

# MODELO DIDÁCTICO PARA GARANTIZAR LA COMPETENCIA METODOLÓGICA REQUERIDA PARA DIRIGIR EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Alberto Román

(Aceito para publicação em outubro de 2000)

Medina Betancourt

**Resumen:** Este artículo presenta un modelo didáctico para la enseñanza del idioma extranjero, cuyos objetivos son: garantizar el desarrollo de la competencia metodológica de los profesionales docentes, de una forma que les permita la dirección del aprendizaje con énfasis en la formación de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y garantizar que la busca de información científica sobre contenidos culturales generales, psicopedagógicos, lingüísticos y de enseñanza les posibilite solucionar con creatividad los problemas de carácter educativo e instructivo. El modelo se desarrolla en las fases propedéuticas, de elaboración y de originalidad. El artículo inclusive trae recomendaciones para el uso del modelo.

**Palabras-clave:** lengua extranjera, metodología de enseñanza, modelo didáctico, competencia comunicativa.

## MODELO DIDÁTICO PARA GARANTIR A COMPETÊNCIA METODOLÓGICA REQUERIDA PARA DIRIGIR A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Resumo:** Este artigo apresenta um modelo didático para o ensino de língua estrangeira, cujos objetivos são: garantir o desenvolvimento da competência metodológica dos profissionais docentes, de forma a lhes permitir a direção da aprendizagem com ênfase na formação da competência comunicativa em língua estrangeira, e garantir que a busca de informação científica sobre conteúdos culturais gerais, psicopedagógicos, lingüísticos e de ensino lhes possibilite solucionar com criatividade os problemas de caráter educativo e instructivo. O modelo desenvolve-se nas fases propedéuticas, de elaboração e de originalidade. O artigo traz ainda recomendações para uso do modelo.

**Palavras-chave:** língua estrangeira, metodologia de ensino, modelo didático, competência comunicativa.

## DIDACTIC MODEL TO ASSURE THE METHODOLOGICAL COMPETENCE REQUIRED TO CONDUCT THE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

**Abstract:** This article shows a didactic model to the teaching of a foreign language whose objectives are: to secure the development of methodological competence of professional teachers, in a way to allow them to direct to learning with emphasis in forming communicative competence in foreign language, and to certify that the search of scientific data about general cultural contents, psychological, linguistic, and of teaching and allow them to solve, with creativity, the problems of educative and instructive characteristics. The model develops itself in the preliminary phases of elaboration and originality. The article also brings recommendations for the use of the model.

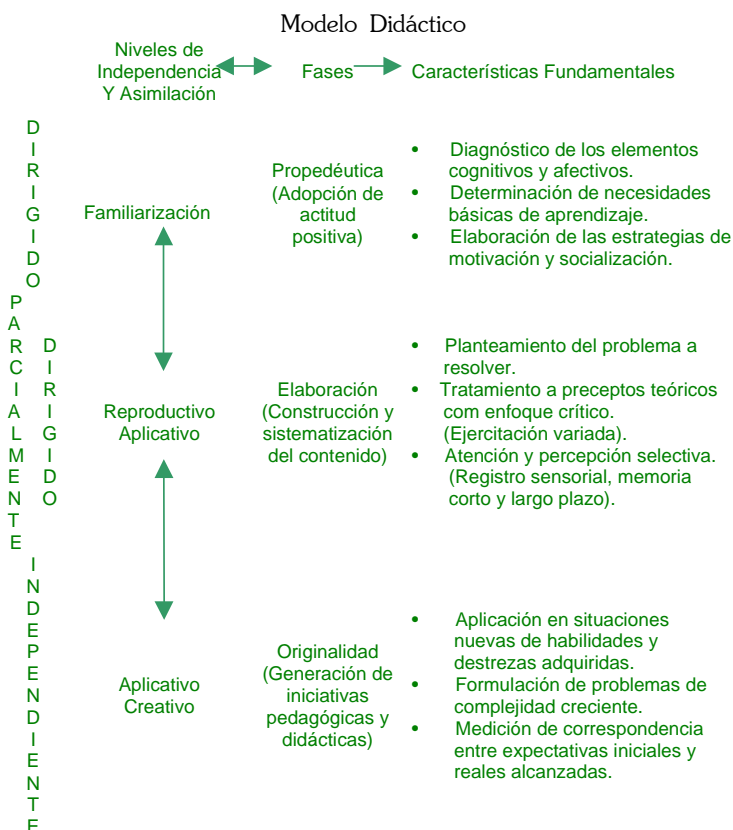
**Keywords:** foreign language, teaching methodology, didactic model, communicative competence.

Contexto e Educação	Editora UNIJUÍ	Ano 15	nº 60	Out./Dez. 2000	p. 99-121
---------------------	----------------	--------	-------	----------------	-----------

El modelo didáctico que se sugiere en el presente artículo es el resultado de una investigación desplegada por el autor para obtener el título académico de Master en Ciencias de la Educación Superior, defendida en 1998 y que se dirigió, en lo fundamental, a modelar los principales factores posibilitadores de la competencia metodológica de los profesores de lenguas extranjeras.

Se sugiere consultar dos artículos previamente elaborados por el autor para la mayor comprensión del contenido del modelo y facilitar su aplicación con un mayor rigor científico: *La Competencia Metodológica de los Profesores de Lenguas Extranjeras* y *Modelación Didáctica de la Habilidad de Comprensión Lectora*.

El modelo está estructurado en tres partes principales: *objetivos, fases y recomendaciones para su uso*.



## OBJETIVOS DEL MODELO

- 1) Garantizar el desarrollo de una competencia metodológica en los profesionales en formación que les permita dirigir el aprendizaje de la lengua inglesa, con énfasis en la formación y desarrollo de la competencia comunicativa ajustada a las necesidades del sistema educativo del que se trate y del uso funcional que dará el estudiante a la lengua extranjera al egresar.

Los criterios de evaluación de los objetivos del modelo se ajustarán a los elementos teóricos utilizados en la definición de competencia metodológica aportados por el autor en publicaciones anteriores (1998); así como se procederá con la lógica de actuación determinada con vista a dirigir el aprendizaje de la lengua inglesa y que se anexan, así como a los principios metodológicos básicos del enfoque comunicativo.

- 2) Desarrollar actividades de trabajo independiente que garanticen que la búsqueda de información científica sobre contenidos culturales generales, psicopedagógicos, lingüísticos y de enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros, les posibilite solucionar con creatividad los múltiples problemas de carácter educativo e instructivo con que se han de enfrentar en la práctica y que ello se convierta en un estilo permanente en su vida profesional.
- 3) Alcanzar un sentido de orientación espacial que les permita dirigir el aprendizaje de los estudiantes combinando, dialécticamente, la experiencia que van acumulando en su praxis educativa, con la de otros colegas y con la incorporación de los resultados de las investigaciones científicas que vayan apareciendo en el decursar histórico.

## FASES DEL MODELO

### Fase Propedéutica

En esta primera fase el profesor de metodología, siguiendo la lógica de actuación de la Disciplina y con el objetivo además de transmitirle ese modo de actuación a los profesionales en formación, debe comenzar por diagnosticar el estado real de los estudiantes para enfrentar el nuevo contenido.

Es importante señalar que el diagnóstico debe abarcar, con igualdad jerárquica, los aspectos de orden cognitivo y los de orden afectivo. Con respecto a los primeros, en el caso de la Unidad I de la Disciplina metodológica de la enseñanza de la Lengua Inglesa, resulta útil el conocimiento del estado en que concluyó cada estudiante el ciclo de Formación Pedagógica General como disciplina que antecede verticalmente a la Metodología, el nivel de destreza alcanzado en los componentes investigativo y laboral, con énfasis en el último; así como el nivel de competencia comunicativa en la lengua inglesa. En el caso de las unidades subsiguientes, unido al seguimiento a los aspectos antes señalados, puede ser utilizado el cierre de la unidad anterior, sin desechar la posibilidad de aplicación de algún instrumento cuando el caso así lo requiera.

Con referencia a lo afectivo, es necesario conocer el nivel de necesidades y de intereses individuales y colectivos de los estudiantes. Y, a partir de los resultados de ambos diagnósticos, han de derivarse las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos. Se insiste en que, de manera consciente, estas necesidades deben ser diagnosticadas, por lo que resulta obligatorio la aplicación de instrumentos a tales efectos.

Derivado de la valoración de los resultados del diagnóstico, el profesor debe elaborar la estrategia para proceder a realizar la motivación. Es importante apuntar que a partir de la precisión de las necesidades hay que determinar cómo va a ser la socialización, si individual, si en parejas, o si en grupos. En los dos últimos casos pueden ser agrupados por necesidades comunes o afines.

La motivación tiene el objetivo de preparar al estudiante para el aprendizaje, apelando a sus intereses y expectativas, vinculando los ya mencionados elementos cognitivos y afectivos y explotando tanto los elementos internos como los externos. Resulta útil en tal sentido, la idea incorporada por Ausubel de que los motivos son en gran parte intrínsecos a la tarea y que, por tanto, su realización satisface el motivo subyacente.

El cumplimiento riguroso de este paso dentro de la fase primera contribuirá a crear las condiciones para el logro de un aprendizaje significativo, que según el propio Ausubel, se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra, con los conocimientos previos del alumno, y la segunda es que éste ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

De la motivación puede pasarse al planteamiento del problema a resolver, o este puede ser parte de la misma motivación. El problema debe estar vinculado con la práctica laboral del estudiante y para ello es imprescindible conocer el contexto real en el cual los estudiantes realizan su práctica laboral o docente, según el año académico que cursan.

El rebasar esta primera fase, no implica el paso de una a otra de las formas de docencia clásicas de la Educación Superior. Dada la diversidad de literatura docente disponible, puede plantearse el problema y orientar a los estudiantes la solución del mismo a través de un rastreo bibliográfico previo a la exposición del profesor.

La fase propedéutica puede considerarse concluida solo cuando haya seguridad de que los estudiantes tienen una actitud positiva ante el nuevo contenido a enfrentar, cuando conocen cómo solucionar el problema planteado y cuando muestran interés por resolverlo.

## Fase de Elaboración

Esta fase es de vital importancia, pues en ella el estudiante construye y sistematiza el nuevo conocimiento, lo cual realiza, básicamente, a través del enfrentamiento y solución a problemas particulares de la Disciplina, o sea, elementos de la dirección del aprendizaje del inglés.

El tratamiento a los preceptos teóricos en cuestión es relevante en esta fase. Sin llegar a posiciones academicistas, es justo reconocer que para que el estudiante esté en condiciones de resolver los problemas que se le planteen, requiere no sólo del dominio de la teoría ya elaborada en la didáctica especial del inglés, sino también de fundamentos psicológicos y pedagógicos y de los elementos que le tributan el resto de las disciplinas del Plan de Estudio; los cuales, lógicamente, enfrentará con un enfoque crítico.

Este paso dentro de la fase se asemeja, en general, al proceso de *atención y percepción selectiva*, propuesto por Gagné (1996) y que tiene a su cargo la función de transmitir y transformar el flujo de información desde el registro sensorial a la memoria a corto plazo, de tal manera que sólo algunos aspectos de la estimulación recibida son seleccionados, retenidos y codificados. La sistematización de la información seleccionada a través del sistema de actividades previstas para esta fase, debe garantizar el almacenamiento de la misma en la memoria a largo plazo. Una sistematización insuficiente implicaría el olvido. El pase de la información a la memoria a largo plazo no se hace evidente en la solución de los problemas propios del tema en cuestión, sino en su posterior utilización en problemas más generales, o sea, al arribar a una fase superior –la generalización. La utilización de la información en esta fase permite verificar si el aprendizaje ha tenido lugar.

En esta fase deben tenerse en cuenta los siguientes preceptos:

- Dirigir el aprendizaje de manera tal que este resulte significativo para los estudiantes, tal como fue definido en la fase anterior.

- Utilizar un enfoque investigativo o de aprendizaje por descubrimiento para la elaboración del conocimiento, previo y durante el enfrentamiento a problemas, ello garantizará que el estudiante, de manera individual o colectiva, se enfrente al contenido y lo construya con su propia estrategia y desde sus propias necesidades y expectativas. Sin embargo, esto no implica la eliminación de la recepción, pero esta debe ser recepción significativa; pues no puede olvidarse que el cuerpo básico de conocimiento de cualquier disciplina académica se aprende mediante el aprendizaje por recepción significativa y es merced a este tipo de aprendizaje, a través del lenguaje, como la humanidad ha construido y almacenado la mayor parte de su conocimiento y cultura.
- Lograr un balance entre las actividades frontales y las que realizan en grupos o individuales bajo la guía del profesor, con énfasis en aquellas que garanticen un aprendizaje cooperativo. En este sentido, es vital tener en cuenta que se trata de la formación de un profesor de lengua extranjera y que, por tanto, el dominio de técnicas participativas debe formar parte de su modo de actuación, lo cual debe ser transmitido por su claustro durante el proceso de formación. Recuérdese la positiva implicación de estas técnicas en la formación de valores en los estudiantes. L. S. Vigotsky reconoce la importancia de la interacción entre los individuos como base para el desarrollo de las funciones y procesos mentales.
- En lo referido al papel del profesor, en el modelo en general y en esta fase en particular, no se considera necesario ajustarse a la connotación de un término particular de los usados y abusados en los últimos tiempos. En tal sentido, no se subestima el papel del profesor como dirigente del proceso, pero este papel dirigente desde una perspectiva dialéctica que permita ir adecuando la dirección a las necesidades individuales y colectivas en los diferentes momentos del aprendizaje. Les son inherentes al profesor las funciones de orientar, guiar, programar, estimular, corregir y facilitar el aprendizaje de forma que este resulte significativo. Según Rogelio Bermúdez, de lo que se trata es de que el docente ocupe su lugar por antonomasia en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, el de dirigir el aprendizaje del discente, reconociendo como punto de partida las condiciones con las que cuenta el alumno para aprender y las de él mismo como profesor, así como la organización de las condiciones que promuevan la construcción de sus conocimientos y de sus instrumentaciones.

## Fase de Originalidad

La fase de originalidad es la que completa el ciclo del modelo propuesto. En general, tiene el objetivo de que el estudiante aplique en situaciones nuevas y con originalidad el conocimiento y la destreza sobre conceptos, principios y procedimientos del contenido objeto de tratamiento en la fase anterior. Se trata pues, de una fase de generalización.

Es importante garantizar que los problemas que se les planteen sean nuevos y sobre todo, de mayor complejidad que los tratados en la fase anterior. En el caso particular de la disciplina objeto de tratamiento para este modelo, el escenario propicio para el desarrollo de esta fase es el centro docente donde el estudiante realiza su práctica laboral y pueden ser consideradas la comunidad, instituciones culturales, deportivas, etc.

La aplicación del modelo, a medida que se eleva el nivel de los estudiantes, debe garantizar, como una habilidad de singular relevancia, que los mismos lleguen a *encontrar problemas*. Primero bajo la guía del profesor y luego, por sus propios medios.

La aplicación del principio de *distribución concéntrica* del contenido debe ser cumplida en esta fase, garantizando que el problema nuevo que se les plantee demande de los estudiantes la búsqueda de nueva información y por tanto, la intensificación del trabajo independiente durante el período de preparación de los mismos antes de enfrentarse directamente a solucionar el problema nuevo planteado por el profesor o por el propio estudiante.



Dentro de esta fase final, el profesor debe diseñar actividades que permitan al estudiante percibir el grado de correspondencia entre sus expectativas iniciales y el nivel de competencia alcanzado. Tal análisis sirve de retroalimentación y su resultado, de ser positivo, reforzará positivamente al estudiante. De no serlo, ayuda a dejar precisado qué elementos hay que retomar y cómo hacerlo para entonces considerar el ciclo concluido.

El papel del profesor de metodología en esta fase, aunque disminuye su dirección directa, se torna más complejo. Él debe garantizar una adecuada orientación a los estudiantes, agruparlos por equipos que faciliten el trabajo, si ese fuera el caso, adecuar los problemas a las posibilidades individuales y colectivas de los estudiantes y a las condiciones objetivas del contexto donde realizan la práctica, o sea, cátedras, grupos de estudiantes, etc.

Después de la aplicación realizada en el contexto educativo del que se trate, se facilitará una sesión de análisis de los resultados en el aula donde cada estudiante o representante de equipo, según el caso, manifieste sus experiencias, satisfacciones o insatisfacciones; donde, en un ambiente de cooperación se critique y recomiende y donde los estudiantes propongan y fundamenten sus propias evaluaciones y la de sus compañeros.

Como quiera que el modelo debe transitar siguiendo la lógica de actuación del profesional, en esta última fase, reviste especial relevancia la evidente aplicación y desarrollo de la habilidad generalizada de *regular*, con sus correspondientes operaciones.

## Recomendaciones Para el Uso del Modelo

El modelo propuesto está dirigido básicamente a los docentes de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El mismo tiene un carácter de guía general y consiste en revelar los factores que influyen en la formación de la competencia metodológica de los futuros profesionales de la Educación, Especialidad Lenguas Extranjeras para dirigir el aprendizaje de esta asignatura en los contextos educativos contemporáneos.

El modelo está elaborado por fases, para determinar el alcance de las estrategias de aprendizaje, pero en su dinámica de aplicación, el mismo se da como un todo.

Sus contenidos, en ningún sentido, constituyen una guía rígida de actuación didáctica. Para su utilización, se sugiere a los profesores su estudio detallado, la reflexión colectiva y luego su aplicación ajustado a las necesidades específicas del grupo o los grupos de estudiantes en los cuales se aplicará, así como las condiciones particulares del contexto donde realizan la práctica laboral. Para ello, se sugiere lo siguiente:

- Las dos primeras fases deben ser desarrolladas en el contexto de las instituciones de formación pedagógica, dirigidas por el profesor, desde el aula, pero con un alto por ciento de tiempo de trabajo independiente, individual y/o colectivo. La tercera fase que comienza con la solución de problemas en los centros escolares de los territorios, se ejecuta pues en ese contexto u otras instituciones; mientras que la valoración final, puede ser en los propios centros de práctica o en los de formación pedagógica.
- El trabajo independiente atraviesa todas las fases del modelo. Puede ser orientado antes del primer contacto para el tratamiento al nuevo contenido, que puede coincidir con el último paso de la fase tercera, su orientación se utiliza y refuerza en la fase primera, se intensifica significativamente en la fase segunda, profundiza en la preparación durante la fase tercera y finalmente abre nuevas aristas al cerrar esta última fase, donde puede vincularse armónicamente con el próximo ciclo.
- Las tres fases del modelo están previstas para ser utilizadas al nivel de tema. Debe procurarse ir profundizando su aplicación a medida que se avanza en los temas y de acuerdo con la complejidad del año académico que se curse.
- Las fases del modelo no coinciden con formas de docencia. No obstante, puede resultar útil comenzar cada unidad con una conferencia introductoria, combinar distintos tipos de seminarios, clases prácticas u otras formas de organización; desarrollar las prácticas pre-profesionales y concluir con un taller resumen.

- La aplicación del modelo en una sola disciplina puede crear contradicciones en los estudiantes sujetos al mismo. Se sugiere el análisis por parte del Colectivo de Carrera para su posible extensión al resto de las disciplinas de corte teórico-práctico. Es lógico que para tal proceder, se precisa de la realización de los ajustes que les sean pertinentes a cada disciplina.

Es vital señalar que aunque el modelo se aplica de manera global a un grupo de estudiantes, el aprendizaje transcurre de manera individual. Por tanto, en todas sus fases ha de tenerse en cuenta la atención a las peculiaridades de los estudiantes, con énfasis en los ritmos de aprendizajes y los niveles alcanzados en el desarrollo de las aptitudes intelectuales. Para ello, pueden elaborarse problemas y tareas diferenciadas, agrupar en equipos (lo que no implica que deban ser de los clásicos de equilibrio), designar los centros laborales de acuerdo con las posibilidades individuales, etc.

- El vínculo entre los tres componentes de la formación del profesional (académico-laboral-investigativo) ha de fluir con coherencia durante la aplicación del modelo. La salida al componente laboral ha quedado clara en la tercera fase del modelo. Las habilidades investigativas se desarrollarán en estrecho vínculo con el trabajo independiente y de manera superior, en el enfrentamiento a la solución de los problemas de las escuelas, comunidades, instituciones culturales, familia, etc.; de los cuales han de derivarse las temáticas de los trabajos de curso y de los trabajos de diplomas como ejercicios finales de culminación de estudios.
- Tanto en la primera fase, a la hora de formular objetivos, como en las dos restantes, a la hora de darles cumplimiento a través de tareas y procedimientos para cumplirlos y evaluarlos, debe tenerse en cuenta el criterio de los estudiantes. Se recomienda facilitar que ellos se planteen sus propios objetivos, que propongan sus propias tareas y que establezcan contingencias para sus propias conductas; todo ello bajo la guía del profesor. Son estos procedimientos efectivos para el desarrollo del autocontrol.

Finalmente, se insiste en algunos elementos básicos del modelo: su carácter flexible que permite su aplicación, no solo a la disciplina a la que va dirigido, sino a otras disciplinas de carácter teórico – práctico; la sistematización de preceptos pedagógicos, psicoléxicos y didácticos actualizados como sustento teórico del modelo, y, la tendencia a una estructura didáctica que posibilite que el estudiante sea verdaderamente protagonista de su propio aprendizaje y que alcance niveles apropiados de creatividad en su formación profesional.

## MODELACIÓN DE LA HABILIDAD DE COMPRESIÓN LECTORA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Un concepto de gran significación, tanto para la psicología como para la didáctica es el de habilidad. Para la didáctica, como componente del contenido, refleja las realizaciones del hombre en una rama del saber propia de la cultura de la humanidad.

Desde el punto de vista psicológico, es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo. Carlos Álvarez de Zayas es del criterio que:

Las habilidades, como parte del contenido de una disciplina, caracterizan en el plano didáctico las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo y humanizarlo.

La habilidad al tener igual naturaleza que la acción se puede descomponer en operaciones y mientras la habilidad se vincula con la intención, la operación lo hace con las condiciones, de tal modo que permiten con su consecución, el dominio por parte del estudiante de un modo de actuación.

Al caracterizar la habilidad atendiendo a su estructura, además del conjunto de operaciones, se tiene que considerar al sujeto, al estudiante que debe dominar la habilidad; el objetivo cuyo cumplimiento se satisface mediante la habilidad: el objetivo sobre el que recae la acción del estudiante (el contenido); la

orientación a la acción, que determina la estructura de dicha acción; el contexto en que se desarrolla y el resultado de la acción (que no necesariamente coincide con el objetivo).

Como resultado del continuo de perfeccionamiento del proceso docente-educativo llevado a cabo en Cuba y que constituye una de las prioridades básicas del Ministerio de Educación, en los últimos años, ha quedado formulado con claridad en los programas, que el objetivo estratégico de la enseñanza de lenguas extranjera es la comprensión lectora. Es por tanto esta, una de las habilidades con la que deben egresar los bachilleres.

La literatura, tanto lingüística como pedagógica, ha dado un amplio tratamiento al desarrollo de esta habilidad en la lengua materna y en la lengua extranjera. Aunque los enfoques son diversos, hoy puede hablarse de puntos de coincidencias y de resultados novedosos en el orden teórico. Sin embargo, sigue siendo evidente la insatisfacción de maestros, profesores y lingüistas en cuanto al tratamiento didáctico para el desarrollo de esta habilidad.

L. Álvarez manifiesta que: “El proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, el diseño de estrategias didácticas eficaces... una estrategia didáctica para la enseñanza aprendizaje de la lectura tiene la obligación de examinarla desde presupuestos específicos.”

Uno de los aspectos medulares a rebasar, desde el punto de vista didáctico, es considerar la comprensión como sinónimo de *IDENTIFICAR*, lo cual niega, no solo el papel activo que el lector debe jugar en su interacción con el texto escrito durante el proceso de la lectura, sino también el tránsito que de una manera natural y progresiva, debe realizar el estudiante-lector a través de los diferentes niveles de asimilación, hasta llegar, incluso, al nivel de creatividad,

Se reconoce que este carácter activo ha venido ganando un espacio en la literatura, sobre todo, en los últimos años: Acosta R. (1996), Álvarez L. (1996), Fernández J. J. (1996), etc.

Precisamente, dada la diversidad en la definición sobre la habilidad de comprensión lectora, los resultados investigativos desplegados en este sentido, han permitido elaborar un nuevo concepto que integra los elementos psicológicos, didácticos y lingüísticos de mayor relevancia y que aparece definido a continuación.

Resulta útil significar que el concepto aquí propuesto por el investigador se sustenta sobre la base de las últimas tendencias de lingüistas y didactas de las lenguas extranjeras sobre la amplitud y alcance de la comprensión como proceso.

Desde hace varias décadas se reconocen universalmente cuatro habilidades verbales relacionadas básicamente con la enseñanza de lenguas extranjeras: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Por tanto, al referirse al proceso a través del cual el estudiante - lector interactúa con un texto escrito para extraer información y llegar incluso a valorarlo, se habla de comprensión lectora. Este proceso transita desde la decodificación hasta llegar a la valoración crítica, o sea, esta última es parte del proceso de comprensión.

El concepto, las fases para su tratamiento didáctico y los supuestos metodológicos sustentan la propuesta del modelo para la dirección de la formación y desarrollo de esta habilidad en el nivel de la enseñanza media. Es lógico que para que ello pueda ocurrir, los profesionales en formación deben apropiarse tanto de los sustentos teóricos con este enfoque, como de los modelos de actuación en el proceso de formación de pregrado.

A partir del basamento teórico que se asume, se elabora la propuesta de una definición que cumple los rigores psicológicos, lingüísticos y didácticos requeridos y que sirve como premisa para la dirección de la formación y desarrollo de esta habilidad.

## PROPUESTA DEL CONCEPTO DE HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

Proceso a través del cual el lector-estudiante, en interacción con el texto escrito y desde una posición activa, decodifica el contenido del mismo hasta llegar a entenderlo y realizar valoraciones críticas a partir de su propia cosmovisión. Como habilidad en formación transcurre por fases que devienen estrategias aprehendidas que pueden ser utilizadas para la realización de diferentes tipos de lecturas. La eficiencia de este proceso requiere de la integración de la lectura con el resto de las habilidades verbales de la lengua extranjera y de un fuerte vínculo entre elementos afectivo-motivacionales y cognitivos.

### FUNDAMENTOS DE LAS FASES PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO A LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

Tanto en la literatura de la didáctica especial de lenguas extranjeras como en la praxis de los profesores, al tratarse de la habilidad de comprensión lectora se habla de subhabilidades, de fases para el desarrollo de la habilidad con una tendencia marcadamente cognoscitiva y de recomendaciones metodológicas para su tratamiento. Sin embargo, no existe una propuesta de fases para la formación y desarrollo de esta habilidad que aglutine los preceptos pedagógicos, psicológicos, didácticos y lingüísticos que garanticen tal alcance con rigor científico. Constituye este un aporte esencial de la investigación.

En el proceso de determinación de las fases para el tratamiento didáctico de esta habilidad se identificaron tres momentos: el estudiante se prepara para interactuar con el texto, tanto desde el

punto de vista cognitivo como desde el punto de vista afectivo-motivacional, con énfasis en este último; la interacción del estudiante con el texto en el que procesa la información para comprenderla; y, las valoraciones críticas del texto o generalizaciones desde una posición crítica.

Para conferirle una lógica interna al proceso de formación y desarrollo de esta habilidad, se partió del criterio de la complejidad que asume, por cuanto en los pedagógicos existe una dualidad de funciones: el modo de actuación pedagógica de esta enseñanza determina la lógica de actuación del profesional en formación, a diferencia de lo que sucede en las restantes carreras universitarias.

Por tanto, las pesquisas realizadas condujeron a que la connotación de estas fases se alcanzara cuando se lograron denominar, durante el proceso de investigación, a través de términos que forman parte del registro léxico de la psicología cognitiva: *sensibilización*, *elaboración* y *redefinición* las que son de uso frecuente en la mencionada ciencia desde la década de los cincuenta hasta nuestros días, básicamente en la literatura referida a la inteligencia y la creatividad. Muchos autores las tratan como fases del acto creativo o como factores para la estimulación de las aptitudes intelectuales. El aporte consiste en darle connotación de fases para el tratamiento didáctico de la habilidad comprensión lectora y en ofrecer una propuesta de actividades para cada una de ellas.

En este sentido se logró la síntesis del valor semántico de cada uno de estos términos:

**SENSIBILIZACIÓN:** es en esencia prepararse para detectar problemas y para orientarse en la búsqueda de lo nuevo. También es interpretado como la sensibilidad de ver lo hay que hacer, o como circunstancia que hay que evaluar. Este término es usado entre otros autores por Salvador de la Torre (1982), Guilford (1980), Mateussek (1977), Torrance (1979), etc.



**ELABORACIÓN:** se caracteriza por el trabajo, la concentración y el esfuerzo. Supone pasar de la contemplación de la idea a su desarrollo. Es considerada como la posibilidad de dar con los detalles de una idea. Este término es usado entre otros autores por Guilford (1976), Gottfried (1979), etc.

**REDEFINICIÓN:** posibilidad de definir de nuevo, de reorganizar lo que se ve con nuevos prismas. Es la transformación que hace que la actividad mental sea productiva en vez de reproductiva. Este término es usado entre otros autores por García Vega (1974), Guilford (1977), etc.

## PROPUESTA DE LA MODELACIÓN DE LAS FASES PARA EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS SUPUESTOS METODOLÓGICOS

Se considera que la habilidad de comprensión lectora tiene un alto nivel de generalización ya que integra al resto de las habilidades del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en la Enseñanza General Media.

Del tratamiento a la problemática de la caracterización de las fases se obtuvo que la:

**1. FASE DE SENSIBILIZACIÓN:** Es una fase fundamentalmente afectivo-motivacional, con implicaciones en la movilización del intelecto hacia la búsqueda de lo nuevo mediante la interacción con el profesor y sus compañeros y la correspondiente adopción de una postura positiva hacia el texto escrito. Durante esta fase se facilita al estudiante un primer acercamiento a la temática del texto, cuyo objetivo esencial es la preparación para la lectura, básicamente a través de la activación de los elementos previos que posee el

estudiante – lector. Esto posibilita la toma de significado sobre la temática, la sensibilización con ella, y la preparación para detectar problemas; es decir, se condiciona el sujeto para determinar las circunstancias que hay que evaluar.

Actividades más características de esta fase:

- Seleccionar las temáticas y los textos ajustados a sus necesidades e intereses u orientarse hacia los seleccionados por el profesor.
- Determinar los elementos que induce el profesor como posibles obstáculos o problemas que impiden la comprensión de las ideas esenciales del texto escrito.
- Determinar, a un nivel informativo, los elementos léxicos y gramaticales cruciales sistematizados por el profesor.
- Obtener un propósito para la lectura.
- Formular posibles hipótesis de trabajo.

*2. FASE DE ELABORACIÓN:* Esta fase se caracteriza por la interacción estudiante - texto, sobre la base de las condiciones propiciadas en la fase anterior (sensibilización); lo cual permite comprender los elementos básicos que aparecen explícitos en el texto escrito y construir el significado del mismo.

Actividades más características de la fase:

- Distinguir ideas centrales de secundarias.
- Jerarquizar ideas.
- Inferir significados de elementos léxicos desconocidos.
- Buscar significados en el diccionario.
- Preguntar a sus compañeros.
- Responder a preguntas del profesor y de sus compañeros.
- Comparar ideas.
- Ordenar lógica y cronológicamente las ideas.

- Graficar ideas.
- Parafrasear el texto.
- Relacionar el contenido del texto con conocimientos previos.
- Distinguir ideas explícitas e implícitas.
- Determinar las relaciones entre los elementos del texto.

3. *FASE DE REDEFINICIÓN*: Fase en la que el estudiante rebasa la comprensión de los elementos explícitos del texto elaborados en la fase anterior (elaboración) y es capaz de expresar sus puntos de vista sobre la intención del autor. El énfasis debe ponerse en que el estudiante tome una posición crítica ante el texto.

Actividades más características de esta fase:

- Hacer resúmenes.
- Reestructurar el contenido del texto desde una posición crítica.
- Realizar inferencias del subtexto.
- Evaluar el contenido del texto.
- Enjuiciar al autor.
- Especular sobre el contenido del texto.
- Reajustar hipótesis iniciales o transformar hipótesis

Tal como se describen, estas fases se interrelacionan dialécticamente, lo que posibilitará la aprehensión de estrategias de aprendizaje que son susceptibles a utilizar para la realización de diferentes tipos de lectura.

## PROPUESTA DE SUPUESTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

- La estrategia didáctica que se siga debe garantizar la posibilidad de elección de temáticas y textos por los estudiantes, ajustados a sus intereses, así como la atención a textos seleccionados por el profesor.
- En ambos casos, selección de temáticas y textos por los estudiantes o por el profesor, debe condicionarse ubicar al estudiante 'intertexto'; o sea, lograr que se introduzca en él y se mueva en el ámbito cultural del mismo. Debe tenerse en cuenta que en este proceso el emisor está ausente.
- Durante el tratamiento didáctico a esta habilidad las fases deben garantizar el necesario y permanente vínculo entre elementos cognitivos, metacognitivos y afectivos-motivacionales con igualdad jerárquica.
- En el proceso de la lectura deben aplicarse estrategias que garanticen el desarrollo de las diferentes facetas de la metalectura, que han de funcionar como esquemas mentales o representaciones dinámicas que se instauran como producto de la experiencia del sujeto, adquirida en sus múltiples encuentros individuales con la realidad, de ahí que tenga un significado especial la fase de sensibilización.
- Para comprender el contenido de un texto escrito se requiere de la sensibilización con la información sobre esa temática en el estudiante-lector. A ello debe contribuir, de manera sustancial, la activación en los estudiantes de los elementos culturales y lingüísticos requeridos para comprender el nuevo texto escrito. Por tanto, el profesor de lengua extranjera debe garantizar que durante el desarrollo de esta fase tales elementos sean activados en la memoria de los estudiantes.

- Al guiar la fase de elaboración de la comprensión, el profesor debe hacerlo a nivel textual, no al nivel de palabras, frases u oraciones.
- La movilización del intelecto hacia la búsqueda de la comprensión debe operar desde la comprensión global a la más detallada y finalmente a la comprensión total. O sea, siguiendo la secuencia del todo a las partes y de nuevo al todo; en dependencia del tipo de texto y del propósito de la lectura.
- La comprensión lectora en una lengua extranjera implica tener en cuenta que la falta de efectividad de la comprensión del contenido va a estar determinada, en gran medida, por la distancia cultural y/o lingüística entre la lengua extranjera y la materna. La tarea pedagógica que ello implica es el acercamiento o creación de 'puentes' culturales y/o lingüísticos que faciliten el proceso de comprensión.
- Deben tenerse en cuenta determinados criterios básicos para la selección de los textos escritos; entre otros: nivel de complejidad de acuerdo al desarrollo de los estudiantes, posibilidades que ofrece el texto para la integración con el resto de las habilidades verbales, etc.
- La selección del tipo de texto debe ser variada y puede ajustarse a los criterios de clasificación en textos transaccionales, interaccionales y literarios (Almaguer Luaiza, B. 1998). Su planificación ha de ser estratégica y cubrir desde séptimo hasta duodécimo grados, de manera tal que exista la posibilidad de dar tratamiento a la mayor cantidad de textos posibles.
- Los ejercicios son necesarios para el logro de la comprensión, no obstante, las clases no deben convertirse en clases de ejercicios. Ello privaría al estudiante del placer de leer y el efecto motivacional podría ser negativo.
- La lectura es un proceso de formación de estrategias para la comprensión lectora y como tal debe ser aprendida. El profesor de lengua extranjera debe ser portador de un modelo de actuación que evidencie la primacía de este enfoque; sin desdeñar el enfoque basado en la construcción del contenido del texto como resultado.

- Las actividades que se desarrollan en las diferentes fases de la comprensión lectora no pueden concebirse con respecto al tiempo eclécticamente, sino que debe preverse un tiempo aproximado para su realización, ajustado a las peculiaridades psicológicas de los estudiantes. De esta manera se estimulan las aptitudes intelectuales que conducen a un lector activo, veloz e independiente – máxima aspiración de la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.
- El hecho de que la comprensión lectora sea el eje de programación central del desarrollo de las habilidades comunicativas en la Enseñanza Media General en Cuba, no implica su hiperbolización. El logro eficiente del desarrollo de esta habilidad pasa, obligatoriamente, por el tratamiento integrado con el resto de las habilidades verbales (expresión oral, expresión escrita, y comprensión auditiva), con énfasis en el desarrollo de la expresión oral. La lengua oral y la lengua escrita no son dos sistemas de comunicación totalmente diferentes, sino que reúnen un conjunto de características comunes.
- Debe lograrse la creación de un ambiente psicológico que propicie que el estudiante exprese lo que siente libremente, así como la adopción de una postura crítica y conclusiva que le posibilite la redefinición de sus puntos de vista acerca del texto objeto de estudio.
- La concepción metodológica de las actividades docentes debe partir del criterio de que las fases (sensibilización, elaboración y redefinición) son inseparables y complementarias. Constituyen premisas unas de las otras, lo que implica que solo pueda lograrse la comprensión si en la dinámica de la lectura se dan como un todo.

Las consideraciones didácticas ofrecidas por el autor en el presente artículo están dirigidas a la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en lenguas extranjeras; no obstante, muchos de ellas pueden ser de utilidad para el tratamiento a esta importante habilidad en la lengua materna. Téngase en cuenta que se trata de procesos del pensamiento transferibles de una lengua a otra.

## COMPREENSÃO LECTORA

