentación teórica con estudiosos que explican las maneras de abordar estos términos en la enseñanza aprendizaje de E/LE.

## **FUNDAMENTACIÓN TEORICA**

### **1. ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA DESTREZA ESCRITA**

El lenguaje es la piedra angular sobre la que descansa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>2</sup>. A través de ella la enseñanza/aprendizaje requiere una serie de uso de destrezas lingüísticas para fundamentar el intento de comunicarse y la de interactuar en comunidad de hablantes de aquel idioma estudiado o aprendido/adquirido.

Por medio de la escritura el hombre ha podido trascender el espacio y el tiempo transmitiendo a sus costumbres, sus ideas, sus pensamientos y sentimientos. Es a través de los textos escritos que se puede viajar a otros lugares, así como guardar memorias para futuras generaciones. La invención del signo en formato escrito ha traído consigo tanto la transmisión de conocimientos e ideas como la posibilidad de compartir un pensamiento y una cultura colectiva.

Según Cassany (2005) la expresión escrita busca desarrollar mecanismos para que el alumno pueda comunicarse por medio de la escritura. Desde la expresión oral el

---

<sup>2</sup> Esto es un grifo nuestro a respecto del termino lenguaje, que según los filósofos es todo que está a nuestro alrededor que expresa una comunicación.

receptor comparece en el contexto. Lo que permite obviar alguna información o hacer aclaraciones en el mismo momento, si son necesarios. Pero cuando se escribe, la información debe estar claramente formulada, ya que el momento de la escritura y de la lectura no coincide y nunca sabemos si el mensaje está suficientemente claro, aunque siempre disponemos de más tiempo y de medios para su producción. La escritura no es mediata pero es reflexiva. Lo que carece de retroalimentación e interacción emisor-receptor a medio o a largo plazo. Para tal hecho se hace dependencia un lector.

Cuando escribimos nos expresamos con frases más complejas e indirectas que a menudo necesitan construir bajo los padrones formales de la lengua. Otra característica de esa habilidad es la atención que requieren ortografía y puntuación en la escrita. Tradicionalmente la habilidad de escribir era considerada una práctica de anotar frases al dictado, rellenar huecos o poner en orden los elementos de una frase entre otras. Actualmente la situación es diferente, la práctica es una actividad comunicativa, con sus propias características específicas, es decir, que ese momento el alumno va a producir su texto a partir de su comprensión. Por lo tanto, un texto tiene que contener en su estructura los elementos que sustentan su existencia; la coherencia y la cohesión y el desarrollo del contenido. Por fin, uno también debe reconocer a que esquema funcional pertenece el texto para que pueda plantear el problema, o sea, los interrogantes que el alumno expone en sus textos, pues esta habilidad busca desarrollar mecanismos para que pueda comunicarse a través de lo escrito.

Dentro de la expresión escrita se hallan una serie de conocimientos, referidos al dominio del sistema lingüístico que se está aprendiendo, que el aprendiz debe desarrollar si quiere llegar a manejar con solvencia la destreza escrita en los distintos ámbitos discursivos y comunicativos posibles que se le puedan presentar en el uso cotidiano y profesional. Estos son (CASSANY, 2005, p. 22-23):

a. **ADECUACIÓN:** Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal o estándar) y registro (tú o usted) que se debe emplear.

- Cumple el propósito comunicativo establecido (informar, pedir datos, presentar una queja, etc.).
- Respeto las convenciones sociales y discursivas del género (carta, instancia, noticia, cuento, etc.)
- Usa la modalidad estándar o el dialecto geográfico, generacional o social apropiado al español
- Usa el registro apropiado: el nivel de formalidad (por ejemplo: tú/ usted/ vos), el grado de especificidad (por ejemplo: test de elección múltiple, prueba, examen), la modalidad objetiva o

subjetiva, el canal escrito concreto (escrito para ser leído, para ser escuchado, etc.).

b. **COHERENCIA:** Es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). La estructuración ayuda a construir y organizar el significado del texto.

- Incluye todas las informaciones necesarias para ser comprendido por el lector
- Permite recuperar sin dificultad todos los implícitos
- Identifica todas las partes y elementos que componen el texto
- Utiliza las secuencias discursivas (narración, descripción, argumentación, etc.) de modo apropiado
- Organiza los datos en párrafos monotemáticos, ordenados con una determinada lógica

c. **COHESIÓN:** Las diferentes frases del texto se conectan entre sí formando una densa rede de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión, y pueden ser de distintos tipos: repeticiones y anáforas, relaciones semánticas entre palabras (antonimia y homonimia), enlaces, conectores...

- Usa variados procedimientos gramaticales (conjunciones, yuxtaposiciones, marcadores) para enlazar oraciones y secuencias discursivas
- Contiene pronombres anafóricos y deícticos que se interpretan sin ambigüedad
- Utiliza los conectores discursivos supra oracionales de modo claro
- Usa signos de puntuación variados, sin errores claros, que facilitan la lectura y la comprensión

d. **CORRECCIÓN GRAMATICAL:** Los conocimientos gramaticales aplicados de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico.

- Respeta las normas de la ortografía, morfología, sintaxis española
- Usa un léxico recogido por los diccionarios de referencia

e. **VARIACIÓN Y ESTILO:** Es una categoría más bien abierta que pretende evaluar la capacidad expresiva y el estilo de un texto, más allá de las cuestiones incluidas en los conceptos anteriores.

- Usa un léxico diverso y preciso, sin repeticiones
- Tiene una sintaxis madura, con estructuras complejas y variadas
- Muestra buenos recursos estilísticos: fraseología, expresiones, figuras retóricas, etc.
- Sugiere que el aprendiz ha asumido riesgos (ha usado sinónimos, vocablos menos corrientes, tiempos verbales complejos, etc.).

De hecho, el trabajo de la escritura en el aula de E/LE tiene muchas ventajas, como son el componente reflexivo que comporta el mismo acto de escribir (lo cual hace mejorar al aprendiz en otros planos como el léxico, el morfosintáctico y el ortográfico), o el hecho de que mediante la lengua escrita se acceda a registros a los que normalmente no se accede por medio de la oralidad. No obstante, independientemente de las ventajas que pueda tener dicha destreza, es muy importante tener en cuenta que su trabajo se debe integrar con el del resto de las destrezas, para así realizar secuencias de actividades previas de preparación a la fase final de la escritura. De ese modo, una de las maneras para potenciar dicha integración de destrezas es utilizar el método del trabajo cooperativo.

Los procesos de composición del escrito son una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. Su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termine la versión definitiva. La influencia de la psicología cognitiva y la lingüística del texto están provocando importantes cambios en la enseñanza de la escritura.

En los años setenta algunos estudiosos de redacción empezaron a fijarse en el comportamiento de los escritores cuando trabajan en las estrategias que se utilizan para componer el texto, en las dificultades con que se encontraban, y en cómo las solucionarían, y en las diferencias porque pasa cada individuo al escribir. A partir de ahí se aislaron los diversos subprocesos que intervenían en el acto de escribir buscando ideas, medios para organizarlas, redactando, revisando y formulando objetivos. También fue elaborado un modelo teórico general, que paulatinamente se ha ido revisando y sofisticando.

Así, escribir es un proceso que no se inicia y ni termina al colocar en un papel una serie de palabras, sino que requiere de etapas para que el escrito final pueda ser presentado a un lector. Todo texto refleja la inteligencia y la personalidad de quien lo escribe. Pues, escribir, en consecuencia, exige concentración, interés e investigación. Y de esta manera se busca para este hecho mecanismos, uso de otras propiedades textuales que cumplan los objetivos propuestos por el autor. El próximo apartado describirá la escrita como producto por medios de las etapas que uno pasa al emplear la destreza escrita.

### **1.1 Modelos centrados en el texto (escrita como producto)**

El modelo denominado centrado en el texto, es considerado por el énfasis de una escritura como producto, es decir, está organizado con unas reglas propias que obedecen a circunstancias específicas de producción y transmisión diferentes a las del discurso oral, obedeciendo así a las circunstancias y características que tiene la formalización de la lengua, ya que cuenta con una variedad expresiva de acuerdo con las funciones y circunstancias. Este modelo anunciarse en tres momentos; la estructura discursiva del texto, aportados con los elementos estructurales; mecanismos de cohesión y la revisión.

De una manera, que el enfoque atiende fundamentalmente a cuestiones formales de la lengua, la ortografía, las estructuras sintácticas con las que expresan ideas y a la fluidez, necesariamente carecen del aprendizaje un conocimiento organizado sobre planteamientos formales. En las clases inspiradas en este modelo, se suele trabajar inicialmente con una práctica controlada, con el foco en la estructura al nivel de la frase. Un ejemplo que es visible en las clases de LE: cuando son propuestos actividades para que los alumnos deban completar con información propia un conjunto de enunciados que incluyen una estructura útil para, en un segundo momento, escribir un determinado tipo de texto o bien con composiciones guiadas con un modelo dado, un esquema a partir del cual ellos deben desarrollar un texto más desarrollado.

Otro de los modelos centrados en el texto más profundizado es el que ha recibido su sustento desde la base principal de formación del texto, la Lingüística textual. En este momento el interés no es ya insistir en aquellos elementos en los que los textos producidos en una primera y en una segunda lengua, según las condiciones del estudiante, sino familiarizarlo con los mecanismos que hacen que, en cualquier lengua, un texto sea propiamente un texto y no un conjunto de frases dispuestas paralelamente. Las concepciones fundamentales que se pretende que el alumno tenga el dominio de los elementos esenciales para tenerse un sentido completo de un determinado texto, es lo de saber reconocer la *coherencia* y *cohesión textual*. Aquí, se pretende que en la elaboración de un texto sea consciente de que este debe ser claro, que tenga sentido completo desde el punto de vista del contenido. Así, pues la coherencia es la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad.

Y para que un texto presente coherencia<sup>3</sup>, sus enunciados deben centrarse en un tema y debe responder a nuestro conocimiento del mundo. Sin embargo, los textos introducidos como producto se construyen aportando a una nueva información en cada enunciado, desde una sucesión de enunciados coherentes entre sí y que en la mayoría de las veces hace referencias a un tema común. Además de resultar coherentes, los enunciados de un texto deben estar conectados o cohesionados entre si.

Un tercer modelo es el que atiende a los rasgos de un texto. Su producción tiene relación con la situación de comunicación cuya extensión y carácter dependen de la intención del hablante. La intención puede ser vista como doble: Comunicativa con el deseo de lograr indeterminado efecto y elocutiva con el deseo de lograr un determinado efecto la de que este tenga lugar por el uso de elementos del texto que varían dependiendo de quién esté ha dirigido y qué finalidad comunicativa cumple, así como de qué tipo de escrito se trata.

Por este enfoque la enseñanza comunicativa plantea la didáctica de la destreza escrita tratada, mediante la participación de los estudiantes en actividades de comunicación reales cerca a sus experiencias personales. Que los permite comprender su escrito tiene siempre un lugar determinado a atingir. Al escribir un tipo de texto, que impone al escritor una serie de convenciones al tipo de contenido, de estilo, de registro, respectando las formas social y culturalmente establecidas, el alumno aprende a adecuar lo que escribe a la situación comunicativa en la cual está expuesto.

Con ese objetivo, el trabajo de clase se basa en el análisis, más creativo, de modelos textuales y en la producción de textos muy similares en un contexto claro, con un interlocutor real o secundario. Tras presentar y comprender el modelo centrado en la escrita como producto, explicando los caminos que uno debe seguir para producir un texto claro, utilizando los elementos coherentes y cohesivos teniendo así sentido y objetividad, ahora vamos a comprender los pasos a hacer antes de la producción para

---

<sup>3</sup>Se denomina cohesión a la propiedad por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical. Para tonar comprensible para un posible lector, y de que debe constituir una unidad, de modo que cada parte del texto esté ligada morfológicamente tanto a la que la precede como a la que la sucede. Por otra parte, se le instruye en las posibles estructuras textuales y en las especificidades de las distintas secuencias –exposición, argumentación, descripción, narración. Las prácticas de clase consisten en ejercicios de análisis de textos y en la construcción de otros nuevos haciendo la acción de quedarse en cada uno de los aspectos concretos que se han tratado.

así, llegar en la versión final de un determinado texto, por medio de la escrita como proceso.

## 1.2 Modelos centrados en el texto (escrita como proceso)

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc. De esta manera, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto.

Este modelo se dirige la atención al propio proceso de la escritura, es decir, a las distintas fases por las que el escritor atraviesa desde el momento en que decide grosso modo las ideas que quiere incluir en su escrito hasta que presenta la versión final. La importancia que la expresión escrita tiene y ha tenido en el desarrollo humano es incuestionable. Efectivamente, escribir es un saber hacer, que supone el dominio de un conjunto de composiciones: La planificación, transcripción y revisión. No cabe duda de que la expresión escrita es una actividad compleja que requiere el conocimiento de un sistema de signos, un adecuado desarrollo de procedimientos para producir un texto, siguiendo orientaciones estratégicas para construir cada tipo de texto. Cassany (2005, p. 41) afirma:

Los escritores expertos toman conciencia del contexto en el que se inserta su discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.), analizan el perfil y los intereses de sus lectores, recuperan datos pertinentes de su memoria, construyen propósitos comunicativos para su texto, hacen planes sobre su forma de trabajar y tienen control sobre su proceso de trabajo; releen varias veces sus borradores y los revisan extensamente en el fondo y la forma, usan técnicas variadas para escribir etc.

En las siguientes líneas se transcribe la definición que aporta Cassany (2005, p. 42-43) sobre estas tres fases de la composición en tres etapas: **I Pre-escritura** (la planificación), que representa la tarea, analiza la situación, formula objetivos y establece planes de composición generando y organizando ideas. Pues es un momento de elegir el léxico, la funcionalidad de los contenidos, el tipo de discurso en que las primeras ideas surgen, antes de empezar a escribir. **II Escritura** (Transcripción): Redefine, elabora

proposiciones, selecciona, moviliza y lineariza el texto, conectándolo por la coherencia de la transcripción del texto.

Es justamente en esta sucesión de enunciados cohesionados, en función de factores contextuales mediante oraciones gramaticales, que ocurre en el momento de uno escribir y apagar al mismo tiempo que se compone los borradores textuales. **III Re-escritura** (Revisión): Evalúa, diagnostica y opera, eligiendo la táctica y la generación del cambio de lo que se quiso decir. Por el momento de re-escritura que uno diagnostica y soluciona problemas, surgidos en los dos momentos anteriores. Puede decirse que sobre este modelo parte de la idea que la actividad de escribir requerida por la puesta en práctica de lo que se pasa en las fases, que tanto pueden ser lineal cuanto sucesiva.

Aunque han sido varios los enfoques que han dirigido los cursos de escritura a partir del cambio de paradigma de enseñanza de segundas lenguas, desde del método estructural al comunicativo, puede decirse que todos ellos se ajustan a dos modelos básicos: a los que atienden al texto y a los que prestan mayor atención al proceso mismo de la escritura. Las diferencias significativas entre el comportamiento de los aprendices y el de los expertos, parecen relacionarse con la mala o buena calidad de los textos que producen unos y otros. Los expertos se utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar nada.

No hay una única manera de escribir, sino que cada cual tiene que encontrar su estilo personal de composición. Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. El escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras. Además, escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje, porque es escribiendo que se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema propuesto.

Así, siendo, para escribir adecuadamente y dar a entender lo que se desea, es necesario plantearlo en unas ideas iniciales y reestructurarlas a medida que se elabora el texto, es indispensable corregirlo y leerlo cuantas veces sea necesario con el fin encontrar en él las repeticiones y posibles fallas que presentaron durante su elaboración para que el alumno haga eso, es preciso ser orientado. Paz apud Cassany

(1993), propone a los profesores en el momento de corregir el escrito de nuestros estudiantes:

1. corrección de lo que el alumno pueda aprender.
2. poco tiempo entre la corrección y la producción del texto.
3. corrección de las versiones previas del texto: borradores, esquemas.
4. señalado de las incorrecciones y que ellos busquen la solución.
5. instrucciones concretas y prácticas,
6. tiempo en clase para leer y comentar sus correcciones.
7. Diálogo con cada estudiante.

Tanto en los modelos centrados en el texto como en los centrados en el proceso la opción metodológica está realmente justificada: dan prioridad a uno de los aspectos de la actividad escribir. Y precisamente la validez de cada uno de los planteamientos es la que hace que no deba verse como un encuentro la decisión sobre el modo en que queremos trabajar en el aula. Lejos de considerarlos excluyentes, se puede asumir la visión que ofrecen sobre la escritura y combinar el tipo de actividades que sugieren para mejorar de manera global la habilidad de los estudiantes de crear textos en una segunda lengua obedeciendo a procedimientos, sea procesual o estructural.

En su caso, la expresión escrita es, según Cassany (2005, p. 917) “la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja, la que porcentual y comparativamente aprenden menos personas en el mundo, la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE”. Pero a pesar de ello, afirma a continuación, “constituye una herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad”, con lo cual debemos incluirla en nuestros planes de clase. Sin embargo, como fue presentado anteriormente, existen rasgos gramaticales y discursivos propios del código escrito que el estudiante ha de aprender y dominar esta destreza, como son la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical y la variación y el estilo. El trabajo seguirá demostrando los modelos de lectura que también pasa por procesos que exige del lector sepa adecuarse a cada situación que esté expuesto.

## **2. MODELOS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA**

La lectura es la base para el acceso a la cultura y la adquisición de conocimiento. Para el individuo obtener condiciones de sufrir de sus derechos como ciudadanos y ser consciente de su acción en las diversas situaciones del convivio social, necesita ser un lector competente. Ella está presente en todos los niveles del ser humano

inserido en la sociedad. Cada vez más, la lectura está siendo exigida por él propio ser que desea informarse. Leer es atribuir y extraer significado del texto. En ese caso, está buscando y al mismo el proceso de decodificación, pues el individuo al leer determinado texto, está buscando al mismo tiempo donando conocimientos almacenados, tornando recíproca entre lector-texto. Con eso, la lectura es un proceso descendente y al mismo tiempo ascendente. (LEFFA, 1999)

Así, este apartado describen tres modelos que se han desarrollado sistemáticamente y tienen como fundamento de representación del proceso de comprensión de lectura una visión básica: abajo/arriba. Estos modelos son el bottom-up, es decir, la lectura que sigue procedimientos ascendentes y el top-down lo cual sigue modelos de procedimientos descendentes y la lectura comprensiva, se denomina lectura comprensiva a la aproximación a un texto que persigue la obtención de una visión más analítica del contenido del texto. La lectura comprensiva tiene por objeto la interpretación y comprensión crítica del texto, es decir en ella el lector no es un ente pasivo, sino activo en el proceso de la lectura, es decir que descodifica el mensaje, lo interroga, lo analiza, lo critica, etc.

## **2.1 Lectura (BOTTON – UP) ASCENDENTE**

Este modelo presenta procedimientos ascendente, es decir, su perspectiva quedase en el lector que decodifica la información del texto, en una secuencia o etapas que parte de unidades menores que permiten la formación de unidades mayores. Por ejemplo las letras permiten la formación de palabras estas a su vez, permiten la estructuración de la frase y de ahí vienen las oraciones. Conforme este modelo, el reconocimiento de tales etapas parte del lector, es hecha en secuencia, por lo que se consideran unidireccionales. Leffa (1996) considera que el proceso ascendente ocurre cuando las informaciones fluyen del texto al fin de atingir la comprensión del todo.

Según Solé (1998), la noción central del modelo ascendente (bottm-up) es que la lectura es básicamente una cuestión de decodificación de una serie de símbolos escritos en sus equivalentes orales. El texto en esta perspectiva, es el depositario de un sentido inmanente, cabiendo al lector, en el proceso de lectura, la tarea de extraer el significado, ejerciendo, por tanto, un papel pasivo. De acuerdo con este punto de vista, la decodificación de la información se genera desde abajo, a partir, del estímulo impreso. Algunos estudiosos como Goodmam (1967), considera que lo que se pone en juego son habilidades cognitivas de bajo nivel, de simple reconocimiento o nociones de sentido

común. Por lo tanto, el papel que juega el lector es pasivo, ya que su trabajo se reduce al reconocimiento de formas, letras palabras, frases, etc.

Es importante resaltar que el conocimiento de los aspectos formales de la lengua a nivel no solo del léxico o de la oración, sino también a nivel persuasivo y discursivo es una parte fundamental del conocimiento, necesario en la comprensión de los textos objeto de lectura. No obstante, se debe tener en cuenta que la limitación del modelo ha sido la primacía que ha dado a los aspectos formales sobre otros componentes, el autor los procesos mentales del lector, el contexto etc. Debido principalmente a que estos modelos de procedimiento ascendente han tenido una poderosa influencia de las orientaciones estructuralistas, tanto de la lingüística como de las teorías conductistas.

## **2.2 Lectura (TOP-DOWN) DESCENDENTE**

Diferentemente del abordaje ascendente, el abordaje descendente (top-down) atribuye un papel activo al lector en el proceso de lectura, visto que el sentido es considerado a partir del conocimiento de mundo del lector. Tal modelo tuvo Goodman (1998, p. 12) como uno de sus precursores, pues, para él, la lectura es “un proceso psicolingüístico que empieza con una representación lingüística codificada por el escritor y termina con el significado construido por el lector”.

Así siendo, éste modelo surge como una reacción a las limitaciones de los modelos descritos anteriormente. De acuerdo con esta perspectiva, el procedimiento de la información es de arriba/abajo. Por medio de esta perspectiva, leer no es decodificar mecánicamente, va más allá, leer es interpretar y el papel del lector es activo. Para llevar a cabo la interpretación, él usa sus conocimientos previos, tanto los conocimientos lingüísticos como conocimientos sobre la realidad. De este modo, tratarse principalmente de un trabajo del pensamiento en este momento lo que se pone un juego son las habilidades cognitivas del nivel por ejemplo crear hipótesis, poner inferencias, juicios etc. Por lo tanto, el sentido del texto se genera desde arriba hacia abajo, en una sola dirección, o sea, a partir del proceso que posee el lector.

Esta perspectiva descendente, si bien reivindica el papel activo del lector, en la comprensión, interpretación y valoración del texto, a través de sus experiencias y conocimientos previos (lingüísticos, de contenido y sobre la realidad), desconoce de plano la importancia de los aspectos formales, los cuales, como se señaló previamente, también juegan un papel importante en la medida en que la actividad de decodificación

o reconocimiento de las formas es uno de los puntos de partida hacia la comprensión e interpretación del texto escrito. Lo que lleva a creer que la comprensión del texto concentrarse en el lector. Así, Kato afirma: (1995, p.66).

El lector idealizado por el modelo ascendente es aquel que analiza cuidadosamente el input visual y que sintetiza el significado de las partes menores para obtener el significado del todo. El lector idealizado por el modelo descendente es aquel que se apoya principalmente en sus conocimientos previos y su capacidad inferencial para hacer predicciones sobre lo que el dirá, utilizando los datos visuales apenas para reducir incertezas.

La diferencia de ese modelo en relación al otro es que pasa a ser visto como un objeto indeterminado, dependiente de una participación más eficiente del lector que precisa utilizar su conocimiento lingüístico, su conocimiento de mundo, hacer previsiones e inferencias para construir significado a partir de la lectura lo que permitimos comprender la responsabilidad de entendimiento que se queda en el comportamiento del lector. Así siendo, tanto el primer modelo como el segundo modelo pretenden describir los comportamientos del lector ideal y son apoyados en observación del sujeto, sea un lector proficiente o decodificador del código. Teniendo en vista que la lectura no es un proceso fácil para llegarse la comprensión Kleima afirma:

El proceso de leer es complejo. Como en otras tareas cognitivas, como resolver problemas, traer la mente una información necesaria, aplicar algún conocimiento a la situación nueva, el encajamiento de muchos factores (precepción, atención, memoria), es esencial se queremos hacer sentido del texto. Conocer ese proceso se hace necesario para trabajar con la lectura. (Kleima, 2008, p.130).

### **2.3 Lectura comprensiva**

Este modelo se puede considerar como síntesis de los dos anterior, es decir, el ascendente abajo/arriba y el descendente arriba/abajo. Esta es una orientación balaceada, según la cual la comprensión depende tanto de la información expuesta en el texto como de los conocimientos previos del lector. En otros términos de comprensión se mueve en ambos direcciones abajo-arriba y arriba abajo, permitiendo lo siguiente: texto-lector-lector-texto.

A pesar del modelo descendente representar una evolución en relación a la abordaje ascendente por describir la lectura como proceso y no como producto, tal modelo, según Leffa (1999), consiguió a penas vislumbrar parte del proceso, pues

ignora, en la su teorización, los aspectos sociales de la lectura. El impacto del modelo top-down llevó a una tendencia en considerarse tal procedimiento como sustituto del modelo bottom-up cuando, en la verdad, los dos tipos de flujo de información deben ser vistos como complementares, ya que operan interactivamente en la lectura.

Creerse, así, que la lectura es un proceso de integración en relación a cualquier aspecto que se lance al mirarla. Se, para haber algún tipo de integración, es necesario la presencia de dos elementos que se relacionan, como afirma Leffa (1999), podemos considerar la lectura un proceso interactivo a partir de la interacción ente los esquemas del lector y el texto e interacción entre el conocimiento de mundo del lector y su conocimiento lingüístico. Además de eso, un modelo de lectura debe contemplar, de acuerdo con Moita Lopes (1996), una visión comprensiva no solo del flujo de información, pero también del discurso, situando la lectura como un acto comunicativo en el cual los respectivos esquemas del escritor y del lector son negociados en la construcción de sentido.

De esta forma, la concepción de lectura comprensiva parte del presupuesto de lo que la lectura no es una simples actividad de decodificación de intis lingüísticos, pero, sí, un proceso dinámico de construcción de sentidos, fundamentado en la interacción del conocimiento previo que el lector traiga consigo con las formas lingüísticas presentes en el texto. En esta perspectiva, el lector deja de ser un mero receptor de mensajes y asume el papel de coautor, ya que la construcción de sentidos en la lectura ocurre en la medida que el lector, para comprender la idea del texto, debe desempeñar una función activa en el proceso, estableciendo relaciones entre su conocimiento anterior y el conocimiento construido a partir de la lectura.

Vemos diferentes lecturas que un mismo texto provoca, siendo las variadas inferencias textuales posibles que pueden ser presentados dentro de un mismo contexto sociocultural dado. Siendo así, los Pcn's (2004, p. 37) direcciona la lectura de la siguiente forma:

El conocimiento actual disponible a respecto del proceso de lectura indica que no se debe enseñar a leer por medio de prácticas centradas en la decodificación. Al contrario, es preciso ofrecer a los alumnos enumeras oportunidades de aprendieren a leer usando los procedimientos que los buenos lectores utilizan. Es preciso que anticipen que hagan inferencias a partir del contexto o del conocimiento previo que poseen , que veliquen sus supociones – tanto en relación a la escrita , propiamente, cuanto al significado...Para aprender a leer, es preciso que el alumno se enfrente con los escritos que utilizaría se subiese mismo a leer – con los texto de verdad.

Fulgenio y Liberato (1996, p.13) afirman que “la lectura no es una actividad meramente visual”. Para las autoras, la lectura es el resultado del conocimiento del lector a partir de su realidad y lo que el extrae del texto, esto es, la interacción entre las informaciones visuales fornecidas por el texto y las informaciones no visuales, basadas en el conocimiento previo del lector. En esta perspectiva leer es hacer previsiones para llegar a un resultado deseado a respecto del objeto leído. Ese objeto puede no ser apenas un texto escrito, pues en todos los momentos de nuestra vida hacemos lectura, sea de lo que vemos, sea de las acciones o las del otro y hasta mismo cuando pretendemos hacer algo, a través de planeamiento.

De esta manera, el acto de leer, será concretizado a pues la comprensión efectiva del lector, evaluando y criticando de manera consciente, lo que siendo leído. Significa todavía, conocer el mundo y saber dar sentido a él, comprender el mensaje escrito, transportar las múltiples vivencias para el texto y formar un sentido coherente. Para Dell’Isola (Apud. Cit, p. 39), “la lectura es un proceso que envuelve aprensiones, comprensión, inferencia, y transformación a un registro. “Leer es comprender o interpretar el código de modo que el lector busque y alcance el objeto deseado, partiendo del texto, llevando en consideración los conocimientos almacenados y las inferencias que ponderan ser hechas para atingir la criticidad. En los Pcn’s (2004, p.68), la lectura es vista como:

La lectura es un proceso en lo cual el lector realiza el trabajo activo de construcción del significado del texto, a partir de sus objetivos, de su conocimiento sobre el asunto, sobre el autor, de todo de lo que sepa sobre la lengua: característica del genero, del portador, del sistema de escrita, etc. No se trata simplemente de extraer información de la escrita, decodificándola letra por letra, palabra por palabra. Tratándose de una actividad que implica, necesariamente, comprensión en el cual los sentidos comienza a ser construido antes de la lectura propiamente dicha. La lectura fluyente envuelve una serie de otras estrategias como selección, anticipación, inferencia y verificación sin las cuales no es posible rapidez y proficiencia. Es el uso de este procedimiento que permite controlar lo que vas siendo leído, tomar decisiones delante de las dificultades de comprensión, arriscándose delante de desconocido, buscando el texto la comprobación de las suposiciones hechas, etc.

Percibiéndose, que es preciso considerar todo el conocimiento del mundo como factor predominante en la formación del sentido. Así, leer es dialogar con el texto y este dialogo es realizado con base en el reconocimiento de las experiencias de un lector proficiente que deja de ser pasivo y tornándose activo, llevando para el texto todas las

influencias del contexto. El acto de leer, en la visión de Martins (1995), realiza a partir de un dialogo con el objeto, sea escrito, sonoro, gestual y dependiente de todos los aspectos que envuelven el momento de la lectura, con el tiempo, el espacio y la situación. Siendo así, la lectura es: una actividad interactiva altamente compleja de producción de sentido, que se realiza evidentemente con base en los elementos lingüísticos presentes en la superficie textual en la su forma de organización, mas requerí la movilización de un vasto conjunto de saberes en el interior del evento comunicativo. (Koch, 2006, p.11)

Para que sea puesto en práctica estas concepciones de producción/compreñión en las clases de E/LE, es necesario que el profesor lleve en cuenta un planteamiento adecuado que incluya a la enseñanza las estrategias de comprensión lectora que sirva conforme la realidad de los estudiantes. De este modo, la próxima sección presenta las contribuciones que las estrategias de lectura aporta de enseñanza/aprendizaje de E/LE a partir de la concepción de Solé con las estrategias ayuda previas, durante y después de la lectura.

### **3. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

Toda acción estratégica implica en un contexto. Quien se desempeña estratégicamente construye una representación particular del mismo, a partir de la cual planifica sus acciones de acuerdo a los objetivos que se haya planificado. De este modo las estrategias pueden incidir para favorecer determinado tipo de interacción entre la persona y los distintos factores interdependientes que constituyen al contexto y, así orientar la resolución de una tarea en función de los fines establecidos. En este sentido la lectura estratégica se manifiesta como un proceso que la persona no solamente realiza para comprender un texto, sino que también la efectúa para interaccionar con el ámbito que la enmarca, el cual, a su vez, forma parte de la situación de lectura. Lo que lleva a preguntar ¿Lo que es leer? De acuerdo con Solé leer es: (1998, p. 18)

Desde una perspectiva interactiva se asume que leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que

permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba."

De esta forma Solé va a distinguir los términos procedimiento y estrategia. El primero alude a una cadena de acciones necesarias para conseguir una meta. La estrategia, por su parte, es independiente de un ámbito particular y no prescribe todo el curso de la acción. Implican no sólo la existencia, sino también la conciencia de un objetivo; también el autocontrol, es decir, "la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario". Las estrategias estarían en una línea continua en cuyo polo opuesto tendríamos procedimientos específicos, de realizaciones automáticas y no necesitadas de planificación ni control. La estrategia tiene, pues, un carácter *metacognitivo*, implica conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente.

En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes. *¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura.* Siguiendo a Solé apud Palincsar y Brown (1984), la comprensión lectora no sólo depende de la significatividad lógica (coherencia, cohesión, sintaxis, etc.) y psicológica ("distancia óptima" entre los conocimientos del lector y el contenido del texto). También son imprescindibles "las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión".

En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes. Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes. *¿Por qué hay que enseñar estrategias? El papel de las estrategias en la lectura.*

**La enseñanza de estrategias de comprensión lectora.** La autora enmarca el desarrollo de este apartado algunos supuestos teóricos:

- La idea de *construcción conjunta* de conocimientos entre docente y alumnos, debida a Edwards y Mercer (1988), con el alumno como protagonista y el docente “con un papel destacado en el reparto”.
- El profesor como *guía* en la relación entre la construcción del alumno y las construcciones socialmente establecidas a través del currículum.
- La teoría de Bruner y otros (1976) sobre la conveniencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno adquiere una responsabilidad progresiva sobre la tarea en la perspectiva de su completa autonomía. (*andamiaje*). No me resisto a citar la espléndida metáfora: “andamio”

Solé apud Collins y Smith (1980, p. 78) presentaron una progresión de estrategias en tres fases: La primera es el modelado, que quiere decir que el profesor hace una lectura ante la clase que sirve como “modelo” al alumnado. Por ejemplo “leer en voz alta, detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto –por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas...También comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc.”. Se trata de hacer deliberado y consciente lo que realizamos de manera inconsciente. En la segunda fase se produce la participación del alumno. Primero de forma más dirigida por el profesor (preguntas, etc.) y luego dándole mayor libertad para que participe en estrategias que le faciliten la comprensión de los textos.

Es una participación defendida que pretende el traspaso de responsabilidades al alumno. Se deben desdramatizar los errores y convertirlos en elemento imprescindible del aprendizaje. Finalmente, Collins y Smith hablan de una fase de lectura silenciosa, en la que se tareas de que los alumnos realicen solos tareas que en fases anteriores habían realizado con ayuda del docente partir de objetivos de lectura, predecir, hacer hipótesis, intentar confirmarlas, detectar e intentar remediar fallos en la comprensión, etc. El profesor facilita las tareas, ofreciéndole al alumno textos preparados que le ayuden en la ejercitación de las estrategias.

Seguidamente Solé habla de otra orientación de las estrategias de lectura, las que entran dentro de la denominación de *enseñanza directa*. Para eso ella cita, Baumann (1985) es su representante que divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora. Preocuparse en explicar los objetivos, explicar y describir la

habilidad a través de un texto, proponer a los alumnos una aplicación de la habilidad aprendida, siempre bajo la supervisión del docente, y reforzar los aspectos que no se han asimilado.

Éste método de instrucción directa está basado en el planteamiento “proceso-producto” lo que lleva a hacer una remisión a Cassany a lo que toca que uno debe planificar, transcribir y revisar sus ideas sea leyendo o escribiendo, como también pasará por los elementos estructurales de la lengua estudiada, en el que la atribución de significados sobre el texto y la relación entre conocimientos previos y contenidos del texto (elementos clave del planteamiento constructivista) no son tenidas especialmente en cuenta. La rigidez de la secuencia invita a suponer una creencia en que a través de ella la habilidad lectora en cuestión se produce de manera poco menos que inevitable. Solé apud Palincsar y Brown (1984) llama la atención de que los aprendices que son instruidos en estrategias de comprensión tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. Tal vez eso deberse a que “el alumno es un *participante pasivo* que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero no comprende su sentido” y por lo tanto no aprende significativamente.

Delante del modelo secuencial cerrado de la “enseñanza directa”, Palincsar y Brown proponen un modelo de *enseñanza recíproca* en la que el alumnado toma un papel activo y que se desarrolla en cuatro estrategias básicas: formular predicciones, plantearse preguntas sobre el texto, clarificar dudas y resumirlo. Cada participante plantea una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume la parte de texto de que se trata y pide que se hagan predicciones sobre el fragmento posterior. El profesor funciona como modelo de lector y coordina la dinámica de las sesiones. Lo anterior incide en la enorme importancia de la organización social del aula.

En vez de plantear preguntas al gran grupo o individuales, el docente plantea situaciones para que los alumnos construyan preguntas interesantes sobre el texto y que se las puedan comunicar a los otros. También se puede aprovechar la interacción entre iguales para formular inferencias o elaborar resúmenes. Finalmente el alumno hace una práctica en vez de plantear preguntas al gran grupo o individuales, el docente plantea situaciones para que los alumnos construyan preguntas interesantes sobre el texto y que se las puedan comunicar a los otros. Ya en los tipos de textos las estrategias que va a utilizar para leer diversifican y adaptan en función del texto que es abordado. Los

diferentes textos provocan en el lector diferentes expectativas de lectura, es decir, las “superestructuras”.

Solé apud Van Dijk, sugiere que estas actúan como esquemas a los cuales el discurso adaptar. Así, independientemente del contenido, el autor que quiera narrar un determinado acontecimiento adaptarse a una estructura formal de la narración, la cual puede emerger su creatividad, haciendo los posibles cambios, pero sin comprometer la identidad del tipo de texto. Para el lector la expectativa de recibir un tipo de texto nos hace esperar unos determinados contenidos y disposiciones formales, activar unas estrategias u otras. Por eso, según Cooper (1990) es necesario enseñar a los alumnos a reconocer las diferentes superestructuras. Distingue dos tipos básicos de texto: los narrativos y los expositivos. Fundamental también trabajar los marcadores textuales básicos que son esperables en cada tipo de texto, aunque, paralelamente, se recomienda trabajar con textos “reales”, que no coinciden estrictamente con las tipologías teóricas.

Solé afirma que debería añadir a todo eso que las estrategias deben ayudar el lector a escoger otros caminos cuando depararse con problemas en la lectura, a pesar de los teóricos que ella se apoya no manifiestan a respecto directamente. Así, ella argumenta que en la tarea de lectura hay que hacer cosas antes, durante y después. La lectura en educación en general necesita valorar, criticar o aprender, por lo que la lectura debe ser menos ciega, más dirigida, más orientada, más guiada, principalmente para la enseñanza primaria y secundaria. En los próximos apartados, se presentará las estrategias de comprensión lectora incentivadas antes del inicio propiamente dicho de la actividad de lectura, en seguida las que deben ser trabajadas durante y después de la lectura. Para eso, es necesario que se tenga objetivos de lectura y considerar los conocimientos previos, como también las que permiten establecer inferencias de diferente tipo, rever y comprobar la propia comprensión para tomar decisiones delante de los errores fallas en la comprensión. Además recapitular el contenido, a resumirlo y ampliar los conocimientos que obtuve en la lectura.

### **3.1 Para comprender... antes de la lectura**

La autora presenta las estrategias incentivadas antes del inicio propiamente dicho de la actividad de lectura, un marco de intenciones y criterios que, en cierta manera, son repetitivos o deducibles de la información anterior. Insiste en la idea de que la lectura ha de ser una actividad placentera y que, en todo caso, hay que distinguir las situaciones en las que simplemente se lee de aquellas en que se trabaja la lectura. Que

nunca debe plantearse como una actividad competitiva, es decir, quién lo hace mejor, que debe ser una actividad significativa y formalmente variada, pudiendo ser: oral, colectiva, en voz alta, silenciosa, y que es imprescindible que el docente se implique en la misma actividad de lectura que propone, porque es “difícil que alguien que no encuentre gusto en la lectura sepa transmitirlo a los demás”. (SOLÉ, 1998, p. 90)

Luego insiste la autora en el tema de la motivación que depende básicamente de los objetivos de la lectura concreta (no leer porque hay que leer), de que el alumno sienta la tarea interesante y que es capaz de abordarla con éxito. Importante que pueda leer textos por placer y otras de manera más funcional (proyectos, consultas, resolución de dudas). Ampliar, pues, los objetivos de la lectura y restringir el uso de la lectura en voz alta. A este propósito, Solé cita a Colomer y Camps (*Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*) que indican que la lectura en voz alta debe obedecer a un propósito, ya que es absurdo que los alumnos tengan que escuchar en la voz de un compañero o compañera el texto que todos y todas tienen delante de las narices. Apunta finalmente la autora una idea importante: acercar la lectura escolar a la lectura real: aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto.

De ese modo, Solé lanza la pregunta para que se tenga los objetivos que pueden plantearse a los lectores frente a un texto que son bastantes variables ¿Para qué voy a leer? **Leer para obtener una información precisa.** Leemos para localizar algún dato que nos interesa: la fecha de nacimiento de un autor, un número de teléfono, etc.

**Leer para seguir instrucciones.** Hay que leerlo todo y además comprenderlo. Cuando lo que se quiere hacer es colectivo, la comprensión debe ser compartida. **Leer para obtener una información de carácter general.** Interesa saber de qué va un texto. Lectura muy libre en la que no estamos presionados por una búsqueda concreta. Es lo que hacemos con las noticias y otros textos periodísticos. Solé sostiene que este tipo de lectura es muy útil para fomentar la “lectura crítica”, ya que “el lector lee según sus propios intereses y propósitos formándose una impresión del texto y sabe tanto lo que tiene que leer en relación a ellos como lo que puede obviar”.

**Lectura para aprender.** Lectura lenta y repetida en la que el lector se interroga permanentemente sobre lo que lee, establece relaciones, revisa términos nuevos, realiza recapitulaciones, redacta resúmenes o esquemas, toma notas, etc. Es esencial que el alumno conozca con precisión los objetivos que se quiere que consiga. **Lectura para revisar un escrito propio.** La lectura adopta un papel de control, de autorregulación. El lector va de sí mismo a la imagen que se hace de otro lector que lee lo que el lector que

revisa ha escrito. **Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.** Es para lo que más se utiliza la lectura en las aulas. Forma parte de un protocolo bastante generalizado en países de nuestro entorno.

**Activar el conocimiento previo: ¿Qué se yo acerca de este texto?** Es necesario que el docente se plante qué saben sus alumnos sobre el texto que les propone leer y que tenga en cuenta que este conocimiento no será el mismo para todos sus alumnos. El docente, para ayudar a que se produzcan las conexiones necesarias entre el conocimiento viejo y el nuevo, debe ayudar a sus alumnos a que se hagan conscientes de lo que saben sobre el tema y la forma del texto para construir lo que Mercer llama “contextos mentales compartidos”.

Según Solé (1998, p.111) crear situaciones en las que los alumnos formulen sus propias preguntas acerca de los textos que leen, ya que así se potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y querría o vería necesario saber. Estas preguntas deben estar acordes al objetivo concreto de la lectura: información general, búsqueda de un dato concreto y preciso, etc. Sobre todo si el objetivo es de comprensión global, Solé recomienda formular o ayudar a los alumnos a formular “preguntas pertinentes” y entiende por este tipo de preguntas aquellas “que conducen a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”.

Solé termina este apartado recomendando una lectura flexible de sus contenidos. No caer en posturas nominalistas, por ejemplo, que separen rígidamente interrogantes sobre el texto y predicciones o cortar con rigidez procesos naturales que van de la relación de determinados índices textuales con los conocimientos previos y que se convierten en predicciones. No se nos ha propuesto una secuencia estática para aplicar mecánicamente en cuyo caso no podríamos hablar propiamente de estrategias. Lo que se pretende es ayudar al alumno a que se convierta en un “*lector activo*, es decir en alguien que sabe por qué lee y asume su responsabilidad ante la lectura (...) aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes”.

### **3.2 Construyendo la comprensión... durante la lectura**

Se presentó que las estrategias fomentan la comprensión de los textos, pues permite situar el lector a asumir un papel activo delante de ella. El grueso del esfuerzo y actividad lectora tiene lugar durante la lectura, entendida ésta como “un proceso de emisión y verificación de predicciones”. Comprender un texto, por otra parte y según Van Dijk, implica ser capaz de establecer un resumen que reproduzca su significación global. El lector experto no sólo comprende, sino que sabe cuándo no comprende y

establece los mecanismos correctores oportunos. La lectura es un proceso interno, pero hay que enseñarlo.

En este sentido se ha destacado la importancia del “modelaje”: los alumnos ven leer el profesor, lo que hace para elaborar una interpretación del texto: sus expectativas ante la lectura, las preguntas que se formula, las dudas que se le plantean, las estrategias que emplea “en una situación significativa y funcional”. Estrategias a lo largo de la lectura: Tareas de lectura compartida. No es suficiente con ser muy importante que los alumnos asistan a la dramatización que de su propio proceso lector hace el docente. “Hace falta además que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones”... Hay un acuerdo generalizado sobre la importancia para la competencia lectora de determinadas actividades de lectura compartida como: Formular predicciones sobre lo que aún no se ha leído. Predecir consiste en formular hipótesis razonadas sobre lo que puede encontrarse en el texto, en función de lo leído.

Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído para aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto. Se trata, en definitiva, de convertir al alumno en un lector activo que vaya construyendo una interpretación del texto a medida que lo leer. Lo anterior debe entenderse no como una secuencia fija, sino como una serie de actividades complementarias que deben aplicarse libremente y de manera variada, según situaciones y objetivos. Es fundamental que este tipo de actividades se estimulen desde los primeros años de la escolaridad, para que puedan ir creando en los alumnos y alumnas un componente estratégico que vaya afianzándose y haciéndose progresivamente más complejo y sutil.

Las actividades de lectura dirigida que presentan teóricos como Baumann y otros son similares a las de la lectura compartida. Se diferencian en que en las primeras, el docente dirige en exclusiva dichas actividades. Entre una y otra modalidad no se plantea un criterio de mutua exclusión, porque hay ocasiones, textos, edades, en las que pueden ser también convenientes procesos de lectura dirigida. De todas formas, la implicación activa del alumnado es fundamental para la progresiva interiorización de las estrategias comprensivas. Es difícil que se llegue a la competencia lectora desde la mera ejecución de órdenes del docente. Haciendo uso de lo aprendido: La lectura independiente Es importante que cada alumno y alumna practique de manera individual esas estrategias de lectura compartida en grupo o entre toda la clase.

Por lo tanto, pueden prepararse textos en los que, por ejemplo, se incite al alumnado a predecir, sintetizar, etc. También se pueden llamar la atención con adhesivos en textos habituales (libros, fotocopias) con preguntas del tipo: ¿Qué crees que se va a explicar ahora? ¿Por qué? ¿Era acertada tu suposición? ¿Qué había en el texto que podía anunciar la solución correcta? ¿Cómo resumirías lo explicado hasta aquí?... También, para trabajar el control de la comprensión, es útil trabajar con textos que contengan errores e incoherencias, animando a los alumnos a que las localicen. El trabajo tiene aún mayor entidad si se pide al alumnado que corrija o rescriba los errores.

Por otro lado la autora señala que no hay que abusar de este tipo de “textos preparados” y que hay que procurar “que las actividades de lectura individual se asemejen lo más posible a la lectura autónoma”. No lo entiendo ¿Ahora que hago? A partir de estos cuestionamientos vienen los errores y lagunas de comprensión. Las interpretaciones equivocadas, es decir, los errores y de la percepción de quien lee de no entender las lagunas. La importancia de los problemas en la lectura es relativa. No nos perjudica de igual manera la incomprensión de un párrafo en un texto explicativo que entender el todo de lo que se pueda producir con otro párrafo en un contrato que tenemos que firmar. Evidentemente, es esencial identificar que no se comprende, como condición necesaria para la solución de la incomprensión.

El alumnado debe asistir a lo que hace el docente cuando se encuentra con problemas, colaborar en situaciones de lectura compartida y practicarlas en el ámbito individual. “Para enseñar las estrategias que se pueden adoptar ante las lagunas de comprensión, no hay que hacer mucho más de lo que resulta imprescindible para que pueda comprenderse el texto: discutir con los alumnos los objetivos de la lectura; trabajar con materiales de dificultad moderada que supongan retos, pero no cargas abrumadoras para el alumno; proporcionar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, a arriesgarse y buscar verificación para sus hipótesis; explicar a los niños qué pueden hacer cuando se encuentran problemas con el texto.” (SOLÉ, 1998, p. 115)

### **3.3 Después de la lectura: Continuar comprendiendo y aprendiendo**

Las estrategias trabajadas a pues la lectura, resaltando la importancia de la enseñanza de la “idea principal” existente en el texto, la enseñanza del resumen y como formular y contestar preguntas. Aquí considera la lectura como un proceso constructivo conlleva utilizar enfoques muy distintos a lo que fue utilizado para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya se enseñan más técnicas aisladas de comprensión y

que se dejará de comprobar la comprensión, tal como fueron mencionados anteriormente, no es decodificar palabras de un texto, contestar preguntas después de una lectura literal, leer en voz alta, siempre leer solo y en silencio, una simple identificación de palabras.

En uno de los aportados del libro Solé cita Baumann sobre la comprensión lectora, “El confuso mundo de la idea principal”, sus autores Cunningham y Moore muestran a partir de una encuesta a buenos lectores a los que se pedía que identificaran la idea principal de un párrafo, la enorme y confusa polisemia de este concepto: esencia, interpretación, palabra clave, tópico, título, tema, asunto, etc. Así, como ella habla de Carriedo y Alonso (“Enseñanza de las ideas principales: problemas en el paso de la teoría a la práctica”. *Comunicación, lenguaje y educación*, n° 9, 1991) recomiendan que se parta de una definición clara y consensuada si es que después queremos aplicarla operativamente al aula. Lo que pasa es que aunque parezca sencillo y obvio no lo es en absoluto.

Solé menciona Aulls que distingue entre tema e idea principal. Mientras que el tema sería aquello sobre lo que habla el texto y puede explicarse en una palabra o sintagma, la idea principal alude al enunciado o enunciados más importantes que el autor utiliza en su desarrollo del tema; se expresa a través de una oración o dos o más coordinadas y puede aparecer explícitamente en el texto o estar implícita. En un texto sobre “las rocas y minerales”, “las rocas en la tierra” sería el tema, mientras que “Las rocas son los constituyentes de la corteza terrestre y se clasifican en tres tipos según su origen: magmáticas, sedimentarias y metamórficas”, vendría, más o menos, a ser la idea principal en la concepción de Aulls. El citado autor propone enseñar a identificar el tema antes que la idea principal; enseñar el tema en exposiciones y narraciones sencillas en los primeros cursos, trabajar la idea principal sólo en exposiciones volver a ella aplicándola a la narración en cursos superiores, cuando se aborda de manera sistemática el comentario de texto en relación a la literatura.

La comprensión del texto resulta de la combinación entre los objetivos de la lectura que guían al lector, entre sus conocimientos previos y la información que el lector quiera transmitir mediante sus escritos. Para que los alumnos comprendan la idea principal del texto, el profesor puede explicar a los alumnos lo que consiste la “idea principal”, recordar por qué van a leer concretamente el texto, cuál es la función real, resaltar el tema, la medida que van leyendo e informar a los alumnos lo que es

considerado más importante, para que, finalmente concluya se la idea principal es un producto de una elaboración personal.

El resumen va a utilizar esta estrategia que puede ser buena escoja para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios. Es importante, también, que los alumnos aprendan porque precisan resumir, y como hacerlo, virando resumen efectuados por su profesor, resumiendo conjeturando, pasando a utilizar esa estrategia de forma autónoma. Aunque se relaciona, no es obviamente lo mismo que tema o idea principal. Hacer un resumen supone escribir un texto que reproduce información esencial sobre el texto que se resume. Solé Apud Van Dijk aporta base teórica a partir del concepto de macroestructura, representación abstracta de la estructura global de un texto y que funciona a un nivel superior que el conjunto de sus macro proposiciones por separado.

Las macrorreglas sirven para elaborar el resumen y, al tiempo, su macroestructura, la representación global del significado del texto. Tema, idea principal y resumen son formas de la macroestructura, pero varían por su grado de amplitud y precisión. La elaboración de la macroestructura es un tema cognitivo fundamental en el aprendizaje. Solé advierte que es más importante, dada la variedad de las respuestas la coherencia y justificación de las respuestas, más que una pretendida “exactitud” en relación a una respuesta previamente dictaminada. Las macrorreglas a las que alude Van Dijk no difieren fundamentalmente de los procedimientos expuestos con anterioridad. Mediante las macrorreglas de omisión y selección se suprime información pero de diferente manera. Omitimos información poco relevante para la interpretación global del texto; seleccionamos cuando hay información innecesaria por redundante. Cooper (1990), afirma que para enseñar a resumir párrafos de textos es importante que el profesor:

1. Enseñe a encontrar el tema del párrafo y la identificar la información trivial para dejarla de lado;
2. Enseñe a dejar de la información repetida;
3. Enseñe a determinar como se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas;
4. Enseñe a identificar una frase/resumen del párrafo o a elaborarla.

Ya formular y contestar preguntas las clases los profesores acostumbran a formular preguntas sobre las lecturas y los libros de texto están llenos de ellas. El problema es que rara vez se plantea correctamente esta estrategia esencial para una lectura activa. Es

necesario que los alumnos asistan a qué hace su profesor y qué preguntas se plantea a sí mismo cuando lee; también, que se dé la oportunidad a los alumnos de formular sus propias preguntas.

Deberíamos ponernos de acuerdo sobre qué es una pregunta pertinente. Para la autora es aquella “que conduce a identificar tema e ideas principales de un texto y que responde al objetivo que se persigue mediante la lectura. Si el objetivo es resumir una narración, son pertinentes las preguntas que permitan identificar el problema, la acción y la resolución. Muchas preguntas de los libros de texto mezclan detalles con aspectos importantes y no orientan el esfuerzo intelectual hacia la comprensión de los textos. Como demostraron Samuels y Kamil (1984) es posible no haber comprendido un texto y responder adecuadamente según qué preguntas. Solé establece tres tipos de preguntas según las respuestas que condicionan:

- Preguntas de respuesta literal. Se encuentran “tal cual” en el texto.
- Preguntas piensa y busca. La respuesta hay que deducirla pero para ello el lector debe establecer relaciones entre informaciones y elaborar inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. La respuesta no se puede deducir del texto. Exige la intervención del conocimiento y opiniones del lector.

“Tal vez no sería muy difícil pensar en qué preguntamos y para qué preguntamos y hacer de nuestros interrogantes preguntas pertinentes; ello contribuiría a modificar esta práctica en un doble y provechoso sentido.” Tras las aclaraciones de que manera enseñar las estrategias de lectura y las tres fases que Solé presenta sobre ellas, el trabajo seguirá con las contribuciones de los distintos métodos y enfoques de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera.

#### **4. ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA**

El proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso complejo y polémico sobre el cual se ha realizado un número significativo de estudios e investigaciones. A través de estudios se ha valorado aspectos generales incluidos en las diferentes concepciones y teorías de aprendizaje desarrolladas por investigadores entre los que se destaca: Skinner, pues cuando se habla de enseñanza de lenguas extranjera y behaviorismo, está

acurdándose del famoso Skinner<sup>4</sup> que habla que el aprendizaje es fruto del condicionamiento operante, o sea, un comportamiento que es premiado, reforzado, hasta que él sea condicionado de tal forma que al se retirar el refuerzo el comportamiento continua a acontecer. En esta perspectiva behaviorista, el aprendizaje es un comportamiento observable, adquirido de forma mecánica y automática a través de estímulos y respuestas. Otro concepto importante del behaviorismo es el concepto de transferencia, o sea, al se aprender algo nuevo, estamos sujetos a procesos psicológicos de transferencias positivas o negativas de aprendizajes anteriores.

La enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero es una actividad que se remonta a la antigüedad, y surge como respuesta a la necesidad de comunicación entre los hombres de culturas diferentes. Esta está asociada a problemas socio-políticos y económicos y se relacionan a las lenguas de los países de mayor hegemonía en cada momento histórico, así el estudio de latín, el griego, francés, el español, el inglés etc. Ha sido objeto esencial en el proceso histórico.

Así muchos han comprendido que la enseñanza de lenguas extranjeras está determinada por condiciones económicas, sociales y política, constituye una necesidad vital en el mundo actual para la comunicación internacional. Las lenguas son instrumentos para la comunicación transnacional en tanto que permiten llevar a cabo los planes de desarrollo y cooperación relacionados con el comercio, el turismo, la ciencia y la cultura. La enseñanza por más sencilla que sea, padece en la primera vista, es una actividad compleja, envuelve tanto las condiciones externas e internas de las situaciones didácticas conocer esas condiciones y aceptar con ellas es una tarea para los profesores para tener el grado de excedo como docente.

Durante siglos, la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido una actividad importante de profesores, educadores, políticos, lingüísticos, etc. pero los enfoques y métodos basados en principios teóricos y científicos son relativamente recientes. Muchos han sido los enfoques, métodos y técnicas empleados desde entonces, pero ninguno ha sido capaz de satisfacer permanente a todos los participantes envueltos en el proceso. Aunque no fue comprobado que un método sea superior a otro, pues cada uno surgió en la búsqueda de mejorar el otro. Según la historia que cuenta de forma distinta que los cambios ocurrió conforme la realidad y son sustituidos principalmente por

---

<sup>4</sup> Hubo la necesidad de citar Skinner, a penas para apuntar un estudioso que resalta la cuestión de la enseñanza de lengua extranjera, donde asegura en su teoría, que uno puede aprender una lengua extranjera por medio del estímulo/respuesta, pero no es el foco del trabajo, claro es una de las formas, pero no la única.

métodos más modernos. La aplicación de diferentes enfoques y métodos a través de la historia con sus sucesivas transformaciones se ha debido a nuevas necesidades del momento y cambiantes intereses sociales de los estudiantes.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas en general se hace siguiendo los métodos de los años sesenta y setenta, saber, la gramática-traducción. La tradición educativa de los alumnos es estudiar las reglas gramaticales para obtener buena nota en los exámenes de clase. Es posible decir que vivirse todo eso hasta hoy. El profesor viene en clase con apuntes en un cuaderno o un libro, escribe los apuntes a la pizarra, hace los ejercicios correspondientes a estas reglas, los alumnos contestan a preguntas de un texto relacionado con las reglas y nociones vistas y el profesor pide a los alumnos de repetir ciertas frases de lo que se ha hecho. Así, se presentará algunos métodos de enseñanza más utilizados en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **4.1 Métodos más utilizados en la enseñanza de E/LE**

Método es un conjunto de procedimientos teóricos/prácticos que está para la enseñanza/aprendizaje o una manera de realizar una tarea. Su definición viene del latín *métodos*, que a su vez tiene su origen en el griego, en las palabras *meta*=meta y *hodos*=camino. Por lo tanto, percibirse que los conceptos de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras ofrece al profesor soporte para aplicación de actividades que desarrolle la capacidad cognitiva de los alumnos. De esta forma, el profesor tendrá como plantear sus clases empleando varios métodos que mejor adecúese a las necesidades de los estudiantes. De acuerdo con Libâneo<sup>5</sup> (1990) la metodología comprende el estudio de los métodos, y el conjunto de los procedimientos de investigación de las diferentes ciencias cuanto a sus fundamentos, diferenciándose de las técnicas que son la aplicación específica de los métodos.

Comprenderse que la metodología es un procedimiento que el profesor va a emplear en las sus clases adecuando al nivel del su público, usando diversas formas para enseñar y explicar un determinado termo. Cuanto que el método es algo que ya está listo es como seguir un material didáctico tal cual está, osea, una reproducción, yel profesor

---

<sup>5</sup>La inclusión de Libâneo en el trabajo, es porque en su libro de Didáctica, habla del proceso de enseñanza en su conjunto, esto es, la actividad del profesor y de los alumnos visando el desarrollo de las capacidades cognitivas y operativas de éstos mediante a la asimilación consciente y activa de conocimiento y habilidades. El trabajo del docente ocuparse de instrucción, de la educación y de la mediación de objetivos, contenidos métodos en función del aprendizaje de los alumnos.

adecua esa técnica en sus clases, usando su metodología, de acuerdo con el contexto en que se encuentre. Se presentará una visión de los enfoques y métodos utilizados a lo largo del tiempo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando se llegue al enfoque comunicativo se señalarán las varias tendencias que forman parte de ese movimiento. Al final se observará cómo funciona cada uno de los métodos ya referidos. El modelo de la operación global de enseñanza de lenguas (Almeida Filho, 1993), nos servirá de base para la comprensión del funcionamiento de las distintas concepciones en niveles que se interrelacionan y componen ese proceso.

#### **4.2 Método gramático traducción**

El método gramático traducción según Reinoso (1999-2000), es lo más antiguo que reinó a lo largo del siglo XVIII y parte del XIX, y se debe su origen a las escuelas de latín donde fue ampliamente usado para enseñar las lenguas “clásicas” (Latín y Griego) aunque más tarde se utilizó también para enseñar algunas lenguas, modernas (Francés, Alemán, Inglés, etc.). El método gramático traducción, es un método que no tiene dueño, es decir, fue una técnica adoptada por los curas y frailes que usaban para traducir los textos bíblicos, pues se trata de una traducción literal de una lengua para otra, y los estudiosos científicos se dieron cuenta que era posible enseñar una lengua extranjera con esta técnica, prefirieron llamarlo de método.

El profesor pasa el contenido al alumno y recibe reproduzca mecánicamente lo acumulo. El elemento activo es el profesor que habla e interpreta el contenido. El alumno todavía que contesta el contenido el cuestionamiento del profesor y haga los ejercicios pedidos, tiene una actividad muy limitada y un mínimo de participación en la elaboración de sus conocimientos. (LIBANEO, 1990, p.78)

El aprendizaje de reglas gramaticales, estudio de declinaciones y conjugaciones, traducción y copia de sentencias descontextualizadas, uso de textos bilingües paralelos y diálogos, siempre fijándose poco en la pronunciación. Esta metodología con foco en la forma se hizo conocida como el *métodogramática-traducción*. A partir de un estudio totalmente comparativo luego el método es sustituido, porque necesita de procedimientos metodológicos, que permita la participación del alumno.

#### **4.3 Método directo**

Como la ciencia busca comprobar y está siempre cambiando, de la misma forma que es la enseñanza que cambia conforme la realidad que tiene, es que surge como respuesta al método gramático traducción, el método directo que viene como una reacción con el movimiento reformistas de los fonetistas con la idea de que no es

posible aprender una lengua sólo por la gramática, hace falta que el alumno reconozca al sonido de la escritura. El objetivo del método directo es explicar que se aprende una lengua extranjera mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos, además del léxico que se adquiere a través de asociaciones y las reglas gramaticales que inducen al alumno comprender otra lengua.

En esa línea de pensamiento, Martínez (2009, p. 52) afirma que:

Las metodologías del tipo directo dan prioridad al oral, con una escucha de los enunciados sin el auxilio de la escrita y una atención a la buena pronuncia. No hay enunciados, apenas significantes, inscritos en una situación imaginable. La preocupación metalingüística en fin, existe, pero apenas en un según tiempo: es la observación reflexiva de las recurrencias que son extraídas las reglas del funcionamiento de la lengua.

Así siendo, la teoría del aprendizaje de este método preocupase con el uso exclusivo de la lengua meta, enseñanza de vocabulario y estructuras de uso del cotidiano, es decir, la gramática inductiva. El desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y alumno, se estudia la cultura, es decir, historia, geografía, vida diaria de los hablantes de la lengua meta y generalmente las lecturas son en voz alta.

#### **4.4 Método audio-lingual**

El método es también conocido como audio-oral, que da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social, pues su objetivo era capacitar a los estudiantes para comunicarse oralmente en la lengua estudiada, eso en situaciones del cotidiano reales cerca de ellos. Hacen muchos ejercicios mecánicos y de imitación de modelos nativos, donde se usan recursos tecnológicos y avanzados porque tenían que reproducir de la misma manera que oían a voz de un nativo.

Ese método que se interesa más por la forma que por el uso de la lengua, atendiendo procedimientos de imitación y repetición. El método audio-lingual encuentra su soporte teórico en el estructuralismo lingüístico ortodoxo de Bloomfield y en el conductismo psicológico del aprendizaje de Skinner (1940-1990), Psicólogo, profesor de la Universidad Harvard y se basa en el supuesto de que hablar una lengua implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no en la memorización de reglas gramaticales. Esa concepción presentase, que solo aprenderse una lengua a través de un estímulo/respuesta, es decir, que el aprendizaje viene de fuera para dentro, considerando

el estudiante como una “caja vacía”, porque no aceptaban a los conocimientos previos que el alumnos ya posee que podrían añadir en sus lecturas.

#### **4.5 Método audio visual**

Ese método surge por vuelta de los años 50 y 60, tras el método Audio-lingual. Presentando diálogos contextualizados y no sentencias aislados y sueltas, pues emplea cierta variedad de técnicas con el uso de objetos reales como: Cd-ROMs y DVDs, empleando imágenes en las clases, como fotografías, videos, etc. A partir de las imágenes vistas, el profesor emplea ese método para elaborar preguntas en relación a las imágenes presentadas.

En todas las clases los alumnos hacen actividades conforme las imágenes vistas en la clase. Se puede decir que este método ofrece puntos positivos para el estudiante, puesto que lo hace acercarse de la lengua española libremente porque, generalmente, las tareas son hechas en parejas o grupos produciendo diálogos, contestan y formulan preguntas al respecto de lo que miraron en las imágenes y sin la imposición del profesor.

Para Gargallo *apud* Richards & Rodgers (2005), tras la II Guerra mundial, la enseñanza de LE ganó importancia de dimensiones gigantescas en el contexto mundial, a partir del momento en que se hizo cada vez más necesario el dominio de los aspectos orales de las lenguas, de modo que el alumno, al final de su entendimiento, tuviera un grado de proficiencia que le permitiera comunicarse naturalmente en la lengua extranjera, a través del habla, al envés de hacerlo meramente por el lenguaje escrito, que hasta entonces era adquirida esencialmente por la práctica de la traducción de curtas oraciones o de textos literarios de la lengua extranjera para la materna o de las dos maneras.

Con la entrada de los EUA en la II guerra Mundial, surgió una demanda en el ejército norteamericano por ser personas fluentes en varias lenguas extranjeras (Alemán, Francés, Italiano, etc.) para actuar como traductores e intérpretes. De esta manera, el gobierno norteamericano solicitó a las universidades que desarrollaran un proyecto de enseñanza de lenguas extranjeras direccionado a los militares.

#### **4.6 Método situación**

El método situacional junta los todos los métodos (directo, lingual, audiovisual, oral) y adecua a la situación como su propio nombre, poniendo el estudiante de lengua extranjera en contextos reales, donde él pueda comunicarse en la lengua meta, aprendiendo estructuras como se fuera un nativo.

Ese método se basa en los modelos conductistas y adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. Parte del supuesto que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los implicados en el aprendizaje de la primera lengua y, a consecuencia, espera que el significado de las palabras o de las estructuras sea deducido por el aprendiente a partir de la situación en la que se presentan.

De todas las variantes mencionadas anteriormente de los métodos de base estructural, es el método situacional el que mayor incidencia ha tenido en la enseñanza de español como lengua extranjera, cuyos fundamentos teóricos fueron plasmados de los años setenta. Se puede resaltar que los fundamentos del estructuralismo se implantaron en Europa y Estados Unidos a comienzos del siglo XX (F. de Saussure, 1916) y que, sin embargo, estos no se vieran reflejados en los materiales didácticos destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera hasta esta fecha tan tardía, pero no se puede olvidar que el interés institucional y editorial por esta parcela de la docencia es relativamente reciente.

#### **4.7 Método Nocio-Funcional**

El método nocio-funcional, que surge en la década de sesenta, busca explicar la lengua como función en determinado momento, pues es un programa nocio-funcional es más una forma de organizar el procedimiento didáctico para enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, que critica al estructuralismo como modelo para la descripción gramatical de las lenguas y contra el conductismo como modelo psicolingüístico para el aprendizaje, o sea, es un enfoque o método de enseñanza, la crítica contra al estructuralismo fue por cuenta de la dificultad de aplicar los contenidos de forma adecuada al contexto comunicativo.

Una desorientación generalizada en los educadores, la incorporación de la semántica, la descripción gramatical el desarrollo de la pragmática, como asignatura centrada en el estudio del lenguaje y en las condiciones en que se producen los actos de habla, y la aplicación de concepto de competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. El concepto de aprendizaje en el ámbito lingüístico es comprendido como lo que se hacen con la lengua, o sea, como cumplimentar, pedir disculpas, expresar tristeza, manifestar alegría, felicidad, etc. De manera que el relevante sea precisamente lo que queremos con la lengua, y los exponentes lingüísticos necesarios para llevar al término, pasan a ser secundarios.

El método nocio-funcional ayuda a determinar cómo presentar el contenido lingüístico necesario para que el alumno pueda comunicarse de forma adecuada y consciente y tenemos que elegir una serie de expresiones y estructuras gramaticales que les permitan realizar una función que, además, ya conocen en su lengua. A partir de ese método empieza a desarrollarse en los materiales didácticos con el nivel de conocimientos de la lengua. Son publicados materiales complementares como el libro del alumno, cuaderno de ejercicio y grabaciones para ejercitar la escucha y el habla del alumno. En 1970 fueron producidos manuales que traerían orientaciones que interiorizarían esas estructuras.

Este método constituye una importante innovación en el ámbito del paradigma referente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Esa innovación permitió nuevos estudios, mejores procedimientos didácticos y los materiales iniciaron la adaptación a los objetivos y necesidades de aprendizaje de idiomas y, consecuentemente abrieron caminos para la definición del enfoque comunicativo. En los enfoques propios del funcionamiento lingüístico denomina competencia comunicativa a la capacidad de hacer bien el proceso de comunicación, usando los conectores adecuados para entender, elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos, teniendo en cuenta no sólo su significado explícito o literal, lo que se dice, sino también las implicaciones, el sentido explícito o intencional, lo que el emisor quiere decir o lo que el destinatario quiere entender. El término se refiere a las reglas sociales, culturales y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. Estas cuestiones serán aclaradas dentro del término competencia comunicativa que será presentada en el próximo punto.

## **5. COMPETENCIA COMUNICATIVA**

La metodología de enseñanza de lenguas extranjeras profundiza en la historia de las necesidades de la comunicación social. El concepto de competencia comunicativa ha venido dominando durante varias décadas la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, la evolución de las sociedades modernas demanda nuevos planteamientos en el tratamiento de las lenguas. El Consejo de Europa ya ha mostrado sensibilidad hacia el tema y ha elaborado un marco europeo de referencia que ha inspirado buena parte de los currículos de lenguas extranjeras. Dicho documento tuvo su creación desde 1949, época en que estaba terminando la II Guerra Mundial, justamente el periodo que empezó la enseñanza de lenguas extranjeras. Él indica lo que es

necesario revisar el referente del hablante nativo monolingüe como modelo para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y avanzar en la definición de competencia intercultural.

### 5.1 Competencia comunicativa según Hymes

El término competencia comunicativa fue desarrollado por D. Hymes en 1971 y en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Etnografía del Habla, una orientación al estudio de la lengua puesta en la cultura, como también él quiso ofrecer factores que intervienen en la comunicación:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma.

GARGALLO D Hymes (1971/1995: 34)

Propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Tener una competencia comunicativa y una competencia lingüística es lo que dijo Hymes, o sea, es saber comunicarse con intencionalidad y dominar la sintaxis utilizando el sentido para que pueda enfrentarse con una comunidad de habla heterogénea, con competencia diferencial y con papel constitutivos de rasgos socioculturales.

Es lo va a considerar Hymes, explicándonos que comprender el análisis de los fenómenos del lenguaje al estudio de la organización de las comunidades lingüísticas, sus repertorios verbales sus modos del habla en las situaciones más diversas de la interacción social y concreta del ser humano.

“La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, necesidades, necesidades y experiencias”.

(GARGALLO APUD HYMES, 2004, P. 31)

Hymes critica Chomsky por no tomar en cuenta la dimensión socio-cultural en su descripción de la competencia. Para Chomsky la competencia que realmente interesa es del hablante ideal, que está inserido en una comunidad homogénea y que no es afectado por condiciones externas y momentáneas como la distracción, falta de interés, problemas de memoria, para él es importante era ésta competencia ideal y no el desempeño que sería el uso real de la lengua que Hymes defiende en su teoría.

## 5.2 Competencia comunicativa según Canale/Swain

Tras la propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras de D. Hymes, ha sido reformulado por varios estudiosos como Canale/Swain (1983) que plantean de una forma general que los alumnos solo adquirirán competencia comunicativa se estuviera expuestos, de manera uniforme.

Esas formas de competencias lo que conocemos como las subcompetencias, en la perspectiva de los siguientes componentes: *Subcompetencia gramatical* (hace referencia a los dominios del código lingüístico); *subcompetencia sociolingüística* (adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma); *subcompetencia discursiva* (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o escrito); *subcompetencia estratégica* (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz).

Comunicarse no es sólo conocer las normas y convenciones que rigen la comunicación, sino que incluye también la capacidad del hablante para ser creativo con esas normas y convenciones, e incluso, para adaptarlas y modificarlas durante la comunicación (Canale y Swain, 1980).

A pesar de que hemos avanzado algo en las concepciones de la enseñanza de la lengua, aún están vigentes programas y libros de texto que responden a los enfoques normativos y estructuralistas, centrados en la gramática con un fin en sí misma y no en función de los procesos de comprensión y construcción, lo que despoja la enseñanza de la lengua de su verdadera naturaleza social, cultural y humana. La tendencia creciente hacia una concepción sociocultural de las investigaciones lingüísticas, que revele los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad, pone de relieve su carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

En la actualidad, la formación de profesores integrales, capaces de abarcar contenidos de diferentes áreas, exige un conocimiento de la lengua como medio de cognición y comunicación, así como el dominio de estrategias cognitivas y meta cognitivas, indispensables en todas las clases y en todas las asignaturas. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural es una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos. De esta manera, el próximo apartado hará una relación de los

métodos tradicionales y enfoques comunicativos de enseñanza, relacionando a la expresión escrita y comprensión lectora y estratégica en un proceso interdisciplinario conjeturando las teorías presentada anteriormente.

### **5.3 Enfoque comunicativo**

El enfoque comunicativo es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene su origen en un movimiento renovador desarrollado durante la década de los setenta en las acciones promovidas por el Consejo de Europa y motivado por la necesidad de superar el vacío metodológico predominante y homogeneizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

Así, los años 70 han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más innovadora. En realidad no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. Esta metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos, como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo, en opinión de Richards (1997), ha sido desarrollado por los lingüistas aplicados británicos como una reacción a los enfoques basados en la gramática.

La lengua era comprendida como una estructura, es decir, un sistema organizado de los elementos y las unidades lingüísticas, a partir de esta fecha, pasó a ser comprendida, como vehículo de comunicación de significados, surge principalmente como instrumento de interacción social. En ese momento estaba preocupado con el uso de la lengua, o sea, la lengua es esencialmente comunicación, vista como más función de lo que forma, más contenido de lo que estructura, esta sea usada en situaciones concretas de comunicación, además de verificar la intención del hablante/oyente, poniendo en práctica su grado de competencia comunicativa. Se percibe la función del enfoque comunicativo en los tipos actividades trabajada en este método, que explora la intención comunicativa entre los estudiantes, a través de las cuatro destrezas que hace un ruego con las habilidades que provoca la interacción.

Ese enfoque el profesor va a tener el papel de facilitador, que analiza las necesidades del alumno, crea situaciones que promueven una comunicación auténtica. De la misma manera el alumno va a tener su papel, ser un comunicador activo, negociador de significados que es responsable por su aprendizaje, como también trabaja

en equipo cambiando de informaciones. Y claro el material deben está adecuado, o sea, de una manera que distribuya el contenido al contexto real del alumno que provoque una comunicación auténtica.

De esta manera el enfoque comunicativo integra de forma interdisciplinar las aportaciones de diversas disciplinas:

- a) **Psicolingüísticas:** el aprendizaje es un proceso activo caracterizado por la puesta en funcionamiento de diversas estrategias de carácter cognitivo y se encuentra en restructuración constante, de ahí la importancia de las estrategias de aprendizaje y del concepto de autonomía.
- b) **Etnografía del Habla:** se toma el concepto de competencia comunicativa, propuesto por D. Hymes y reformulado posteriormente por Canale (1983), según el cual el objetivo del aprendizaje descansa en el logro de un conjunto de habilidades definidas por las subcompetencias lingüística, sociolingüísticas, discursiva y estratégicas.
- c) **Pragmática:** se tome el concepto de acto de habla propuesto por J. Austin (1962, *Cómo hacer cosas con palabras*) y J. Serle (1969, *Actos de habla. Un ensayo sobre Filosofía del Lenguaje*), va a tener una incidencia capital para la definición lingüística.
- d) **Sociolingüísticas:** se toma la idea de la variación lingüística, frente al modelo abstracto de lengua difundido en décadas anteriores.
- e) **Lingüísticas:** se toman las aportaciones derivadas de los estudios de Análisis del Discurso y Análisis de la conversación.

El enfoque comunicativo pone en relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que es la función lingüística el ello indicador del aprendizaje. El uso adecuado de la lengua exige conocimientos sociocultural indiscutibles canalizadores en el proceso de aprendizaje. Así, solicita la utilización de la lengua de forma contextual, con foco en la función, con la progresión dónde las clases son direccionadas por las funciones lingüísticas, el sentido de la comunicación y los intereses del grupo de aprendices. Se puede utilizar ejercicios estructurales, pero estos no se vuelven centro del aprendizaje.

Widdowson (1991) propone en el enfoque comunicativo un tratamiento integrado de las habilidades lingüísticas buscando el desarrollo de las capacidades comunicativas del educando. El aprendiz producirá siempre en interacción con los demás (el otro siempre se hace presente, aunque en la condición de destinatario en

potencial). Las necesidades comunicativas del grupo deben ser detectadas y tratadas en un proceso de negociación con el profesor. Por lo tanto, esa propuesta comunicativa es más sofisticada del que los primeros métodos de la enseñanza, porque ese enfoque intenta integrar el “hacer” de los conductistas desde la visión de un hacer con sentido y significado, el “pensar” propio de los cognitivistas y el “sentir”, la afectividad, la empatía y el ambiente relajado de los humanistas. Debido a integrar de forma interdisciplinaria las aportaciones de varias disciplinas.

#### **5.4 Enfoque comunicativo moderado**

El enfoque comunicativo moderado ya estaba preocupado con la lingüística pragmática, es decir, con el contexto real cerca del estudiante de lengua extranjera, y busca adoptar los materiales didácticos en estructura y función. Generalmente los contenidos de los manuales didácticos vienen aportados en unidades o capítulos que están divididos en estructura y otros que introducen la función, es decir, este método busca trabajar contenidos gramaticales, lexicales, ortográficos y socioculturales, por eso que vemos la presencia de la forma y un poco del uso, o sea, describiendo situaciones comunicativas y gramaticales, sólo que ofrece orientaciones inductivas.

Tanto el alumno como el profesor no ven claramente la propuesta de algunos manuales didácticos porque esas orientaciones no están puestas de forma explícita en el manual, por lo tanto el profesor tiene que tener conocimiento para adoptar en sus clases de manera adecuada, que haga con que el alumno haga las actividades de acuerdo con lo que exige ese método.

#### **5.5 Enfoque comunicativo por tarea**

El enfoque comunicativo desarrolló en las dos últimas décadas del siglo XX y resultó de una alteración ocurrida al nivel de la concepción de la formulación del concepto de lengua. La lengua era comprendida como una estructura, es decir, un sistema organizado de los elementos y las unidades lingüísticas, a partir de esta fecha, pasó a ser comprendida, como vehículo de comunicación de significados, surge principalmente como instrumento de interacción social.

En este momento estaba preocupado con el uso de la lengua, o sea, la lengua es esencialmente comunicación, vista como más función de lo que forma, más contenido de lo que estructura, esta sea usada en situaciones concretas de comunicación, además de verificar la intención del hablante/oyente, poniendo en práctica su grado de competencia comunicativa. Se percibe la función del enfoque comunicativo en los tipos

actividades trabajada en este método, que explora la intención comunicativa entre los estudiantes, a través de las cuatro destrezas que hace un ruego con las habilidades que provoca la interacción.

En este método el profesor va a tener el papel de facilitador, que analiza las necesidades del alumno, crea situaciones que promueven una comunicación auténtica. De la misma manera el alumno va a tener su papel, ser un comunicador activo, negociador de significados que es responsable por su aprendizaje, como también trabaja en equipo cambiando de informaciones. Y claro el material debe estar adecuados, o sea, de una manera que distribuya el contenido al contexto real del alumno que provoque una comunicación auténtica

## **6. BREVE PANORAMA DE LA RELACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ENFOQUES COMUNICATIVOS APORTADOS A LAS DESTREZAS DE COMPRESIÓN LECTORA Y EXPRESIÓN ESCRITA**

El proceso de la enseñanza de la expresión escrita no es tan simple de desarrollar, ya que la escritura integra una serie de saberes. Implica, primero, el conocimiento del lenguaje, es decir, manejo del vocabulario, ortografía, sintaxis, puntuación, etc. y, luego, los procedimientos de búsqueda de información y organización del texto. La escritura es un hecho social, una destreza que nos introduce en el mundo alfabetizado y que nos abre las puertas de la integración.

Diariamente convivimos con multitud de mensajes acompañados por la palabra escrita. Es cierto que la oralidad preside la mayor parte de las interacciones entre los hablantes, pero también es que la relevancia de los espacios reservados para la escritura la convierten en una destreza fundamental. Mientras hablamos, las acciones más cotidianas nos ponen en contacto con ella de un modo casi inconsciente; la lista de la compra, las anotaciones en nuestra agenda, los carteles informativos que observamos a nuestro alrededor o el envío de un mensaje de texto a través del teléfono móvil son un ejemplo del papel que la escritura representa para los hablantes.

De este modo, el enfoque tradicional-gramatical se asocia el aprendizaje de la producción escrita con la adquisición de la gramática de la lengua, es decir, las reglas gramaticales, normas de ortográficas... Como consecuencia de este posicionamiento, el objeto de enseñanza eran las estructuras gramaticales y las unidades léxicas del diccionario. Por lo tanto, las actividades que se desarrollaban en la clase eran largos ejercicios de gramática y traducciones literales. Ya en los años 60, con el método audio-

lingual para la enseñanza de lenguas, se concebía la escritura como un instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad porque se escribía poco, generalmente para preparar o recordar la práctica de diálogos orales y de las lecciones que habían sido estudiados en la clase de gramática, con funciones muy limitadas con concepción normativa que huía del contexto y de las situaciones, era de una forma que no valoraba la potencia la creatividad.

Desde de la década de setenta el Método Nocio-Funcional ya estaba preocupado con la perspectiva pragmática de la lengua, vinculada en lo escrito a los procesos cognitivos que intervienen en el texto. A partir de ahora, se le exigirá al aprendiz que ponga en juego su capacidad y sus estrategias para componer un escrito de forma creativa, mediante el cual exprese sus ideas e inquietudes y pueda comunicarse con el lector en un contexto lingüístico concreto. Así, la composición del texto se entiende ahora más como un proceso que como un producto, centrado en la creatividad y en la expresión personal, en la que el escritor produce un escrito real dirigido para un destinatario específico, por lo que habrá de adecuarse al registro establecido en el tipo de texto compuesto (García Parejo, 1999: 33-34).

Mismo el método gramático traducción da prioridad a la lengua escrita, no podemos decir que él este exactamente relacionado a la comprensión lectora, ya que esta destreza se considera como pasiva y fundamentalmente receptiva, que se ampara en una concepción sacralizada del texto como modelo de lengua y que adopta procedimientos didácticos basados esencialmente en la práctica de la traducción directa con el uso del diccionario como herramienta básica de acceso para la comprensión. Por lo tanto, la comprensión lectora va a encontrar su marco en el enfoque comunicativo donde adquiere su verdadera razón de ser, a pesar de que se siga dando gran importancia a las destrezas orales. La comprensión lectora empieza a ser un fin en sí misma, y se incorpora a la didáctica, desde el primer día de clase, como un recurso imprescindible para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa.

“El enfoque por tareas, parte de principios fundamentales del enfoque comunicativo, enraizado en el modelo cognitivo de la teoría de los esquemas” (Estaire y Zanón, 1994, p. 94). Su modelo de comprensión lectora adopta claramente interactivo: está vinculado por tareas y supone generar auténticos procesos de comunicación y no simplemente ejecutar actividades de uso de la lengua; se trata, por tanto, de posibilitar activamente la construcción y reconstrucción continua de nuevos esquemas de conocimiento formal (temático, léxico, funcional, gramatical) e instrumental esquemas

de procedimiento de comprensión y producción), donde hay la activación del conocimiento previo y del desarrollo de la competencia estratégica en todas sus vertientes. El conocimiento y la identificación de la estructura del texto permiten al lector a comprenderlo.

Como fue presentado en la tercera fase de estrategia de lectura propuesto por Solé, el lector puede seleccionar la información, organizarla y elaborarla en su memoria una macroestructura que resumen al texto y según el fin de la lectura, va a guardar parte de esta en su memoria a largo plazo, manteniendo la idea principal, hacer un resumen o mismo formular preguntas acerca del texto leído. Comprenderse que es aquella función en la que el lector recoge o discrimina lo más o menos importante del texto según su propio criterio o necesidad. Con esta selección el alumno aprende mejor o le ayuda recordar aspectos relevantes, comprender algunos puntos más difíciles, comprender lo que el autor nos quiere transmitir...etc. El objetivo principal es fomentar en el alumno el hábito de que cuando lea busque y seleccione la información que le parezca importante y que continúe aprendiendo después de la lectura.

Sin embargo, han sido los enfoques que han dirigido los cursos de escritura a partir del cambio de paradigma de enseñanza de segundas lenguas, es decir, desde del estructural al comunicativo, se puede decir que todos ellos se convienen a dos modelos esenciales: los que atienden al texto, o sea, la escritura como producto y aquellos que prestan mayor atención al proceso mismo de la escritura. Según la investigación Cassany, explica que la escritura no es sólo un producto sino un proceso que se va desarrollando en la mente del escritor. Se requiere reflexión, memoria y creatividad, no basta dominar las formas gramaticales. *Los modelos de producto*, centrados en la evaluación de la composición escrita como resultado o producto concluido. Entienden la actividad de escritura como una habilidad global, en la que se ponen en práctica una serie de habilidades previamente ejercitadas: gramática tradicional, ortografía, puntuación, etc. Que se encaja dentro de los métodos gramático traducción al estructuro global, pues este modelo se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua, preocupándose con la forma, es decir, con el producto acabado, no lleva en cuenta el camino que el estudiante lleva para hacer un determinado texto y lo que él pretende comunicar.

*Ya los modelos de proceso*, que intentan comprender el proceso de composición mediante el desarrollo de las actividades y habilidades que se ponen en práctica durante la escritura. Dentro de este enfoque se encuentran los modelos de traducción, de etapas

y cognitivos, que se puede relacionar al enfoque comunicativo que preocuparse, por que se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los distintos tipos de textos escritos siendo comunicativo y está orientado hacia el desarrollo de trabajos prácticos. El alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos, por ejemplo, redactar una carta para una autoridad, como también escribir una carta al director de la escuela o para un amigo y saber diferenciar el tipo de comunicación del mensaje presentada en los contenidos y formas de comunicación presente en las cartas.

Así siendo, el primer enfoque atiende fundamentalmente a cuestiones formales de la lengua, es decir, a la ortografía, a las estructuras sintácticas con las que expresar las ideas y a la fluidez, de la que necesariamente va a carecer el aprendiz. En las clases inspiradas en este modelo, se suele trabajar inicialmente con una práctica controlada, con el foco en la estructura al nivel de la frase. Un ejemplo bastante común es los alumnos deben completar con información propia un conjunto de enunciados que incluyen una estructura útil para, en un segundo momento, escribir un determinado tipo de texto, o bien con composiciones guiadas con un modelo dado, un esquema a partir del cual ellos deben desarrollar un texto más amplio. Es una tarea de la cual el estudiante no logra su adquisición de sus conocimientos como autoridad de su construcción de aprendizaje.

Este por su vez forma parte de la teoría “*Bottom Up*”, es decir, la lectura ascendente, pues está orientada en torno al texto. El texto es lo que tiene supremacía en esta teoría el lector hace es transferir a su cerebro la información que el texto le ofrece, tal y como producto de un proceso divisible en sus partes, en el cual el sentido y el significado se encuentran en el texto y la lectura se rige por unas reglas fijas y universales. La lectura se inicia en el texto, las letras y sonidos llevan a las palabras y es un proceso que se estructura en niveles, es secuencial y jerárquico. Este pensamiento presenta la concepción lingüística de reconocimiento de palabras como vehículo para lograr la comprensión de la lectura. Así, la lectura es vista como unas respuestas a un código visual impuesto en el lenguaje auditivo, por lo tanto este modelo de lectura está relacionando directamente al método directo, una vez que prioriza a la palabra y su sonido sea hablado o escrito para tenerse el sentido en lengua meta.

Cuanto que, el segundo enfoque prioriza la elaboración de un texto uno sea consciente desde el punto de vista del contenido, y que se haga comprensible para un posible lector, de modo que cada parte del texto esté ligada morfológicamente tanto a la

que la precede como a la que la sucede. Por otra parte, ofrece para el alumnado la instrucción de las posibles estructuras textuales y en las especificidades de las distintas secuencias: exposición, argumentación, descripción, narración. Estas prácticas de clase consisten en ejercicios de análisis de textos y en la construcción de otros nuevos haciendo interactuar en cada uno de los aspectos concretos que se han tratado. En este enfoque se puede relacionar a la lectura descendente o “*Top Down*”, como se había mencionado anteriormente, parte de los siguientes principios; la comprensión del texto implica una compleja interacción entre el texto, las estructuras cognitivas del autor, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa, de esta manera hará la unión entre texto-lector-contexto.

En síntesis, esta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, a sí mismo, y el contexto en el cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Este modelo la en cuenta la interacción que existe entre el lenguaje y pensamiento al momento de leer toma en cuenta el conocimiento previo del lector, y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística. Por lo tanto, este modelo está aportado al enfoque comunicativo por tareas, debido sus propuestas se centran en cómo conseguir que los alumnos adquieran competencia comunicativa de una manera más efectiva.

Se defiende así una unidad metodológica de trabajo en el aula, que se llama tarea, cuyo objetivo principal es que los alumnos actúen y se comuniquen de forma real en la lengua meta. Se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula los alumnos tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos, como la fluidez el significado y las reproducciones escritas en relación con la tarea propuesta.

Un tercer modelo es la **lectura comprensiva**, es lo que atiende a los rasgos de un texto en relación con la situación de comunicación en la que éste tiene lugar: algunos elementos del texto variarán dependiendo de a quién esté dirigido y qué finalidad comunicativa cumpla, así como del tipo de escrito de que se trate una carta formal o informal, una nota, un informe, una receta etc. Este es el enfoque con el que la enseñanza comunicativa plantea la didáctica de la destreza escrita: se trata, mediante la participación de los estudiantes en actividades de comunicación reales al contexto de vida de ellos para hacerlos conscientes de que su escrito tiene siempre un destinatario y

de que escriben un tipo de texto, que impone al escritor una serie de convenciones de contenido, de estilo, de registro, social y culturalmente determinadas.

Este modelo presenta el discurso como un comportamiento social interactivo en el que la estructura de intercambio, la estructura de acción, y la estructura de participación o el marco de participación intervienen de forma simultánea. El modelo se completa con el estado de la información, es decir, el conocimiento de la realidad y el conocimiento lingüístico y metalingüístico que hablante/oyente comparten y el modo en que ese conocimiento se organiza y cuestiona: Como se puede suponer, el enfoque interactivo defiende que hay dos flujos de información. Uno efectivamente parte del texto, con sus marcas lingüísticas; el otro viene del lector, que aporta las informaciones y vivencias que trae en la memoria a la actividad de lectura, enriqueciéndola. Bajo tal punto de vista, cada lector lee diferentemente, tanto según sea su bagaje, como sus intereses y objetivos. El proceso de leer tiene doble mano, y nos permite presenciar un intercambio de informaciones entre el lector y el texto e, indirectamente, entre aquél y el autor.

El enfoque comunicativo está presente en este modelo de lectura porque explica en su teoría que el alumno debe aprender a adecuarse a escribir y leer de acuerdo con la situación comunicativa en la que se halle. Con ese objetivo, el trabajo de clase se basa en el análisis, más creativo, de modelos textuales y en la producción de textos muy similares en un contexto claro, con un interlocutor real o figurado. Al error formal se le presta aquí una atención secundaria, ya que el mayor interés es el de señalar las inadecuaciones pragmáticas en las que incurre el estudiante, y proporcionarle recursos para evitarlas. Frente a los enfoques didácticos anteriores centrados en las características de los textos, en este modelo se dirige la atención al propio proceso de la escritura, es decir, a las distintas fases por las que el escritor atraviesa desde del momento en que decide plantear sus ideas que quiere añadir en su escrito hasta que presenta la elaboración final.

El desarrollo de los modelos de proceso ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva; así, con anterioridad a éstos, encontramos enfoques más simplistas, como los propuestos por los *modelos de traducción y de etapas*. Los primeros conceptualizaban la escritura como la simple y directa traducción de fonemas en símbolos gráficos, considerándola, por tanto, como un proceso inverso a la lectura e, incluso, a la expresión oral, como técnica para aplicar a la enseñanza empleaba el método gramático traducción que tenía la misma concepción. Aunque este

modelo constituyó un avance con respecto a los planteamientos del enfoque de producto, por considerar fundamental la generación de ideas, no posibilitó, sin embargo, una explicación aceptable de cómo se efectuaba tal generación o de lo que ocurría en la mente del sujeto durante el proceso de activación y selección del contenido, considerando a la *inspiración* como el principal requisito para que las ideas aflorasen.

Por su parte, los modelos de etapas partían de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente que exige mucho más del estudiante: la *planificación* o etapa de generación y organización del contenido, en este momento de la planificación; *transcripción* del contenido en el papel; *revisión* o corrección del resultado para editar el producto final. Aunque la principal aportación de los modelos de etapas fue la de concretar de modo más preciso, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, no explicaban, sin embargo, cómo son empleados dichos procesos por el sujeto, presuponiendo una linealidad rígida que no se da en realidad.

La adopción de este enfoque en la enseñanza de la expresión escrita supone, *por* una parte, considerar el texto escrito como una unidad que toma significado en el contexto situacional concreto. Por tanto, a diferencia del enfoque gramatical anterior, el contenido y los recursos gramaticales se ponen al servicio de un contexto comunicativo real. Por otra parte, implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con modelos textuales concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura, para acometer soluciones contextualizadas.

Este proceso se pone en marcha en cada una de las fases de planificación, transcripción o revisión a partir de los comentarios que pequeños grupos de estudiantes realizan sobre el trabajo individual. Aun cuando importan las características formales del texto resultante, en términos de contenido y corrección formal y textual, el énfasis de este modelo se sitúa claramente en el propio escribir y en las estrategias que el aprendiz desarrolla en el transcurso de la actividad. Se pretende rentabilizar el conocimiento del que ya disponen, proporcionándoles la experiencia de la creación y la seguridad de haber sido capaces de elaborar un texto propio, adecuado a lo que el lector espera de él.

A esos momentos de la vida podemos asociar las tres etapas de estrategias de lectura propuesto Solé: la pre-lectura, durante la lectura y pos-lectura. En la primera, preparamos el camino para un viaje más productivo por el texto. O sea, le damos al

aprendiz condiciones de definir sus objetivos de lectura y los niveles necesarios para ejecutarla de forma a atenderlos. También le permitimos activar sus conocimientos previos, elaborar hipótesis a partir del título, observar qué datos pueden aportarle al texto los elementos visuales que lo acompañan. Es ésta la etapa en la cual los compañeros discutirán sobre lo que van a leer, compartirán sus conocimientos de mundo, harán un trabajo, en cierta medida, intertextual. Después, será el momento de la lectura propiamente dicha. Se buscarán comprobaciones para las hipótesis propuestas, o se las abandonarán y crearán otras, se harán inferencias, se establecerán relaciones entre los elementos lingüísticos, identificarán las ideas centrales y las secundarias. La última etapa, el pos-lectura, reúne todas las actividades relacionadas a lo leído que amplían, diversifican o exploran los conocimientos adquiridos. Pueden ser nuevas lecturas, pero también serán producciones orales y escritas.

De acuerdo con esta forma de entender la expresión escrita, consideramos necesario que la instrucción se centre fundamentalmente en los procesos de redacción, frente al interés por el producto escrito, que ha venido primando tradicionalmente en la enseñanza de esta competencia, en la que los ejercicios de composición escrita, se limitaban frecuentemente a la redacción condicional de composiciones sobre temas poco interesantes, en los que se evaluaba tanto el grado en que el alumno dominaba las convenciones de la lengua escrita, previamente aprendidas, como el nivel de automatismo o inspiración en el momento de expresar por escrito sus ideas.

Esta evaluación, centrada fundamentalmente en el producto, era suficiente para aconsejar al alumno sobre la necesidad de buscar otras formas de expresar el texto, si éste no resultaba adecuado, pero estaba lejos de proporcionarle una información precisa sobre qué es lo que debía de hacer para mejorarlo. De este modo, pone la atención especial a las necesidades comunicativas del alumno al asumir que cada alumno tiene necesidades de comunicación diferentes, por lo que requerirá el aprendizaje de funciones y recursos lingüísticos distintos a los que podrá precisar otro compañero. Por ello, el docente tiene que proporcionar las ayudas, las estimulaciones y motivaciones que requiera el alumno en cada caso concreto. (CASSANY, 1990, 71).

Se tratando de motivación y algo concreto, abajo seguiremos con el capítulos práctico apuntando estas cuestiones sobre proceso de lectura y producción, considerando los conocimientos previos de los alumnos, es decir, considerar lo que los alumnos de EJA, puede traer para la sala de clase que les ayude a comprender y escribir textos en lengua española.

## **7. LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA COMO PROCESO Y PRODUCTO EN LAS CLASES DE E/LE.**

Como bien se sabe, escribir es una práctica social y cultural, cuyas propiedades de uso se adecuan desde textos específicos de carácter formal, como a aquellos basados en escritos informales. Manteniendo su naturaleza de guardar y direccionar un registro y memorias que se puede rescatar siempre que necesario.

Así, pues la práctica de la escrita como medio de expresión considera el uso de la escrita como producto en la medida de la aplicación didáctica lanzadas en actividades lingüísticas y comunicativas. En esta línea de comprensión que este apartado será presentado la descripción del contexto de pesquisa y de los participantes; los procedimientos de la coleta de los datos, incluyendo las instrucciones para los procedimientos didácticos, además las descripciones de los planes de clase para las actividades propuestas de lectura y producción, y la presentación de los textos de los alumnos.

La investigación se desarrolló por medio científico/metodológico de base cualitativa. Cuyo corpus<sup>6</sup> se dio por el resultado de una aplicación tanto conceptual/teórico cuanto didáctica en el área educacional. Por este curso fue posible al profesor/investigador observar y caracterizar la planificación de sus clases desde la búsqueda de la construcción de conocimientos previos a favor de la contribución de una posible transformación en la realidad investigada. Es decir, la de contribución dada a los alumnos se constituyó por las necesidades que se presentaron en clase.

El contexto de la investigación y de sus participantes trajo la oportunidad de coleccionar las producciones de dos alumnos, tanto de la primera parte del curso como de la segunda. Sin embargo, fue seleccionada solo algunas producciones, las cuales fueron analizadas desde su proceso de composición, planificación, transposición y revisión. La producción textual de los aprendientes de EJA, cuando elegidos se destacaran primero en esta monografía por el empleo de contextos de escrita como producto<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup>El corpus fue el resultado de la realización de textos propuestos en las actividades del curso piloto de extensión de la lengua española que se formó en la Escuela de Jóvenes y Adultos (EJA), de Enseñanza primaria, es una escuela pública de la ciudad de Juazeirinho – PB.

<sup>7</sup> Estructura discursiva del texto, con los elementos estructurales y los mecanismos de cohesión para llegar en la revisión, aplicado desde su complejidad sintáctica, selección léxica y grafica y ortográfica.

En estas clases del curso fue planteado un programa con una propuesta de dominio eficaz de la comunicación de la Lengua Española, tanto en registros formales cuanto informales, usando, continuamente, las cuatro destrezas: leer, escribir, oír y hablar, haciendo especial hincapié, principalmente, a las actividades de comprensión lectora y expresión escrita. Para tal hecho se hizo lecturas de varios géneros textuales con funciones comunicativas como: diálogos, cómics, entrevista etc. Que despertaran a los alumnos a desarrollar a sus competencias comunicativas. Estas clases fueron planteadas por medio de métodos de enseñanza que direccionan al profesor a plantear sus clases conforme la realidad y nivel de la turma.

Aún en este seguimiento explicativo, de primera fase, fue elegido contenidos a ser trabajados, solo con el nacimiento de la lengua y las habilidades lingüísticas de producción y comprensión textual, pues el objetivo era enseñar a partir de la necesidad que los alumnos sintieran en la hora de producir sus propios textos. Siempre ocurría algo en los momentos de la planificación de los planes y la realización de ellas, porque nos parecían que el plan de clase nunca estaba pronto, pues se pensaba en trabajar un determinado contenido antes y en la hora de la realización en sala, lo que fue planteado no realizabade la misma manera lo que nos lleva a creer que partí clases es lidiar con algo vivo que está sujeto cambios, porque no es algo que éste parado como se fuera un objeto inmovible.

Las clases eran teóricas/prácticas y expositivas. Presentaciones del material visual y audiovisual para una mejor comprensión del alumno y del contenido trabajado en clase, además de dinámicas y juegos que incentivan al raciocinio y ejerciten el contenido expósito.

En la 1ª parte del curso correspondía a las clases planteadas considerando el uso de la escrita como producto/proceso, era en el momento que los alumnos observaban lo que se vía en las clases para escribir sus relatos a respecto de lo que han comprendido, pues en esta actividad ellos tenían de reconocer los elementos estructurales de la lengua saber diferenciar mecanismos de cohesión y coherencia, selección léxica, grafía y ortografía, esto quiere decir, que los alumnos tuvieron de pasar primero por un enfoque que atiende fundamentalmente a cuestiones formales de la lengua. Como también tenían que planificar, transcribir y revisar sus textos, todavía, este proceso de escribir requiere una participación activa del alumno, porque estaban empleando operaciones mentales, así ellos estaban atendiendo a las diferentes fases por los que pasan en la elaboración de un texto.

Esto se percibía en las actividades prácticas de los alumnos que tenía que escribir un texto a partir de todo que se vía en las clases, por eso se creó un margen en el material para poner las anotaciones del alumno, para que ellos pusiera sus dudas, necesidades de aprender, curiosidad, etc. este espacio fue creado por ese motivo y también, porque era el lugar que alumno tenía para rever sus escritos y hacer un glosario para ellos reflexionar sobre sus escritos, para que pudieran rescribir los textos propuestos por la profesora/investigadora.

Por lo tanto, en estas actividades los alumnos eran más controlados, porque necesitaban conocer primero las funciones de los términos pertenecientes a la organización estructural para que más adelante desarrollar sus textos más consciente de lo quiere decir. Y esto ha ocurrido en el momento de se trabajar la comprensión escrita de los cómics de Mafalda, donde la escrita de ellos era solo proceso, pues tras los alumnos pasar por actividades guiadas y a partir de ahí ellos estarían más seguros para saber planificar, transcribir y revisar sus escritos libremente.

La evaluación se daba desde del momento de las actividades hecha, sea, en el momento de las producciones textuales hecha como producto y/o proceso, porque necesitaba que el alumno produjera textos acerca de lo que fue trabajado en clase, además de la participación en las actividades. De este modo, de los diez alumnos que han terminado el curso nueve han entregue las actividades y por cuestiones de espacio, seleccionó dos alumnos que serán representados en el trabajo de la siguiente forma: **ALUMNO X**, es aquel que ha desarrollado y se destacado más en sus tareas en el curso, cuanto que **ALUMNOS Y** es aquel que ha desarrollado menos en sus actividades en el curso.

Así, el próximo apartado presenta las dos producciones de la primera etapa, siendo (1° y 5° texto) que son relatos de lo que estaban estudiando en las clases del curso, ellos tendrían de escribir un texto explicando lo que habían visto y exponer su comprensión al lado del texto. Este espacio servía para analizar el equívoco de los aprendices y cuestionamientos acerca de lo estudiado, como también era el lugar en que la profesora/investigadora analizaba lo que ellos necesitaban aprender.

En la segunda parte fue elegido dos producciones textuales que corresponde a temas abiertos, es decir, que este momento los alumnos ya estaban más seguros para escribir libremente, pues cada uno escribía lo que les parecía importante desde los cómics de Mafalda. Y para que las producciones pudiera ser hecha los alumno fueron

instruidos a usar el diccionario como herramienta de soporte, ya que ellos estaban empezando a estudiar a la lengua.

Por consiguiente, el Análisis de los datos presentará en las explicaciones generales como fue preparada las clases desde las necesidades de aprendizaje de los alumnos a partir de los <sup>8</sup>planes de clase.

### 7.1 Análisis de los datos

La primera clase partió del principio de plan de clase, con la idea de verificar el nivel e identificar cuales eran los conocimientos previos de los alumnos. La profesora investigadora al comienzo de la clase presentó la propuesta del curso, además haber introducido algunos contenidos respecto a la constitución de la lengua española. Fue planteado también el reconocimiento de las letras y sonidos del alfabeto español. A continuación fue aplicada una lectura de un texto sobre la diferencia entre los términos **Español o Castellano**.

Texto aplicado en la 1ª clase:

#### **CASTELLANO O ESPAÑOL**

Castellano o español – ambos nombres designan la lengua en que fue escrito el Don Quijote, obra maestra de la literatura universal.

Nació en Castilla (“región de castillo”), prevaleció sobre los dialectos afines y se fue extendiendo – salvo en Portugal – por toda la Península Ibérica, hasta tornarse idioma culto nacional. Más tarde se propagó a las inmensas regiones descubiertas y civilizadas por los españoles en América y Oceanía.

También se hablan, en España, otras lenguas, con importantes literaturas: el catalán (de Cataluña), el gallego-portugués (de Galicia) y el vascuence (del País Vasco). Están también dialectos como el andaluz, el leonés, el castellano etc.

Hace cinco siglos llegó el castellano al Nuevo Mundo y se derramó por el continente, desde México hasta Tierra del Fuego, excepto Brasil y las Guayanas. Hoy el español es uno de los idiomas más importantes del entorno turístico, comercial, profesional y cultural. Sólo en Estados Unidos hay más de 20.000.000 de

---

<sup>8</sup> Los planes están en anejo.

hispanohablantes.

(Adaptado de del Becker. Manual de Español. São Paulo, Nobel, 1982)

Texto I: Español o castellano. Fuente: RAMONOS & JACIRA: **Español espacio**: ensino médio: volume único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta. (p. 15)

La actividad inicial se dio por una lectura silenciosa desde el objetivo de familiarizarlos con la lengua y reconocimiento léxico. Tras la lectura fue explicado términos gramaticales, cuyo interés les pareció importante. Como posibilidad adicional, los alumnos escucharon la canción de Alejandro Sanz, (Nada por mí), acompañada de la letra. Esta tarea les ampliaba la comprensión auditiva y lectora de ellos.

En esta clase fue planteada desde de la aplicación de los métodos gramático traducción, directo, método audio oral y enfoque comunicativo por tarea. Abajo seguiremos con los relatos de clase de los alumnos con la escritura y reescritura de la primera clase.

### TEXTOS DEL ALUMNO X:

<p><b>1º PRODUCCIÓN – 09/04/2011</b></p> <p>El primero <b>dia</b>, fue de conocimiento un poco <b>timidos</b>, una <b>presentacion</b> del contenido que será trabajado en clase. <b>origen</b> de la <b>linguao</b> abecedario.</p> <p>Después <b>maisdescontraidos</b>, fue <b>masfacil</b> para nosotros a pesar de la maestra hablar un poco rápido, fue una tarde buena. <b>A</b> maestra habla con solidez eso fue <b>boune</b>, <b>uvimos</b> una música de Alejandro Sanz con espacio para escribir que entendemos.</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p>Como concluir una frase quando ha verbo? Para escrever este pequenotexto tive umas dificuldades.</p> <p>OBS: Esquecer o português e passar a pensar em espanhol.</p> <p><b>GLOSÁRIO:</b> MAIS: MÁS MAS: PERO – DIA: DÍA LÍNGUA: LENGUA BOUNE: BUENO OUVIMOS: OÍMOS A: LA</p>
<p><b>RESCRITURA DEL 1º PRODUCCIÓN</b></p> <p>El primero día, fue de presentación de los contenidos que nosotros vamos a estudiar. La profesora habló que las clases serán teóricas prácticas y <b>espositivas</b>, además tenemos visual y audiovisual para nuestra mejor comprensión.</p> <p>Nuestra <b>avaliación</b> se dará a partir del momento que <b>hacemos</b> textos acerca de que fue trabajado en clase y la participación en las actividades. Trabajamos el</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p><b>GLOSÁRIO:</b></p> <p>ESPOSITVAS: EXPOSITIVA AVALIACIÓN: EVALUACIÓN HACERMOS: HICIMOS AS DIVERSIDAD : LAS DIVERSIDADES SEGURANÇA: SEGURIDAD BOM: BUENO ENCONTRO: ENCUETRO</p>

<p>abecedario, <b>asdiversidad</b> lingüística de España (gallego, catalán y vasco).</p> <p>Pasado la vergüenza fue más fácil para nosotros hacer alguna pregunta para la profesora, ella habla muy bien un poco rápido, pero con solidez y <b>segurança</b>.</p> <p>Para un primero día fue mucho <b>bom</b>, nuestro <b>encontro</b> con una lengua <b>estranjera</b></p>	<p>ESTRANJERA: EXTRANJERA</p>
---	-------------------------------

Aquí se puede percibir que este alumno por ser muy atento a lo que se pasa en la clase, relata como fue su aprendizaje. Lo que fue debido a la oportunidad que tuvo con su rescritura textual. Por la rescritura pudo revisar todo lo que ha visto, pasando del momento de planificación para lo de transcripción y revisión. Es decir, este alumno estaba pasando por el proceso de composición en que segundo Cassany (2004, p. 923) “Escribir es una tarea cognitivamente compleja que va mucho más allá de la resolución de dudas ortográficas o de redacción de la prosa. Los escritores expertos toman conciencia del contexto en el que se inserta su discurso (comunidad discursiva, tema, género, etc.)”. Esta es una óptima oportunidad en que el aprendiente experimenta el acto de relaborar su propia práctica en la escritura.

Comprendiendo que este proceso de la de la expresión escrita no es tan simple de desarrollar, ya que la escritura integra una serie de saberes, conocimiento del lenguaje con las formas estructurales, vocabulario etc. y, luego, los procedimientos de información y organización del texto. Este texto del alumno refrenda bien al enfoque procesual, en que pudo desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos, aprovechando al contenido a través de practica de la escrita.

La primera producción del **alumno Y** que presenta un contraste en relación al alumno anterior, sintetiza lo que ve también en las clases. El **alumno Y** tiene una evolución mucho más lenta, cuya dificultades demuestran que cada individuo en clase tiene un tiempo propio para demostrar su aprendizaje y para relacionar lo que ha estudiado con la aplicación por escrito.

### TEXTOS DEL ALUMNO Y

<p><b>1º PRODUCCIÓN 09/04/2011</b></p> <p>En nueve de abril del dos mil <b>e</b> once <b>o</b> que <b>trabajamo</b> en las clases, fue una lectura del contenido del curso, fue una tarde muy esperanza hacia nosotros.</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p>Tive muita dificultade em fazer este texto, acho complicado. Passei o dia todo.</p> <p><b>GLOSARIO</b></p>
---	---

<p>Después <b>ouvimo</b> una música del Alejandro Sanz fue muy provechoso. La maestra <b>hablou</b> en español el tiempo todo con clareza, <b>in</b> principio <b>um</b> poco rápido, después a pedido <b>pasou</b> a hablar mas <b>devagar</b>, fue muy bueno.</p>	<p>E: Y O: EL TRABAJAMO: TRABAJAMOS OUVIMO: ESCUCHAMOS HABLOU: HABLÓ IN: AL UM: UN DEVAGAR: DESPACIO</p>
---	--

<p><b>REESCRITURA DEL 1° TEXTO</b></p> <p><b>En primer</b> clase del curso tenemos una presentación del material visual y audiovisual para una mejor comprensión del alumno.</p> <p>La maestra habló que tenemos que hacer texto de todo lo que fue trabajado en las clases. Ella también habló como se originó la lengua española. Después escuchamos una música de Alejandro Sanz muy buena. La maestra habla muy bien en español.</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p>DUDA EN CUANDO USAR (E O Y)</p> <p><b>GLOSARIO</b> EN L PRIMER: EN LA PRIMERA...</p>
--	---

Es evidente que este alumno intenta hacer la actividad propuesta. No hay tanta énfasis en su escritura, ya que prefiere escribir sobre cosas más sencilla, dando prioridad a lo que le parece ser más fácil, como narrar cortas observaciones que ha percibido en la clase. Y, poco menciona a respecto del contenido estudiado en clase. Su primer texto así como la rescritura, no presenta un buen desarrollo. Además, sin embargo, **el alumno Y** intente producir glosarios propuestos por la profesora, aun así, poco hace anotaciones para cuestionarse.

A lo largo del tiempo, fue posible percibir que a partir de la quinta clase los alumnos ya estaban más desinhibidos a la hora de su aprendizaje con la lengua. Parecían más acostumbrados con la escrita, haciendo uso del diccionario. Y como escribir es un proceso que lleva tiempo para tornarse competente, en este momento los alumnos ya no estaban más intensificando la frase: *“es muy difícil escribir profesora”*. Todavía, había los que siempre reaccionaban, porque no tenía el hábito de lectura, mucho menos de lo de escritura, pero como estaban frente a actividades continuas de escrita y rescritura participaban efectivamente, mismo que obligados institucionalmente.

Texto aplicado en la 5º clase:

<b>A mí me gusta la paella</b>	
GLORIA:	¿Qué te parece si pedimos de primer plato una ensalada?
JAIME:	Me parece bien, pero creo que antes podríamos pedir unas tapas de jamón... ¿Qué te parece?
GLORIA:	Excelente. ¿Y para tomar, qué vamos pedir?
JAIME:	¿Qué tal un vino tinto y zumo de frutas?
GLORIA:	Está bien.
JAIME:	¿Y de segundo plato?
GLORIA:	<b>A mí me gusta la paella.</b> ¿Qué tal una paella valenciana? He oído decir que la paella que hacen en este restaurante es muy buena.
JAIME:	Me parece una buena idea, y de complemento podemos pedir calamares <b>¿Te gustan los calamares?</b>
GLORIA:	Me gustan mucho. Ya veo que hoy es un día especial. Todo me parece delicioso.
JAIME:	Bueno, ¿y cómo <b>los</b> prefieren?
GLORIA:	Jaime, a mí me gustan los calamares fritos. ¿Y a ti?
JAIME:	A mí también. Fritos es como mejor están. Mira, Gloria, ahí viene el camarero.
GLORIA:	Pues, vamos a hacerle nuestro pedido. Estoy que se me hace la boca agua.
JAIME:	¿Y de postre?
GLORIA:	Eso ya <b>lo</b> veremos después de la comida, Jaime.
CAMARERO:	Buenas tardes, ¿desean que <b>les</b> dé alguna sugerencia?

En esta clase los alumnos aprendieron a expresar gustos e identificar las formas gramaticales, con los pronombres complementos que son empleados a través del verbo gustar. Empezó con la escucha y después con la lectura del texto, en otro momento ellos tendrían de presentar los pronombres complementos presente en el dialogo escrito y por medio del modelo presentado los alumnos expresaron sus gustos conforme han aprendido con el texto. La producción escrita ellos han hecho pequeños diálogos y consecuentemente los relatos de lo que ha ocurrido en la clase.

### TEXTO DEL ALUMNO X

5º PRODUCCIÓN – 14/05/2011	ANOTACIONES
Hoy la clase fue una de las mejores tardes, yo vi alumnos bien interesados en aprender los contenidos. La maestra <b>pediu</b> permisión para leer, un texto mio para la clase, <b>fiqueimui</b> dichosa.	¿El verbo leer para conjugar en la escrita <b>fica</b> así <b>LEYRAM</b> , ES CORRECTO?  <b>GLOSARIO</b> PEDIU: PEDIÓ FIQUEI: QUEDERME

<p>Tenemos bastante lecturas de textos y diálogos, nas formas, formal y informales, os diálogos fueramleedo en dupla ou en tres, algunas palabras causaramrisadas, pero la maestra lhamou a nuestra atención para otras cosas que estavam haciendo la lectura de sus textos.</p> <p>Estudiamos en los textos nuevos pronombres (me, mi, te, ti, lo y etc.) y también el verbo gustar. Hoy hablamos mucho y praticamos bastante, hacemos ejercicios, y fue trabajado los diccionarios para pudermos hacer mejores nostro trabajos en la clase.</p> <p>Estou muy contenta porque hoy fue una clase muy buena, a cada clase los alumnos hacen mejores sus trabajos, hablaram, ouviram y leeram. Creo que hoy nosotros y la maestra se fueram para sus casas bastante satisfectos.</p>	<p>MUI: MUY  TENHEMOS: TENEMOS  NAS: EN LAS  Y: EN ESTE CASO E  CAUSARAM: CAUSARON  RISADAS: SONRISA  LHAMOU: LLAMÓ  ESTAVAM: ESTABAN  PRATICAMOS: PRACTICAMOS  PUDERMOS: PUDIERÁMOS  NOSTRO; NUESTRO  ESTOU; ESTOY  HABLARAM: HABLAN  OUIRAM: OYEN  LEERAM: LEYERON  FUERAM: FIERON  SATISFECTOS: SATESFECHOS</p>
<p><b>RESCRITURA DE LA 5º PRODUCCIÓN</b></p> <p>Hoy la clase fue una de las mejores, yo vi alumnos interesado, en estudiar los contenidos, la profesora leer uno de mios textos para la clase, fiqueí muy dichosa. Tenemos bastantes lecturas de textos y diálogos formales e informales, hicimos diálogos en parejas. Algunas palabras ocasinou sonrisas, pero llamó la atención de todos.</p> <p>Estudiamos los nuevos textos y los pronombres complementos (me, mi, te, ti, lo/verbo gustar) También muy y mucho, tenemos ejercicios y trabajamos con el diccionario para hacer mejor nuestros trabajos en la clase.</p> <p>Estoy muy contenta que hoy fue una clase muy buena, está siendo mejor para hablar, oír, escribir y escuchar también, estoy muy satisfecta.</p>	<p><b>ANOTACIONES</b></p> <p>AHORA YA SÉ COMO SE CONJUGA EL VERBO LEER EN PRESENTE</p> <p>LEO  LEES  LEE  LEEEMOS  LEÉIS  LEEN</p> <p><b>GLOSARIO</b></p> <p>INTERESADO: INTERESADOS  MIOS: MÍOS  FIQUEI: QUEDARME  OCASIONOU: OCACIONÓ  SATISFECTA: SATESFECHA</p>

Es posible verificar que **el alumno X** ya se siente más seguro para expresarse por escrito, destacándose en el habla. Esta evolución presentó algo muy positivo, ya que este alumno por un determinado tiempo presentó cierta preocupación a la hora de aprender. Y aunque demostraba interés para aprender cuestionando, a pesar de presentar algunos equívocos en la escrita, y rescritura ha progresado a cada clase.

Así pues, aquí es posible comprobar el momento del proceso de aprendizaje, cuyos comportamientos son importantes desde estas cuestiones.

De acuerdo con Cassany, adquirir la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos ofrece una lectura mucho más amplia, cuanto a cualquier aprendizaje. Y, para que uno pueda acceder automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales es importante la práctica continua de escritura.

“Muchas personas piensan que los buenos escritores no escriben borradores, que redactan directamente la versión definitiva del texto.”  
 “En realidad los buenos escritores suelen ser [...] los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento [...]” (1990, p. 65)

Las orientaciones de la profesora a la hora de la producción del glosario y anotaciones permitieron **al alumno X** reflejar sobre lo que estaba comprendiendo. Mucho de lo que fue hablado en clase, desde dudas de contenidos gramaticales como el uso de *muymucho* también es posible observar que este docente estaba atento a la hora de uso en sus producciones<sup>9</sup>. visto Esto era algo increíble, cuando los alumnos empezaban a hacer preguntas acerca de otros contenidos que no eran de la clase porque reflexionaba en los escritos, donde ellos mismos cuestionaban **¿y ahora voy a escribir lo que?**

Así, como los planes no salían igual antes y después de partir las clases, lo interesante es que los textos de los alumnos también no salían igual, porque trabajaban con tantas cosas que ellos quedaban en conflicto en la hora de escribir sin saber lo que poner en el papel, pero no porque no sabían, sino porque tenía muchas cosas que aprendieron y hablaron en las clases.

---

<sup>9</sup>En la clase ni siempre era posible solo abordar los contenidos programados. La profesora a menudo era cuestionada con dudas sobre elementos gramaticales correspondientes a la necesidad de uso en sus producciones textuales. Los alumnos planteaban hora preguntas sobre determinada palabra o expresión presente en el texto, de léxico, términos gramaticales ora buscaban relacionar sus conocimientos previos y curiosidades que habían visto en las clases planificadas e impartidas.

En la vida real no escribimos de manera silenciosa, sino en continuo diálogo con otros. Preguntamos, consultamos, tomamos ideas prestadas, reformulamos discursos ajenos, etc. ¿Por qué convertir entonces las tareas de escritura en un trabajo solitario, sin referentes o con pocas posibilidades de compartir y reflexionar sobre lo que se ha hecho? No sólo la conversación forma parte de la composición, tampoco es posible escribir bien, si no se puede «leer comprensiva y analíticamente los esquemas y los borradores que se van o la versión final» (Cassany, 2005).

Ahora sigue con el quinto texto del **alumno Y** que ya presenta una evolución en sus escrito, empezando a reaccionar escribiendo sus dudas en el campo de anotaciones, enfatizando los contenidos visto en sala de clase, en este momento él está más contento con su trabajo lo que es punto positivo, ya que siéntese motivado, pues es así que un ser empieza a lograr su aprendizaje, a pesar de equivocarse en algunos verbos, que sabemos que es normal ocurrir eso cuando está estudiando una lengua que no es suya, pero eso no es nuestro objetivo trabajar con análisis del error, y sí verificar lo que se puede trabajar a partir de estas dificultades y hacerlo mejorar y/o recuperar sus conocimientos vividos para las clases, para hacer este y otros alumnos lograr sus aprendizajes en lengua española.

#### TEXTOS DEL ALUMNO Y

5º PRODUCCIÓN – 14/05/2011	ANOTACIONES
<p>Hoy la clase fue una tarde muy provechosa. <b>Tenhemos</b> lecturas del texto y diálogos de <b>dupla</b> fue muy bien.</p> <p>Estudiamos los numerales, textos nuevos, los pronombres (me. mi, te, ti, <b>to</b>) También el verbo gustar. Hablamos mucho y <b>praticamos</b> muy bien, <b>hacemos</b> ejercicios para <b>pudermos</b> hacer mejor <b>os</b> textos <b>o</b> entender mejor.</p>	<p>Duda en <b>tenhamos</b> , <b>leemos</b>, <b>pudermos</b>, a gustar</p> <p><b>GLOSARIO</b></p> <p>TENHAMOS: TENEMOS  PUDERMOS: PUDIERÁMOS  TO: SERÍA EL PRONOMBRE LO</p>

REESCRITUA DEL 5º PRODUCCIÓN	ANOTACIONES
<p>Hoy la clase fue una tarde muy provechosa. <b>Hacemo</b> lecturas del textos y diálogos <b>leemos</b> en <b>dupla</b> fue muy bien.</p> <p>Estudiamos los numerales, nuevos textos y los pronombre (me. Mi, te, ti) también <b>estudiomo</b></p>	<p><b>GLOSARIO</b></p> <p>LEEMO: LEEMOS  HACEMOS: HICIMOS  DEL: DE+EL: DEL  ESTUDIAMO: ESTUDIAMOS  PUDEMO: PUDIERÁMOS</p>

<p>el verbo gustar para expresar que son antes del verbo; ejemplos: A mi me gustan las playas</p> <p style="padding-left: 40px;">A ti te gusta el deporte</p> <p>Hablamos mucho y <b>praticamos</b> muy bien <b>hacemos</b> ejercicios para <b>podemo</b> hacer mejores y entender mejor.</p> <p>Estoy muy contenta porque hoy fue una clase buena.</p>	
---	--

## 7.2 La experiencia de la producción escrita en el curso piloto

Como ya fue dicho el curso ha pasado por dos momentos importantes para la realización de las tareas de los alumnos, como también para la comprobación de la pesquisa, pues era para lograr el aprendizaje de la escritura por medio de elementos que compone la lengua lo que trabajamos al inicio del curso, con las concepciones de donde viene la lengua y quién las hablan, como constituye su forma, aprendiendo las destrezas lingüísticas, siendo de producción y comprensión.

Para que más tarde ellos sea capaz de hacer lecturas y producir sus textos empleando los conocimientos lingüísticos vistos en el curso, como también añadir sus conocimientos previos para introducir en las interpretaciones de textos en cómics, de una manera que ponga en evidencia sus estrategias de lecturas para que llegue a su comprensión siendo autoridad de su propio conocimiento.

Así, la segunda parte del curso hemos trabajado con lecturas de los cómics de <sup>10</sup>Mafalda para en seguida tener la comprensión a través de la producción textual con el objetivo de leer e identificar temas de la actualidad y comentar el contenido significativo. Primero fue presentada a los alumnos el resumen de la biografía de Mafalda apuntando sobre quién era ella, con quién vivía, quién eran sus padres, parientes, donde nació. Además de los temas abordados por la chiquilla, Mafalda.

Tras este momento, los alumnos pudieron compartir la lectura de los cómics de Mafalda y en seguida conocer un poco más sobre las estructuras comunicativas de los cómics. Por últimos ellos desarrollaron una producción textual destacando un tema que les parecía tener sentido con la historieta, siempre seguida de comentarios.

Desde estas orientaciones fue posible constatar aún más confianza para realizar las tareas que la profesora investigadora aplicaba en clase.

<sup>10</sup> Es importante aclarar que nuestro objetivo de trabajar con Mafalda no es el análisis del discurso, sino un como soporte de lectura para los alumnos, ya que los cómics despierta curiosidad y recupera el conocimiento previo del alumnado en determinados temas abordado.

Las actividades de los mismos alumnos que fue presentado al inicio de este capítulo se seguirá como corpus y desarrollo de esta monografía. Sin embargo, es importante aclarar que aquí ellos no tuvieron tiempo de rescribir sus textos, ya el tiempo institucional registraba el término del curso. Así pues, fue elegido dos actividades más de los **alumno X y Y**.

En el momento de la realización de la clase fue aplicado los métodos de enseñanza; método audio lingual, enfoque comunicativo por tarea y método directo.

## ACTIVIDAD DEL ALUMNO X

**HAGA LA LECTURA DE LOS CÓMICOS DE MAFALDA Y ANALISE EL TEMA PRESENTE Y EL CONTENIDO SIGNIFICATIVO Y EN SEGUIDA COMÉTALO:**



Cómic 1: Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

### TEMA: EDUCACIÓN

“El cómic presenta una situación con la profesora que está alfabetizando niños de manera tradicional, pero Mafalda critica esa manera de enseñar, por eso felicita la profesora por ella tener una madre excelente, pero al final exige para ella enseñar cosas importantes”



Cómic 2: Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

#### TEMA: “POLÍTICA”

“Comprendo que el cómic de Mafalda nos presentan como comunismo los poderes políticos, que no tienen una buena representación, sea, la grande división territorial que es mala **destribuida**, haz con **do** que las personas tengan **mal** condiciones de **salude** y de seguridad, principalmente educación por falta de investimento. Todo eso ocurre porque el dinero concentrarse en las manos de pocos”.

En las producciones del **alumno X** sobre los cómics de Mafalda, se percibe que fue usado el diccionario para ayudarlo a escribir. Esta constatación se da por la observación de los pocos equívocos de escrita. Se mantiene una coherencia en todo el texto, atendiendo la propuesta de la actividad. Identificase que los temas presentes les parecían más simples para desarrollar, ya que estaba relacionando la situación presente con sus conocimientos previos a la hora de explicar lo que se decía cada uno de los cómics.

En el **cómic 1**: el alumno leer e identifica el tema, para en seguida escribir su texto, levantando premisas a respecto de lo que se pasa en la clase de Mafalda. En la tira Mafalda estudia y hace cuestionar el porqué de un sistema que se vuelve en la cultura tradicional de enseñanza. El texto presupone la necesidad de que hay otras metodologías para aportarse en clases y que puede ser más eficaz.

Es posible decir que este alumno hace una lectura empleando el modelo **TOP-DAW**, descendente. Se trata de un lector que empieza haciendo uso de sus conocimientos previos, estableciendo hipótesis sobre el contenido para después tratar de verificarlas en el proceso de lectura. De acuerdo con Solé (2008) cuanto más información posea el lector sobre el texto, menos necesitará “fijarse en él”.

En el **cómic 2**, el mismo alumno, relaciona la situación que se pasa en la tira para hablar de la distribución de renda, representa la indignación en relación a los poderes públicos, y eso solo es posible porque el alumno consigue emplear sus

experiencias, que va directamente de encuentro a lo que corresponde a la política de manera general, por eso apunta para las cuestiones sociales que supuestamente ha vivido, por esto está tan evidente en su texto.

Para realizar estas actividades hay que considerar lo que le alumno traiga consigo. Así, siendo Kleima (2008) afirma:

Que el conocimiento previo es imprescindible para la comprensión, pues es a partir del conocimiento que el lector es capaz de hacer inferencias que relacionan el texto con las informaciones implícitas formando, así, un sentido coherente. De esta forma, el contexto social influye de manera significativa en la consolidación del sentido.

Se sabe que todos los textos que se plantea desde lecturas o textos auditivos, no son iguales el nivel de comprensión. Ya que cada persona leer y manifiesta varias deducciones producidas a la hora de su entendimiento.

La misma actividad fue aplicada para el **alumno Y**, pero una vez más, es posible verificar que cada individuo posee su tiempo de aprendizaje porque las inferencias de este alumno son pocas en relación al **alumno X**

**HAGA LA LECTURA DE LOS CÓMICS DE MAFALDA Y ANALISE EL TEMA PRESENTE Y EL CONTENIDO SIGNIFICATIVO Y EN SEGUIDA COMÉTALO:**



Cómic 1: Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

“Mafaldadiz que en la escuela tenemos que aprender cosas realmente importantes”



Cómic 2: Fuente: <http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

“Ella habla que chica como ella **tem** que ir en la escuela todos los días y gente grandes tiene que cumplir con sus obligaciones”

En el **cómic 1** el **alumno Y** no sigue las orientaciones propuestas en la actividad, pues no ha puesto los temas que fue pedido en la actividad, solo ha mencionado lo que está puesto por Mafalda en el último balón. Y, no añade a nada más, tampoco recupera a sus conocimientos o no lo hace por no tenerlo suficiente para este tipo de tarea.

En el **cómic 2**, este alumno hace solo una lectura **BOTTOM – UP**, ascendente. Su propuesta como lector empieza por las letras y continúa con la descodificación de las palabras y frases en un proceso secuencial. Así, el alumno retira y produce textualmente solo una propuesta limitada. Es decir, no logra una producción más detallada, evidenciando lo que se pasa en la tira y lo que está por detrás del cuestionamiento de la niña.

Solé (2008), define que lectura: “es un proceso mediante lo cual se comprende el lenguaje escrito [...] Para leer necesitamos simultáneamente manejar con destreza las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas [...]”.

Solé argumenta que para una persona involucrarse en cualquier actividad de lectura, es necesario que ella se sienta capaz de leer, de comprender el texto, tanto de forma autónoma, como apoyada en lectores más experimentadas. Y enfatiza, la lectura de verdad es “aquella que realizan los lectores expertos y que nos motiva, es la lectura que en la cual nosotros mismos mandamos: relejendo, parando para disfrutarla o reflexionarla”.

Sin embargo, para que esto pueda ocurrir el alumno necesita pasar por un

proceso de composición y por las estructuras discursiva del texto para practicar el modelo interactivo que propone la coexistencia de los dos modelos anteriores: un proceso ascendente, de las letras, palabras, hacia niveles más elevados. Y, por un proceso descendente aportado inicialmente de expectativas semánticas hacia su verificación en componentes de nivel inferior, como léxicos, gráficos o fónicos. Por todo esto, la implicación para la enseñanza es evidente. Los alumnos necesitan poseer habilidades de descodificación, pero también estrategias comprensivas.

Se piensa que “el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto, y de control de esta comprensión de comprobación de que la comprensión tiene lugar: Predecir, verificar, construir una interpretación, que supuestamente estarán en las producciones textuales de aquel que ha hecho uso de sus estrategias para lograr su aprendizaje no ocurre de una hora para otra. Conforme Cassany los textos terminados y correctos que leemos no muestran todo trabajo que han tenido que hacer sus autores para escribirles, pero nos engañamos si pensamos que los han redactado de un tirón. (1990, p. 72)

## CONSIDERACIONES FINALES

Delante del trabajo presentado, buscó apuntar varios aspectos acerca de la expresión escrita y comprensión lectora, comprendiendo que enseñar a escribir es una actividad compleja. Consiste en crear en los estudiantes la motivación de expresarse por escrito, en ofrecerles modelos de trabajo y criterios que les sirviesen de guía, para el proceso de escritura, además de sugerir estrategias para resolver los problemas con que se encuentran y a darles la oportunidad de poner en práctica ejercicios variados y sugerentes; consiste, por lo tanto en romper sus abstenciones ante la página en blanco.

Fue observado a lo largo del trabajo cuanto los conocimientos previos de los alumnos influyen, y que los profesores deben considerar las experiencias que el alumno traiga consigo, ya que es imprescindible para influenciar una buena lectura y escritura. Además se pudo comprobar la hipótesis que al inicio del trabajo, el alumno que tiene más edad posee, más argumentos en la hora de la lectura y de escritura, contrariando desde la aplicabilidad la teoría del período crítico planteado por Chomsky, cuyo pensamiento aporta que un joven tiene más capacidad de aprender una lengua con más facilidad ya que uno con más edad.

Lo que fue percibido en la investigación es que la tesis arriba citada no tuvo éxito, ya que las actividades puestas en el corpus del trabajo fueron de alumnos con edades opuestas, es decir, el **alumno X** es una alumna de 40 años de edad y que ha desarrollado muy bien las actividades y consecuentemente ha aprendido la lengua mucha más rápido de lo que el **alumno Y** que es aquel que fue apuntado como lo más lento en su aprendizaje, este todavía tiene 16 años. Lo que significa que según la teoría de Chomsky, era ese alumno que debería aprender más rápido la nueva lengua.

Lo que se puede garantizar en este trabajo es que cada uno tiene su ritmo y tiempo de aprendizaje, cuyos conocimientos previos y lectura de mundo contribuyen mucho más a la hora de aprender en las clases de EJA.

De este modo, fue constado que el acto de escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre si mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo, de modo que el acto de la escritura se materializa a través de un proceso en el cual el escritor imagina a la recepción, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas propuestas. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor

realizar cada una de esas actividades en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo en ese conjunto de tareas que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final como en sus virtudes y debilidades.

La realidad educativa requiere que los docentes apliquen estrategias y técnicas para lograr aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza, especialmente, enfocados en estrategias de la competencia lectora que le sirvan de ayuda al estudiante a aprender a comprender el texto por sí mismos. Así, es evidente que la comprensión lectora desarrolle aún más la capacidad del alumno para entender al contenido de los mensajes escritos porque leer es un proceso activo que requiere del lector la activación de estrategias y la aplicación de técnicas. Dado que las estrategias son conductas susceptibles de ser aprendidas.

Leer no es solamente decodificar, es un proceso integrado en el que para el entendimiento del texto se usa un conocimiento pre-existente y unos esquemas específicos de la cultura, es decir, cuando ya conoce algo que forma parte del convivio del lector, o sea, de la cultura, así como la información que se extrae del texto o de datos derivados de él, como fue verificado en la segunda parte del curso piloto, a través de las actividades de los alumnos de la lengua española, o cuanto la experiencia ayuda al individuo a comprender a su alrededor.

Sin embargo, nos deja evidente la importancia de aplicar en las clases los métodos de enseñanza que ofrecen las aportaciones de diferentes enfoques que pueden ser aplicados de diversas formas, adecuando a la necesidad del alumno, porque tras el levantamiento y discusiones de la historia de los métodos de enseñanza/aprendizaje de E/LE y el concepto de competencia comunicativa, se llega a la conclusión de que la investigación ofrece al profesor/alumno soporte para desarrollar sus habilidades en la lengua meta.

De modo quizás tímido y muy humilde, esta monografía invita al profesor plantear sus clases consciente de lo que va presentar para sus alumnos, haciendo su trabajo de forma que los estudiantes sean autónomos, es decir, que el alumno también construya su saber, así, como pueda decir que es autoridad de su conocimiento, teniendo el profesor como un orientador.

Por lo tanto, caben a los profesores y estudiantes de esta lengua adecuarse al convivio que ellos están inseridos. El profesor como orientador busque incentivar a los alumnos a procurar sus verdaderas competencias, para que juntos hagan un buen

trabajo. Sin embargo, que ellos, los alumnos, no vean a la lengua española como una asignatura a más, pero como una oportunidad de adquisición de sus habilidades y consecuentemente una contribución, o hasta una forma para que despierten interés de estudiar español como una segunda lengua, y ello, los alumnos apliquen esa su aprendizaje como asimilación activa de conocimiento para así, comprender y aplicar conscientemente e inconscientemente en su convivio social.

## REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS PAES. "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" En JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO (org), *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Pontes, Campinas, S.P.1995.

CASSANY, Daniel. **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita**. En; (1990, p. 63-80).

CASSANY, Daniel. **La expresión en L2/ELE**. Madrid: SGEL, 2005

CASSANY, Daniel. **La expresión escrita** en Sánchez Lobato, J. Y Santos Gargallo, J. (dir.): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, Madrid: SGEL, (2004, p. 917-942).

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FIGUEIREDO, C. A. **Linguística Aplicada – aspectos da Leitura e do Ensino de Línguas**. In: Célia Assunção Figueiredo; Osvaldo Freitas de Jesus (orgs.), *Linguística in Focus*, v.3, Uberlândia: EDUFU, 2005.

FULGÊNCIO, L e LIBERATO, Y. **Um modelo de descrição da leitura**. In: *Como facilitar a leitura*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

FILHO, José Carlos P. de Almeida. **O professor de língua estrangeira em formação**/ José Carlos P. de Almeida Filho (org). 3ed, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/libros, S. L. Madrid, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática: Teoria da Instrução e do Ensino**. In; *Didática*. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério. Série formação do professor), p. 51/76.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**/José Carlos Libâneo. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério série formação do professor). 1990.

LEFFA, Wilson. **O conceito de leitura**. In; *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996, p. 09/24.

LEFFA, Wilson, J. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzanato, 1996.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**/Pierre Martinez; tradução Marco Marcionilo – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PAZ, Luiz Ridrigues. **La expresión estrita en la clase de E/LE**. (Estudios Hispánicos, Universidad de Barcelona). ASLE. Actas IX, 1998.

KLEIMAN, Ângela. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In; Kleiman, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KLEIMA, Ângela. **Oficina de leitura- teoria e prática**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes: EDUNICAMP, 1997.

RÓNAI, Paulo. **Tradução Literal e Efeito de Estilo**. In: Escola de tradutores. 4. ed.ver. eampl. Rio de Janeiro, Educom, 1976.

SECRETARIA, Educação Ensino Médio de Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**/ Maria Inez Matoso Silveira. Maceió: Edições Catavento, 1999.

#### SITES VISITADOS:

[http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07\\_art06.pdf](http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art06.pdf)

[http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm#\\_ftn1](http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm#_ftn1)

<http://www.todohistorietas.com.ar/tiras1.htm>

[Http://centros1.pntic.mec.es/cp.miralvalle/paginas/biblioteca/actividades/comic/comic.h](Http://centros1.pntic.mec.es/cp.miralvalle/paginas/biblioteca/actividades/comic/comic.htm)

<tmhttp://www.costarricense.cr/pagina/mcarvaja141/Comics.pdf>

<http://www.sobresites.com/quadrinhos/personagens/mafalda.htm>

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342003005400007&script=sci_arttext)

[http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0203.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0203.pdf)

[http://www.youtube.com/watch?v=3OLfBVDtpj4&feature=results\\_main&playnext=1&list=PL11A588EE811FF7F3](http://www.youtube.com/watch?v=3OLfBVDtpj4&feature=results_main&playnext=1&list=PL11A588EE811FF7F3)

# ANEXOS



**CURSO DE EXTENSIÓN: ESPAÑOL I**  
**Edilene R Sobrinho Ramos (Graduanda en**  
**Letras Español)**  
**Semestre 2011.1: Del 08 de abril a Julio.**  
**Horario: Sábado 14: 00 a 16: 00h**  
**CARGA HORARIA DE 30 HORAS**

- **EMENTA**

Dominio eficaz de la comunicación de la Lengua Española, tanto en registros formales cuanto informales, utilizando las cuatro destrezas: leer, escribir, oír y hablar. Lecturas de géneros textuales con funciones comunicativas como: cuentos, cómics, entrevista etc. Producción textual, producción oral de la vida cotidiana e intelectual.

- **OBJETIVO GENERAL**

Profundizar y ampliar el conocimiento previo del alumno en Lengua Española, para que hagan inferencias en las suyas cuatros funciones de comunicación: leer, escribir, oír y hablar.

- **CONTENIDO PROGRAMADO**

- Nacimiento de la lengua.
- Habilidades lingüísticas de producción y comprensión textual

- **METODOLOGÍA**

Clases serán teóricas/prácticas y expositivas. Presentaciones del material visual y audiovisual para una mejor comprensión del alumno y del contenido trabajado en clase, además de dinámicas y juegos que incentivan al raciocinio y ejerciten el contenido expósito.

- **EVALUACIÓN**

La evaluación se dará a partí del momento que el alumno produzca textos acerca de lo que fue trabajado en clase, además de la participación en las actividades.

**REFERENCIAS:**

CASTRO, Francisca, MATÍNS, Fernando, MORALES, Reyes, ROSA, Soledad.

**Nuevo Ven:** Libro del alumno. Grupo Didascalía, S/A, ADELSA, Madrid, 2003.

FANJUL, Adrián. **Gramática de español paso a paso:** con ejercicios. São Paulo: Moderna 2005.

MILANI, Esther Maria: **Gramática de Espanhol para brasileiros.** Ed. Saraiva 1999.

RAMONOS & JACIRA: **Espanholespaci3n:** ensino médio: volumen único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta.

VIÚDEZ, Francisca Castro; BALLESTEROS, Pilar Díesz, Et Aut. **Español en macha:** Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2). SGEL, 2007.

**Curso de extensión: Español I**  
**Profesora: Edilene Sobrinho**

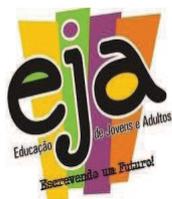
**PLAN DE CLASE**

<b>Nivel de la clase: AI</b>	
<b>Tiempo: Dos horas de clase</b>	
<b>CONTENIDO</b>	Ementa. Letras e sonidos; ¿Castellano o español? Rasgos históricos de la lengua;
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar la propuesta de curso;</li> <li>• Reconocer al sonido del abecedario;</li> <li>• Leer el texto e identificar el vocabulario;</li> <li>• Reconocer el origen del idioma.</li> </ul>
<b>CLASE I</b>	

	<b>Tiempo de Exposición</b>	<b>Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Estimulo del comienzo de clase</b>  <b>MÉTODO GRAMÁTICO TRADUCCIÓN</b>	5 Min.	Presentación de la ementa	Lectura de la programación del curso, informando al alumno sobre lo que van a ver y hacer en el curso.	Hoja de papel	La evaluación se dará a partir del momento que el alumno comprenda la propuesta de la ementa.
<b>Presentación</b>  <b>MÉTODO DIRECTO</b>	20 Min	- El abecedario pronunciación - léxico	Demostraciones del abecedario precedidos por ejemplos.	Hoja de papel, Pizarra, cuaderno, lápiz, bolígrafo goma etc.	La evaluación se dará en el momento que el profesor verifique si el alumno está comprendiendo la actividad y sepan emplear las reglas de pronunciación.
<b>Clase Practica Método Gramático traducción</b>	25Min	Lectura del texto ¿Qué hablamos Español o castellano?	Los alumnos hacen una lectura silenciosa del texto. ¿Español o castellano? Para tener informaciones de la lengua.	Texto, pizarra, cuaderno, bolígrafo, etc.	La evaluación se dará, desde del momento que los alumnos hagan la lectura del texto y perciba la importancia de conocer un poco de la historia de la lengua.
<b>Exposición</b>  <b>MÉTODO DIRECTO</b>	20Min	Actividad gramatical.	El profesor explica los principales puntos gramaticales contenido en el texto.	Gramática, pizarra, cuaderno, bolígrafo, etc. Diccionario.	La evaluación se dará por el reconocimiento de los alumnos de los puntos gramatical traduciendo el

					texto propuesto.
<b>Producción</b>	30 Min	Lectura traducción y deducción gramatical, hacer un listado, para producir su texto.	El alumno debe seguir las orientaciones de la clase para hacer su tarea de casa.	Texto. Uso del diccionario, tabla, Diccionario.	La evaluación se dará a partir de la tarea hecha.

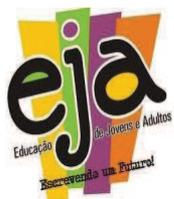
<b>POSIBILIDAD ADICIONAL MÉTODO AUDIO ORAL/ENFOQUE COMUNICATIVO POR TAREA</b>	Escuchar una canción y completar los huecos. ( <b>Nada por mí Alejandro Sanz</b> ) para verificar al sonido de la lengua.
<b>REFERENCIA</b>	RAMONOS & JACIRA: <b>Españolespación</b> : ensino médio: volume único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta.



Curso de extensión: Español I  
Profesora: Edilene Sobrinho

### PLAN DE CLASE

Nivel de la clase: A1					
Tiempo: Dos horas de clase					
CONTENIDO	Verbo gustar Pronombre complementos Texto: <b>“A mí me gusta la paella”</b>				
OBJETIVOS	Emplear gustos Identificar las formas de pronombres complementos.				
CLASE RECIENTE	<b>ARTICULOS Y VERBOS AUXILIARES</b>				
	Tiempo de Exposición	Actividad	Estrategias comunicativas	Materiales didácticos	Evaluación
<b>Estímulo del comienzo de clase</b>  <b>Método audio lingual</b>	5 min	Escucha del diálogo “A mí me gusta la paella”	El alumno escuchará el diálogo.	Radio grabador, Compacto, Texto, Cuaderno, Bolígrafo.	La evaluación se dará desde del momento que el alumno escuche el texto y reconozca y comprende el texto.
<b>Presentación</b>  <b>Enfoque comunicativo por tarea</b>	20 min	Presentar los pronombres complementos presente en el dialogo escritos.	El alumno reconocerá los pronombres complementos escuchado en el diálogo.	Texto Cuaderno, Bolígrafo, Goma.	La evaluación se dará desde del momento que el alumno Presente las formas de los pronombres encontrado en el texto.
<b>Clase Practica</b>  <b>Enfoque comunicativo por tarea</b>	25 min	Expresar gustos a partir del modelo del dialogo leído y escuchado	Los alumnos producirán un diálogo empleando las formas del gustar.	Cuaderno, Diccionario, Bolígrafo, Goma, Manual.	La evaluación se dará cuando el alunado ha hecho la tarea.
<b>Exposición.</b>  <b>MÉTODO DIRECTO</b>	20 min	Lectura expositiva del texto propuesto en la actividad anterior.	Los alumnos van hacer lecturas de sus textos producidos en clase.	Texto.	La evaluación se dará, cuando los alumnos leen sus textos.
<b>Producción.</b>  <b>Enfoque comunicativo por tareas/moderado</b>	30 min	Creación de un texto con el mismo género textual de lo que fue escuchado.	El alumno debe hacer un texto de acuerdo con el modelo presentado.	Texto, Manual, Diccionario, Bolígrafo, Cuaderno.	La evaluación se dará a partir que los alumnos presente la tarea hecha.
<b>REFERENCIAS</b>	RAMONOS & JACIRA: <b>Españolespación</b> : ensino médio: volume único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta. VIÚDEZ, Francisca Castro; BALLESTEROS, Pilar Díez, Et Aut. <b>Español en macha</b> : Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2). SGEL, 2007.				



Curso de extensión: Español I  
Profesora: Edilene Sobrinho

**PLAN DE CLASE**

<b>Nivel de la clase: AI</b>	
<b>Tiempo: Dos horas de clase</b>	
<b>CONTENIDO</b>	<b>LECTURA DE LOS CÓMICS DE MAFALDA PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>LEER Y IDENTIFICAR TEMAS DE LA ACTUALIDAD Y COMENTAR EL CONTENIDO SIGNIFICATIVO</b>
<b>CLASE RECIENTE</b>	<b>ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS Y SEMÁNTICAS LÉXICAS EN ACTIVIDADES DE LECTURA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>

	<b>Tiempo de Exposición</b>	<b>Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Materiales didácticos</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Estimulo del comienzo de clase</b>  Método directo	5 Min.	Lectura del resumen de la biografía de Mafalda.	Los alumnos harán una lectura del texto.	Texto, Cuaderno, Bolígrafo Goma etc.	La evaluación se dará a partir del momento que los alumnos hagan la actividad propuesta.
<b>Presentación</b>  Enfoque comunicativo por tarea	20 Min	Pedir que los alumnos verifiquen los temas presente en la biografía de Mafalda.	Identificar los temas en el texto leído.	Texto, Cuaderno, Bolígrafo Goma etc.	La evaluación se dará desde del momento que los alumnos perciban cuales son los temas en el texto.
<b>Clase Practica Método directo</b>	25Min	Lectura de los cómic de Mafalda.	Los alumnos harán una lectura de los cómic de Mafalda	Cómic, hojas Bolígrafo, Goma etc.	La evaluación se dará desde del momento en que los alumnos hagan la lectura.
<b>Exposición</b>  Enfoque comunicativo Por tarea	20Min	Pedir que corra las estructuras comunicativas en el cómic.	El alumno reconocerá las estructuras comunicativas en el texto.	Texto Cuaderno, Diccionario	La evaluación se dará en el momento del reconocimiento de las estructuras comunicativas sacadas del texto.

<p><b>Producción</b></p> <p>Enfoque comunicativo por tarea y moderado</p>	30 Min	Producción textual.	El alumno escribirá un texto especificando el tema presente en el cómic y comentándolo.	Producción textual, Cuaderno, Bolígrafo etc.	La evaluación se dará a partir del momento que el alumno haga la producción textual.
<p><b>REFERENCIAS</b></p>		<p>RAMONOS &amp; JACIRA: <b>Españolespación</b>: ensino médio: volume único. São Paulo: FTO, 2004 – Coleção Delta.</p> <p>VIÚDEZ, Francisca Castro; BALLESTEROS, Pilar Díez, Et Aut. <b>Español en macha</b>: Curso de español como lengua extranjera. Nivel básico (A1 + A2). SGEL, 2007.</p>			