

LECTURA CRÍTICA Y ESCRITURA SIGNIFICATIVA: Acercamiento didáctico desde la lingüística

*Ada Nelly Rodríguez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto

RESUMEN

Partiendo de Van Dijk y Kintsch (1993), de Rodríguez Rojo (1997), de Díaz-Barriga y Hernández (2002), de Burón (2002) y de Ríos (2004), este trabajo muestra la labor en aula realizada por la autora, entre los años 2003-2007. Esa actividad ha permitido mejorar considerablemente la lectura y la escritura en los cursos del área de Literatura en el Departamento de Castellano y Literatura de la UPEL-IPB. Atendiendo a estos preceptos teóricos se revisan, se aplican y se plantean estrategias metacognitivas para el desarrollo de destrezas de lectura y escritura, siguiendo los parámetros de la Investigación-Acción y la Investigación Cualitativa en Educación. Los resultados de este trabajo arrojan que: a) la lectura y la escritura son procesos cognitivos; b) el docente debe promover el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes; c) el logro de la lectura y la escritura como habilidades lingüísticas requiere de permanente asesoría y observación directa del docente.

Palabras clave: lectura y escritura; metacognición; didáctica de la literatura.

CRITICAL READING AND SIGNIFICANT WRITING: DIDACTIC APPROACH FROM LINGUISTICS

ABSTRACT

This investigation is based on van Dijk and Kintsch (1993), on Rodríguez Rojo (1997), Díaz-Barriga and Hernández (2002), on Burón (2002) and Ríos (2004); the purpose of this work is to show classroom activities, used by the author, among the years 2003-2007. They have allowed improving reading and writing processes considerably in the courses of Literature, Language and Literature specialty at Castellano and Literature Department from UPEL-IPB. Thus, metacognitive strategies are analyzed, applied and thought about to develop reading and writing, following the parameters of the Investigation-Action and Qualitative Investigation in Education. The results of this study consent to point out that: a) reading and writing are cognitive processes; b) professors should promote the use of cognitive and metacognitive strategies by the students; c) to achieve reading and writing as linguistic abilities, students require permanent educational guide and direct observation.

Key words: reading and writing processes; metacognition; didactic of literature.

Recibido: 15/09/2007 ~ Aceptado: 05/11/2007

* Licenciada en Idiomas Modernos, UCV. Magíster en Letras, Mención Literatura Comparada, UCV. Realiza la Maestría en Lingüística, UPEL-IPB. PPI, Nivel Candidato. Miembro del Núcleo de Investigación Lingüística y Literaria Trino Borges, UPEL-IPB. Docente activo del Departamento de Castellano y Literatura, yeshuaanra@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura deben ser consideradas macrohabilidades lingüístico-cognitivas que no involucran únicamente la decodificación de grafías y su adecuada pronunciación o reproducción. Estas actividades exigen al ser humano la necesidad de comprender lo que se lee o, en otras palabras, de tener la capacidad de *reconstruir el significado general del texto* y de organizar sus ideas para plasmarlas de manera escrita; este acto no sólo debe llevar al lector a tener en cuenta las normas convencionales de la lengua, sino también a entender que el texto escrito tiene, además, intención de *comunicar las ideas, los pensamientos y sentimientos de quien escribe*. La anterior reflexión permite afirmar que leer es una especie de trabajo intelectual con un alto grado de complejidad; esa habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando, al mismo tiempo, la reconstrucción de la huella que el autor dejó en él. Vista de esta manera, la lectura es una actividad combinada y multifacética dado que, cuando se lee y se comprende lo leído, ocurren varios procesos en la mente del ser humano: en primera instancia el sistema cognoscitivo identifica las grafías o letras; seguidamente realiza un cambio de esas letras a sonidos; en tercer lugar, elabora una imagen fonológico-acústica de las palabras y en seguida recrea una imagen mental de ellas para luego buscar los múltiples significados de éstas. Una vez logradas estas fases, el cerebro selecciona un significado adecuado al contexto en el que la palabra se encuentra ubicada; desde allí se fija un valor sintáctico a cada una de las palabras y se erige el significado de la frase para obtener el sentido integral del texto.

Luego de todos los eventos antes descritos, el lector deduce el significado en función de sus juicios, sus experiencias y su conocimiento del mundo. Todos estos procesos suceden sin que el lector esté consciente puesto que éstos son extremadamente rápidos; de este modo, ellos confluyen en la comprensión del texto y se dan simultáneamente al acto de desplazamiento de la vista sobre las palabras.

La escritura, por su parte, es un proceso si se quiere inverso al de la lectura; sin embargo, es igualmente complejo y simultáneo al

desplazamiento de la mano sobre el papel o al movimiento de los dedos sobre el teclado de una computadora. Escribir es una macrohabilidad que envuelve también etapas que se inician cuando los significados o las ideas formadas en la mente del hombre buscan una imagen gráfica significativa de la variedad de elementos iconográficos de una determinada lengua, almacenados en la mente humana; una vez logrado ese proceso las grafías se organizan según las reglas morfológico-sintácticas de la lengua del escritor, para luego elaborar una representación adecuada de las palabras. En este último paso el escritor hará escogencia de las palabras y las frases; de allí se elabora una cadena organizada y significativa de ideas que luego deben ser trabajadas desde dos puntos de vista: 1) atendiendo a valor significativo que se atribuirá al texto producido, revisando la ubicuidad de las ideas y las intenciones discursivas según las necesidades de comunicación, que constituye el concentrado de la elaboración del texto y 2) finalmente una etapa de corrección de forma que involucra dos momentos: una primera fase que lleva a revisar la coherencia y cohesión de las ideas y una segunda fase que atiende a los aspectos formales de la escritura.

La lectura y la escritura son habilidades o destrezas cognitivas que requieren de práctica guiada y constante para su desarrollo integral; por consiguiente, los docentes deben seleccionar las estrategias de intervención didáctica adecuadas que contribuyan con la formación lectoescrituraria de los niños y jóvenes en todos los niveles del Sistema Educativo.

De la experiencia en aula durante los lapsos I-2003 al I-2007, la autora ha presentado informes y registros de observación explicitando las necesidades y dificultades para la lectura y la escritura a la Coordinación de Programas del Departamento de Castellano y Literatura; dicha Coordinación a su vez, para el lapso II-2006, elaboró un reporte semestral que permitió sustentar las observaciones de la autora durante 4 años de trabajo en aula con los cursos del área de Literatura.

Las conclusiones de esos documentos arrojaron lo siguiente: 1) un alto porcentaje de las deficiencias para la producción escrita y la comprensión

lectora se relacionan con la carencia de habilidades metacognitivas para la lectura y la producción escrita en los bachilleres; 2) hay necesidad de revisar los programas de estudio en lo que se refiere a las estrategias de lectura y escritura; 3) las estrategias didáctica que regularmente se utilizan en aula deben ser sustituidas; esta situación lleva a considerar que la selección de las estrategias no revela realmente los métodos, estrategias y actividades, utilizadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

En el señalado reporte, al hablar de problemas de lectura, la gran mayoría de los docentes asegura que el Sistema Educativo pocas veces se preocupa por enseñar a comprender los textos leídos; sin embargo, se exige al estudiante “*entender*” y “*analizar*” las lecturas realizadas; en lo que a escritura se refiere, los docentes suelen preocuparse más por el producto que por el proceso de elaboración de los textos.

Ante esta situación se presenta un modelo de intervención didáctica para la lectura crítico-reflexiva y de escritura significativa en los cursos del área de Literatura, adaptables a talleres y actividades extracurriculares o de extensión, que conlleva a subsanar -mediante uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas- las debilidades para la comprensión lectora y la producción escrita en los estudiantes del área de Literatura en la especialidad de Lengua y Literatura de la UPEL-IPB.

Para tales fines primero se propone un conjunto de estrategias adecuadas al logro de los procesos de lectura y escritura significativas en el área de Literatura. Seguidamente se muestra un modelo de plan de acción (dividido en momentos didácticos) que especifica las estrategias y actividades que se realizaron, y/o pueden realizarse, en cada sesión o encuentro docente-alumno; además, se indica un cronograma, especificado en horas o semanas, para el desarrollo de las actividades sugeridas en el plan de acción. Finalmente se muestran y se recomiendan indicadores, adaptables a los objetivos del área de Literatura, para las evaluaciones cualitativas que se concentren en el logro de los procesos de lectura y escritura.

De este modo, para sistematizar metodológicamente las estrategias personales de la autora utilizadas en el área de Literatura de la especialidad de Lengua y Literatura de la UPEL-IPB, entre los años 2003-2007, este modelo de mediación didáctica tiene como intención el aportar una orientación en la organización de actividades de lectura y escritura en esa área, ya sea dentro del aula o como actividades extracurriculares. Esta investigación se sustentó teóricamente en el campo de la Lingüística en el modelo de van Dijk y Kintsch (1993), citado por Parodi (2005); en el ámbito de la Didáctica, este trabajo tiene soportes en Rodríguez Rojo (1997) y Díaz-Barriga y Hernández (2002); finalmente, en lo que a estudios cognitivo-psicológicos se refiere, esta trabajo se apoya en Burón (2002) y Ríos (2004).

LA TEORÍA

Didáctica Crítica

La didáctica crítica concibe la acción didáctica como la vía para la formación de estructuras mentales, la organización de conocimientos fragmentados y reconstrucción crítica de los problemas cotidianos en la esfera comunitaria, regional, nacional, continental y mundial; por ello, este enfoque exige un convencimiento crítico previo del educador, un profesor-investigador reflexivo, examinador, comprometido con la situación educativa, transformador del aula, de la institución escolar y de su entorno. La metodología de este tipo de docente debe llevarlo *a dar la palabra al alumno*, puesto que la multiplicidad de voces genera *una lectura y una escritura* distintas; así mismo, valora la evaluación que permita al estudiante participar, que sea vista como un proceso no como una acción terminada y definitiva.

La orientación didáctica descrita hasta acá, persigue las premisas del Modelo Ecológico-Comunicativo reseñado por Rodríguez Rojo (2002) según el modelo de Pérez (1989) y García (1987); dichos autores proponen que el docente esté preparado para el desarrollo socio-crítico de

sus alumnos, para ayudarles a asumir una actitud crítica ante los problemas sociales, históricos y culturales de otras realidades y de las propias.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) también señalan que los aprendizajes deben ser contruidos por los estudiantes en contextos determinados partiendo de sus experiencias y conocimientos previos; por ello señala que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p. 275). Los escritores consideran que la lectura es una actividad de construcción de significados sugeridos por el texto haciendo uso de habilidades cognitivas y de estrategias para abordar el discurso escrito; por tanto, la lectura es para Díaz-Barriga y Hernández una interacción entre el lector y el texto. La complejidad del acto de lectura lleva a los investigadores a proponer estrategias de autorregulación y estrategias específicas antes, durante y después de la lectura.

En cuanto a la producción de los textos, los mismos autores la plantean como un proceso cognitivo que consiste en traducir el lenguaje representado en un discurso escrito coherente, atendiendo a los contextos sociales y comunicativos determinados; también tienen en cuenta que es una actividad dialógica puesto que en el proceso de escritura convergen, aludiendo a Bajtin (1992), pluralidad de discursos o voces y, de este modo, en un texto se entrecruzan el pensamiento del escritor y otros textos que son previos. Por ello, las características de la composición escrita deben estar asociadas a aspectos funcionales (qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo) y a aspectos estructurales (planificación de la escritura, textualización y revisión de lo escrito).

Psicología y Lingüística

Leer Literatura con fines didácticos es un ejercicio complejo que requiere de competencias de análisis por parte de quien se aproxima a los textos literarios; por lo tanto, el tipo de lectura que se requiere para ello es la lectura crítica que constituye la competencia que se desea lograr

en el área de Literatura y que es la esencia de un futuro docente de la especialidad de Lengua y Literatura. En conjunto con las destrezas para la lectura crítica, el alumno de esa especialidad debe desarrollar la habilidad para expresar de manera crítica y significativa -indistintamente del tema en estudio- sus ideas, pensamientos, cuestionamientos y emociones; es importante también desarrollar en los estudiantes la auto-crítica como una forma de desarrollar consciencia ante la propia producción escrita.

Dado que la escritura es también un proceso complejo -porque quien escribe debe traducir las imágenes mentales en un código escrito de manera comprensible-, el estudiante igualmente requiere de la destreza para conjugar la nueva información a producir con los conocimientos almacenados en su cerebro, muchas veces enlazándolos con informaciones de distintos textos que se encuentran en revisión durante el proceso de escritura.

La revisión de la relación entre cognición-lectura y escritura es revisada por otros autores en un nivel macro, Burón (2002) abandona el término lectura y propone la metalectura como “el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la lectura y sobre los procesos mentales que debemos realizar para leer” (p. 29). También introduce, en lugar de escritura, la metaescritura como “el conocimiento del objetivo de la escritura y la autoobservación y autorregulación de los procesos aplicados en la acción de escribir con propósito” (p. 106). En lo que a la producción escrita se refiere, también van Dijk y Kintsch -citados por Parodi (1999)- proponen que “el escritor debe planificar la composición de su discurso, ejercitando el control total de la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas” (p. 100).

Esas posturas incluyen un modelo cognitivo que vislumbra al escritor, al texto escrito y a los procesos cognitivos involucrados en relación directa con la psicología cognitiva y la lingüística textual; además, se entiende que el éxito del proceso de escritura depende de un plan global que conlleve al que escribe a planificar los conocimientos sociales y culturales como parte de toda actividad de comunicación. Todos estos investigadores presentan la capacidad metacognitiva del sujeto

como elemento central en el desarrollo de un buen escritor; esos planes constituyen para los autores una especie de *representación global del macroacto de habla* y requieren de estrategias de control del proceso de la producción para la determinación de metas de escritura, el conocimiento de la audiencia a la que será dirigido el texto, los objetivos de escritura y el estilo, entre otros aspectos.

El plan global planteado por van Dijk y Kinstch, además, involucra estrategias psicolingüísticas para transformar los conocimientos en oraciones coherentes y cohesivas; por ello en él se proponen macroestrategias de especificación, macroestrategias de ordenación (ambas se asocian a la organización de experiencias parciales para llegar a tener un tópico específico), microestrategias de especificación, microestrategias de ordenación (determinan la coherencia local y se encargan de actualizar la información contenida en la macroestructura), elaboración de las microproposiciones y finalmente producción de las oraciones. Para estos últimos autores, los planes globales deben estar insertos en una situación pragmática determinada que delimita el macro acto de habla y comportar un plan semántico, con unos significados que se correspondan con el tema o tópico general que se va a desarrollar; según los autores, esos planes deben ser constantemente evaluados y rediseñados en su ejecución de acuerdo con el desarrollo del texto y la adecuación del contexto.

En aras de lograr el desarrollo de habilidades de lectura, van Dijk y Kintsch alegan que los textos deben ser revisados atendiendo a su macro y microestructuras semánticas; la primera atañe al sentido global del texto pues cada vez que el lector lee, “construye una representación mental de su comprensión del texto” (p. 45) que luego contrasta con los conocimientos que posee sobre el tema, las convenciones, los valores y las actitudes que le son propias (supuesto pragmático y situacional). La segunda se asocia al conjunto de proposiciones que integran el texto, es decir, el conjunto de microproposiciones que establecen la coherencia local o parcial del mismo.

Todos los investigadores entienden que los procesos de lectura y escritura requieren de un alumno consciente de las estrategias cognitivas y

metacognitivas para el logro de esas habilidades; igualmente, sugieren la aplicación de estrategias didácticas que conlleven al alumno a desarrollar las destrezas cognitivas y metacognitivas cómo la vía más expedita para perfeccionar las habilidades de lectura y escritura.

LA METODOLOGÍA

Este modelo de mediación didáctica se enmarcó en la Investigación Cualitativa en Educación, puesto que en él se interpretó un problema específico partiendo del análisis de los datos de un instrumento aplicado y de un reporte informativo-analítico; esta interpretación dependía de las valoraciones y del desciframiento de la información por parte del investigador. Partiendo de los datos anteriores y de acuerdo con sus objetivos y su naturaleza, este estudio es de tipo descriptivo dado que tiene como fin describir, en todos sus componentes principales, una realidad.

En el marco de la investigación cualitativa, esta investigación analizó la realidad en torno a las destrezas de lectura y escritura, de allí su carácter cualitativo, en el área de Literatura y propuso soluciones a corto plazo. La investigación cualitativa no suele partir de un área problemática amplia en la cual puede haber muchos problemas entrecruzados; por ello es comprensible que las debilidades para la lectura comprensiva y la producción escrita, de los bachilleres de la especialidad de Lengua y Literatura, se extienda a otros cursos de su carrera profesional y tenga repercusiones en la producción de discursos orales, como los requeridos en las exposiciones o en los debates. Según la naturaleza de la investigación, este trabajo responde a la Investigación-Acción puesto que los propios afectados participan en ella, es un tipo de investigación aplicada que tiene como objeto encontrar soluciones a problemas que tiene un determinado grupo.

El corpus estuvo constituido por un promedio de 10 secciones de 35 alumnos participantes de los semestres I a VII, que semestralmente cursaron asignaturas del área de Literatura durante los lapsos II-2001 y I-2007; la población total de la especialidad de Lengua y Literatura, de

la UPEL-IPB, es de 563 estudiantes para el Lapso I-2007 (Julio-2007), según información oficial de la Jefatura del Departamento de Castellano y Literatura.

Instrumentos

El diagnóstico de la situación respondió a los datos presentados por los informes semestrales que recogen el registro anecdótico del desempeño de los alumnos en los distintos cursos de la especialidad; además, para la evaluación de las situaciones de aprendizaje de este modelo de mediación se plantean como instrumentos: Hojas de registro anecdótico y Escalas de estimación, con apartes para observaciones que permitirán, en un corto plazo, la consideración puntual de debilidades, sugerencias y recomendaciones individualizadas para cada participante; algunos de los indicadores para la elaboración de estos instrumentos se presentarán más adelante (Ver Tablas 1, 2 y 3) y podrán ser utilizados en la valoración formativa o sumativa de los alumnos.

Técnicas

Las técnicas en uso para el diagnóstico y la ejecución de este modelo de mediación didáctica son la observación directa, la recopilación de información en el diario del investigador y las entrevistas.

Procedimiento Metodológico

En concordancia con los objetivos específicos de este trabajo, indicados en la introducción, a continuación se plantea una lista de estrategias y actividades adecuadas para el logro de las competencias de lectura y escritura. Seguidamente, se presentará un plan de acción (modelo de mediación o intervención didáctica), que se sustenta en los contenidos oficiales (Programa Sinóptico) del curso modelo Literatura Española (Lapso I-2006); el señalado plan de acción incluye un conjunto de estrategias significativas para mejorar la comprensión lectora y la

producción escrita en el área de Literatura; dichas estrategias y sus correspondientes actividades son descritas en el plan que podría ser modificado, atendiendo a las necesidades de los grupos.

Ese plan de acción se divide en momentos didácticos utilizando las secuencias preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional previstas por Díaz-Barriga y Hernández (Op. Cit); también incluye una columna, con un cronograma, que estipula el lapso para el desarrollo o logro de las actividades sugeridas. En el caso particular de esta propuesta se trabajó con una (1) secuencia didáctica; su duración fue de 2 horas, pero podría eventualmente volverse más simple retirando algunas estrategias o transformarse en una sesión más compleja al incorporar otras estrategias y ser extendida a períodos más largos de ejecución.

Otra modalidad de realización consiste en maximizar las secuencias preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional para convertirlas en sesiones de 2 horas cada una; para estos fines, se sugiere subdividir nuevamente las actividades y estrategias de cada secuencia en otras más pequeñas, ajustándolas al inicio, desarrollo y cierre de una sesión de clase. Con esto se obtendrían 3 sesiones concentradas en el desarrollo específico de una o de ambas habilidades. Este supuesto de intervención didáctica, de ser llevado a macroescala, sería la base metodológica para un taller, asignando la lectura total de la obra total con anterioridad. En seguida se recomienda un grupo de estrategias que contribuyen con el perfeccionamiento de las destrezas de lectura y escritura en los estudiantes de nivel superior. Cada una de las estrategias se formula comprendiendo que el docente debe cumplir el rol de mediador de los procesos.

Estrategias y actividades sugeridas para mejorar la lectura

1. **Ejercicios preliminares o fase preparatoria:** En esta fase, los alumnos deben pensar e interesarse por el tema que será tratado en el texto a leer. Sólo se proporciona al estudiante, como clave textual, el título de texto, el nombre del autor o una palabra que simbolice la obra; el siguiente paso es buscar información

documental acerca de la obra y de su posible contenido, teniendo en cuenta la clave previamente presentada. Esta estrategia puede incluir actividades como la lectura del texto en voz alta por parte de alumnos voluntarios y la discusión en pequeños grupos de los posibles contenidos de la lectura.

2. **Definiendo el propósito de la lectura:** Existen diferencias entre un texto científico, una novela, un informe o un periódico; por lo tanto, la lectura de cada tipología textual es también diferente. Los jóvenes deben tener en cuenta el tipo de texto que leen y las intenciones de su lectura; además, el lector debe tener presente el tipo de información que requiere obtener.
3. **Precisando el tipo de lectura:** De acuerdo con el propósito del lector, la lectura podría dividirse de muchas formas; entre ellas pueden mencionarse: lectura con intención de comprender y memorizar información puntual; lectura para extraer las ideas principales de un texto; lectura con miras a examinar y condensar información que será utilizada para estudios más completos (fines investigativos); lectura con fines exclusivamente informativos y lectura recreativa o de placer.
4. **Estudio crítico:** Consiste en la revisión de personajes, tema, capítulos específicos de la obra de forma reflexiva, atendiendo a las inferencias e implicaturas que se generen. Este tipo de actividad ayuda a forjar en los alumnos una interpretación posible del texto.
5. **Soliloquio:** Esta actividad de expresión oral consiste en la puesta en escena de un diálogo en solitario; el alumno se dirige al público y está marcado por fuertes implicaciones filosófico-reflexivas que el actor debe transmitir a los asistentes. Para el logro de esta actividad el alumno debe haber leído, analizado e interpretado el comportamiento psicológico, filosófico y espiritual del personaje así como las razones sociales, políticas y religiosas que impulsan sus pensamientos.

6. **Monólogo:** En este tipo de actividad, muy parecida al soliloquio, el alumno debe hacer uso de su competencia comunicativa para hablar consigo mismo; el público es sólo un espectador. Esta técnica teatral no exige a quien disfruta de la escena (auditorio) el involucrarse con los pensamientos del personaje; la intención de este tipo de representación es exponer el movimiento psicológico-afectivo del personaje, para explicar sus comportamientos dentro de la obra. El alumno debe representar el personaje involucrándose en su interioridad y para ello debe haber realizado una lectura comprensivo-interpretativa del accionar psicológico de su personaje.
7. **Dramatización:** Consiste en el montaje de situaciones de comunicación en pequeños grupos, con un mínimo de escenografía, partiendo de la interpretación de una realidad puntual, en el caso particular de las obras literarias puede fundamentarse en la representación de una escena de la obra. De igual modo, este ejercicio implica que los alumnos hayan leído acuciosamente la obra para la selección de la escena. Esta escogencia dependerá de la comprensión de la situación a ser representada y de la empatía entre los alumnos y sus personajes, producida por la disquisición que elaboren en torno a los mismos.
8. **Simulación de roles:** En este caso, la recreación consistirá en la puesta en escena de una situación de la vida cotidiana; esta situación permite al estudiante formular soluciones lingüísticas para la definición de su actuación en un contexto determinado. Para ello, necesariamente, el alumno debe analizar la situación lingüística que se le exige personificar.
9. **Teatro:** Esta situación de aprendizaje consiste en que grupos numerosos de estudiantes logren representar todas las escenas de una pieza de teatro, atendiendo al trabajo de escenario, maquillaje, vestuario, juego de luces, música, entre otros. Al igual que las anteriores actividades relacionadas, ésta requiere

de una lectura hermenéutica de la obra a fin de caracterizar de manera adecuada cada personaje.

9.1. **Elaborando el guión:** Una posible variación de esta actividad involucra no sólo la lectura sino la producción escrita, esta modificación consiste en la elaboración del guión por parte de los alumnos; para ello los estudiantes tienen tres opciones:

- a) **La adaptación** (aumento o disminución del contenido) de un guión de teatro ya existente.
- b) **La reelaboración de género o reescritura:** El alumno puede transformar un texto narrativo en un texto dialógico o guión de teatro, atendiendo a las escenas más significativas de la obra; para lograr la adaptación de género, los jóvenes requerirán la lectura previa del texto original y una interpretación de sus temas, personajes y pasajes esenciales.
- c) **Diseño de guiones:** partiendo de la lectura y revisión de modelos prototípicos del texto teatral, el docente puede guiar a sus alumnos en la construcción de un guión original; este discurso dialogado debe, preferiblemente, enfocar un problema personal, familiar, comunal, institucional, nacional o internacional que afecte la realidad de los educandos.

Estrategias y actividades sugeridas para optimizar la escritura

1. **Planificación de la escritura:** En esta primera etapa, se debe construir un plan que involucre el tema de interés para la producción escrita. Esto implica que el estudiante deba documentarse sobre su tema y construir las macroideas para cada parte del escrito.
2. **Elaboración de la redacción:** Es siempre adecuado y recomendable crear un borrador atendiendo al esquema planteado en la planificación; esta segunda fase consiste en la organización de las ideas para

la elaboración de las partes que constituirán el escrito. Éste es el verdadero ejercicio de redacción.

3. **Revisión o monitoreo de la redacción:** Esta etapa engloba la evaluación del borrador; para su ejecución se recomienda involucrar auto y coevaluación; de este modo el texto escrito se somete a la crítica constructiva. Luego de obtener una segunda opinión de lo escrito, el trabajo de redacción final será más cómodo; sin embargo, es necesario aclarar al alumno que la corrección de su producción quedará a su entero juicio, puesto que no debe ser forzado a escribir o incorporar todas las sugerencias que se le han propuesto.
4. **Reconstrucción:** Consiste en el acabado final de la redacción que involucra la corrección y revisión del estilo, la coherencia lexical, el vocabulario utilizado y la ortografía.

Otras estrategias para la elaboración de Textos Escritos

- A) **Ejercicios para desarrollar la síntesis:** Esta actividad debe organizarse según los siguientes pasos:
 - a) **Revisión del texto:** Este tipo de actividad permite estudiar el texto en sus partes. En el caso de los textos narrativos; las partes se pueden representar en las secuencias o cadenas episódicas. A medida que la lectura se profundiza, se puede sintetizar el contenido de cada uno de los párrafos leídos, partiendo de las acciones iniciadas o culminadas por los personajes (este tipo de revisión es realizada en los estudios semióticos del texto narrativo).
 - b) **Identificación de las ideas principales de un texto dado.**
 - c) **Formular la idea central o clave del texto:** Los alumnos pueden expresar el contenido de un texto por medio de una frase clave; esto contribuye a desarrollar la capacidad de síntesis.

- d) **Redacción de un resumen acerca de un texto dado o Reconstruir el texto:** esta estrategia permite reagrupar las ideas más importantes expresadas en el texto, usando las propias palabras del alumno.
 - e) **Reescritura de las ideas principales identificadas,** por los alumnos, para luego elaborar una ampliación del texto en revisión. Este ejercicio constituye una inversión de la destreza mental exigida en el aparte anterior.
- B) **Producción de un texto guiado:** Con este tipo de actividad, el docente puede solicitar a los estudiantes redactar un texto breve (una o dos páginas), ayudados por pautas de redacción como:
- 1) Un tema sugerido en un capítulo de una obra literaria o en la obra total.
 - 2) Una lista de propuestas de redacción que orienten la escritura hacia fines particulares y temas específicos.
 - 3) Tiempo estipulado o controlado que incluya una fase preparatoria o de choque (15 minutos para la selección del tema, adaptación a la situación de escritura, concentración, superación de la fase de bloqueo inicial), una fase de redacción de ideas (20 minutos), una fase de producción escrita como tal (40 minutos) y una fase de revisión (15 minutos).
- C) **Elaboración de una composición acerca de un tema sugerido:** Una vez que el alumno ha sido entrenado para la escritura en forma guiada, éste está listo para la producción libre e independiente de un texto propio atendiendo a las fases de redacción con las que ha sido entrenado.
- D) **Pruebas orales:** Es un cuestionamiento oral a los jóvenes a partir de la lectura de una obra literaria, exige al participante no sólo la lectura y la interpretación de la misma sino que le permite detenerse en los detalles o aspectos puntales de la obra, de sus personajes o

de las situaciones recreadas. Esta estrategia admite contrastar la realidad externa de la obra y la mimesis de realidad recreada en el mundo ficcional de la Literatura; más aún, el los estudiantes pueden relacionar otras realidades culturales, verdaderas o ficticias, con su propio mundo cultural.

Muchas de las estrategias descritas son específicas y tradicionales en el área de Literatura (Dramatizaciones, Soliloquios, Monólogos); otras como “Elaboración de una composición acerca de un tema sugerido”, “Producción de un texto guiado” y “Pruebas orales” han sido modificadas y utilizadas con antelación por la autora de este trabajo de la manera en que aquí son descritas. La evaluación de los productos se debe ceñir a la lista de criterios para el diseño de los instrumentos de evaluación que se proponen en las tablas 5, 6 y 7, presentadas luego del Plan de Acción Modelo.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El diseño de actividades que conlleven a la realización de tareas de escritura desde las más simples a las más complejas, la utilización de la obra como recurso básico de aula para la discusión y la reflexión, la implementación de actividades que permitan desarrollar la expresión oral y la unificación de estrategias que sistematicen las actividades de lectura y la producción escrita como reflejo de la lectura, contribuyen con la comprensión, la interpretación y la apropiación de los textos literarios de manera significativa y conllevan a la apreciación reflexivo-crítica de las obras leídas. Asimismo, el entrecruzamiento de los planteamientos de la Psicología del Aprendizaje, de las Teorías Lingüísticas, las Teorías Literarias y la Didáctica de la Lengua y la Literatura, constituye el sustento elemental, esencial y obligatorio en que se ha de sostener cualquier propuesta de lectura crítica y escritura significativa en las áreas de la especialidad de Lengua y Literatura. La participación de los alumnos en su propio proceso de adquisición de destrezas lectoras y escriturales es esencial dado que ellos son los actores principales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este trabajo se realizó sobre la base de la experiencia en aula, él es el resultado del uso de las estrategias metacognitivas para mejorar las destrezas de lectura crítica y escritura significativa; como conclusión, se puede afirmar que el modelo de intervención didáctica que se expone ha contribuido al desarrollo de las competencias lectoescriturarias en los jóvenes de la especialidad de Lengua y Literatura, específicamente en el área de Literatura, en los cursos dictados por la autora en la UPEL-IPB.

Tabla N° 1: Secuencia de enseñanza preinstruccional

Contenidos Declarativos	Estrategias y actividades del Docente	Actividades de los Alumnos	Tiempo de logro
<p>El Siglo de Oro: Don Quijote de la Mancha*</p> <p>Para los fines de esta demostración, se propone un contenido modelo, con algunas modificaciones, del curso Literatura Española.</p>	<p>Asignación previa : a) Revisión del contexto sociohistórico del siglo XVII. b) Lectura de la obra Don Quijote. <i>Activación de conocimientos previos y Formulación de interrogantes:</i> En esta fase el docente induce los conocimientos previos; ayuda a la predicción de información, la inferencia a partir de los primeros indicios, la verificación y corrección de las conjeturas. <i>Exposición y Refuerzo cognitivo:</i> Presentación de un Mapamundi con la España del siglo XVII; presentación de hechos socio-históricos de la España en los tiempos de El Quijote. <i>Obra:</i> Prim eras impresiones de la obra.</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos exponen sus conocimientos acerca del tema. - Los alumnos responden las preguntas asociadas al período histórico de la obra: ¿Cuáles hechos políticos, sociales o religiosos consideran resalantes?, ¿Cuál era la situación territorial de la nación?, ¿Cuál era la realidad de la escritura literaria en el tiempo?, ¿Qué conocen de la obra El Quijote?, ¿Y de su autor?, ¿Qué imágen mental tienen de El Quijote? - Los estudiantes expresan sus dudas sobre los tópicos abordados. - Los jóvenes podrán exponer sus primeras impresiones sobre la lectura iniciada en casa. - Organizados en parejas, los estudiantes releen el Capítulo I de la obra y verifican sus impresiones. 	<p>(45 minutos)</p>
		<p>Lectura y Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simultáneamente al acto de lectura, los estudiantes elaboran una lista de ideas para resumir el capítulo leído que debe incluir: ambiente, personajes, trama, tema, relación con la realidad social del período y características de la obra. 	

Tabla N° 2: Plan de Acción Modelo. Lectura Crítica y Escritura Significativa

SECUENCIA DE ENSEÑANZA COINSTRUCCIONAL			Tiempo de logro
Contenidos Procedimentales	Estrategias y actividades del Docente	Actividades de los Alumnos	(15 minutos)
<p>Análisis de la obra Don Quijote de la Mancha*</p>	<p>Asignación previa : a) Lectura total de Capítulo I de Don Quijote. Formulación de interrogantes; Monitoreo de lectura para verificar las dudas o dificultades en la lectura. Lluvia de ideas: Presentación de las ideas más resalantes de la obra. Verificación de lectura: Elaboración de interrogantes para guiar la lectura y la selección de puntos centrales de la obra.</p>	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos exponen su lista de ideas sobre la lectura asignada, sus inquietudes y sus dificultades en torno a: vocabulario o léxico de difícil manejo, dudas en torno a los eventos sociales o históricos reflejados en la obra, dificultades en la secuencia de las acciones, la relevancia de los personajes o sus relaciones dentro de la novela o cualquier otra inquietud de los estudiantes. - Los jóvenes expresan sus comentarios, sus reflexiones o interpretaciones sobre la obra, concentrados en los personajes principales y los temas principales de la obra. El docente verifica la lectura con cuestionamientos como: ¿Qué valor social para el tiempo adarga y escudo?; ¿Qué valor social le atribuyen a esos objetos?; ¿Qué pueden decir de la hidalguía de El Quijote?; ¿Está loco o no El Quijote?; ¿Qué representa la locura? - Cada participante debe contestar las preguntas, resaltando la s ideas más importantes de la obra guiados por los capítulos; la atención de la discusión puede centrarse en los dos personajes centrales de la obra (Don Quijote y Sancho) y los temas más relevantes (Idealismo; Realismo; Locura, Lectura de libros; La Caballería; Era Medieval; Era Moderna, por ejemplo). 	(15 minutos)
<p>Análisis de la obra Don Quijote de la Mancha*</p>	<p>Trabajo en grupo (Monitoreo de producción escrita): El docente vela por la adecuada coevaluación de las producciones escritas. Valoración de la escritura: En esta fase final el docente toma las producciones como un trabajo formativo de aula, sujeto a mejoras. Refuerzo de escritura: El docente asigna una actividad de producción escrita similar como actividad de evaluación.</p>	<p>Escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con las ideas ya preelaboradas y con las obtenidas durante la lluvia de ideas, cada estudiante debe elaborar un breve informe sobre los puntos centrales de la obra (Borrador). - Mientras se elabora ese primer borrador, cada alumno es orientado por el docente para la supresión, la generalización y la reconstrucción de sus ideas. - Seguidamente, se organiza grupos de trabajo de 4 personas para compartir las producciones. - Cada producción es revisada y corregida por los 4 miembros del grupo. - Finalizada esta actividad, el autor vuelve a su puesto y reelabora su informe atendiendo a los criterios que considere pertinentes. - Los alumnos tienen la oportunidad de entregar el informe como actividad formativa. - Partiendo de esta experiencia de escritura, los estudiantes elaboran un informe de los primeros 20 capítulos de la obra para ser entregado en la clase siguiente. 	(45 minutos)

Tabla N° 3: Secuencia de enseñanza postinstruccional

SECUENCIA DE ENSEÑANZA POSTINSTRUCCIONAL			Tiempo de logro
Contenidos Acitidinales - Valorales	Estrategias y actividades del Docente	Actividades de los Alumnos	
Apreciación Interpretativa de la obra Don Quijote de la Mancha*	<p>- <i>Discusión Socializada:</i> El docente permite al alumno exponer sus apreciaciones sobre la obra. En esta fase se debe valorar la lectura de la obra por parte del alumno y la trascendencia de Don Quijote para la Literatura Española.</p>	Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos valoran su proceso de lectura (autoevaluación) y explican sus dificultades en la para la comprensión de la obra. -Cada participante revela sus estrategias para lograr una lectura acuciosa de los textos literarios. - Cada estudiante se traza públicamente metas de lectura para la culminación de la lectura de la obra. - Los alumnos exponen qué les agradó o desagradó de la lectura. - Los estudiantes expresan su visión de la obra y su contribución al mundo de la
		Lectura y Escritura	

Tabla N° 4: Tablas. Criterios de valoración Formativa-Sumativa

Habilidad	Competencias	Indicadores
Lectura	Aplica estrategias cognitivas para la lectura.	1. Focaliza las ideas centrales del texto.
		2. Verifica la información con sus compañeros.
		3. Corrige las ideas con el aporte de sus compañeros.
		4. Selecciona las ideas centrales del texto.
		5. Organiza las ideas seleccionadas.
		6. Integra la información del texto original utilizando técnicas para el resumen.
		7. Parafrasea la información textual.
		8. Comprende el contenido general del texto.
	Utiliza estrategias metacognitivas para la lectura	1. Utiliza los conocimientos previos para la comprensión de la lectura.
		2. Tiene claros los objetivos de lectura.
		3. Formula hipótesis sobre los contenidos del texto.
		4. Autosupervisa la certeza y validez de sus interpretaciones.
		5. Reconoce sus dificultades para comprender los textos.
		6. Indica sus fortalezas para la comprensión del texto.
		7. Evalúa con objetividad sus logros y los de sus compañeros en materia de lectura.

Tabla N° 5

Habilidad	Competencias	Indicadores
Escritura	Construye textos escritos atendiendo a su proceso de elaboración.	1. Comprende el contenido general del texto.
		2. Suprime la información irrelevante del texto.
		3. Selecciona las ideas centrales del texto.
		4. Organiza las ideas seleccionadas.
		5. Conecta las ideas coherentemente y con claridad.
		6. Sintetiza la información utilizando técnicas para el resumen.
		7. Planifica los contenidos a redactar.
		8. Elabora borradores.
		9. Acepta sugerencias para mejorar la redacción.
		10. Propone ideas para mejorar la escritura de sus compañeros.
		11. Reorganiza sus textos en función de las correcciones de sus compañeros.
		12. Comprende que la escritura es un proceso perfectible.
		13. Valora su producción escrita y las de sus compañeros.

REFERENCIAS

- Burón, J. (2002). *Enseñar a Aprender: Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Polo, M. (2004, Marzo). *Cambio y Reforma Curricular*. Ponencia presentada en las Jornadas de Currículo, Barquisimeto.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Ríos C., P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus, C.A.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez, M. y Nube, S. (2003). Metodología Cualitativa en la Educación. Compendio. En Candidus, Cuaderno N° 1º, Septiembre-Diciembre. Cuadernos Monográficos. S/l: Candidus Editores Educativos, C.A. y Cindae.