

Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE

[Giselle Garau](#)

[Silvina Negri](#)

gisegarau@yahoo.com.ar

silvinegri@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Resumen

El desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, dos de comprensión - leer y comprender auditivamente - y dos de producción - hablar y escribir - es central en todos los niveles de la enseñanza de una L2. Distintas estrategias son necesarias para el desarrollo de cada una de estas habilidades; la lectura comprensiva es una de ellas y se puede alcanzar un alto nivel de desarrollo en una L2. La lectura en el aula puede resultar altamente motivadora, fuente de diversos tipos de aprendizajes y desarrollo de competencias; pero, por otro lado, puede ser una experiencia frustrante para el aprendiz cuando no recibe la mediación pedagógica necesaria para poder abordar el texto satisfactoriamente. En este trabajo se presenta una secuencia didáctica y estrategias que incluyen actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura, para desarrollar esta habilidad en niveles básicos e intermedios. El propósito es reflexionar acerca de algunos lineamientos pedagógicos sobre el desarrollo de la lectura comprensiva y, a través de ella, el desarrollo de las competencias del usuario o alumno que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), es decir, las competencias generales (conocimiento de mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural, destrezas y habilidades prácticas y socioculturales, entre otros) y las competencias comunicativas de la lengua. Nos focalizamos, asimismo, en actividades de producción escrita posteriores a la lectura, basadas en la escritura de géneros discursivos tales como la reseña literaria para mostrar cómo, a partir de una lectura, se puede trabajar también la producción escrita.

Palabras clave :comprehension strategies, reading comprehension, writing, development of competencies

Abstract

The development of the four language skills: two of comprehension - listening and reading, and two of production-speaking and writing- is crucial in all levels of Foreign Language Teaching. Different strategies are necessary to develop each of these skills. Reading in the second language classroom can be highly motivating and it can also be a source of learning and development of competencies; however, it may turn out to be a frustrating experience for the learner when scaffolding is not provided. Our purpose is to reflect on some teaching approaches to teach reading and also ponder on the development of competencies through reading (knowledge of the world, sociocultural and intercultural knowledge, and communicative competence), which are included in the Common European Framework of Reference for Languages (2002). In this paper, a teaching sequence and scaffolding comprehension strategies for elementary and intermediate SFL students are described. We will also focus on the post reading section of the teaching sequence to reflect on some strategies to develop the writing skill based on the content of the reading.

Keywords: comprehension strategies, reading comprehension, writing, development of competencies.

Introducción

La lectura comprensiva en una L2, como habilidad fundamental en el ámbito académico, es compleja, dado que involucra procesos mentales estratégicos, conocimientos culturales y saberes lingüísticos. Dicha complejidad significa un desafío, tanto para el estudiante como para el docente de una L2: por un lado, el estudiante pone en juego sus habilidades para interactuar con los textos; por el otro, el docente debe proponer secuencias didácticas que permitan el gradual desarrollo de la comprensión lectora en una L2.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) propone el desarrollo de competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Teniendo en cuenta lo señalado en ese documento, el propósito de nuestro trabajo es presentar una síntesis de supuestos teóricos relacionados con la pedagogía de la lectura comprensiva y, luego, proponer una secuencia didáctica que aborde estrategias tendientes al desarrollo de competencias de los alumnos en la clase de ELSE.

La secuencia elaborada parte del supuesto de que, para abordar un texto exitosamente en una clase de L2, se requiere de la guía, entrenamiento y mediación por parte del docente. Es este quien debe acompañar al estudiante en un proceso que transcurre antes de leer el texto, mientras el texto se lee y, finalmente, después de haberlo leído y comprendido para la práctica y desarrollo de las habilidades de producción. Es por ello que se propone la lectura de un cuento y se incluyen propuestas de actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura, que buscan desarrollar la comprensión lectora en niveles básicos e intermedios en la enseñanza de ELSE.

1. La competencia comunicativa

Una competencia "es un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana" (Gómez de Erice & Zalba, 2003. p. 23). Si bien algunas competencias se adquieren a partir de la simple experiencia, el desarrollo de la comprensión lectora y la producción

escrita requiere de un trabajo pedagógico formal y sistemático; por ello, resulta de gran importancia trabajar esta competencia en la clase de ELSE.

Chomsky, en el año 1965, hizo la distinción entre competencia (conocimiento que el hablante-oyente tiene sobre la lengua) y actuación (uso real de la lengua en situaciones concretas). Diversos investigadores criticaron la propuesta de Chomsky y definieron la competencia comunicativa de un modo menos abstracto, relacionándola directamente con la capacidad para utilizar una o varias lenguas en la comunicación interpersonal por parte de los hablantes en una sociedad. Hymes (1972, citado en Cenoz Iragui, 2004) propuso el concepto de competencia comunicativa en el que tuvo en cuenta el significado referencial y el significado social del lenguaje. Para este autor, saber una lengua implica un conocimiento subyacente general de esta y la habilidad para usarla; en otras palabras, saber una lengua excede el conocimiento de sus reglas gramaticales, ya que es necesario que el hablante sea capaz de desarrollar enunciados apropiados en un determinado contexto.

Cenoz Iragui (2004) señala que en 1980, Canale y Swain distinguieron tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical (conocimiento de los elementos léxicos, reglas de morfología y sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y morfología), la competencia sociolingüística (normas de uso y discurso necesarias para interpretar el significado social de los enunciados) y la competencia estratégica (estrategias de comunicación requeridas para compensar las dificultades en la comunicación). Tres años más tarde, Canale elaboró el modelo de competencia sociolingüística y lo diferenció de la competencia discursiva. La primera incluye la producción y la comprensión de enunciados en forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales. La segunda se refiere al modo como se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado.

Como podemos apreciar, el concepto de competencia comunicativa es complejo y comprende varios componentes que, a su vez, incluyen conocimientos, destrezas y habilidades. Específicamente, la competencia lingüística comunicativa que el alumno o usuario de una lengua posee se concreta a través de actividades lingüísticas que involucran la comprensión, la expresión, la interacción y la traducción/interpretación, tanto en forma oral como escrita (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002). Aprender una segunda lengua supone, entonces, ser capaz de interactuar al usarla estratégicamente.

Son numerosas las estrategias necesarias para el desarrollo de la habilidad de lectura comprensiva en ELSE. Aquaroni Muñoz (2004) destaca que el proceso lector es multidimensional, ya que sostiene que “la lectura constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística en la que participan variables de muy diversa índole – cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc. – que [...] interactúan en forma dinámica” (p.943). Por otro lado, la autora afirma que, gracias a la naturaleza indeleble de la escritura, hay posibilidades de establecer distintos niveles de aproximación a un texto escrito, desde una comprensión superficial hasta una comprensión profunda. A continuación abordaremos qué implicancias didácticas tienen las características anteriormente mencionadas.

2. La lectura en una lengua extranjera

La lectura es parte de nuestra vida cotidiana; por lo tanto, los propósitos que tenemos como lectores son sumamente variados en concordancia con la gran variedad de situaciones a las que nos vemos confrontados diariamente. De esta manera, para cada propósito de lectura, aplicamos diferentes estrategias de lectura.

Hay cuatro tipos de lectura, citadas por Nunan (1999) de acuerdo a Lunzer y Gardner (1979) y Harrison Augstein y Thomas (1984):

- lectura receptiva: es una lectura rápida y automática que se realiza cuando se leen narraciones
- lectura reflexiva: en este tipo de lectura generalmente se para para reflexionar sobre lo que se va leyendo.
- lectura por encima (*Skimming*): se lee rápido para establecer de manera general de qué trata el texto
- lectura escaneo (*Scanning*): se lee rápidamente en la búsqueda de información precisa.

La lectura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples niveles de procesamiento: desde los inferiores (*bottom*, abajo), de tipo perceptivo, a los superiores (*up*, arriba) de extracción de significado. Si bien existen numerosos modelos que intentan describir y explicar el proceso de comprensión de textos escritos, el presente trabajo se basa en la propuesta del lingüista David Nunan

(1999), quien adhiere a la teoría de que tanto el enfoque *bottom up* (de abajo arriba) como el enfoque *top down* (de arriba abajo) son modos de procesamiento de la información que intervienen en la comprensión. El autor concluye que la lectura es un proceso interactivo en el que el lector utiliza ambos modos de procesamiento de la información.

El modo *bottom up* concibe a la lectura como un proceso de decodificación de los símbolos escritos en sus sonidos equivalentes en una manera lineal. Se discrimina cada letra, se identifica el sonido que le corresponde, se combinan para formar palabras y se obtiene el significado; se decodifica la información lingüística de letras a palabras, frases, cláusulas y oraciones; el logro del significado es el paso final de este proceso. Por otro lado, el enfoque *top down* es un proceso manejado por conceptos; es decir que el lector le da conocimiento, emoción, experiencia y cultura a la palabra escrita. Esto implica que el texto en sí mismo no tiene significado; es el lector quien reconstruye el significado a partir de una interacción eficiente entre su conocimiento lingüístico y su conocimiento del mundo.

Este enfoque es enfatizado por la teoría de los esquemas (*The schema theory*). Esta teoría sostiene que entendemos o interpretamos lo que leemos en términos del conocimiento que ya poseemos con el contenido de lo que leemos. El conocimiento previo y las expectativas que tenemos sobre el mundo afectan considerablemente nuestra habilidad para entender nueva información; en otras palabras, el conocimiento que ya poseemos funciona como un marco en el cual la nueva información es introducida. Así, la lectura comprensiva es entendida como un proceso interactivo entre el lector y el texto.

Las dificultades específicas de la comprensión lectora en una L2, según Aquaroni Muñoz (2004), se dan en distintos niveles: obstáculos provocados por la diferencia de sistema de escritura, deficiencias o falta de vocabulario, dificultad para el reconocimiento sintáctico, imposibilidad para establecer relaciones semánticas y cuestiones de orden pragmático y connotativo. Cabe destacar que, si bien existe la hipótesis de la interdependencia lingüística según la cual las habilidades lectoras adquiridas con la L1 están disponibles en la L2, se ha probado que la comprensión lectora en la lengua primera no predice el desempeño en la lectura en una lengua segunda, es decir, no se transfieren las habilidades.

Hudson (1988, citado en Nunan, 1999) sugiere que la teoría del esquema puede ayudar a explicar la necesidad de desarrollar estrategias de comprensión lectora en una lengua específica, en tanto los lectores, cuando usan la lengua segunda, pueden estar usando el esquema incorrecto para guiar la comprensión del texto. Este autor probó que los lectores con diferentes niveles de desempeño usan diferentes estrategias para comprender lo que leen y se benefician de diferentes tipos de mediación pedagógica. Los estudiantes con un nivel bajo de dominio lingüístico se pueden beneficiar considerablemente con actividades diseñadas para realizar antes de la lectura, dado que aplicar lo que ya saben sobre la temática del texto puede ayudar considerablemente con la comprensión lectora.

Los estudios sobre el conocimiento previo de los estudiantes es un factor clave, mucho más importante que el nivel de complejidad gramatical, en la habilidad de los lectores para entender las relaciones de cohesión en un texto. Guyotte (1997, citado por Nunan, 1999) también concluyó en un estudio que el conocimiento del área o del contenido del texto tiene un efecto significativo en la identificación de las relaciones lógicas dentro de un texto. De estas afirmaciones se desprende que las actividades que permitan activar el conocimiento previo de los estudiantes acerca del tema y, además, que los prepare lingüísticamente para comprender, van a facilitar considerablemente la comprensión de un texto. La investigación también sugiere que la estructura de los géneros discursivos y de las secuencias se debe enseñar, es decir, las relaciones lógicas de los textos deben ser abordadas en programas académicos de lectura.

El componente teórico que fundamenta cualquier enfoque metodológico determina la forma en la que este se concreta en la práctica. Davies (1995, citado por Nunan, 1999) afirma, en reacción con los ejercicios tradicionales como la selección de la respuesta correcta, que es altamente limitado en su potencial como actividad de aprendizaje. El autor sostiene que una buena tarea de lectura presenta, usualmente, las siguientes características:

- Hace uso de textos auténticos y desafiantes.
- Provee al estudiante con un marco retórico o temático para procesar y analizar el texto.
- Incluye una lectura en voz alta del texto por el docente, o por el estudiante quien inmediatamente después lee en silencio.
- Involucra a los estudiantes en un análisis directo en vez de preguntas-respuestas indirectas.

- Incluye la transferencia de la información del texto a una representación visual o diagrama.

Cabe aclarar que la primera tarea que el docente debe llevar a cabo antes de la planificación de la secuencia didáctica es la selección del texto, que desde un enfoque constructivista, considerando el concepto vigostkiano de zona de desarrollo próximo y en términos de Krashen, según su hipótesis del *input*, el contenido de este deberá encontrarse por encima del nivel de desempeño del estudiante.

De esta manera, Davies (1995, citado por Nunan, 1999) concluye que, a través de actividades de lectura activa con las características arriba mencionadas

los estudiantes hacen sus propias hipótesis explícitas, las hipótesis son evaluadas por otros estudiantes y evaluadas de acuerdo al contenido del texto, hay una discusión sobre diferentes interpretaciones, los estudiantes preguntan sobre lo que no saben en vez de responder preguntas cuya respuestas ya saben o que pueden ser consideradas irrelevantes, los estudiantes aprenden a ser críticos en su lectura del texto. (p.144, trad. nuestra)

Nunan (1999) propone una serie de actividades y afirma que se deben elegir las estrategias más apropiadas para los diferentes textos y propósitos de lectura. De esta manera, es posible que los lectores de una L2 aumenten significativamente la velocidad de lectura y la comprensión.

Entre las implicancias áulicas para el desarrollo de la lectura comprensiva en el aula de una lengua segunda, seguimos a Nunan (1999), quien explica que es necesario:

- Preparar una secuencia didáctica cuya primera actividad que sea de prelectura, especialmente con estudiantes con bajo nivel de dominio lingüístico, para ayudarlos a que apliquen lo que ya saben en la tarea de lectura.
- Enseñar a los estudiantes estrategias de predicción, *skimming*, *scanning* y darles la oportunidad de que puedan identificar las estrategias necesarias con los propósitos de lectura.
- Dar una variedad de propósitos de lectura.
- Con estudiantes con alto dominio lingüístico, desarrollar actividades para ayudarlos a identificar y seguir las relaciones lógicas y referenciales en el texto
- Incluir actividades que hagan a transformar la información de una modalidad a otra modalidad y desde lo textual lo transformen en no textual, por ejemplo, en un diagrama.
- Brindar a los estudiantes la posibilidad de ir más allá del texto, evaluando y criticando lo que leen.

De aquí se desprende la necesidad de realizar secuencias didácticas de lectura que incluyan estrategias que pueden ser agrupadas en actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Las actividades antes de la lectura, por un lado, activan el conocimiento previo del estudiante respecto al tema principal del que trata el texto que luego los estudiantes leerán; por otro lado, incluyen actividades lingüísticas, en especial de vocabulario, que minimizan las dificultades que el estudiante pueda tener al abordar el texto. Las actividades durante la lectura tienen como propósito monitorear la comprensión; son actividades que los estudiantes desarrollan mientras leen e incluyen actividades de escaneo del texto. Las actividades después de la lectura permiten al estudiante-lector generar una respuesta personal ante el texto y, además, plasmar esa respuesta en la elaboración de otro texto ya sea oral o escrito.

Parodi (2010) sostiene que "aprender a partir de un texto puede definirse como la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos y muy posiblemente con propósitos diferentes a los que inicialmente motivaron la primera lectura" (p.138). En este sentido, para lograr la comprensión profunda de un texto y una representación mental coherente de este por parte del lector, es necesario integrar los conocimientos previos del lector con la información nueva proveniente del texto. Aquí es donde entran en juego las estrategias de comprensión y de producción textual, dado que la escritura puede concebirse en un sentido epistémico, como una herramienta que permite, además de comunicar, aprender otros contenidos.

Sobre la base de lo expuesto, al preparar actividades de lectura, es necesario tener presentes las siguientes consideraciones:

- Diseñar las actividades en base a un propósito que sea significativo para los estudiantes. Es necesario asegurar que los estudiantes entiendan cuál es el propósito por el cual leen: ¿para obtener la idea principal?, ¿para obtener información precisa?, ¿para entender el mensaje?, etc. Saber cuál es el propósito va a permitirles a los estudiantes saber qué estrategia de lectura deben aplicar.
- Corroborar el nivel de dificultad: es necesario recordar que el nivel de dificultad de un texto es diferente del nivel de dificultad de la tarea de lectura que se le proponga al estudiante.

3. Propuesta didáctica de abordaje de un texto

A partir de los aportes teóricos y metodológicos desarrollados en los apartados anteriores, presentaremos una secuencia en la que se aplican las estrategias propuestas por Nunan. Para tal fin, hemos elegido el cuento "Juan López y John Ward" del escritor argentino Jorge Luis Borges.

Actividades de prelectura

Las actividades iniciales se orientarán a establecer, en primer lugar, el propósito de lectura. Según el nivel de dominio con el que se trabaje, se puede proponer la lectura del texto para un nivel intermedio y así pedirles a los alumnos que lean para buscar información y argumentos dentro del cuento. Se les puede adelantar el hecho de que la obra de ficción que se leerá tiene como base un hecho histórico real y que a partir de la lectura del cuento luego se tratarán temas relacionados con el pasado reciente de la historia argentina.

Las actividades de prelectura, que buscan preparar al estudiante para que pueda desplegar o adquirir conocimientos y estrategias necesarias para comprender el texto, se enfocarían, sobre todo, en la motivación del estudiante, el trabajo con palabras clave que aparecerán, la predicción del contenido global del texto a partir del título, etc. Presentamos algunas propuestas de actividades para un nivel intermedio:

- Vamos a leer un cuento. ¿Qué cuentos han leído? ¿Qué autores de cuentos conocen? ¿Qué características tienen los cuentos?
- El cuento se llama Juan López y John Ward. De acuerdo con sus nombres, ¿de qué nacionalidad serán los personajes?
- La primera oración del texto dice: "Les tocó en suerte una época extraña". ¿Qué significa "les tocó en suerte"? ¿Por qué una época puede ser extraña?
- ¿Sabés quiénes son estos personajes famosos? Anotá la información que sepas. Si no sabés quiénes son, buscá en Internet.

a. Father Brown	
b. El Quijote	

c. Conrad	
d. Caín y Abel	

- Para comprender este texto, es necesario saber sobre la Guerra de Malvinas. Te proponemos algunas preguntas que podés responder a partir de tus conocimientos o chequeando esta página de Internet: [http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra de las Malvinas](http://es.wikipedia.org/wiki/Guerra_de las_Malvinas))

- ¿Qué países intervinieron en la Guerra de Malvinas?
- ¿Por qué fueron a la guerra estos países?
- ¿Cuándo ocurrió el conflicto?
- ¿Cuál es la resolución de las Naciones Unidas sobre el conflicto?
- ¿Cuál es la situación actual del problema?

- Clasificá las siguientes palabras en el cuadro, de acuerdo a la categoría a la que se refieren:

auspiciar parcelar lealtad heroico agravio demagogo cartógrafo enterrar

Cosas o personas	
Acciones	
Palabras descriptivas	

- Buscá en el diccionario las siguientes palabras y anotá su significado (tené en cuenta estos significados durante la lectura del texto).

a. Parcelar	
b. Auspiciar	
c. Lealtad	
d. Heroico	
e. Agravio	
f. Demagogo	
g. Cartógrafo	
h. Enterrar	

Actividades de lectura

Se propone una lectura individual y silenciosa del texto, que propicie la comprensión global del mismo. A partir del trabajo con el léxico en la prelectura, se espera una reducción en los problemas de comprensión de los términos analizados previamente. Luego de la primera lectura, se hará una segunda lectura grupal, para que los alumnos compartan percepciones e interpretaciones individuales sobre el significado del texto. Esta segunda lectura irá enfocada a la comprensión de aspectos globales del texto.

En una tercera aproximación al texto, que busca la resolución concreta de una tarea, se puede pedir a los alumnos que relacionen los aspectos trabajados en la prelectura con texto en sí, que despejen dudas acerca del vocabulario y que resuelvan tareas como las siguientes:

- Anotá en una lista qué tenían en común Juan López y Jonh Ward. ¿A qué se debían esas similitudes?
- Anotá en una lista qué diferencias había entre Juan López y Jonh Ward. ¿A qué se debían esas diferencias?
- ¿Cuándo y dónde sucedió la historia que se narra? ¿Qué datos te permiten reconocer esto?
- ¿En qué circunstancias se cruzaron las vidas de ambos personajes? Justificá tu respuesta.

JUAN LÓPEZ Y JOHN WARD, de Jorge Luis Borges

Les tocó en suerte una época extraña.

El planeta había sido parcelado en distintos países, cada uno provisto de lealtades, de queridas memorias, de un pasado sin duda heroico, de derechos, de agravios, de una mitología peculiar, de próceres de bronce, de aniversarios, de demagogos y de símbolos. Esa división, cara a los cartógrafos, auspiciaba las guerras.

López había nacido en la ciudad junto al río inmóvil; Ward, en las afueras de la ciudad por la que caminó Father Brown. Había estudiado castellano para leer el Quijote.

El otro profesaba el amor de Conrad, que le había sido revelado en una aula de la calle Viamonte.

Hubieran sido amigos, pero se vieron una sola vez cara a cara, en unas islas demasiado famosas, y cada uno de los dos fue Caín, y cada uno, Abel.

Los enterraron juntos. La nieve y la corrupción los conocen.

El hecho que refiero pasó en un tiempo que no podemos entender.

Actividades después de la lectura

En la actividad de poslectura se propone que los alumnos reflexionen sobre lo que han leído y relacionen el texto con sus conocimientos y puntos de vista. Es por ello que, luego de haber leído y analizado el contenido del texto, se puede proponer la realización de inferencias evaluativas necesarias para poder relacionar el texto con los propios conocimientos previos, opiniones y puntos de vista del lector. En este sentido, será necesario realizar preguntas de comprensión lectora tendientes a hacer reflexionar al alumno a través de preguntas tales como:

- ¿Qué opina el autor del cuento sobre la guerra? Justificá tu respuesta.
- ¿Qué pensás sobre las guerras? Justificá tu respuesta.

Como hemos explicado anteriormente, una estrategia que permite desarrollar la comprensión profunda del texto es la elaboración de un nuevo texto con finalidades diferentes a las del texto leído (en este caso, el cuento) a partir de la lectura analizada. De acuerdo con la propuesta de Cassany (2004) se distinguen tres formas complementarias de tratar la escritura: como objetivo de aprendizaje, como instrumento de aprendizaje del idioma y como instrumento para el aprendizaje de otros contenidos. Para el abordaje de estrategias de poslectura de este cuento, proponemos la escritura de una reseña literaria con distintas expectativas de logro según los niveles de ELSE que posean los estudiantes.

La reseña es una clase textual de larga tradición dentro del discurso académico-científico. Se trata de un texto breve, con función informativa expresiva y directiva, ya que en ella el autor informa valorativamente sobre una obra publicada para que el lector se interese y la lea. De acuerdo con su situación comunicativa, la relación entre reseñador y lector está dirigida a actividades comunicativas dentro de un grupo restringido de especialistas, es institucional, asimétrica y se realiza en forma escrita. La reseña distribuye la información sobre una obra en cuatro categorías canónicas: (1) referencia bibliográfica, (2) comentario, (3) evaluación e (4) identificación del evaluador (Castro de Castillo, 2005).

Creemos que este género discursivo es adecuado para desarrollar la competencia comunicativa, ya que el alumno debe poner en juego sus conocimientos sobre aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos a la hora de elaborar este tipo

de textos. Para ello el alumno debe conocer la estructura de las reseñas, las formas verbales, la estructura sintáctica, el registro y vocabulario apropiados, el contexto de producción y la función del género discursivo, entre otros aspectos. Todos estos aspectos deben ser trabajados en clase, con la mediación del docente.

Conclusión

La lectura comprensiva es un proceso interactivo entre el lector y el texto que el estudiante de ELSE, cualquiera sea su nivel de dominio lingüístico, incluidos los elementales, podrán llevar a cabo con resultados satisfactorios en la medida que una determinada mediación pedagógica ocurra. El éxito en el desarrollo de la lectura comprensiva en el aula depende de una planificación previa para la posterior mediación pedagógica exitosa.

A partir del marco teórico desarrollado en este trabajo y de la propuesta de una secuencia didáctica se mostró la necesidad de seleccionar el texto según el nivel de dominio lingüístico del estudiante para, luego, diseñar estrategias que preparen al alumno para la comprensión lectora desde un abordaje que tenga en cuenta el desarrollo de competencias generales y comunicativas. Una vez que el estudiante empieza a leer, se deben proponer actividades que confirmen la comprensión del texto para, finalmente, realizar tareas de respuesta personal frente al texto, trabajando así las habilidades lingüísticas de producción. Las propuestas áulicas en las que se trabaje la comprensión lectora desde la perspectiva abordada en este trabajo permitirán el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELSE.

Bibliografía

- AQUARONI MUÑOZ, R. (2004). La comprensión lectora. En J. Sanchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- CASSANY, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sanchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 917-942). Madrid: SGEL.

CASTRO DE CASTILLO, E. (2005). La reseña. En Cubo de Severino et al., *Los textos de la ciencia* (pp. 167-188). Córdoba: Comunicarte.

CENOZ IRAGUI, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sanchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para la enseñanza de las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo de Europa.

DOUGLAS BROWN, H (2006). *Principles of Language Learning and Teaching, 5th edition*. NY: Pearson Longman.

GÓMEZ DE ERICE, M. & Zalba, E. (2003). *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo - Secretaría Académica.

NUNAN, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

PARODI, G. (Coord.) (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar; Instituto Cervantes.

Giselle Garau

Se graduó como profesora de Lengua y Cultura Inglesas en la Universidad Nacional de Cuyo. Desde entonces, se ha desempeñado como profesora de inglés como lengua extranjera y como profesora de español para extranjeros en empresas, colegios e institutos. Estudió Comunicación Social en la Universidad Juan Agustín Maza. En 2006-2007, obtuvo una beca FULBRIGHT y dictó Español como Lengua Extranjera en una universidad en los EEUU. Desde 2008, enseña español en CELE (Centro de Español como Lengua Extranjera) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, y, en la misma casa de estudios, es profesora adscripta de la cátedra Práctica Profesional del Profesorado de Inglés. Actualmente, cursa la carrera de Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros en la Universidad del Salvador en Buenos Aires.

Silvina Negri

Profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de Cuyo. Su labor docente se ha concentrado en el desarrollo de habilidades de producción oral y escrita en alumnos de nivel superior universitario y no universitario. En la actualidad se desempeña como profesora de Producción oral y escrita en la UNCuyo. Su actividad en la docencia de español como lengua extranjera comenzó en el año 2007, en institutos privados de la provincia de Mendoza. Desde el año 2012 es profesora de cursos de ELSE destinados a alumnos universitarios estadounidenses que estudian en la Universidad Nacional de Cuyo. Cursa la carrera de Especialización en la Enseñanza del Español para Extranjeros en la Universidad del Salvador y la Maestría en lectura y escritura en la UNCuyo.

[Subir](#)