

Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera

Theoretical perspectives for the development of reading and writing skills in the learning of a foreign language

Pamela Alicia FEMENÍA ALCARÁZ*

RESUMEN

Las sociedades actuales, cada vez más complejas, han elevado la expectativa de que cada persona se desenvuelva correctamente en ellas. En este contexto, el aprendizaje de una lengua extranjera es tan valioso como el de cualquier otra área de conocimiento. El inglés se destaca entre otros idiomas por su carácter global. Por ello, desarrollar conocimientos y habilidades en esta lengua es necesario para desempeñarse con éxito en el mundo actual. El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera también es un proceso complejo. Aprender una lengua implica ser capaz de comunicarse a través de ella. En este sentido, la enseñanza de lenguas para la comunicación es un enfoque que enfatiza la necesidad de desarrollar diversas destrezas lingüísticas, lo cual destaca la naturaleza colaborativa de construir significados y recuerda que el aprendizaje de lenguas es social, se lleva a cabo en interacción con otros. La lectura, por el papel que desempeña en la construcción social del individuo, y la escritura, por el esfuerzo que demanda al producir un mensaje en la lengua meta, son habilidades que favorecen y a la vez son indicadoras de que el aprendizaje se está logrando. La presente comunicación apunta a exponer algunos modelos y enfoques destacados en torno al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y de producción escrita en la clase de lenguas extranjeras, con el fin de ofrecer a los docentes una perspectiva teórica que contribuya a la hora de formular propuestas pedagógicas que optimicen el aprendizaje de sus alumnos.

Palabras clave: aprendizaje; lengua extranjera; habilidades comunicativas; lectura; escritura.

ABSTRACT

Today's increasingly complex societies lead to a very high expectation that each person will act properly in them. In this context, learning a foreign language is as valuable as learning any of the other areas of knowledge. English stands out among other languages for its global character. Therefore, developing knowledge and skills in this language is necessary to function successfully in today's world. The process of learning a foreign language is also complex. Learning a language implies being able to communicate through it. In this sense, the teaching of languages for communication is an approach that emphasizes the need to develop different

* Dra. en Educación. Esp. de Nivel Superior en Educación y TIC. Prof. de Inglés. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Contacto: pamefemenia@gmail.com

linguistic skills, and this highlights the collaborative nature of constructing meanings and recalls that language learning is social, i.e., it is carried out in interaction with others. Reading, due to the role it plays in the social construction of the individual, and writing, due to the effort required to produce a message in the target language, are skills that favor and at the same time function as indicators that learning is being achieved favorably. This communication aims to show some models and approaches about the development of the reading comprehension and written production skills in the foreign language class, in order to offer teachers a theoretical perspective that contributes to their planning of pedagogical proposals that optimize their students' learning.

Key words: learning; foreign language; communication skills; reading; writing.

Introducción

A partir de las principales consideraciones acerca del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Ortega, 2009) y de la perspectiva socio-constructivista que explica que el aprendizaje se lleva a cabo socialmente en interacción con otros (Ortega, 2009; Vygotsky, 1978), en la presente comunicación se expone un breve recorrido sobre los enfoques mencionados y acerca del desarrollo de habilidades comunicativas en el proceso de aprendizaje de lenguas. Se presentan aquí algunos modelos y teorías planteados en torno al desarrollo de dos habilidades en particular: la comprensión lectora (Anderson *et al.*, 2004; Birch, 2007; Grabe, 2009; Van Dijk y Kintsch, 1983) y la producción escrita (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010), con el fin de orientar y enriquecer los conocimientos de educadores en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (de aquí en adelante: LE) a la hora de formular propuestas pedagógicas y de valorar estas competencias en clase.

Enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Uno de los objetivos principales que se ha perseguido en lo que refiere a la enseñanza y el aprendizaje de una LE es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en la lengua meta (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972). En el contexto argentino, los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) expresan que durante la educación primaria y secundaria la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los estudiantes la comprensión, la expresión y la interacción contextualizada y significativa en las lenguas extranjeras que se aprendan (Consejo Federal de Educación, 2012). Podemos ver así la relevancia que se otorga al aprendizaje de una LE con propósitos comunicativos.

Precisamente, la “enseñanza de la lengua para la comunicación” (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972) es un enfoque cuya finalidad apunta a involucrar a los estudiantes en situaciones comunicativas reales para que ellos puedan comprender y expresarse en la LE. La interacción es parte fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua bajo el enfoque comunicativo. De acuerdo con Brown (2000), es por medio de este intercambio que el alumno adquiere e incrementa sus conocimientos de la LE y a través del cual usa sus conocimientos para poder comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Dentro de este enfoque, se concibe al alumno como actor social cuyos objetivos formativos son definidos por los contextos que requieren su uso del idioma y los mensajes que desea expresar en ellos. Esta perspectiva funcional de la enseñanza de LE considera al lenguaje como 'hacer' y toma como base el postulado de que los estudiantes aprenden un idioma para 'hacer algo con él'. El estudiante de una LE es un sujeto activo, protagonista en su proceso de desarrollo y construcción de conocimientos (Freire, 1997) y habilidades en el idioma. De hecho este enfoque se relaciona con el concepto de aprendizaje social de Vygotsky (1978) según el cual

el alumno construye conocimientos en interacción con otros. Se considera que la enseñanza de lenguas focalizada en la comunicación es la adecuada para fomentar el aprendizaje significativo del alumno (Hymes, 1972; Ortega, 2009).

En concordancia con lo recién mencionado, es relevante hacer referencia al concepto de lengua como construcción social (Ortega, 2009). El lenguaje siempre se aprende con y por otros, es decir que es un aprendizaje social donde esos otros generan evidencia lingüística, a veces más o menos compleja, abundante o escasa, para el aprendiente. Asimismo, Ortega (2009) menciona aspectos importantes que se deben dar para que el aprendiz alcance sus metas de comprensión y de aprendizaje. Uno de ellos es el *input*, o datos lingüísticos generados por otros hablantes de la lengua, que debe ser comprensible para el aprendiente o estar un poco por encima de su nivel de comprensión. Otro aspecto importante es la interacción entre dos o más interlocutores. En ese encuentro comunicativo, el sujeto aprendiente es expuesto a un ambiente lingüístico en el que se van realizando modificaciones con el fin de resolver problemas de comprensión emergentes. El siguiente aspecto es el *output*. “Donde hay interacción, los alumnos se involucran por necesidad no solo de comprender y negociar significados sino también de construir significados y producir mensajes, eso es, en *output*” [Mi traducción] (Ortega, 2009:62). El esfuerzo invertido en transmitir un mensaje en la LE es necesario y favorece considerablemente el proceso de aprendizaje. Swain afirma: “producir la lengua meta puede ser el desencadenante que obliga al alumno a prestar atención a los medios de expresión necesarios para transmitir con éxito su propio mensaje” (Swain citado en Ortega, 2009:62) [Mi traducción]. La intención de comunicarse en el idioma extranjero es el puntapié para que el aprendiente se esfuerce por utilizar las herramientas y los medios con los que cuenta para verbalizar apropiadamente su idea. Finalmente, los últimos dos aspectos que deben estar presentes, en el contexto del aula, en el aprendizaje de una LE son los procesos mentales de *noticing* y atención. Es indispensable darse cuenta y prestar atención al contenido relevante presente en los datos lingüísticos proporcionados en cada interacción. De acuerdo con esta autora, *noticing* se refiere al proceso mental de registrar nuevo material, incluso si no hay comprensión total de ese *input*.

Esta descripción acerca de los aspectos a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una LE permite vislumbrar la manera adecuada de favorecer el desarrollo de habilidades y la construcción de conocimientos en dicha lengua. Comprender el modo en que un aprendiz puede progresar en el aprendizaje de una LE es fundamental si pretendemos crear las situaciones apropiadas en las que el alumno pueda poner en práctica lo que va construyendo. Desarrollar habilidades lingüísticas en la lengua meta con éxito es un indicador de que el alumno está avanzando en su aprendizaje, por eso, también es indispensable atender al modo en que se trabaja con esas habilidades en la clase de LE. A continuación, se describen las diferentes habilidades que se desarrollan en este proceso para luego detallar, con mayor especificidad, las habilidades de comprensión lectora y de producción escrita, como así también, los modelos considerados pertinentes y que se deberían tener en cuenta para comprender cómo opera la mente de los estudiantes y para formular adecuadas propuestas de lectura y de escritura en la clase de idiomas.

Desarrollo de habilidades en una lengua extranjera

La enseñanza de la lengua para la comunicación se basa en el desarrollo de cuatro habilidades del lenguaje (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Hymes, 1972). Estas son: escucha, habla, lectura y escritura. Según este enfoque, se considera que el aprendiz debe desarrollar y alcanzar fluidez en estas cuatro destrezas comunicativas en el aprendizaje de una LE. Inicialmente, se refería a la escucha y la lectura como habilidades pasivas, y al habla y la escritura como destrezas activas. No obstante, hoy, tanto oyentes y lectores como hablantes y escritores son considerados participantes activos en la negociación de significados. Resulta más apropiado hacer referencia a un enfoque integrador (Hirvela, 2013) a partir del cual se

espera que el estudiante de LE se valga de diferentes habilidades lingüísticas para alcanzar sus propósitos comunicativos.

En esta ocasión interesa describir la lectura comprensiva y la producción escrita dada la conexión especial que estas habilidades presentan entre sí en base a dos consideraciones principales: por un lado, que la lectura es empleada como *input* para la escritura y, por otro lado, que la escritura sirve para aumentar los conocimientos acerca de la lectura (Hirvela y Belcher, 2016). Teniendo en cuenta esta perspectiva integradora en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, como docentes podemos pensar y plantear tareas que precisen combinar las distintas habilidades de modo tal que los estudiantes comprendan cómo esas destrezas trabajan conjuntamente en la producción y en la recepción de mensajes, y que también aprendan cómo emplearlas de esa manera (Hirvela, 2013). Con el fin de asistir a los educadores en este sentido, es importante comprender cómo opera la cognición de los aprendientes en el desarrollo de estas dos habilidades.

La comprensión lectora en una lengua extranjera

En los contextos actuales, la comprensión lectora representa una habilidad valiosa que cada ciudadano ha de desarrollar favorablemente. Grabe (2009) pone énfasis en la importancia de la habilidad de leer y de comprender diferentes tipos de textos, y asegura que los miembros de las sociedades modernas deben ser buenos lectores para tener éxito. Esto no quiere decir que las habilidades en la lectura sean garantía de éxito, pero sí que este será difícil de alcanzar sin la capacidad de leer comprensivamente. Los progresos tecnológicos no cambian esta realidad, sin embargo, puede decirse que el desarrollo de la comunicación electrónica ha incrementado la necesidad de desarrollar estrategias efectivas de lectura para tratar la gran cantidad de información disponible a través de diversos medios. Asimismo, el crecimiento de la lengua inglesa como idioma global (Crystal, 2003; Hyland, 2006) ha tenido un impacto importante en los sistemas educativos del mundo y en la demanda de la lectura en otras lenguas. La habilidad lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) se ha vuelto una necesidad, dado que además de tratarse de un idioma global este representa el lenguaje de la ciencia, de la tecnología y de la investigación (Crystal, 2003).

De acuerdo con Grabe (2009), las sociedades son cada vez más y más complejas, lo que lleva a que la expectativa de que cada persona se desenvuelva correctamente en ellas sea muy elevada. Resulta imprescindible trabajar conscientemente en el desarrollo de esta habilidad dada su relevancia social y porque, además, ser capaz de leer comprensivamente favorece la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Autores como Hidalgo y Manzano consideran que:

El dominio de destrezas y desarrollo de capacidades en la lectura, contribuye al logro de la autonomía del estudiante durante la adquisición de los conocimientos en una lengua extranjera. Para lograr esas destrezas y capacidades es necesario un trabajo consciente por parte del aprendiz y también, la reflexión colectiva en el avance personal de las estrategias a diferentes niveles de comprensión para que estas se desarrollen de manera integral (Hidalgo y Manzano, 2014:322).

Dominar estrategias de comprensión lectora posibilita, asimismo, que los sujetos utilicen el proceso de lectura como medio y método de enseñanza y de aprendizaje de forma eficaz y eficiente, lo que implica construir significados y aplicarlos sistemáticamente en el manejo de la información (Hidalgo y Manzano, 2014).

La lecto-comprensión involucra esfuerzo y uso de estrategias. Su importancia se basa en el papel fundamental que desempeña para la construcción cultural, en el desarrollo de la sociedad y del individuo, puesto que la lectura es el vehículo esencial para el aprendizaje

(Corpas, 2014). Las estrategias de lectura son especialmente importantes para la adquisición de una segunda lengua, porque son herramientas para una participación activa y auto-dirigida, lo que es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990). Según Corpas (2014), la comprensión de textos en una LE es un proceso más complejo que leer en la lengua materna pero que permite al estudiante construir un paso fundamental hacia la adquisición de las demás competencias básicas. Además, este proceso supone una reconstrucción de la experiencia y de la cultura del individuo conducente al desarrollo personal. En ese proceso, el sujeto elige qué método o estrategia de aprendizaje va a utilizar para lograr esa meta (Corpas, 2014).

La lectura comprensiva, como se ha dicho, es un proceso complejo, más aún si se trata de leer en una LE. Con el propósito de entender cómo opera la mente del lector cuando lee y cómo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje pueden contribuir en el óptimo desarrollo de esta habilidad, se propone revisar algunas teorías y modelos planteados en torno a la lectura comprensiva. Más específicamente, se analiza la teoría de aprendizaje cognitiva de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009; Ruiz y Fernández, 2011), el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) y las estrategias discursivas propuestas por Van Dijk y Kintsch (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) por su valor potencial para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una LE.

Teoría cognitiva del aprendizaje de Anderson

La teoría cognitiva del aprendizaje de Anderson (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009; Ruiz y Fernández, 2011) propone que todo aprendizaje sigue un mismo trayecto: desde un aprendizaje cognitivo, o declarativo, hacia un aprendizaje asociativo, o procedimental, hasta alcanzar un aprendizaje autónomo. La habilidad de comprensión lectora no es solamente una aplicación de una teoría de aprendizaje como la recién mencionada, sino que es un claro ejemplo de los desafíos que enfrentan docentes y estudiantes, quienes tienen que dedicar tiempo, esfuerzo, motivación, y crecientes destrezas para el desarrollo de fluidez en la lectura (Grabe, 2009). Grabe retoma la teoría cognitiva del aprendizaje propuesta por Anderson (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008) y asegura que “cuando reconocemos la complejidad de la lectura, sus múltiples propósitos, y sus propiedades, se vuelve claro que los procesos cognitivos que operan cuando leemos también deben ser complejos” (Grabe, 2009:21) [Mi traducción]. Para los fines de la enseñanza de la lengua para la comunicación es importante conocer cómo operan estos procesos cognitivos en el arte de la comprensión lectora.

De acuerdo con estos autores (Anderson *et al.*, 2004; Anderson *et al.*, 2008; Grabe, 2009), dos tipos de procesos cognitivos operan simultáneamente e interactúan entre sí en ciertos momentos: procesos de nivel inferior y procesos de nivel superior. Los primeros incluyen reconocimiento del léxico, análisis sintáctico, y traducción de significados en proposiciones o, como lo expresan Shrum y Glisan (2010), traducción de ideas en lenguaje. Si bien estos procesos están categorizados como procesos de orden inferior, esto no quiere decir que sean simples y poco demandantes, sino que conforman un grupo de destrezas con potencial para convertirse en automatizadas, lo cual es un requerimiento para desarrollar una lectura fluida según Anderson (2000). Siguiendo a Grabe (2009), los procesos de orden superior incluyen formación del modelo de texto (de qué se trata), elaboración del modelo de situación (cómo se interpreta el texto), inferencias, procesamiento de control ejecutivo (cómo se dirige la atención) y procesamiento estratégico. Finalmente, este autor sostiene que la memoria de trabajo (memoria a corto plazo) es el lugar donde se llevan a cabo los procesos mencionados.

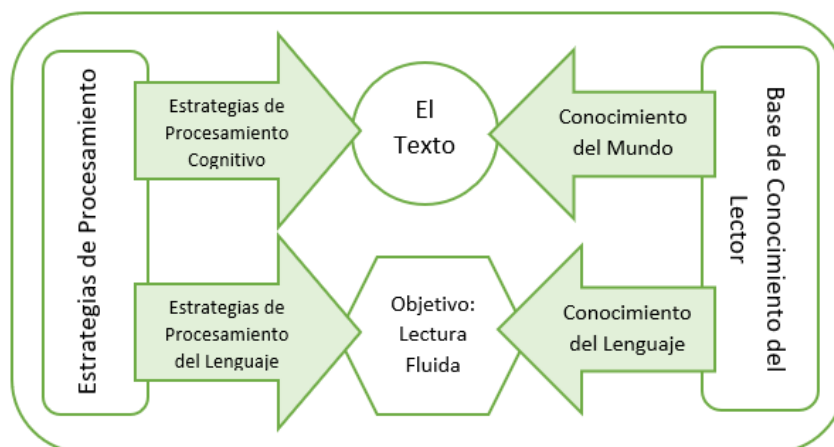
Entonces, es posible asegurar que el proceso de lectura es naturalmente complejo y presenta mayor complejidad aun cuando se trata de leer en una LE. Esto se debe a que resulta más difícil establecer conexiones entre el contexto, el conocimiento previo, la familiaridad con el contenido de un texto. En la lengua materna este proceso es natural y más sencillo, pero al

leer en un idioma que se está aprendiendo esto demanda más tiempo y esfuerzo. Los procesos cognitivos que operan cuando leemos pueden ser de orden inferior o de orden superior, siendo los primeros los más susceptibles de volverse automatizados. Los procesos de orden superior tienen que ver con destrezas de comprensión e interpretación de la estructura del texto y del contexto en el que se encuentra. Ambos niveles de destrezas son necesarios para alcanzar un efectivo desempeño en la comprensión de un texto, se entiende entonces que leer en un idioma extranjero es mucho más complejo. La comprensión de cómo ocurre el proceso de lectura en la mente del aprendiz resulta relevante si se procura fomentar un mejor desempeño de los estudiantes de LE en esta habilidad.

Modelo interactivo del proceso de lectura de Birch

El modelo interactivo del proceso de lectura que propone Birch (2007) se relaciona con el modelo de lectura comprensiva que describe Grabe (2009) en base a la teoría de Anderson (2000). Este modelo consiste en tres componentes primarios, tal como podemos apreciar en la Figura 1: el texto que se lee, las estrategias de procesamiento y la base de conocimiento del lector.

Figura 1: Modelo Interactivo del Proceso de Lectura



Fuente: Birch (2007) traducido al español

Las estrategias de procesamiento constan de dos subcategorías: estrategias de procesamiento cognitivo, por un lado, y estrategias de procesamiento del lenguaje, por otro. Las primeras representan elementos de lectura descendente (*top-down*) o como Cubo *et al.* (2005) lo definen: proceso de arriba hacia abajo, es decir que, permiten al lector realizar predicciones anticipando el contenido del texto, hacer inferencias usando información del texto, resolver problemas durante la lectura, y construir significados a partir del texto (Celce-Murcia *et al.*, 2014). La segunda subcategoría, estrategias de procesamiento del lenguaje, equivale a elementos de lectura ascendente (*bottom-up*) o proceso de abajo hacia arriba (Cubo *et al.*, 2005). Estas estrategias consisten en reconocer letras, asociarlas con sonidos, identificar palabras individuales, unir el significado con las palabras, y traducir conjuntos de palabras en frases significativas (Celce-Murcia *et al.*, 2014).

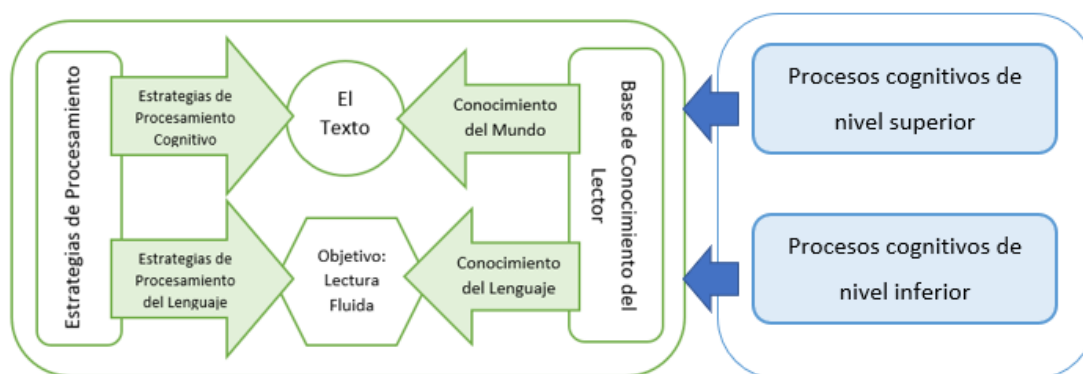
La base de conocimiento del lector también consta de dos subcategorías: conocimiento del mundo (*top-down*) y conocimiento del lenguaje (*bottom-up*). Según Birch (2007), el conocimiento acerca del mundo y la cultura constituye un elemento esencial del modelo. En la base del modelo, también el conocimiento del lenguaje es primordial. Ambos son elementos

fundamentales para el logro de la lectura fluida, donde fluidez es entendida como la combinación del ritmo de lectura y la comprensión del texto (Anderson *et al.*, 2008).

Tanto el modelo de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2008; Ruiz y Fernández, 2011), como el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) representan recursos adecuados para emplear al momento de formular propuestas de lectura para los estudiantes de LE. Es posible ilustrar la vinculación entre ambos modelos mediante la

Figura 2.

Figura 2: Vinculación entre el modelo de Birch y el modelo de Anderson



Fuente: adaptado de Birch (2007) y Anderson (2000)

Se considera que el alumno ha alcanzado fluidez en la lectura y, en consecuencia, ha logrado comprensión de un texto escrito, cuando ponga de manifiesto que ha desarrollado cada uno de los elementos que forman parte del procesamiento (

Figura 2).

En la parte superior de la figura 2 se encuentran los elementos de lectura descendente (*top-down*), las estrategias de procesamiento cognitivo y el conocimiento del mundo y la cultura, estos se relacionan con los procesos cognitivos de nivel superior del modelo de Anderson (2000) que comprenden la formación del modelo de texto y de situación. En la parte inferior de la figura se encuentran los elementos de lectura ascendente (*bottom-up*), las estrategias de procesamiento del lenguaje y el conocimiento acerca del lenguaje, las cuales se vinculan con los procesos cognitivos de nivel inferior que describe Anderson (2000) y que incluyen el reconocimiento del léxico, el análisis sintáctico y la traducción de significados en proposiciones. Ambos tipos de procesamiento de la lectura, descendente y ascendente, se combinan para alcanzar el objetivo de comprensión del texto. Cada una de estas maneras que tiene el lector para acceder al texto contribuyen a lograr su comprensión. Por lo tanto, en la clase de LE se puede proponer instancias de trabajo de la habilidad de lectura en las que se enfatice el desarrollo de distintas estrategias, la activación de conocimiento previo sobre el mundo y sobre el lenguaje, y el abordaje de los textos desde diferentes perspectivas, es decir, desde una mirada general a una en detalle o desde las unidades más pequeñas (letras, palabras) a lo más complejo (la estructura del texto y el contexto).

Estrategias de lectura de Van Dijk y Kintsch

Van Dijk y Kintsch (1983) enunciaron una serie de estrategias que operan en el proceso de comprensión de un texto. Su propuesta ha sido citada y profundizada por diversos autores a

lo largo de los años, entre ellos, y en nuestro contexto, por Cubo *et al.* (2005). Si bien Van Dijk y Kintsch desarrollaron su modelo basados en el proceso de lectura en la lengua materna, ha sido oportuno considerar este enfoque para el desarrollo de la habilidad lectora en una LE. Pero primero, parece pertinente hacer una breve referencia al sistema de memoria y a la definición de estrategia.

Por un lado, el sistema de memoria está formado por la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). La MCP o memoria de trabajo tiene capacidad limitada y es de rápido acceso. Cumple dos funciones: procesar la información de manera estratégica y almacenarla transitoriamente, hasta transferirla a la MLP para su almacenamiento definitivo. La MLP no tiene límites estrechos y comprende tres estadios que almacenan la información de manera diferente: 1) la memoria semántica o conceptual almacena nuestra representación o conocimiento del mundo, 2) la memoria episódica archiva información de situaciones concretas vividas, y 3) la memoria procedimental guarda los esquemas de acción aprendidos y mecanizados (Cubo *et al.*, 2005).

Por otro lado, Cubo *et al.* (2005) proveen una definición de estrategias como: “procesos flexibles y orientados a una meta, que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí en distintos momentos del procesamiento” (Cubo *et al.*, 2005:24). La noción de estrategia tiene que ver con alcanzar un objetivo de forma rápida y eficiente. Las estrategias discursivas, en consecuencia, “son atajos o formas eficientes de procesar un discurso que, por el uso frecuente, han sido esquematizadas y almacenadas en nuestra memoria procedimental como la mejor manera de leer -escuchar, hablar, escribir-” (Cubo *et al.*, 2005:24).

Las estrategias discursivas que ofrecen Van Dijk y Kintsch (1983) son empleadas por el lector con el objetivo de asignar al discurso un significado relevante y poder guardarlo en la memoria. Cuando un lector lee, necesita saber, por un lado, qué y cómo fue dicho, es decir, el texto base, y, por otro lado, quién lo dijo, por qué, cuándo y de qué manera, esto es, el modelo de situación. Siguiendo a Cubo *et al.* (2005), a partir del texto original, el lector debe dar un formato a la información, sin el cual el texto no puede ser almacenado en la memoria, es decir que el lector debe elaborar una representación mental del texto original. Es por este motivo que las estrategias de procesamiento de discurso tienen como objetivos: primero, construir el modelo de texto base y, segundo, construir el modelo de situación.

Las estrategias para la construcción del modelo de texto base son denominadas “estrategias discursivas” y estas deben facilitar al lector la elaboración de cada uno de los niveles de estructura del texto: “nivel léxico (de la palabra), proposicional (de las oraciones), microestructural (de la relación o coherencia local entre oraciones vecinas), macroestructural (de la relación o coherencia global en cada párrafo y en el texto completo) y superestructural (de la relación esquemática global entre las partes o secciones en que se organiza un texto)” (Cubo *et al.*, 2005:26). En conclusión, el lector precisa emplear estrategias léxicas, estrategias proposicionales, estrategias microestructurales, estrategias macroestructurales y estrategias superestructurales para construir la representación multinivel del texto original que archivará como modelo de texto base en su memoria (Cubo *et al.*, 2005).

Atendiendo a la descripción de Cubo *et al.* (2005:28), quienes retoman el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), a continuación, se detallan las principales características de las estrategias antes mencionadas:

- Las estrategias léxicas posibilitan al lector identificar y representar el significado de cada palabra.
- Las estrategias proposicionales permiten al lector asignar una función a cada palabra y descubrir sus relaciones en una oración.
- Las estrategias microestructurales ayudan a relacionar el significado de cada oración con la anterior o posterior. Estas relaciones entre proposiciones permiten establecer la coherencia local.

- Las estrategias macroestructurales resumen la información y permiten distinguir la idea principal o macroestructura semántica y el acto de habla global o macroestructura pragmática.
- Las estrategias superestructurales sirven al lector para reconocer la organización global del texto, descubriendo categorías textuales y reglas de combinación. Al aplicar estas estrategias el lector puede reconocer distintos tipos de superestructuras que organizan los diferentes tipos de textos.

Además, parece acertado asociar el modelo de lectura propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983), recuperado por Cubo *et al.* (2005), con el modelo interactivo de Birch (2007). El siguiente esquema representa dicha asociación (Figura 3), aquí las estrategias léxicas, proposicionales y microestructurales (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) se relacionan con las estrategias de lenguaje del modelo de Birch (2007), y las estrategias macroestructurales y las supraestructurales (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) se vinculan con las estrategias cognitivas que propone Birch (2007), las cuales, como hemos visto, muestran estrecha relación con los procesos cognitivos que describe Anderson (2000). Esto es, el conocimiento y las estrategias del lenguaje se vinculan con procesos cognitivos de nivel inferior y el conocimiento del mundo y las estrategias cognitivas con procesos de nivel superior.

Figura 3: Estrategias de Lectura según el modelo de Van Dijk y Kintsch, el modelo de Birch y el modelo de Anderson



Fuente: daptado de Van Dijk y Kintsch (1983), Birch (2007) y Anderson (2000)

La construcción del modelo de situación es tan necesaria como la elaboración del modelo de texto base. El lector construye el modelo de situación a medida que imagina y va creando una imagen mental de un mundo posible en el que ocurren las cosas que se dicen en el texto (Cubo *et al.*, 2005). De acuerdo con Cubo *et al.* (2005), en el modelo de situación el lector forma tres tipos de modelos contextuales:

- un esquema situacional o modelo de la interacción comunicativa y de las intenciones comunicativas de los interlocutores (quién lee, para qué, dónde, cuándo, qué texto, cómo se siente al leer, qué actitud tiene frente a lo que lee, sobre qué tema, quién lo escribe);
- un modelo discursivo que responde a la pregunta cómo es el texto desde un punto de vista retórico, qué intención persigue, a qué género pertenece, qué registro usa, qué recursos estilísticos presenta, cómo se relaciona con otros textos que se han leído;

- un modelo enciclopédico que responde a la pregunta acerca de qué es el texto, qué fragmento de representaciones del mundo denota, cómo se relacionan en el mundo real los referentes extralingüísticos de los hechos que se mencionan en el texto.

El modelo de situación facilita la representación del texto en la memoria. Por otra parte, este modelo permite incorporar experiencias previas e incluso textos base previos sobre el mismo tema, es decir, lo que yo ya sé porque lo he leído antes (Cubo *et al.*, 2005).

En síntesis, en esta comunicación se toman en especial consideración los modelos de Anderson *et al.* (2004), Birch (2007) y Van Dijk y Kintsch (1983) por su potencial para el desarrollo y valoración de la habilidad de lectura comprensiva en la enseñanza y el aprendizaje de una LE. En ese proceso de aprendizaje se espera que en la medida en que el alumno avance en el desarrollo de cada una de las estrategias discursivas, este alcanzará un mejor desempeño en la habilidad de comprensión lectora. Es importante activar los conocimientos sobre el lenguaje y sobre el mundo que cada lector posee, accionar estrategias de abordaje de un texto desde lo específico a lo general -comenzando por estrategias léxicas hasta las superestructurales- y/o viceversa, lo cual implica activar procesos cognitivos de nivel inferior y/o de nivel superior.

Entonces, como docentes podemos pensar en diversas actividades que promuevan el trabajo de distintas habilidades discursivas cuando se desarrollen propuestas de lectura comprensiva. Por ejemplo, si se optara por abordar un texto desde lo general a lo específico (*top down*), se puede anticipar el contenido de un texto a través de imágenes, con una frase reconocida, o simplemente con algunas preguntas que activen ciertas áreas de conocimiento. También es buena idea, en cuanto a estrategias superestructurales, dedicar un momento al análisis del paratexto, es decir, de todo lo que acompaña o adorna al texto: imágenes, gráficos, tablas o cuadros, letras en mayor tamaño o en cursiva o negrita, títulos y subtítulos, epígrafes, etc. Luego de una primera lectura del texto es posible describir la estructura del contenido, es decir, si se comienza con una introducción, si hay párrafos que describan distintos aspectos de un tema, si hay enumeración de ideas, si hay conclusión. Además, al finalizar la propuesta se puede pedir al alumno que manifieste su opinión sobre la temática abordada o que identifique las ideas principales de cada párrafo o que resuma el texto, lo cual tiene que ver con estrategias macroestructurales.

Para trabajar las estrategias microestructurales se puede incluir actividades que precisen responder preguntas, unir ideas, completar frases u oraciones, completar un cuadro con información, u otro tipo de tareas que requieran comprender la relación entre el contenido de diferentes oraciones y establecer coherencia local. En cuanto a las estrategias proposicionales, se puede proponer al lector analizar determinadas oraciones mediante la identificación de ciertas palabras y su función, por ejemplo, distinguir el sujeto de un enunciado y, si se tratara de una frase nominal, identificar el uso de artículos y adjetivos. Finalmente, para promover el trabajo de estrategias léxicas, un tipo de actividad que se puede emplear es el de encontrar las palabras en el texto según su significado.

Estas son simplemente algunas sugerencias que posibilitarán poner en práctica las ideas propuestas por los autores citados y favorecer el desarrollo de la comprensión lectora por parte de los estudiantes de LE.

La producción escrita en una lengua extranjera

En este apartado se abordan algunos modelos y teorías relativos al desarrollo de la habilidad de producción escrita. Para ello se hace referencia a diversos autores que han estudiado esta temática en profundidad y se pone énfasis en los aportes que esas perspectivas teóricas pueden brindar al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Primero, se describe el modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010), y luego se refiere al enfoque de escritura en

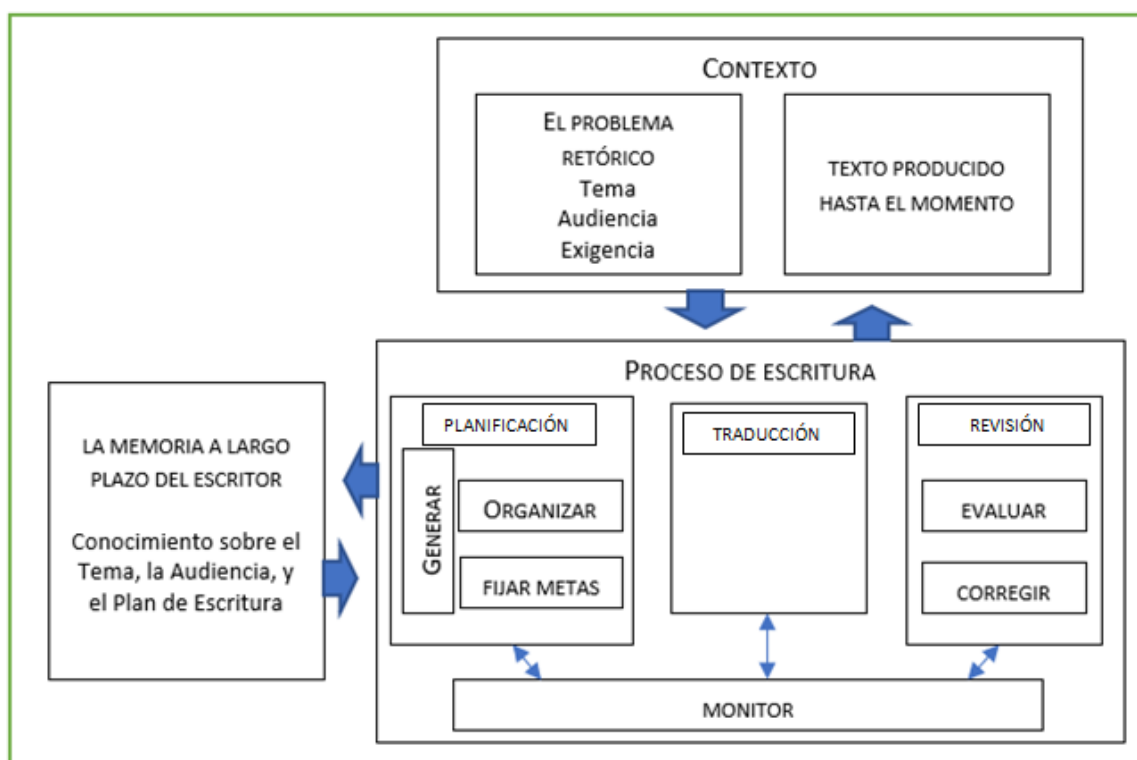
proceso tal como lo presentan Celce-Murcia *et al.* (2014) y que parte de los postulados de Flower y Hayes (Celce-Murcia *et al.*, 2014; Flower y Hayes, 1981).

Modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes

En 1981, Flower y Hayes (1981) presentaron un modelo cognitivo del proceso de escritura en inglés que ha sido frecuentemente citado en relación con el proceso de enseñanza de escritura en lenguas extranjeras. Mediante este modelo, los autores pretendían explicar los diversos procesos mentales en los que el escritor se involucra mientras escribe. El planteo está organizado en torno a tres componentes centrales: 1. El contexto de la tarea, 2. La memoria a largo plazo (MLP) del escritor, y 3. El proceso de escritura (

Figura 4).

Figura 4: Componentes centrales en el proceso de escritura de Flower y Hayes (1981)



Fuente: Flower y Hayes (1981) traducido al español

El proceso de escritura en su totalidad no es visto como un proceso lineal, pero sí como un conjunto de procesos mentales que no ocurren en un orden específico y que se influyen entre sí (Shrum y Glisan, 2010).

Como es posible observar en la

Figura 4, el primer componente del planteo se refiere al problema retórico planteado (que involucra: situación de escritura, tema, audiencia, y objetivos) y al texto que se está desarrollando y que sirve de base y guía para lo que sigue. El segundo componente hace referencia al conocimiento almacenado en la MLP de quien escribe, conocimiento acerca no solo del tema, sino también de la audiencia y del plan de escritura. Finalmente, el tercer componente abarca los procesos de escritura: planificación, traducción y revisión; estos se encuentran bajo el control de un “monitor” que funciona como un editor metacognitivo que determina en qué momento el escritor pasa de un proceso a otro (Shrum y Glisan, 2010).

Al respecto, Celce-Murcia *et al.* (2014) sostienen que existen tres consideraciones esenciales a tomar en cuenta en el diseño de un currículo sobre escritura: el producto escrito, el proceso de escritura, y la adaptación del texto a una audiencia y un objetivo específico. Según Shrum y Glisan (2010), el éxito en la escritura es logrado por aquellos escritores que se centran en el lector, ya que se mantienen enfocados en la audiencia y en el significado del mensaje que desean transmitir. Estos escritores, por lo tanto, buscan las mejores estrategias de redacción y revisan el texto teniendo en mente al receptor con el objetivo de lograr la comprensión de su mensaje.

Los procesos de escritura mencionados pueden ser detallados de la siguiente manera (Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010):

- 1) Planificación: el escritor construye una representación abstracta sobre el conocimiento que empleará en la redacción. Algunas tareas a mencionar en esta etapa son: generar ideas, organizar pensamientos, establecer propósitos de escritura.
- 2) Traducción: en este caso, traducir implica transformar ideas en lenguaje escrito. En el proceso de aprendizaje de una LE, resulta muy común recurrir a la lengua materna para apoyar el proceso de escritura, por ejemplo, para organizar ideas coherentemente y buscar la manera más apropiada de expresar pensamientos.
- 3) Revisión: el escritor revisa y evalúa la escritura analizando y realizando modificaciones al texto. Los cambios que se realizan pueden ser superficiales o más profundos implicando alteraciones de contenido.

Como es posible observar, se trata de tareas que se llevan a cabo tanto antes como durante y después de escribir. Todas ellas presentan igual relevancia para lograr con éxito la producción de un texto escrito. Este modelo del proceso de escritura detalla claramente qué es lo que ocurre en la mente del escritor durante su tarea, es por ello que es considerado pertinente para promover un buen desempeño de los estudiantes en esta habilidad si pensamos en proponer actividades que apoyen y favorezcan ese funcionamiento.

El enfoque de proceso en escritura

Celce-Murcia *et al.* (2014) hacen referencia al modelo de Flower y Hayes (1981) como un “enfoque de proceso”, y consideran que es este el paradigma dominante en el área de la enseñanza y el aprendizaje de escritura en LE. De acuerdo con este enfoque, el proceso de escritura involucra distintas etapas: actividades previas a la escritura, como, por ejemplo, lluvia de ideas o creación de esquemas, redacción de bocetos del texto, retroalimentación (de pares y/o del docente), revisión y redacción de un nuevo boceto o versión final. El énfasis no está puesto en el producto final, sino en ayudar a los estudiantes a lo largo del proceso, en el paso por las diferentes etapas. En la próxima tabla (Tabla 1), se detallan las distintas fases del proceso de escritura.

Tabla 1: *Fases del Proceso de Escritura (traducido al español)*

FASE	DEFINICIÓN
Pre-escritura	Actividades que apuntan a promover la motivación, a introducir contenido y a practicar el idioma
Escritura	Primer borrador
Respuesta	Reacción del lector u oyente

Revisión	Revisar y repensar el contenido, segundo borrador
Edición	Ajuste y atención a las convenciones de escritura, incluyendo la gramática y el vocabulario, tercer borrador
Post-escritura	Qué hacen docentes y estudiantes con las versiones finales
Evaluación	Cómo docentes y/o estudiantes evalúan la escritura

Fuente: Celce-Murcia *et al.* (2014) traducido al español

De acuerdo con Celce-Murcia *et al.* (2014), las fases del proceso de escritura son: pre-escritura (incluye actividades destinadas a promover la motivación, a introducir contenido y a practicar el idioma), escritura (del primer borrador), respuesta (se refiere a la reacción de un lector), revisión (implica re-ver y re-pensar el contenido y redactar un segundo borrador), edición (abarca la realización de ajustes y mejoras a las convenciones de escritura – gramática y vocabulario), post-escritura (involucra cualquier tipo de actividad propuesta para llevar a cabo con las versiones finales del texto escrito) y evaluación (tiene que ver con la manera en que los estudiantes y los docentes valorarán el proceso de escritura). Las diferentes fases del proceso de escritura tal como las describen Celce-Murcia *et al.* (2014) muestran una estrecha relación con el modelo de Flower y Hayes (1981). Ambos ponen el énfasis en el proceso, en vez de en el producto final, y ambos describen tareas que se llevan a cabo antes de comenzar con la escritura en sí, durante la escritura de un texto y actividades que se realizan después de haber elaborado una producción escrita.

Consideramos que los aportes de estos autores son relevantes y valiosos a la hora de comprender y de formular propuestas que apunten a desarrollar la habilidad de escritura de los aprendientes de una LE. Es por esto que se sugiere proponer actividades de escritura en consonancia con los momentos y fases de este proceso, es decir, formular propuestas que comiencen por tareas antes de escribir como: hacer una lluvia de ideas, organizar pensamientos, pensar propósitos de escritura. Estas favorecerán el proceso de escritura dado que el alumno ya habrá pensado en el tema, organizado sus ideas y planteado una meta que alcanzar, es muy importante que la tarea de escribir tenga un fin determinado, auténtico y alcanzable, que proponga al estudiante escribir para 'hacer algo' con los conocimientos de la LE que va construyendo. Durante el proceso, es posible monitorear y asistir a los escritores en caso de necesitarlo y, al tener el primer borrador, se puede brindar retroalimentación que no sólo debe venir del docente, sino que puede ser una tarea a realizar en pares, de esta forma se obtendrá esa primera reacción de un lector que posibilitará editar y mejorar la producción. Al revisar el contenido escrito y comenzar con un nuevo borrador se puede enfocar la atención en la lengua (la gramática, el vocabulario) y realizar las modificaciones necesarias, sean estas superficiales o profundas, en base a la respuesta obtenida por parte del primer lector. Finalmente, es fundamental pensar en tareas post escritura en las que se cumpla ese objetivo propuesto al iniciar, quizás se puede compartir las producciones en alguna plataforma digital, enviar un escrito a un destinatario determinado para establecer un intercambio de ideas, en resumen, poner en práctica situaciones de la vida cotidiana lo que es imprescindible para avanzar en el aprendizaje de una LE bajo el enfoque que seguimos.

Conclusiones

Desarrollar habilidades comunicativas en el aprendizaje de una LE es un proceso complejo que demanda esfuerzo no solo por parte de los docentes sino, especialmente, por parte de los alumnos. Como se ha expresado en este artículo, diversos procesos, de mayor o menor complejidad, toman lugar en la mente del aprendiz en diferentes momentos y para

determinados fines. Es fundamental que los educadores conozcan esos procesos para poder así plantear propuestas pedagógicas que incentiven y favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en lenguas extranjeras. También es de vital importancia comprender cómo un aprendiz puede progresar en el aprendizaje de una LE, es decir, prestar atención a los diferentes aspectos que deben estar presentes en la clase de idiomas y tener en especial consideración que el lenguaje es un constructo social, por lo tanto, se aprende en interacción con otros.

En lo que respecta a la comprensión lectora, enfocarse en las diversas estrategias discursivas que el lector debe abordar para poder alcanzar niveles adecuados de comprensión de textos (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983) sirve de guía para formular propuestas de lectura comprensiva adecuadas. Se sugiere conocer cómo opera la mente del lector en dicho proceso y cómo las prácticas de enseñanza y de aprendizaje pueden contribuir en el óptimo desarrollo de esta habilidad, para ello conviene explorar la teoría de aprendizaje cognitiva de Anderson (Anderson, 2000; Anderson *et al.*, 2004), el modelo interactivo del proceso de lectura de Birch (Birch, 2007; Celce-Murcia *et al.*, 2014) y las estrategias discursivas propuestas por Van Dijk y Kintsch (Cubo *et al.*, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983).

Por otra parte, en cuanto a la habilidad de escribir, resulta relevante y favorable que en las clases de idiomas se promuevan instancias de trabajo de la producción escrita procesuales. Se destaca la relevancia de enfatizar el proceso de escritura y no solo el producto final, y de mantener el foco en la audiencia y en el objetivo comunicativo, dados los beneficios que esto aporta al aprendizaje de los alumnos. Para que las tareas de escritura sean significativas y propicias para el logro de mejores aprendizajes por parte de los estudiantes, se sugiere tomar en consideración el modelo cognitivo del proceso de escritura de Flower y Hayes (Flower y Hayes, 1981; Shrum y Glisan, 2010) y el enfoque de escritura en proceso (Celce-Murcia *et al.*, 2014) y formular propuestas de escritura acordes a los momentos y fases del proceso tal como estos autores lo describen.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, John; FINCHAM, Jon; QIN, Yulin y STOCCO, Andrea (2008). "A central circuit of the mind", en *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 136–143.

ANDERSON, John; BOTHELL, Daniel; BYRNE, Michael; DOUGLASS, Scott; LEBIERE, Christian y QIN, Yulin (2004). "An integrated theory of the mind", en *Psychological Review*, 111(4), 1036–1060.

ANDERSON, John (2000). *Learning and memory: An integrated approach* (2da edición). New York: John Wiley.

BIRCH, Barbara (2007). *English L2 Reading: Getting to the bottom* (2da edición). New York: Routledge.

BROWN, Douglas (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2da edición). California: Longman.

CELCE MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna y SNOW, Ann (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4ta edición). Boston: National Geographic Learning, HEINLE CENGAGE Learning.

Consejo Federal de Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria*. Resolución Nº 181/12.

CORPAS, María Dolores (2014). "Análisis y evaluación de la comprensión lectora en Inglés como Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria", en *Philologica Urcitana: Revista Semestral de Iniciación a La Investigación en Filología.*, 11 (Septiembre), 1–16.

CRYSTAL, David (2003). *English as a global language* (2º edición). Cambridge: Cambridge University Press.

CUBO, Liliana (Coord.) (2005). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

FLOWER, Linda y HAYES, John (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing", en *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

FREIRE, Paulo (1997). *La Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, African American Studies Center. México: Siglo XXI.

GRABE, William (2009). *Reading in a Second Language - Moving from Theory to Practice*. (M. Long y J. Richards, Eds.). New York: Cambridge University Press.

HIDALGO, Eugenio y MANZANO, Mirtha (2014). *El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura*. *Educacion XX1*, 17(1), 309–326.

HIRVELA, Alan y BELCHER, Diane (2016). "Reading/writing and speaking/writing connections: The advantages of multimodal pedagogy", en Manchón y Matsuda (Eds.), *Handbook of second and foreign language writing*, 587-612. Boston: De Gruyter Mouton.

HIRVELA, Alan (2013). "Teaching Integrated Skills", en Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-4). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

HYLAND, Ken (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.

HYMES, Dell (1972). "On Communicative Competence", en Pride y Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269–293. Harmondsworth: Penguin.

ORTEGA, Lourdes (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.

OXFORD, Rebecca (1990). *Language learning strategies, What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

RUIZ, José María y FERNÁNDEZ, Miguel Ángel (2011). "Arquitecturas cognitivas y cerebro: Hacia una teoría unificada de la cognición", en *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 38-47.

SHRUM, Judith y GLISAN, Eileen (2010). *Teacher's Handbook Contextualized Language Instruction* (4ta edición). Boston: Heinle, Cengage Learning.

VAN DIJK, Teun y KINTSCH, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

VYGOTSKY, Lev (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Cita sugerida: FEMENÍA ALCARÁZ, Pamela Alicia (2021). "Perspectivas teóricas para el desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 21-35. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 30 de setiembre de 2021

Aceptado: 14 de octubre de 2021