

Actividades y Estrategias para desarrollar la comprensión lectora

XII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

ORGANIZACIÓN:

- Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil
- Colegio "Miguel de Cervantes"

LUGAR DE CELEBRACIÓN:

Colegio "Miguel de Cervantes"
Avda. Jorge João Saad, 905
05618-001 - São Paulo - Brasil

INFORMACIÓN:

Tels.: 11-3779-1879/1855

XII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

<http://www.sgci.mec.es/br>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BRASIL

18 de septiembre de 2004



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA



ACTAS DEL XII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

*ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS
PARA DESARROLLAR
LA COMPRENSIÓN DE LECTURA*

São Paulo, 18 de septiembre de 2004



Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (XII : 2004 : São Paulo, SP).

Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura, São Paulo, 18 de septiembre de 2004. — Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005.

312 p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación II. Ministerio de Educación y Ciencia de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3

CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-05-310-5

ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

ACTAS DEL XII SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN DE LECTURA

São Paulo, 18 de septiembre de 2004

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo - Brasil

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO
M^a Cibele González Pellizzari Alonso
Miguel Ángel Valmaseda Regueiro

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

- La naturaleza estratégica de la comprensión lectora* 13
Juan Antonio García Madruga. Universidad Nacional de Educación a Distancia
(Madrid)

CONFERENCIAS

- Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza del E/LE.* 31
Cristina Vergnano Junger. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- ¡Leer es comprender! Una reflexión en torno a la comprensión lectora en el aula de E/LE*..... 48
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Universidade Estadual de Londrina

COMUNICACIONES

- Una revista y unos cuentos... antiguas posibilidades para nuevos descubrimientos a través de la lectura* 73
Denise Duarte Ferro. Centro de Estudios de Lenguas Antonio Raposo Tavares.
Rosamaria Ramos. Escola Estadual Antonio Raposo Tavares
- Festival de Cine Picaresco: cuatro poderosas herramientas para una enseñanza eficaz y significativa de la comprensión y la producción de textos* 83
Wagner Barros Teixeira. Centro Universitário de Barra Mansa
- Por qué y cómo se organiza un curso de lectura en español: nuestra experiencia en el Centro de Lenguas de la Universidad de São Paulo* 91
Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues. Universidade de São Paulo
Marcos Maurício Alves da Silva. Universidade de São Paulo
- La producción de material y la formación de profesores para las clases de comprensión de lectura en E/LE* 98
Ana Cristina dos Santos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Veiga de Almeida
- La enseñanza de E/LE en la educación de jóvenes y adultos: la lectura interactiva como práctica docente* 107
Cristina Vergnano Junger. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Luciana Alves de Jesus. Proyecto InvestUERJ

<i>Fórmula matemática para desconstruir el texto y hacer una interpretación lectora</i>	119
Nidia Puig Vacare. Centro Universitário Riopretense / Espaço Cultural Anglo-Hispânico	
<i>De la enseñanza media a la universidad: la comprensión lectora en las pruebas de español para ingreso en las universidades brasileñas</i>	127
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro. Colegio Lantagi Isabel Gretel M. Eres Fernández. Universidad de São Paulo	
<i>Un texto, varias lecturas: diferentes propuestas de actividades lectoras con textos publicitarios</i>	140
Eugenia Flavian. Traductora pública y comunicadora social Isabel Gretel M. Eres Fernández. Universidade de São Paulo	
<i>La lectura en las clases de preparación para los “vestibulares”</i>	149
Eduardo Tadeu Roque Amaral. Faculdade Batista de Minas Gerais	
<i>¿Amigos o enemigos? Actividades lúdicas y ejercicios con heterosemánticos en una clase de lectura</i>	160
Janaína Monteiro Amorim. Colegio Santa Mônica Lilian Barcellos Cassano Alcântara. Secretaria Municipal de Educação/RJ	
<i>Leer, comprender, asimilar: ¿una realidad, una quimera o un reto? La comprensión lectora y lo lúdico</i>	168
María Eulalia Alzueta Bartaburu. Hispania Línguas Latinas	
<i>De lo pintado a lo vivo. Ejercicios de comprensión y expresión para aprendices de nivel avanzado de E/LE</i>	177
Manuel Calderón Calderón. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia	
<i>Tareas y comprensión lectora en el aula de E/LE</i>	194
Ana Lúcia Esteves dos Santos. Universidade Federal de Minas Gerais	
<i>Comprensión e imaginario en la clase de E/LE a brasileños</i>	200
Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno. Universidade de São Paulo (doctoranda)	
<i>El componente idiomático en la lectura de E/LE</i>	209
Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás	
<i>El uso de estrategias y su contribución para el desarrollo de la aptitud lectora en lengua española</i>	221
Viviane Cristina Poletto Lugli. Centro Universitario de Maringá	

<i>Leer, una antigua ilusión, una estrategia amabilísima</i>	232
Susana Beatriz Slepoy de Zipman. Centro Latino de Lenguas	
<i>Interpretación de textos: una dificultad de los lusohablantes</i>	240
Carolina de Oliveira Fernandes. Hablar, cursos de español	
<i>¿Puede uno darse el lujo de enseñar español a brasileños basándose esencialmente en textos?</i>	249
Ana Carolina García Ferreiras. UniCapital / APEESP	
<i>Corpus lingüístico: una herramienta para trabajar la comprensión de lectura</i>	261
María Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes / Pontificia Universidade Católica de São Paulo	
<i>El texto literario. ¿Cómo utilizarlo en las clases de E/LE?</i>	272
Denise Moreira Santana. Centro Universitário de Brasília Marlene Cardoso Tavares. Universidade Católica de Salvador	
<i>El amor y el humor en las actividades de lectura</i>	278
Ana Cristina Borges Fiuza. Universidade de Uberaba	
<i>Viñetas y canciones: elementos facilitadores de la lectura</i>	284
Andreia dos Santos Menezes. Universidade de São Paulo Marcos Maurício Alves da Silva. Universidade de São Paulo	
TALLERES	
<i>La comprensión lectora y las estrategias de lectura en clase de E/LE</i>	293
Carlos Barroso. Editorial Edelsa	
<i>No es lo mismo: actividades de lectura</i>	297
José Antonio Pérez Gutiérrez. Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia	

CONFERENCIA INAUGURAL



LA NATURALEZA ESTRATÉGICA DE LA COMPREENSIÓN LECTORA

Juan Antonio García Madruga

1. Introducción: importancia y dificultades de la lectura

La extensión de la lectura y la escritura es uno de los requisitos básicos de las sociedades humanas complejas. Sin una extensión mínima de la lectura las sociedades humanas no pueden acumular conocimientos, ni producir nuevos saberes científicos o tecnológicos, ni tampoco tener organizaciones sociales donde impere la ley, y los asuntos políticos estén organizados de forma democrática. La escritura y la lectura forman el armazón y el cemento que permiten, y restringen, el desarrollo de las sociedades. La lucha contra el analfabetismo constituye, por tanto, un elemento esencial en el desarrollo de la humanidad; algo que los sectores más progresistas de las sociedades humanas hace tiempo que descubrieron y a lo que se dedican organizaciones como la UNESCO. Sin embargo, la tasa de analfabetismo sigue siendo muy alta en determinadas zonas y sectores sociales de nuestro planeta: entre los países y sectores más pobres, así como entre las mujeres, el porcentaje de analfabetos se acerca a la mitad de la población.

Ahora bien, sin haber resuelto aún el problema del analfabetismo, nos enfrentamos ahora a un nuevo tipo de analfabetismo, el analfabetismo funcional. Según la UNESCO “una persona es funcionalmente analfabeta cuando no es capaz de participar en aquellas actividades que requieren de alfabetismo para el efectivo funcionamiento de su grupo o comunidad, así como para permitirle continuar usando la lectura, escritura y el cálculo para sí mismo y el desarrollo de la comunidad” (UNESCO, 1979, Anexo 1, p.18 citado en Kubóni, 1992). Como vemos, el concepto de analfabetismo funcional hace mención

directa a la lectura, la escritura y el cálculo, y se define en relación el propio desarrollo del sujeto y la distribución social del conocimiento; en otras palabras, una persona analfabeta es aquella que su dominio las habilidades de lecto-escritura y numéricas no le permite comprender y producir conocimientos considerados básicos en nuestras sociedades.

Centrándonos en la lectura, podríamos decir que el analfabetismo funcional consiste en tener la capacidad de leer, pero no de comprender textos mínimamente complejos. En último término, supone el separar la lectura de su propósito principal: la comprensión lectora. Este nuevo tipo de analfabetismo es de origen reciente y supone el reconocimiento de un importante fracaso social. Los sistemas escolares dedicados a la extensión y enseñanza de la lectura han sido incapaces de producir un tipo de lector motivado y con hábitos lectores. Entre las causas de esta situación se pueden apuntar algunas evidentes, de tipo social, como la aparición de nuevos medios, como la televisión, los juegos electrónicos e internet, que compiten ventajosamente con la lectura. Pero, en mi opinión, la razón principal proviene de la existencia de una concepción estrecha e instrumental de la lectura. Esta concepción puede ser caracterizada por una doble fisura o escisión. La primera es la que se hace entre lectura y comprensión, entre descodificación y significado. La segunda de estas fisuras se refiere a las propias funciones sociales de la lectura, a las que ya he hecho referencia. La lectura, como sostenía Italo Calvino, no sólo es una necesidad social, sino que es también una de las fuentes más importantes, y sofisticadas, de placer. El principal placer de la lectura no está, obviamente, en la descodificación que para el aprendiz es siempre costosa y difícil. El placer en la lectura está en el descubrimiento del significado oculto que el texto conlleva, y que es compartido con los demás lectores y con el autor. Quizá el principal fracaso de la educación consiste siempre en no ser capaz hacer descubrir a los lectores el placer de leer.

Es necesario reconocer, sin embargo, que la lectura y su enseñanza no es un asunto fácil ni sencillo. En realidad, comprender un texto supone realizar un recorrido mental que va del lenguaje al pensamiento, de unos signos arbitrarios escritos en un trozo de papel, una pizarra, o una pantalla de ordenador, a la construcción a partir de esos signos de un significado. Este proceso no es algo que sea directo e inmediato, como la comprensión oral, sino que implica la puesta en funcionamiento de forma concertada de un conjunto de procesos intermedios. Comprender es pensar, y comprender un texto complejo es algo que en numerosas ocasiones lleva a la mente humana a alcanzar sus propios límites cognitivos. No es extraño, por tanto, que el aprendizaje y la enseñanza de la lectura sea un asunto difícil y problemático.

Estas dificultades de la lectura se ponen de manifiesto tanto desde el punto de vista filogenético, como el ontogenético. La aparición de la escritura es un hecho histórico relativamente reciente que surge en estrecha relación con determinadas necesidades sociales. La aparición de la escritura, junto con la de la notación numérica, hace alrededor de 5.000 años en el Oriente Próximo, va unida a la necesidad de registrar los intercambios económicos, las reglas jurídicas, los conocimientos sociales y científicos, y las decisiones políticas en sociedades ya relativamente complejas y organizadas. Además, sólo a partir del siglo XIX aparecen sociedades, en el mundo Occidental, en las que la lectura es un fenómeno ampliamente extendido entre sus habitantes. La dificultad en la adquisición

filogenética, histórica, de la escritura y la lectura, tiene su paralelismo en los esfuerzos que los niños y niñas tienen que dedicar para aprender a leer fluidamente, y a entender lo leído. Estos esfuerzos y tareas, junto con los que implica el aprendizaje matemático, marcan la actividad de la escuela durante toda la enseñanza primaria, y continúan durante la secundaria.

En la lucha contra el analfabetismo, por tanto, no sólo se requiere dedicar numerosos esfuerzos y recursos económicos, sino que es necesario poseer una concepción apropiada de las dificultades y complejidades cognitivas que supone la comprensión lectora. A continuación presentaré algunos conceptos básicos sobre la comprensión lectora, así como el carácter estratégico que ésta tiene, para centrarme, posteriormente, en el desarrollo de la comprensión y en las posibilidades de su mejora mediante instrucción.

2. La comprensión lectora

La psicología cognitiva de la comprensión del discurso ha desarrollado en los últimos 40 años muy notables avances en el esclarecimiento de los procesos y actividades psicológicas que subyacen a la comprensión lectora. Comprender cabalmente un texto implica por una parte el acceso al significado de cada una de las oraciones de un texto, y por otro el establecimiento de una adecuada conexión entre las diferentes oraciones, frases y párrafos que contiene. En este apartado analizaremos, con algún detalle, ambos aspectos, para centrarnos finalmente en el carácter estratégico de la comprensión lectora.

2.1 Procesos y resultado de la comprensión lectora

Según las concepciones actuales, comprender un texto implica construir una representación mental, o modelo situacional, del significado del mismo, en el que se hace referencia a la situación a la que el texto evoca (Johnson-Laird, 1983; Just y Carpenter, 1987; van Dijk y Kintsch, 1983) La construcción de este modelo mental al que llamamos comprensión requiere la integración entre lo expresado en el texto y los conocimientos del lector, a través de un proceso relativamente complejo que implica la actuación de varios subprocesos específicos. Para analizar y explicar la comprensión lectora quizás lo mejor sea utilizar un ejemplo, extraído de una frase utilizada por George Miller (1977), adaptada al contexto sudamericano:

Los Fernández de Lugo vieron los Andes mientras volaban hacia Chile

Una adecuada comprensión de este pequeño texto supone construir una representación en la que vemos a unos pasajeros, apellidados 'Fernández de Lugo', y el que incluiremos probablemente a una pareja y uno o más niños, viajando hacia Chile en un avión, y mirando a través de la ventanilla el maravilloso escenario ofrecido por la cordillera andina. Para construir este modelo mental el lector tiene que aportar una cantidad ingente de conocimientos entre los que podemos destacar el saber que, en cierta manera no muy precisa, los seres humanos podemos volar —no ciertamente como los pájaros, sino dentro de un dispositivo tecnológico llamado avión—. Asimismo, es necesario

saber que los 'Fernández de Lugo' hacen referencia, probablemente, a una familia, mientras que los 'Andes' son una cordillera montañosa. El modelo mental incluye, como mínimo, varios objetos que no son mencionados explícitamente en el texto como el propio avión y la ventanilla a través de la que se realiza la visión de los Andes. Sabemos ya qué significa comprender esta frase y lo que implica, pero también podemos decir algo acerca de cómo se realiza el proceso de comprensión.

Para lograr construir el modelo mental anterior, el lector necesita activar varios procesos intermedios entre los que podemos destacar los siguientes:

1. *Procesamiento léxico*: se refiere a los aspectos perceptivos superficiales de descodificación del mensaje, identificación de las palabras, y acceso al diccionario mental o léxico en el que se almacena el significado de las mismas.
2. *Procesamiento sintáctico*: hay que analizar la estructura de las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de la oración ya que la estructura morfo-sintáctica es clave para acceder al significado de la oración.
3. *Procesamiento semántico-pragmático*: se establecen las relaciones de significado entre las diferentes palabras que componen la oración, se identifican los personajes existentes, así como sus propósitos e intenciones.

Es necesario aclarar que estos procesos intermedios no actúan de forma secuencial, sino en paralelo, siguiendo el llamado principio de 'inmediatez' por el que la mente humana trata de lograr una comprensión de las situaciones ambientales, por complejas que éstas sean, de forma tan rápida como sea posible, inmediata (Just y Carpenter, 1987). De esta manera, cada uno de estos procesos se activa en cuanto existe alguna información que pueda ser procesada, por lo que los diversos procesos están activos al mismo tiempo, disminuyendo así el tiempo que se requiere en lograr una interpretación consistente. Aunque existe una polémica importante sobre el carácter modular o no de los subprocesos implicados, podemos decir que el funcionamiento de éstos es, al menos, parcialmente interactivo. Esto quiere decir que en la resolución de sus tareas específicas cada uno de los procesos intermedios puede utilizar, en algunos momentos, información proveniente de los otros. En nuestra frase, por ejemplo, el procesamiento sintáctico puede encontrarse con un problema ya que la ambigüedad de la misma no permite al analizador sintáctico establecer de forma definitiva, el sujeto la oración secundaria; es decir, si los que vuelan son 'los Andes' o los 'Fernández de Lugo'. La ambigüedad es resuelta a nivel semántico-pragmático cuando sabemos que las montañas no vuelan y, sin embargo, las personas lo hacen dentro de los aviones.

Como vemos cada uno de los procesos de diferente nivel implicados en la comprensión lectora debe realizar una tarea cognitiva muy compleja que implica la activación y utilización de recursos cognitivos específicos. Además, la comprensión implica la integración de los resultados de esos procesos en una interpretación coordinada, lo que implica también nuevos recursos cognitivos. Por tanto, la teoría cognitiva postula el papel clave que tiene la memoria operativa en la comprensión lectora, como fuente de los recursos

cognitivos necesarios para la realización de los diversos cálculos y como lugar dónde se realizan las tareas de integración de la información necesarias para la comprensión (véase, Baddeley y Hitch, 1974; Baddeley, 1986; Daneman and Carpenter, 1980, 1983; véase también García Madruga, Gárate, Elosúa, Luque y Gutiérrez, 1997).

2.2 La representación de la estructura del texto

Comprender un texto es algo más que comprender una oración o una frase pequeña, implica conectar unas frases con otras, y construir una representación global del texto, en la que esté explícito su significado general y su estructura. ¿Cómo es posible realizar esta tarea?. Sin duda, la concepción más precisa y acabada de cómo la mente humana es capaz de lograr una representación global de la estructura del texto nos la proporciona la teoría desarrollada por Walter Kintsch a lo largo de los últimos 30 años (1988; 1998; Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983). Un aspecto básico de la comprensión de textos que es necesario explicar se refiere a cómo el lector es capaz de reproducir la estructura jerárquica de las ideas del texto, y de esa manera comprender en forma cabal el mensaje que el autor trata de transmitir. La teoría de Kintsch da cuenta de la reconstrucción de la estructura del texto que realiza el lector a partir de las relaciones entre tres conceptos básicos: microestructura, macroestructura y superestructura.

El concepto de microestructura o base del texto hace referencia al conjunto de proposiciones o ideas-unidad que forman parte del texto. Estas proposiciones pueden ser representadas, como se hace en la figura 1, a partir un sistema de análisis proposicional surgido de la gramática de casos de Fillmore. Cada una de estas proposiciones consta de un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento.

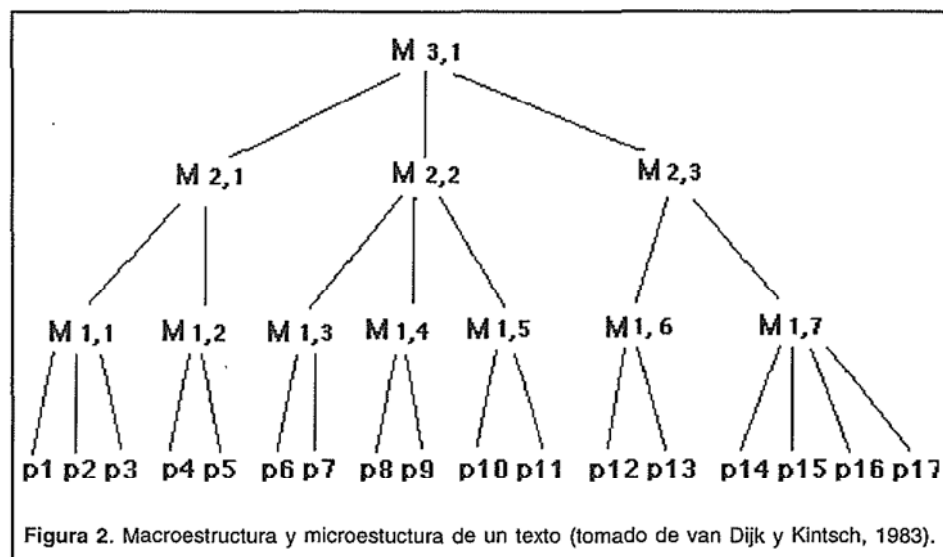
Microestructura		Diagrama		
<i>Proposiciones</i>		<i>Nivel 1</i>		
1.- (FORMA, TURBULENCIA)			1	
2.- (LOC: EN, 1, BORDE)				
3.- (PARTE DE : ALA, BORDE)		<i>Nivel 2</i>	2	4
4.- (CRECE, TURBULENCIA, FUERZA)				7
5.- (LOC: SOBRE, 4, SUPERFICIE)				
6.- (PARTE DE : ALA, SUPERFICIE)		<i>Nivel 3</i>	3	5
7.- (CONTRIBUYE, TURBULENCIA, LEVANTA, AVION)				8
8.- (SUPERSONICO, AVION)		<i>Nivel 4</i>		6

El texto se analiza en 8 proposiciones que forman la microestructura. Cada una de las proposiciones expresa una idea diferente; las proposiciones están formadas por un predicado y uno o más argumentos; también existen proposiciones que hacen referencia a diversos "casos" semánticos como *parte de* o *localización*. Las proposiciones se conectan entre sí mediante la repetición de argumentos, o solapamiento, tal y como se muestra en el diagrama (por ejemplo, la proposición 1 está conectada con las proposiciones 2, 4 y 7), formando así una jerarquía de niveles.

Figura 1. Ejemplo de texto, microestructura y diagrama representando la estructura jerárquica del mismo (según Kintsch, 1975)

De esta manera el contenido semántico del texto de la figura 1 se puede representar, mediante una microestructura formada por 8 proposiciones. Esta base del texto es localmente coherente ya que las proposiciones están conectadas entre sí mediante repetición de argumentos, con una estructura jerárquica con 4 niveles como se muestra en el diagrama.

Ahora bien, si es necesario postular que los lectores construyen la microestructura del texto durante la lectura, en realidad desde el punto de vista psicológico mucho más relevante es la macroestructura o conjunto de ideas globales del texto. La formación de la macroestructura implica el logro de la coherencia global conectando entre sí todas las ideas mediante su relación con el significado de conjunto del texto. La representación semántica del significado global del texto, o macroestructura, se construye a partir de microestructura mediante la aplicación de determinadas macrorreglas o macroestrategias. Estas macrorreglas de *selección-omisión*, *generalización* y *construcción*, permiten reducir y organizar la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global. Las macrorreglas reducen el número de proposiciones de la microestructura, mantienen algunas que son especialmente relevantes e incorporan nuevas proposiciones, mediante generalización o construcción. La relación entre la microestructura y la macroestructura de un texto, así como los distintos niveles que pueden existir dentro de la propia macroestructura, puede verse en la figura 2 donde están representadas jerárquicamente las microproposiciones (p) y las macroproposiciones (M).



Según Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk y Kintsch, 1983), además de la micro y la macroestructura, existe otro tipo de estructuras globales del texto que hacen referencia a la organización esquemática del texto o estructura retórica del mismo. Estas estructuras esquemáticas o superestructuras cumplen un papel importante en el procesamiento de textos, ya que proporcionan una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. Entre las superestructuras podemos destacar las de las narraciones y las exposiciones. Las narraciones

(véase, p. ej., Stein y Glenn, 1979) incluyen siempre unos personajes y unas acciones, y están organizadas mediante una secuencia de episodios, caracterizados cada uno de ellos por un escenario específico donde se producen una serie de sucesos. Las narraciones utilizan elementos fundamentales y “universales” de la interacción entre los seres humanos, por lo que no es sorprendente que los niños a partir de los 5-6 años muestren un conocimiento básico de la estructura de las narraciones simples, a partir del cual organizan su comprensión y recuerdo.

Por su parte las exposiciones, tal y como aparecen en los libros de texto y los manuales, son estructuras retóricas cuyo propósito principal es informar y explicar. Meyer (1984, 1985) ha mostrado la existencia de diferentes estructuras textuales expositivas y su importancia en la comprensión y memoria de los textos. El conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y posibilita la aplicación de estrategias estructurales (Meyer, 1984) en la recuperación y el recuerdo. Entre las estructuras textuales típicas de las exposiciones, que ponen de manifiesto los propósitos del autor, los investigadores (véase, p. ej., Meyer, 1985; Sánchez, 1990; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) han resaltado las siguientes:

- 1.- *Enumeración*: Relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- 2.- *Secuencia Temporal*: Presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal. Meyer incluye esta estructura junto con la anterior dentro de la estructura que llama “colección”.
- 3.- *Causación*: Estructura que presenta la relación de causalidad entre dos ideas lo que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- 4.- *Comparación-Contraste*: se analizan las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
- 5.- *Respuesta: Problema-Solución*: se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
- 6.- *Descripción*: Se proporciona información sobre algún tema mediante la presentación de las características y rasgos del mismo.

Estas superestructuras expositivas forman parte, muchas veces incrustadas unas en otras, de la mayor parte de los textos que se utilizan en el ámbito escolar, es decir de los textos cuyo propósito es facilitar el aprendizaje. Es, por tanto, de gran importancia que el autor sea claro y explícito en la presentación de estas superestructuras de forma que facilite su reconocimiento por parte del lector y, de esta manera, la comprensión y aprendizaje de los contenidos que se tratan de transmitir.

2.3 El papel de las estrategias

Hemos visto hasta ahora, en toda su complejidad, lo que significa comprender un texto. La comprensión lectora implica, como hemos resaltado, una interacción entre el lector y el propio texto que obliga al primero a activar numerosos conocimientos específicos con el propósito de lograr una interpretación coherente de cada una de las oraciones, al mismo tiempo que reconoce las superestructuras que el autor utiliza, y va construyendo la macroestructura del texto

durante la lectura. La complejidad de las tareas implicadas es tal que sólo es posible realizarlas optimizando al máximo los limitados recursos disponibles. Para lograr esta utilización óptima de los recursos cognitivos el sistema cognitivo humano tiene a su disposición dos mecanismos: la *automatización* y el uso de *estrategias*. Mediante la automatización de un proceso cognitivo lo que logramos es que ese proceso no consuma apenas recursos. Así, por ejemplo, la comprensión lectora exige la automatización de los procesos superficiales de reconocimiento de las palabras y acceso léxico. Si un lector debe fijar su atención en el reconocimiento de las letras y palabras y después decidir cuál es el significado de cada una de las palabras identificadas —como hacen los niños en los períodos iniciales de la lectura— no le quedarían recursos cognitivos para entender en profundidad lo que lee y construir modelos mentales, para reconocer estructuras retóricas y construir macroestructuras.

Las estrategias, por su parte, permiten al lector adaptarse continuamente a las exigencias y demandas cognitivas de la tarea, optimizando sus limitados recursos cognitivos. Las estrategias se refieren al tipo de actividades mentales o físicas que tienen como propósito el logro de la comprensión con el menor costo cognitivo posible, y que el sujeto controla deliberadamente. Por tanto, las estrategias suponen un autocontrol y regulación completos de las actividades cognitivas del propio sujeto con el propósito de lograr la adecuada comprensión del texto. Algunos autores han distinguido entre estrategias, que serían conscientes y deliberadas, y las destrezas o habilidades que serían inconscientes y automáticas. Las destrezas automáticas de comprensión se pueden volver estrategias cuando son utilizadas deliberadamente por el sujeto y las estrategias de comprensión, aprendidas quizás a través de la instrucción en el aula, se pueden automatizar convirtiéndose en destrezas que el lector aplica de forma inconsciente.

La naturaleza estratégica de la lectura se pone de en todos los niveles del procesamiento del texto, pero nuestro interés aquí se centra en aquellas estrategias que contribuyen a facilitar la comprensión global del texto y, si es necesario, el aprendizaje y recuerdo posterior de los contenidos del mismo. De esta manera, en el próximo apartado dedicado a la intervención en la mejora de las estrategias, nos centraremos en dos estrategias de especial relevancia educativa que están estrechamente relacionadas: la identificación de ideas importantes, y la realización de esquemas y sumariazación.

Ahora bien, tanto la automatización como la adquisición de las estrategias de lectura fruto de un largo proceso instruccional en el aula. Como ya mencionamos, para que podamos comprender un texto en profundidad y aprender a partir del mismo es necesario que los procesos superficiales, de reconocimiento y descodificación de las palabras y acceso al léxico estén automatizados, y eso sólo se consigue con la práctica continuada.

Sin embargo, durante la adolescencia hay chicos y chicas que siguen leyendo mal y muy lentamente, lo que muestra que no han conseguido una automatización completa de los procesos superficiales. La automatización de los procesos superficiales es necesaria porque libera recursos cognitivos que pueden, así, ser dedicados a la construcción del significado, de la macroestructura, de los modelos mentales, conectando lo dicho en el texto con los conocimientos que aporta el sujeto.

Las principales estrategias de comprensión lectora se adquieren de manera progresiva, principalmente a partir de la adolescencia. Por ejemplo, en relación con la estrategia de

identificación de ideas principales, Brown y Smiley (1977, 1978) estudiaron la habilidad de niños y adolescentes (entre los ocho y los diecisiete años), para reconocer los distintos niveles de importancia dentro de las ideas en un texto. Esta es una habilidad fundamental para poder construir adecuadamente la macroestructura de un texto. Brown y Smiley comprobaron que sólo los sujetos de más edad eran capaces de realizar la tarea en forma adecuada. Existía un patrón evolutivo por el que según aumentaba la edad los sujetos mostraban una mayor habilidad para reconocer las ideas importantes y su organización jerárquica. Además, este patrón evolutivo se manifestaba en el tipo de estrategias de estudio utilizadas, mostrando los más jóvenes una tendencia a utilizar principalmente una estrategia pasiva de volver a leer el texto, ignorando otras estrategias más eficaces, pero que exigían un mayor esfuerzo cognitivo, como subrayar, resumir o tomar notas.

Existen muchos trabajos que muestran que los niños y lectores novatos realizan un procesamiento pasivo del texto, caracterizado porque apenas realizan operaciones para conectar sus conocimientos previos con la información que proporciona el texto y no utilizan estrategias activas de aprendizaje, como los resúmenes o los esquemas, conformándose con obtener una comprensión basada en elementos de coherencia local y superficial. Por el contrario, el rasgo principal de los lectores expertos es el carácter activo de su procesamiento, tanto en el proceso de comprensión como en las estrategias posteriores de estudio que utilizan. En el próximo apartado abordaremos, precisamente, el problema de cómo podemos intervenir para mejorar las estrategias activas de procesamiento del texto.

3. La intervención en la mejora de las estrategias de los sujetos

La intervención en la mejora de la comprensión lectora ha sido abordada desde diversos puntos de vista, aunque podemos clasificarla en dos tipos básicos. Dado que la comprensión es fruto de la interacción entre el texto y el conocimiento del sujeto, se puede intervenir bien mejorando los textos, bien mejorando los conocimientos y estrategias del sujeto. En cuanto a la intervención sobre el texto se han hecho estudios sobre la mejora en la redacción de los mismos, sobre la eficacia de la utilización de ayudas previas como esquemas, resúmenes, organizadores previos y objetivos. No obstante, crecientemente las intervenciones se han centrado en los lectores y, en particular, en la mejora de sus estrategias y conocimientos.

Uno de los rasgos de los trabajos recientes más fructíferos es el acento que se pone en el carácter metacognitiva de la intervención; es decir, se resalta la necesidad de fomentar el que sea el propio sujeto el que controle y regule la aplicación de las estrategias de comprensión. En este sentido lo importante no es conocer determinadas estrategias, sino llevarlas a la práctica, tener la actitud, la disposición adecuada para aplicarlas siempre que es necesario. En este sentido, ha comparado la enseñanza de las estrategias de comprensión de textos con el control de la natalidad o la planificación familiar, lo importante no es saber que existen determinados sistemas de la natalidad, lo importante es utilizarlos. En esta misma línea, lo que hicimos en un primer trabajo (García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1996; véase también García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995) fue enseñar las estrategias de identificación de ideas importantes y sumariazación, pero centrándonos al mismo tiempo en que los sujetos realizaran un procesamiento activo, una aplicación activa de las mismas.

Utilizamos tres condiciones experimentales, en la primera los sujetos recibían un texto normal, en la segunda un texto con un esquema previo, y en la tercera recibían el texto normal pero en las instrucciones se les pedía que construyeran un esquema. En el pretest cada participante fue asignado aleatoriamente a uno de los grupos experimentales y se les dio 11 minutos para que trabajaran con el texto. Tras un breve intervalo, se les pidió que escribieran todo lo que pudieran recordar durante 12 minutos.

Posteriormente, todos los sujetos participaron en la fase de intervención. El programa de intervención fue aplicado por dos de los investigadores durante cuatro sesiones de 50 minutos, dentro del horario normal de las clases. Un esquema del programa puede encontrarse en la figura 3. La sesión de postest fue realizada 10 días después del pretest y consistió en una repetición del procedimiento seguido entonces.

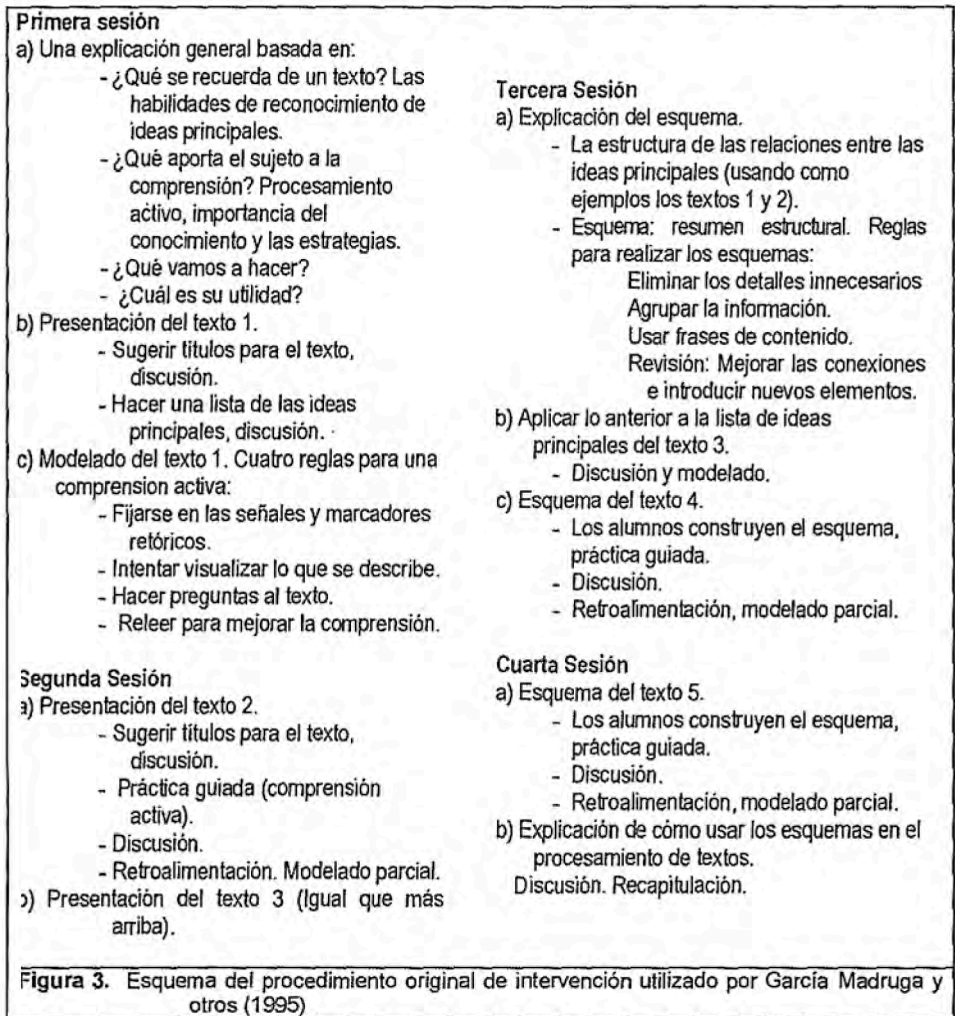


Figura 3. Esquema del procedimiento original de intervención utilizado por García Madruga y otros (1995)

Como se puede observar en la figura 3, utilizamos la técnica de modelado, en la que el profesor sirve de modelo para los alumnos sobre cómo hacer una cosa, por ejemplo cómo comprender un texto; también empleamos la enseñanza recíproca tratando de que el alumno fuera adquiriendo progresivamente el control de su acción en la tarea; y, por último, utilizamos la llamada enseñanza directa (véase, p. ej., Baumann, 1990) que es la pura y simple enseñanza explícita sobre qué es la comprensión y las estrategias, etc.. Eran alumnos de diecisiete años y les explicábamos qué es lo que se recuerda de un texto, las habilidades de reconocimiento de ideas principales, qué es lo que el sujeto aporta a la comprensión, cómo la comprensión es un proceso activo y cómo aporta el sujeto conocimiento y estrategias, qué es lo que vamos a hacer y porqué es útil. Estábamos dando a los sujetos, desde el principio, toda la información, les estábamos proponiendo que ellos mismos, activamente, se hicieran responsables de la tarea.

Posteriormente, presentábamos el texto 1 (véase la figura 4), les pedíamos que sugirieran títulos y los discutíamos; después les pedíamos la lista de ideas principales y las discutíamos también; finalmente, lo hacíamos nosotros para que pudieran ver cómo se organizaban las ideas importantes y les dábamos una serie de normas para la comprensión activa. Era necesario que automatizaran las cuatro reglas sobre la comprensión activa para lo cual necesitaban mucha práctica. Ya en la segunda sesión, les presentábamos un texto algo más complejo: el texto 2; realizábamos otra vez la misma secuencia, aunque dándoles progresivamente más autonomía; si era necesario volvíamos a modelar algunas de las partes de la comprensión del texto 2. Con el texto 3, que era más largo y complejo, repetíamos el mismo procedimiento. Por último, después de la tercera sesión explicábamos qué era un esquema, cómo hacer esquemas, y cómo utilizarlos en la comprensión y recuerdo de los textos. En la figura 4 se puede observar el texto 1 sobre la construcción de La Pirámides, así como la macroestructura del texto en forma de resumen y de esquema.

LA CONSTRUCCION DE LAS PIRAMIDES

En aquella época, el pueblo egipcio no conocía aún instrumentos que le permitieran medir y obtener los cálculos necesarios para construir las pirámides. Sin embargo, pirámides como la de Keops en la que necesitaron el trabajo de 100.000 hombres que durante más de veinte años de duro esfuerzo tuvieron que colocar 6,5 millones de toneladas de piedra caliza, los egipcios consiguieron realizar una obra geoméricamente perfecta.

La clave del éxito se debía a dos tareas previas a la construcción de la pirámide: la nivelación y la orientación. Para obtener la nivelación exacta del terreno, cavaban unas fosas comunicantes entre sí por todo el solar y las llenaban posteriormente con agua. De esta manera, el agua indicaba el plano horizontal del terreno, que se quedaba marcado en las paredes del canal. Con la misma precisión se determinaba la orientación de los puntos cardinales que correspondían a las caras de las pirámides siendo la cara norte donde se situaba la entrada. Para ello, construían un muro alrededor de una circunferencia con una altura tal que cualquier persona que se introdujera en su interior viera únicamente el cielo. Desde el centro de ese círculo, un sacerdote observaba las estrellas y, según el lugar de aparición de las mismas sobre el muro, podía deducirse la orientación cardinal.

RESUMEN

El pueblo egipcio no conocía instrumentos de medida y cálculo. Sin embargo, las pirámides son grandes obras geométricamente perfectas. La clave del éxito se debía a la realización de dos tareas previas: la nivelación y la orientación. Para nivelar el terreno llenaban de agua unas fosas comunicantes y el agua indicaba el plano horizontal del terreno. Para la orientación construían un muro alrededor de una circunferencia desde cuyo interior sólo se veía el cielo, permitiendo al sacerdote determinar los puntos cardinales.

ESQUEMA

- El pueblo egipcio no conocía instrumentos de medida y cálculo. Sin embargo, las pirámides son grandes obras geométricamente perfectas.
- La clave del éxito se debía a la realización de dos tareas previas:
 - La nivelación: para nivelar el terreno llenaban de agua unas fosas comunicantes y el agua indicaba el plano horizontal del terreno.
 - La orientación: construían un muro alrededor de una circunferencia desde cuyo interior sólo se veía el cielo, permitiendo al sacerdote determinar los puntos cardinales.

Figura 4. Ejemplo de texto, resumen y esquema. El texto muestra una estructura retórica del tipo Problema-Solución.

	Recuerdo de la macroestructura	Recuerdo de ideas principales	Recuerdo Estructural
SIN ESQUEMA	19,77	20,76*	33,12**
ESQUEMA PREVIO	90,91**	42,27**	39,87**
ELAB. ESQUEMA	39,71*	25,38**	29,23*

(*: $p < 0.05$; **: $p < 0.005$)

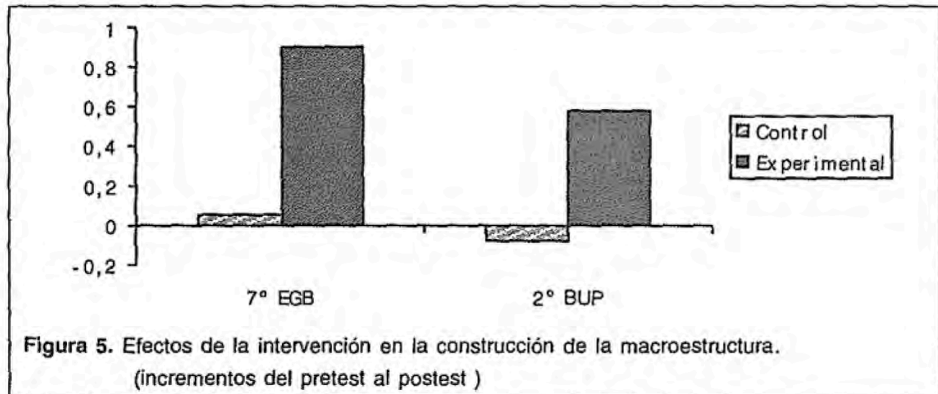
Tabla 1. Porcentaje de incremento entre pretest y postest en el experimento 1.

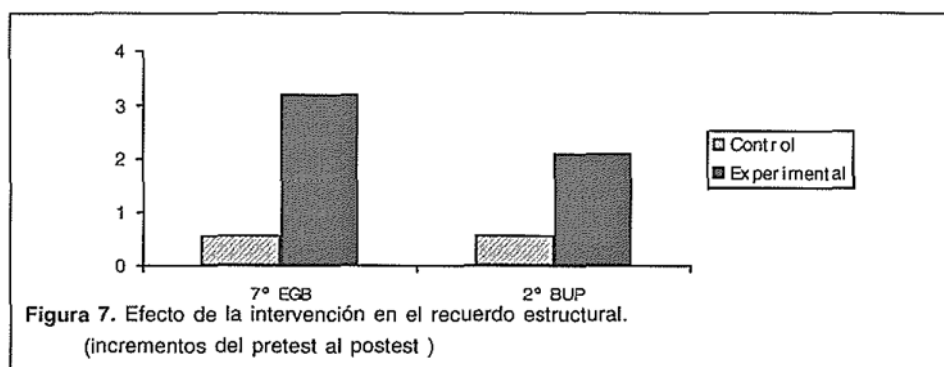
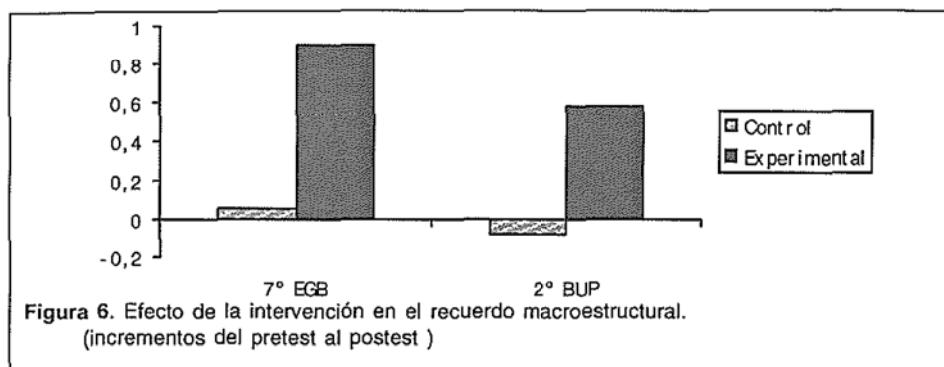
Los resultados mostraron un incremento en las tres medidas de recuerdo que utilizamos (véase tabla 1), lo que confirmó nuestras hipótesis sobre la eficacia de la intervención sobre las estrategias de los sujetos. Además de la medida de recuerdo de la macroestructura, desarrollada a partir de la teoría de Kintsch, se incluyen una medida de recuerdo de ideas principales y la medida de recuerdo estructural. El recuerdo estructural consiste en una medida del recuerdo de las ideas principales en la que se valora, además, el que éstas sean recordadas en su correcto 'escenario' o contexto discursivo (véase, García Madruga et al., 1996). Por otra parte, los incrementos tienden a ser más importantes en el grupo de esquema previo y de construcción de esquema, que en el grupo sin esquemas, lo que también era esperable a partir de nuestros planteamientos. Lo importante de nuestro estudio es que demostró que con una intervención sencilla, en sólo cuatro sesiones, se podía mejorar de forma clara las habilidades de comprensión y aprendizaje a partir de textos.

Más recientemente (Elosúa, García Madruga, Gutiérrez, Luque y Gárate, 2002; véase también García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999), nuestro equipo de investigación ha llevado a cabo un nuevo estudio de intervención en estrategias activas de procesamiento de textos. En este nuevo trabajo se utilizaron dos niveles de edad y desarrollo diferentes, 12 años (7º de EGB) y 16 años (2º de BUP). El diseño del estudio fue muy sencillo: en cada nivel de edad, existieron dos grupos, un grupo control (sin intervención), y un grupo experimental (con intervención); en todos los grupos se tomaron medidas de pretest y de postest. Se introdujeron una serie de modificaciones en la intervención:

- Se adaptó la intervención a las características específicas de cada uno de los niveles de desarrollo.
- Se aumentó en el número de sesiones hasta un total de nueve, lo que permitió abordar más en profundidad los aspectos principales de la intervención.
- Se puso un énfasis especial en el proceso de autoevaluación de los sujetos durante la intervención.

Con respecto a las medidas se introdujo (en pretest y postest), además de las medidas de recuerdo, una nueva medida de comprensión lectora mediante la evaluación de la capacidad que mostraban los sujetos de construcción de la macroestructura. Esta medida consistía en comprobar la habilidad de los participantes a la hora de resumir unos breves textos, en los que tenían que aplicar las macroestrategias de omisión-selección, generalización y construcción. Los resultados pueden verse en las figuras 5, 6 y 7, donde se presentan los incrementos entre el pretest y postest, en los grupos experimental y control, en las tres medidas principales: construcción de la macroestructura, recuerdo macroestructural, y recuerdo estructural. Como puede observarse, en ambos grupos de edad, las ganancias entre pretest y postest, debidas a la intervención, en los grupos experimentales son siempre significativamente superiores a las ganancias producidas en los grupos controles, debidas probablemente a la práctica. Los resultados muestran de nuevo, y ahora de forma incluso más clara, la eficacia de nuestro programa de intervención en la mejora de las estrategias de procesamiento activo de textos. Los sujetos de los grupos experimentales han aprendido a procesar activamente los textos, a construir las macroestructuras y a realizar esquemas o sumarios de los mismos. Estas nuevas habilidades se ponen de manifiesto en el logro de un mejor y más correcto recuerdo del significado de los textos.





4. A modo de conclusión

En la introducción hemos tratado de mostrar, desde diversos puntos de vista, que la comprensión lectora es una habilidad cognitiva básica de importancia central en nuestras sociedades y que, por tanto, exige que los sistemas educativos le presten la atención que requiere. Esto no sólo implica la necesidad de proveer de los recursos económicos necesarios, sino también tomar las decisiones adecuadas sobre cómo utilizarlos, a partir del conocimiento científico existente sobre cómo se produce la comprensión y cuáles son los aspectos clave sobre los que se debe intervenir.

En el segundo apartado de este texto hemos presentado algunas de las contribuciones y hallazgos más importantes de la psicología cognitiva actual en el esclarecimiento de los procesos cognitivos que subyacen a la comprensión lectora. Estas aportaciones subrayan la complejidad cognitiva del proceso y su naturaleza fundamentalmente estratégica. El desarrollo de las habilidades y estrategias activas de comprensión, y pensamiento, se convierte así en un objetivo educativo primordial.

Por último, en el tercer apartado hemos mostrado cómo mediante una intervención teóricamente fundada es posible realizar, en forma relativamente sencilla y en

sujetos de diversas edades y conocimientos, una mejora de las estrategias activas de comprensión lectora de los adolescentes. En otras palabras, teniendo como punto de partida la naturaleza estratégica de la comprensión lectora, es posible luchar contra la nueva amenaza del siglo XXI en el campo de la educación: el analfabetismo funcional.

Referencias

- BADDELEY, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- y HITCH, G. (1974). Working memory. In G.A. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, vol.8, 47-90. New York: Academic press.
- DANEMAN, M. y Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19, 450-466.
- . (1983). Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 9, 561-584.
- BAUMANN, J. F. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En J. F. Baumann (comp.), *La comprensión lectora. (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BROWN, A. L. y SMILEY, S. S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- . (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Development*, 49, 1076-1088.
- ELOSÚA, M.R., GARCÍA MADRUGA, J.A., GUTIÉRREZ, F., LUQUE, J.L. y GÁRATE, M. (2002) Effects of an Intervention in Active Strategies for Text Comprehension and Recall. *Spanish Journal of Psychology*, 5, 45-70.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; MARTÍN CORDERO, J. I.; LUQUE, J. L., y SANTAMARÍA, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- .; MARTÍN CORDERO, J.; LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- .; GÁRATE, M., ELOSÚA, R., LUQUE, J. L. y GUTIÉRREZ, F. (1997). Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo. *Cognitiva*, (9) 1, 99-132.
- .; ELOSÚA, M.R., GUTIÉRREZ, F. Luque, J. L. y GÁRATE, M (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. (1983). *Mental models: towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- JUST, M. A., y CARPENTER, P. A. (1987), *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Newton, Mass.: Allyn y Bacon.
- KINTSCH, W. (1975). La memoria para prosa. En Ch. Cofer (comp.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 1979.
- . (1988). The use of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-82

- . (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- y VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- KUBONI, O. (1992). Analfabetismo funcional en jóvenes y adultos. Educación y trabajo en un país en desarrollo. *Boletín proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC. No 27 pp. 79-85.
- MEYER, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. L. Stein, y T. Trabasso (Comps.), *Learning and Comprehension of Text*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- MEYER, B. J. F. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems. En B. K. Britton, y J. B. Black (Comps.), *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- MILLER, G. A. (1977). Practical and lexical knowledge. En P. N. Johnson-Laird, y P. C. Wason (Comps.), *Thinking, readings in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- STEIN, N. L., y GLENN, C. G. (1979). An Analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Comp.), *New Directions in Discourse Processing*. Vol. 2. Norwood, N.J.: Ablex.
- VAN DIJK, T. A., y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E., y GILABERT, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: CEPE.

Juan Antonio García Madruga
Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)



CONFERENCIAS



REFLEXIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE E/LE

Cristina Vergnano Junger

1. Primeras reflexiones

Cuando me preparaba para redactar el texto, fruto de la conferencia a que me habían invitado los organizadores del *XII Seminario de Dificultades*, lo primero que pensé fue cómo conciliar las características de ese género (con sus especificidades de discurso oral) con el propio del artículo académico (preparado para publicación según los parámetros de la escritura formal). Puede parecer que tales ideas sean ajenas al tema del trabajo, sin embargo, resultan un buen punto de partida para nuestras reflexiones.

Haciendo un rápido repaso de los estudios teóricos en lingüística sobre la cuestión, observamos que lo identificado como característicamente oral o escrito son puntos extremos de un *continuum* (Sebold, 1994). En aquél, tenemos como rasgos definitorios: la interacción, generalmente, en presencia (ambos interlocutores presentes, compartiendo informaciones, experiencias y la misma situación); la ausencia de planificación previa, con una expresión espontánea construyéndose simultáneamente a la emisión; el carácter efímero de lo dicho; el apoyo en elementos del contexto (sonidos, gestos, ambiente) como parte de la construcción de sentidos; y, a causa de la espontaneidad, rupturas sintácticas, silencios, redundancias. En el segundo, en cambio, vemos planificación, oportunidad de corrección y control de lo escrito, necesidad de presentar en el texto todos los elementos que rellenen los huecos causados por la falta de una interacción directa y del apoyo contextual, el carácter más permanente de los materiales escritos (Ochs, 1979; Tannen, 1982; Sebold, 1994.). Así, en un primer momento, pensamos la relación entre lo oral y lo

escrito antagónicamente. Sin embargo, de la misma manera que entre blanco y negro puede haber innumerables tonos de gris, entre lo más característico de lo oral —una conversación informal, por ejemplo— y lo escrito por excelencia —pongamos por caso, una tesis doctoral— existe una infinidad de posibilidades. Los *chats* y cartas familiares (escritos muy cercanos a lo oral), las noticias de telediarios y conferencias (discursos orales con muchas características de lo escrito y, a menudo, basados en la lectura en voz alta de textos escritos) son algunos de los ejemplos de esa diversidad y mezcla de aspectos de cada una de las modalidades de la lengua.

Pensemos, ahora, en la presente situación. Durante la presentación oral de una charla, el conferenciante puede permitirse no leer su texto, o, por lo menos, hacerlo parcialmente. Introduce, entonces, comentarios, ilustra lo que va presentando, reacciona a las caras y gestos de los asistentes, se interrumpe, cambia el rumbo de lo que estaba diciendo, puede parar un instante para reflexionar y, al final, responde preguntas, completando el ciclo de la interacción directa de una situación de interlocución oral en presencia. Lo que ocurre es que los materiales llevados a congresos suelen publicarse. En el momento de la transposición del texto original al soporte escrito —en papel o electrónico— la relación cambia. Aunque el enunciador y su mensaje sigan siendo los mismos, sus coenunciadores ya no estarán compartiendo su tiempo o espacio. También el cambio de soporte —de la voz al material impreso— afecta el proceso enunciativo (Maingueneau, 1995). La enunciación iniciada con la escritura sólo se completará con su lectura por cada lector, en épocas y lugares lo más distintos posibles. Es probable, incluso, que los lectores ideados por el autor en el momento de la producción del texto, considerados como sus interlocutores esperados, a quienes éste remite, acaben cambiando. Serían, así, reemplazados por otros sujetos, que accederán a las actas del evento por las más diversas razones, con perfiles y objetivos bastante diferenciados de los ideados originalmente y entre sí (Maingueneau, 1996).

El ejemplo del proceso productor de este texto está, por lo tanto, íntimamente relacionado con las perspectivas del proceso lector que implica: conducimos la escritura en la medida que suponemos lectores determinados. Además, debemos llevar en consideración la falta de interlocución directa. Eso significa que las informaciones y conclusiones que se construyen durante el espacio de la conferencia oral, a través del intercambio entre conferenciante y asistentes, necesita suplirse por marcas y datos en el texto escrito, ser anticipadas. Por ello comentaba al principio que tales reflexiones se relacionaban a nuestro tema.

No todos los que lean este artículo habrán tenido la oportunidad de compartir el momento de la conferencia. Por su contenido y por la fuente donde se está divulgando, imaginamos lectores que formen parte de un grupo específico —los docentes y estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE)—, más concretamente profesionales, investigadores, personas en proceso de formación (o formación continuada) interesados en la cuestión de la lectura. Su carácter técnico y teórico, manifestado en la selección lingüística y en la organización del discurso, refuerza esa perspectiva, a la vez que se caracteriza así en función de todo el contexto de la enunciación —sujetos, papeles sociales, finalidades. Pero, todos los sentidos planteados por el enunciador se irán re-construyendo a cada lectura, por cada lector, completando el proceso de enunciación iniciado en la escritura, realizando la *producción de lectura* (Orlandi, 1999).

Así pues, en este espacio, proponemos a los lectores dos movimientos de lectura. Un primero está orientado a la reflexión sobre concepciones teóricas de lectura, transitando entre los presupuestos de la lectura interactiva y del análisis del discurso. Otro se vuelve a la discusión de aspectos de la práctica docente involucrada en el desarrollo de la comprensión lectora en lo cotidiano de las clases de E/LE. De todos modos, las consideraciones que presentemos van a requerir el complemento crítico de los coenunciadores, a fin de que los sentidos se vayan reconstruyendo y las múltiples situaciones de enunciación se completen.

2. Cuestiones sobre lectura

¿Por qué la Consejería de Educación habrá propuesto dedicar su *XII Seminario de Dificultades* a la comprensión lectora? Normalmente no es ésta la preocupación primera de alumnos y profesores de lenguas extranjeras. La lectura se asocia más directamente a las clases de lengua instrumental, o sea, a la enseñanza de idiomas con fines específicos. Tradicionalmente, los enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas ubican el trabajo con textos en una posición secundaria, como pretextos para conocer la cultura, aplicar estructuras, ampliar vocabulario, reaccionar oralmente, producir textos escritos (Denyer, 1999).

A pesar de esa falta de protagonismo, un movimiento de inquietud ante las transformaciones en las relaciones entre lectores y objetos de lectura, indicando una degeneración tanto del hábito como del gusto por esa práctica, sea en lengua materna (LM) sea en la extranjera (LE), va ganando espacio en la literatura académica, en los periódicos, en los espacios escolares (Carvalho, 2002; Junger, 2003). Las personas, no cabe duda, leen. Incluso porque en nuestra sociedad, en especial en el ámbito urbano, los textos escritos, presentados y publicados en diversas fuentes, ocupan distintos espacios y funciones sociales. Si embargo, parece que la ficción diseñada por Bradbury, a principios de los años 50 del siglo XX, en su libro *Fahrenheit 451*, la estamos viviendo ahora en el siglo XXI. Sólo nos haría falta comenzar a quemar libros.

Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas? (...) Não houve nenhum decreto, nenhuma declaração, nenhuma censura como ponto de partida. Não! A tecnologia, a exploração das massas e a pressão das minorias realizaram a façanha, graças a Deus. Hoje, graças a elas, você pode ficar o tempo todo feliz, você pode ler os quadrinhos, as boas e velhas confissões ou os periódicos profissionais. (...) Todos devemos ser iguais. (...) Cada homem é a imagem de seu semelhante e, com isso, todos ficam contentes, pois não há nenhuma montanha que os diminua, contra a qual se avaliar. Isso mesmo! Um livro é apenas uma arma carregada na casa vizinha. (...) Se não quiser um homem politicamente infeliz, não lhe dê os dois lados de uma questão para resolver; dê-lhe apenas um. Melhor ainda, não lhe dê nenhum. (...) Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as com “fatos” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. Não as coloque em terreno movediço, como filosofia ou sociologia, com que comparar suas experiências. Ali existe melancolia. (...) (Bradbury, 2003: 80-86)

La descripción de la realidad de ficción, en la boca del jefe de los bomberos que quemaban libros, encuentra paralelo en el desinterés de los alumnos por la lectura de obras literarias, según testimonios de sus profesores, la fiebre de los *reality shows*, en la lectura estrictamente pragmática para tareas e informaciones de lo cotidiano. Pero, no les podemos echar toda la responsabilidad a los estudiantes. Estudios desarrollados por diferentes investigadores apuntan como la raíz del problema a la misma práctica pedagógica, mejor dicho, a la ausencia de inversión en el desarrollo de los procesos lectores en la escuela, o en desviaciones aportadas por la manera como se lo lleva al contexto de clase (Carmagnani, 1995; Carvalho, 2002; Junger, 2003b; Figueiredo, 2003). Si consideramos, además, que leer está dejando de condicionarse a un canon tradicional, asumiendo el lector la dirección de sus elecciones, tanto respecto a qué leer, como a la manera de hacerlo (Petrucci, 1999), debemos admitir que cabe al sistema educativo buscar caminos para seguir estimulando la lectura, pero hacerlo bajo una perspectiva crítica, comprometida con el mundo actual.

Pero, ¿cómo se puede caracterizar el proceso lector y, de esa manera, desarrollarlo? A lo largo del tiempo, según iban cambiando las perspectivas sobre qué es una lengua y cómo enseñarla, también las relaciones con la lectura y su aprendizaje sufrieron alteraciones. Es antigua la preocupación por la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en mucho relacionada a factores pragmáticos, como el comercio y la necesidad de contacto con pueblos que hablaban diferentes lenguas (Richards & Rodgers, 1998). Al principio, se aprendían las lenguas a partir del modelo de enseñanza de las lenguas clásicas —latín y griego— siguiendo lo que se llama el método Gramática-Traducción. Como su propio nombre indica, se creía que el dominio de la gramática normativa y de amplio vocabulario contribuía para el aprendizaje eficaz del objeto de estudio. Los modelos eran los textos de los grandes autores literarios, pues se consideraba su producción como la verdadera muestra de la lengua. Si es verdad que, entonces, los textos eran el centro del trabajo, también lo es que no se trataba de desarrollar procesos de comprensión, sino de aprehender el contenido de lo escrito por medio de la decodificación de sus palabras y estructuras (op. cit., 1998; Denyer, 1999).

La necesidad de mejorar el proceso de intercambio entre hablantes y vencer el fracaso que se observaba en las escuelas llevó a un movimiento de cuestionamiento del método de Gramática-Traducción. Las contribuciones de los estudios lingüísticos del siglo XIX dieron el soporte científico a las discusiones y cambios: estudios fonéticos, consideración de la lengua como fundamentalmente oral. De ahí surgieron propuestas de enseñanza y enfoques, como el Directo, que proponían: la supremacía de la lengua hablada, que se aprendería antes de la escrita; el uso de la lengua objeto, sin traducciones; el empleo de la gramática inductiva (sólo después del aprendizaje en la práctica); las palabras presentadas en frases y contextos (Richards & Rodgers, 1998). La lectura, por lo tanto, no constituía una prioridad del proceso de enseñanza.

A mediados del siglo XX, nuevamente los estudios lingüísticos —específicamente el estructuralismo— contribuyeron a las discusiones pedagógicas sobre la enseñanza de idiomas. Rechazando la práctica de presentar fórmulas para la práctica oral en la lengua objeto de estudio (método Directo), algunos estudiosos se basaron en el Estructuralismo, defendiendo un estudio a partir de elementos estructurados, inicialmente respecto a la

audición y pronunciación y, posteriormente, avanzando con el habla, la lectura y la escritura. “Se pensaba que para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de la lengua y aprender las reglas que se utilizaban para unir estos elementos, partiendo del fonema para llegar al morfema, la palabra, la frase, la oración” (op. cit. 1998:54). Como la lengua, en esa perspectiva, era *habla*, nuevamente observamos que el proceso lector estaba subordinado al desarrollo de lo oral, de la aplicación de estructuras, a través de respuestas a preguntas objetivas, cerradas (Denyer, 1999).

A mediados de los años sesenta del siglo XX, en Inglaterra y Estados Unidos, como una reacción a los enfoques en uso entonces, surgieron discusiones y planteamientos que destacaban los aspectos funcionales y comunicativos de la lengua, bien como la creatividad y singularidad de las oraciones (Richards & Rodgers, 1998). Aportaciones de funcionalistas y de sociolingüistas contribuyeron al desarrollo del nuevo enfoque —el Comunicativo— cuyo enfoque estaba en la búsqueda de comunicación. Así, tanto el conocimiento como la habilidad en usar la lengua pasan a ser importantes: además de los conocimientos sistémicos, se debe verificar si lo que se expresa es formalmente posible, si es apropiado a la situación; se debe aprender a usar la lengua para conseguir cosas, controlar la acción de los demás, crear interacción, expresarse, aprender cosas, comunicar informaciones y crear realidades imaginarias (op. cit, 1998). En tal contexto, el texto y la lectura son promotores de situaciones y materiales (datos, ideas, etc.) que permitan la discusión, la reacción oral, principalmente, o sea, la comunicación (Denyer, 1999).

Si hacemos este recorrido por la historia de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, aquí presentado muy resumidamente, vamos a observar que el texto pasa de una posición de destaque, aunque la comprensión se conserve bajo una perspectiva decodificadora, a una función de pretexto para el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas diferentes de la lectora. La conciencia de la distinción entre las modalidades oral y escrita y la percepción de que sus estudios podrían desarrollarse aisladamente, según los objetivos específicos del aprendiz, lleva a una perspectiva instrumental, de lengua con finalidades específicas, permitiendo el destaque a la comprensión lectora. Cabe recordar siempre que la enseñanza de lenguas con finalidades específicas no se restringe a la lectura, pudiendo enfocar cualquiera de las destrezas separadamente o un conjunto de ellas. Tampoco es privilegio de ese tipo de realidad educativa la propuesta con un enfoque especial en lectura: lo importante es tener claro qué tipo de lectura se pretende, para qué y por qué.

2.1 Procesamiento de textos: diferentes caminos, diferentes resultados

Casi todos los trabajos que se dedican a la discusión sobre la enseñanza-aprendizaje de lectura en algún momento puntual establecen la distinción entre los varios modelos de procesamiento de la información propuestos a lo largo del tiempo. Somos, por lo tanto, muy breves al citarlos, más que nada para recordar sus características y diferencias básicas, para poder seguir avanzando en el tema.

En un primer momento, se tomó el texto y su autor como autoridades incuestionables, cabiendo al lector la tarea de extraer la información del material escrito de la manera más fiel posible. Este modelo decodificador se apoya en el texto, valora el

dominio del vocabulario, asume que hay una lectura correcta para cada texto, le da a autores y profesores la autoridad para definir tal lectura y reduce al lector a un papel pasivo. Como una reacción a ese modelo, basado en estudios y presupuestos teóricos de la psicolingüística, surge la práctica proveniente de procesamiento de la información. A través de ésta, el lector se convierte en el centro del proceso. Sus aportaciones, frutos de su bagaje de experiencias, son fundamentales y construyen los significados. El texto pasa a admitir múltiples lecturas, en función de sus lectores. Como se percibió más tarde, tanto el autor/texto como el lector son elementos claves en la lectura. En realidad, todo el proceso se caracteriza por un intercambio de informaciones y una negociación de significados (Kleiman, 1996).

Ese nuevo modelo de procesamiento de información se conoce como lectura interactiva. Su base teórica es socio-interactiva, definida tanto por el carácter bidireccional del flujo de información (ascendente y descendente a la vez), como por el hecho de que se entiende discurso y lectura como proceso de comunicación entre autor y lector en la negociación de significados (Moita Lopes, 1996). En términos de enseñanza-aprendizaje de LE, es éste modelo el que aparece descrito y propuesto como orientación didáctico-pedagógica en los *Parâmetros curriculares Nacionais – Ensino Fundamental* (Brasil, 1998). También es el que figura en los artículos sobre lenguas con finalidades específicas, cuando se propone el desarrollo de la comprensión lectora (Amorim, 1997. Nunes, 1997).

La lectura interactiva plantea (Kleiman, 1996; Amorim, 1997):

- a) la participación activa del lector-aprendiz;
- b) la posibilidad de, con base en la negociación entre el bagaje del autor, expresado en el texto, y el del lector, construir diferentes lecturas;
- c) la aplicación de diferentes procedimientos para la resolución de problemas comprensivos;
- d) el apoyo en elementos no-lingüísticos (imágenes, aspectos tipográficos variados, conocimientos enciclopédicos, números, fórmulas, gráficos) presentes en el texto como forma de atribuirle significados;
- e) la búsqueda de la autonomía del lector, que definirá sus objetivos y los niveles de lectura requeridos para lograrlos.

Por consiguiente, la práctica didáctico-pedagógica que adopte ese camino teórico debe involucrar a alumnos y profesor en un proceso de intercambio, construcción de conocimiento, respeto a la pluralidad de lecturas, actividad de todos los sujetos participantes, en busca de una autonomía crítica. Es importante añadir que los procedimientos cognitivos, inconscientes, usados para solucionar las dificultades de lectura, deben irse transformando en metacognitivos (Leffa, 1996). O sea, de la conciencia de los problemas y formas de resolverlos nace un hábito de evaluación con la consecuente capacidad para elegir las mejores maneras de vencer dificultades y avanzar hacia la obtención de las metas propuestas por cada uno. Se asocian, así, autonomía y competencia lectora, contribuyendo a la formación del lector adulto.

2.2 La lectura y el análisis del discurso: un camino, aunque no un método

Cuando enfocamos aquí el Análisis del Discurso, lo hacemos a partir de la corriente francesa, de base enunciativa. Los analistas del discurso no se ocupan de la lectura en términos didáctico-pedagógicos, pero, como trabajan esencialmente con textos escritos, es lógico que consideraran, en algún momento, la caracterización de la actividad lectora. Maingueneau (1996) la define como un proceso de enunciación, el cual, como ya destacamos al principio, sufre la fragilidad propia de la comunicación escrita, una vez que el coenunciador (lector) no comparte la misma situación que el enunciador (autor). Aún así, podemos observar en la lectura todos los elementos de la situación de enunciación. Hay los sujetos —enunciador y coenunciador— que construyen los sentidos del discurso enunciado. También se identifican un tiempo y un espacio enunciativos, aunque, en este caso, debido a la *descontextualización*¹ provocada por los diferentes momentos de producción del discurso y de su lectura, no sean coincidentes a lo largo de todo el proceso. Además, el discurso tiene finalidades y puede ser asociado a un género discursivo.

Eso significa que, según una perspectiva enunciativa, la lectura debe considerar aspectos del tiempo y del espacio de la escritura y su relación con esas circunstancias espacio-temporales en el momento de la lectura. Se incluyen, igualmente, reflexiones sobre los cambios causados por la descontextualización. Los elementos contextuales son, por lo tanto, relevantes para la atribución de sentidos.

De la misma manera, el coenunciador es clave para el proceso. En esa perspectiva, el discurso no se construye individualmente, por el enunciador. Su construcción es fruto de la interacción entre los dos sujetos de la enunciación y, bajo esa visión, el lector re-construye los sentidos aportados por el enunciador, complementando el proceso que éste inicia.

Otras aportaciones teóricas del AD que pueden contribuir para el mejor entendimiento del proceso lector son los conceptos de dialogismo (Bakhtin, 1979) e intertextualidad e interdiscursividad (Brandão, 1995). Para Bakhtin, todo discurso es dialógico, o sea, nace del uso de la lengua vista como fenómeno social de interacción y se construye con la intervención de varias voces. Eso se refiere tanto a la interlocución emisor/destinatario, como a la presencia de múltiples discursos en uno que se observa, con quienes este último dialoga. Así, podemos buscar en un discurso marcas no sólo del que enuncia, sino también la imagen que atribuye a su coenunciador y discursos de otros, traídos para el suyo por diferentes motivos, generando distintos efectos de sentido.

La intertextualidad e interdiscursividad (Brandão, 1995), tratan de esa heterogeneidad, esa supervivencia de múltiples discursos en cada discurso que se enuncia, de forma explícita y fácilmente reconocible, o no mostrada, pero, aún así, existente y generadora de

¹ El término *descontextualización* lo emplea Maingueneau (1996: 31) refiriéndose al hecho de que un texto literario puede ser leído en un tiempo y un espacio distintos de los de su concepción, pudiendo ocasionar una diferencia entre el público ideado por el autor y el que realmente va a leer la obra. Este concepto se adapta a la realidad de la lectura y enseñanza de LE (Junger, 2003) ya que lo que se lleva al aula, aunque se entresaque de contextos auténticos, pierde parte de su autenticidad original debido al desplazamiento espacial (a veces también temporal) y del cambio de coenunciadores que eso representa.

sentidos. En un sentido más general, podemos sintetizar la intertextualidad en la presencia de fragmentos de otros textos, mientras el interdiscurso se referiría más bien a ese diálogo entre diferentes manifestaciones discursivas, sin que se reprodujeran necesariamente fragmentos exactos de textos. En términos de lectura, la conciencia y percepción de la heterogeneidad permite un abanico más amplio de posibilidades en el momento de atribuir sentidos a lo leído, así como captar relaciones provocadas por el enunciador a través de sus elecciones al componer su discurso.

3. La aplicación de los conceptos teóricos a la actividad de enseñanza de lectura en E/LE

Al observar la teoría aquí presentada, un lector, tal vez docente de E/LE, se preguntará qué relación práctica puede tener con la realidad de clase de español como LE, más específicamente para viabilizar el desarrollo de la comprensión lectora. Destacamos, primero, la cuestión de que la lectura debe ser una actividad crítica, que se desee autónoma y activa, en otras palabras, un ejercicio de atribución de sentidos. Así, pues, corresponderá al profesor propiciar situaciones significativas y reales de lectura, ofreciendo a sus alumnos la mayor cantidad y variedad de oportunidades de emplear concientemente y desarrollar procedimientos lectores, objetivando la solución de sus dificultades y el alcance de sus objetivos.

Esa constatación implica algunos cuidados de orden práctico en el abordaje didáctico-pedagógico:

- a) Leer no debe transformarse en una tarea de decodificación, ni el texto en un pretexto para aprender contenidos estructurales y léxicos de la lengua.
- b) Las actividades deberán presentarse con objetivos claros, contextualizadas y con la orientación del profesor. Esta orientación más intensa al principio del proceso de aprendizaje no significa, sin embargo, facilitar las respuestas o limitar las posibilidades de lectura a un patrón único, fundamentado en la lectura del docente. El lector aprendiz debe poder explorar sus lecturas personales, aportando al texto significados nacidos de su experiencia, observación e interpretación.
- c) Es importante que la elección de los textos atienda a las características e intereses de los alumnos. El hecho de que sean muestras auténticas de discursos en español favorece el contacto con la lengua en uso por hispanohablantes, y nos acerca a aspectos de su cultura. Pero, no podemos olvidarnos de que, al ser llevado a clase, el texto está descontextualizado, perdiendo parte de sus referencias de situación enunciativa original. Eso debe ser tratado en clase, para una reflexión conjunta del grupo.
- d) Aún reflexionando sobre la descontextualización, cabrá observar atentamente la situación de enunciación y todo lo que ésta implica, así como su desplazamiento. Así también merece atención el papel del lector y la posición del alumno como nuevo coenunciador de lo leído.
- e) La variedad genérica representa, igualmente, un factor relevante, pues permite que se experimente la riqueza de las construcciones discursivas, pro-

pías de cada género, con sus interconexiones y características. La única manera de desarrollar competencia discursiva y genérica es tener acceso a sus manifestaciones y practicar tanto su lectura como su producción (oral o escrita).

- f) Como, según las aportaciones del AD basadas en los estudios de Bakhtin, ningún discurso es monológico, sino que se constituye del intercambio de diferentes discursos y voces, las actividades de lectura deben fomentar la mirada crítica hacia esa heterogeneidad y los sentidos que aportan.
- g) Los analistas del discurso consideran el conocimiento del idioma como un presupuesto de la actividad lectora (Maingueneau, 1996). Aún así, el desarrollo de las demás competencias —genérica, discursiva, de procedimientos— contribuyen para el avance en la lectura, minimizando dificultades causadas por limitaciones en el lenguaje. De todos modos, el profesor no puede olvidarse del elemento lingüístico, aunque su enfoque deberá ser orientado al uso, a la función de esos elementos en el cotexto y al contexto respecto a los sentidos que permiten re-construir.
- h) A pesar de que tenemos conciencia del papel del profesor como orientador del proceso de lectura, estando de acuerdo con que una de sus funciones es elegir textos y preparar tareas que desarrollen los procedimientos lectores, cabe recordar que nadie se forma lector autónomo sin derecho a elección. Eso significa que es muy importante dejar que los alumnos escojan textos para leer, sugieran materiales para las clases y compartan con los compañeros y con el docente no sólo las múltiples lecturas posibles, sino los variados textos que conocen y aprecian.

Pero la cuestión se mantiene abierta, pues esas recomendaciones siguen teniendo un aspecto demasiado teórico, abstracto. ¿Cómo, efectivamente, se podrían llevar a la práctica? Muchos pueden ser los caminos. Para ilustrar las consideraciones expuestas hasta ahora, ofrecemos un ejemplo, apoyado en tareas de lectura a partir de una canción.

La canción *Penélope* de Joan Manuel Serrat, se presentó en 1969 en un festival Internacional de la Canción, en Río de Janeiro, representando España. Es verdad que no corresponde al gusto más frecuente entre los jóvenes de hoy día, pero ilustra muchos de los conceptos hasta aquí tratados. Además, a partir del ejemplo, puede cada profesor seleccionar lo que mejor se adecue a su realidad, a los intereses y necesidades de sus alumnos, o pedirles sugerencias en una planificación de clase participativa.

Como la lectura se puede considerar de manera amplia, enfocando no sólo lo escrito, sino también lo oral, antes de presentar la letra de la canción al grupo, se puede comenzar por escucharla. La tarea de comprensión auditiva requiere, como en la comprensión lectora, una preparación que facilite el acceso al texto. Conversar sobre relaciones interpersonales, historias de amor, recuerdos del pasado puede ser un buen punto de partida. Como se da a la clase el título de la canción, pensar en hipótesis sobre quién sería esta Penélope, cuáles sus características, dónde vivía y qué le habría pasado, prepara el camino para el proceso comprensivo. Tras escuchar la canción se discutirían las reflexiones iniciales.

Antes aún de leer el poema, a través del que se iría perfeccionando el proceso de confirmación de las hipótesis, cabría conversar con el grupo sobre el autor de la canción, su país, la época en que la escribió, con qué finalidad. Para ampliar las informaciones sobre el compositor, se podría recurrir a la investigación en Internet, por ejemplo. El texto B, en anexo, es un fragmento de una biografía de Joan Manuel Serrat que trata de esa canción. Además de ofrecer informaciones concretas sobre el tema en estudio, permite observar características y funciones de otro género textual —la biografía—, cuyo carácter es eminentemente descriptivo e informativo. También el hecho de que su lectura representa una actividad real, pues la buscan para solucionar una tarea —completar información requerida para otra lectura—, es un dato importante.

Otro aspecto relevante es considerar que las letras de canciones son poesías y, por lo tanto, poseen aspectos característicos de ese género —rimas, metáforas, lenguaje simbólico. ¿Qué es una canción? ¿Cuáles son las características de su texto? ¿Qué tipos de canción hay? Es conveniente anotar todos los puntos tratados antes de la presentación del texto en sí, motivados por la audición de la canción, para posterior reflexión y comparación con los resultados de la lectura.

Tras esta primera etapa —lo que en la lectura interactiva se llama prelectura— se presenta el texto a los estudiantes. Una característica que puede ser destacada a través de una cuestión es el carácter narrativo de la canción: ¿la canción que se escuchó y ahora se lee cuenta una historia? ¿cuáles son sus elementos constituyentes (espacio, tiempo, personajes, acción)? Se trata, pues, de trabajar con un poema narrativo, que se podría comparar a la tradición oral de los épicos. Para reforzarlo, hay construcciones propias de esas narraciones: el uso de una voz colectiva: “*Dicen en el pueblo que un caminante paró / su reloj una tarde de primavera:*”, la reproducción de partes de diálogo: “*Adiós, amor mío, no me llores, volveré / antes que de los sauces caigan las hojas*”.

Este aspecto permite también que se explore la pluralidad de voces presentes en el texto: la del narrador, la del amante, la de Penélope, la del pueblo: ¿qué voces intervienen en el texto y cuáles son sus papeles? La heterogeneidad discursiva no se limita a las formas de discurso en estilo directo o indirecto. El diálogo interdiscursivo con la *Odisea* de Homero, a través del personaje central de la canción —Penélope, la mujer que espera el regreso del amado— se observa no sólo por la temática, sino por referencias léxicas y semánticas: el amante que se va; el tiempo que pasa (“*Se marchitó en tu huerto hasta la última flor*”); la actividad de Penélope para alargar su espera y guardarse para el amado (en la *Odisea*, teje una manta; en la canción teje sueños).

Naturalmente, puede ocurrir que, a pesar de su carácter mundial, los alumnos no tengan el conocimiento enciclopédico que favorezca esta lectura comparativa. Corresponde, pues, al profesor ofrecer las herramientas para que la hagan. En lugar de simplemente introducir el asunto, una actividad adecuada y que fomenta más aún la práctica intertextual es la lectura paralela de textos de referencia —aquí ejemplificados por fragmentos de enciclopedias (anexos D y E). Además de permitir el acceso a la información útil a la re-construcción de sentidos, se caracteriza como el manejo de un

nuevo género, con características propias y objetivos para la situación de clase, que no son solamente pedagógicos. Así, a pesar de que el texto había sido originalmente elaborado para coenunciadores de lengua española, no se puede hablar aquí de descontextualización en sentido estricto. Los nuevos lectores son extranjeros, hablan otro idioma, viven en otro país, pero buscan el texto (los artículos de la enciclopedia) con un objetivo previsto para ese discurso: la consulta de información enciclopédica adicional sobre un tema que aparece en otra circunstancia y fuente. La finalidad es, por lo tanto, la misma de sus lectores supuestos: ampliación del bagaje de mundo.

En una primera lectura, sin el apoyo de tales fuentes de consulta, los alumnos pueden y deben presentar interpretaciones para la canción de manera general, para la relación de Penélope y su amado, así como para el desenlace de la historia, basadas en sus experiencias personales, o simplemente en la decodificación del texto. Es aconsejable que esas lecturas iniciales sean registradas para futura comparación y discusión. Debates entre los lectores favorecen igualmente un ejercicio de exploración profunda del material leído, ya que confrontan visiones diferentes. Lo importante es que, durante la tarea, el profesor ofrezca propuestas que orienten el trabajo y que, en algunas ocasiones, participe del proceso con sus propias lecturas. Eso ofrece un modelo de procedimiento que contribuye al crecimiento lector de los aprendices. Pero orientación de procedimiento es algo técnico, relacionado a estrategias y caminos para leer, no necesariamente al contenido. O sea, el docente debe cuidar de no imponer su lectura como la mejor y única posible/ aceptable, al mismo tiempo que valora las contribuciones de cada miembro del grupo.

Buscando materiales sobre *Penélope* y Serrat, encontramos la transcripción de un programa humorístico de la tele, en el cual una actriz representa a Penélope, que se queja de su suerte al creador. El texto (anexo C) es dialogado, muy actual, con un lenguaje coloquial nada formal y ofrece nuevas oportunidades para explorar diferentes usos del lenguaje y situaciones interdiscursivas e intertextuales. Serrat hace referencia explícita a Ulises, permitiendo un enlace con la Odisea, sin que el profesor tenga que forzar la situación, y abriendo puertas para la curiosidad sobre la obra griega y su relación con la canción española.

Además de lo ya expuesto, algunas preguntas que se pueden ofrecer como guión de la actividad, después de su amplia y libre discusión con la clase, son:

- a) ¿Quién es Penélope y cómo se la caracteriza en la canción?
- b) La historia narrada en la canción nos habla de acontecimientos que trascurren a lo largo de un tiempo indefinido, pero extendido. ¿Cuáles son las señales de ese paso del tiempo y cómo podemos identificarlos como un largo lapso temporal?
- c) ¿Cómo se resuelve el drama del personaje protagonista? ¿Dirías que las cosas se concluyen como lo esperado? ¿Por qué?
- d) ¿Qué voces identificamos en la canción y cuáles son sus papeles para la construcción de sentidos?
- e) Podemos afirmar que Serrat usa como recurso para construir su canción el diálogo entre textos y discursos. ¿Tienes algún conocimiento enciclopédico que permita comprobar esa afirmación? Si no lo tiene, ¿cómo crees que podrías obtenerlo?

- f) Lee los textos C, D y E. “Penélope” es un nombre que aparece en todos. ¿Se trata de un mismo personaje? ¿Qué semejanzas y qué diferencias hay entre ellos?
- g) ¿La lectura o el conocimiento del contenido de los textos D y E ayudan en el trabajo de comprensión lectora del texto A? ¿Cómo?

Tras la lectura y todo el trabajo de discusión y construcción de sentidos, el profesor o el mismo grupo pueden proponer actividades, incluso lecturas complementarias, que profundicen y solidifiquen lo desarrollado. En este caso, práctica y comprensión oral y práctica escrita se suman a la comprensión lectora en la llamada etapa de postlectura (Amorim, 1997).

4. Algunas consideraciones finales, aunque no conclusiones definitivas

Este breve estudio nos permite comenzar a reflexionar sobre la complejidad del proceso lector y de las implicaciones de su enseñanza-aprendizaje en clases de E/LE. Aunque hayamos presentado un panorama general de las teorías relacionadas a la lectura, seguro que se puede profundizar mucho más el tema, no sólo a través de una revisión teórica más amplia, sino por medio de la observación y experimentación de prácticas investigativas y pedagógicas sobre y de lectura. Su especificidad, sea como procedimiento interactivo o como enunciación, la caracteriza como instrumento de estudio y enseñanza que merece la atención que viene despertando en el medio académico.

Lo que cabe resaltar es que:

a) Leer no es una actividad obvia, aún cuando se considere la proximidad léxica y estructural entre portugués y español, por lo tanto, requiere desarrollo a través de un trabajo sistemático.

b) Hay diferentes caminos a seguir para el desarrollo de la competencia lectora, según la base teórica que se elija. Aún así, lo importante, en todos los casos, es valorar la posición crítica de los alumnos y la búsqueda de su autonomía y placer lector.

c) El profesor debe asumir una posición de orientador, de lector más experimentado, ofreciendo datos, motivando la participación activa de los estudiantes, organizando la actividad, pero, nunca imponiendo su lectura como la única y la más correcta.

d) Uno sólo aprende a leer, leyendo, por lo tanto, las actividades de lectura deben prever y permitir la participación activa de los aprendices, desde su planificación y elección de textos, hasta las conclusiones y establecimiento de sentidos.

Sobre la cuestión de las lecturas posibles, defendemos que no hay una única para cada texto, incluso porque se caracteriza como proceso enunciativo del cual participa activamente el lector como re-constructor de sentidos (y cada lector es diferente de los demás). Sin embargo, cabe resaltar que eso no significa que toda y cualquier lectura es aceptable. La situación enunciativa y las coerciones genéricas son factores que limitan las posibilidades de interpretación. Por lo tanto, es necesario que el profesor esté atento a esos aspectos y dé la orientación pertinente en el sentido de que no se desarrollen lecturas inadecuadas al contexto observado.

Referencias bibliográficas

- AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática in TADDEI, Eliane. 1997. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME.
- BAKHTIN, M. 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRADBURY, Ray. 2003. *Fahrenheit 451*. São Paulo: Globo, 2003.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. 1995. Introdução à Análise do Discurso. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMPI.
- BRASIL. 1998. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC.
- CARMAGNANI, Anna Maria G. “Analisando as Visões de Leitura em LE de alunos de 3º grau” in CORACINI, Maria José [org.]. 1995. *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, pp. 93-101.
- CARVALHO, Marlene. 2002. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior in *Teias*. FAE- UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, pp. 7-20, jan/jun.
- DENYER, Monique. 1999. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija.
- FIGUEIREDO, Célia Assunção. 2003. Leitura e criticidade em língua estrangeira in *Linguagem: reflexões e perspectivas*. Uberlândia: Edufu.
- JUNGER, Cristina Vergnano. 2003. Lectura como una práctica en desarrollo permanente: un reto en la enseñanza-aprendizaje de español lengua extranjera en la licenciatura in *Lingüística 2003; Conferencia científica internacional*. La Habana: Instituto de Literatura y Lingüística José Antonio Portuondo Valdor.
- . 2003b. Formação acadêmica, coerções institucionais e prática docente de leitura em espanhol como língua estrangeira – E/LE in *Cadernos do CNLF – Língua e ensino*, ano VII, n. 8, Rio de Janeiro: CIFEFIL.
- KLEIMAN, Angela. 1996. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes.
- LEFFA, Wilson J. 1996. *Aspectos da leitura*. Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1995. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes.
- . 1996. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes.
- MOITA LOPES, L. P. 1996. Um modelo interacional de leitura in *Oficina de Lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras.
- NUNES, Myriam Brito Corrêa. Teaching reading and designing materials in mixed-ability classes in TADDEI, Eliane. 1997. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME.
- OCHS, Elinor. 1979. Planned and unplanned discourse in *Syntax and semantics*, vol. 12: Discourse and syntax, ed. by T. Givon. New York: Academic Press.

- ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições in BARZOTTO, Valdir Heitor. 1999. *Estado de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 47-59.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura in CAVALLO, Guglielmo. CHARTIER, Roger. 1999. *Historia da leitura no mundo ocidental*, v. 2. São Paulo: Ática.
- RICHRDS, Jack C. RODGERS, Theodore S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SEBOLD, Maria Mercedes Riveiro Quintans. 1994. *A literacidade no material didático de espanhol L2*. Rio de Janeiro: UFRJ [Dissertação de mestrado, não publicada].
- SERRAT, Joan Manuel. 1977. Canción Penélope en *La mujer que yo quiero* (cinta). Cara B, cuarta canción, Madrid: Zafiro - SERDISCO.

Anexos

Texto A:

PENÉLOPE

Joan Manuel Serrat

Penélope, con su bolso de piel marrón
y sus zapatos de tacón, y su vestido de domingo.
Penélope se sienta en un banco en el andén
y espera que llegue el primer tren, meneando el
[abanico.

Dicen en el pueblo que un caminante paró
su reloj una tarde de primavera:
“Adiós, amor mío, no me llores, volveré
antes que de los sauces caigan las hojas;
piensa en mí, volveré por ti.”

Pobre infeliz. Se paró tu reloj infantil
una tarde plomiza de abril, cuando se fue tu
[amante.
Se marchitó en tu huerto hasta la última flor;
no hay un sauce en la calle mayor para Penélope.

Penélope, tristes a fuerza de esperar
sus ojos parecen brillar si un tren silva a lo lejos.
Penélope, uno tras otro los ve pasar,
mira sus caras, les oye hablar: para ella son
[muñecos.

Dicen en el pueblo que el caminante volvió,
la encontró en su banco de pino verde:
“Ay, amor, Penélope, mi amante, sí es mi faz,
deja ya de tejer sueños en tu mente,
mírame, soy tu amor, regresé.”

Le sonrió con unos ojos llenitos de ayer,
no era así su cara ni su piel:
“Tú no eres quien yo espero”;
y se quedó con su bolso de piel marrón y
sus zapatitos de tacón, sentada en la estación.

Penélope ...

SERRAT, Joan Manuel. Canción Penélope en *La mujer que yo quiero* (cinta). Cara B, cuarta música, Madrid, Zafiro - SERDISCO, 1977.

Texto B

JOAN MANUEL SERRAT

(Biografía y cronología discográfica.)

(...)

1969

Los discos en castellano son: un álbum con temas propios (donde destaca la musicalización del poema de Rafael Alberti, "La Paloma"), y un álbum monográfico dedicado a la poesía de Antonio Machado. Además de grabar un LP con canciones en portugués, "...E as suas canções". También sale al mercado dos SG uno con la popularísima canción "Penélope" canción que obtuvo el IV premio internacional de la canción, celebrado en Río de Janeiro y "Poco antes de que den las diez" y otro titulado "O ferro-velho" cantando en portugués. A partir de este momento Serrat alternara la producción en catalán y en castellano, aunque con el tiempo será esta última la que tenga un peso más considerable. Serrat registrara un total de 10 álbumes en estudio en catalán, y 15 en castellano.

<http://personal.telefonica.terra.es/web/joanmanuelserrat/biografia/serrat_bpujado.htm>

Entresacado de Internet el 16/09/2004.

Texto C

El regreso de Penélope

Joan Manuel Serrat y Paz Padilla

Crónicas Marcianas, Telecinco, Octubre 1998

Serrat acudió al programa de Javier Sardá para conceder una entrevista con motivo de la presentación de su disco "Sombras de la China". En medio de la charla, Joan Manuel es sorprendido con la llegada al plató de una señora madurita vestida para la ocasión (la humorista Paz Padilla). La conversación transcurrió como sigue:

— Javier Sardá: Hola, siéntese señora, siéntese.

— Paz Padilla (PP): Buenas noches, ¿usted es Don Serrat, verdad?

— Serrat (JMS): Sí, ¿cómo está?

— PP: Yo soy "Penélope".

— JMS: (carcajada) (Suenan las primeras estrofas de la canción)

— PP: No hay derecho. No hay derecho a lo que usted ha hecho conmigo. ¿Juanito, verdad? ¿Le puedo llamar Juanito?

— JMS: Si quiere...

— PP: Su madre le llamaba Juanito. Yo soy ya de la familia... Treinta años, treinta años que me ha tenido "sentá" en un banco... Porque yo supongo que todo el mundo conocerá la canción de Penélope... (Suenan la estrofa que dice "con su bolso de piel marrón...")

— PP: De piel marrón no es. Es de skay. Que se entere todo el mundo. Creo que queda muy poético "con su bolso de piel marrón" y no "con su bolso de skay marrón", pero es skay... Treinta años... ¡con los taconcitos!

— Javier Sardá: Perdona a Joan Manuel...

— JMS: No, no contaba yo con...

— PP: No, usted no se meta aquí, que llevo treinta años buscándolo. Los taconcitos... Que tengo la espalda, tengo la columna como una serpentina, "to' torcía". Y el culo... "¡En un banco de pino verde!" Mire usted cómo me han dejado el culo...

(Penélope se levanta y enseña a la cámara sus posaderas. En su vestido aparecen pintadas unas gruesas rayas de color verde, seguramente por la pintura del banco)

— PP: No puedo... ¡En un banco de pino verde!, ¿es que no había una cafetería en esa estación? ¿Sabe usted el frío que yo he pasado? Un cafelito con leche cómo me habría venido...

— Javier Sardá: Pero señora, en la canción el hombre al que usted estaba esperando en la estación, regresa.

— PP: Coño, pero viejo ya. Regresa viejo.

— Javier Sardá: Quiero decir que él tan perverso no es. Pone al final que él regresa. Lo que pasa que usted no le reconoce.

— PP: Pero él podría haber cambiado el final y haber venido un muchacho en un BMW, en un descapotable. No un viejo. ¿Para qué quiero yo un viejo? Y además era un sinvergüenza, ese hombre era un sinvergüenza. Que como yo le dije que “como de esto, nada hasta que no me casara” (hace el gesto inequívoco de la copulación), pues se quitó de en medio... En un banco allí, sentada, treinta años. Haberme dejado en el Banco Bilbao Vizcaya o en el Banco de Santander. Allí en un banco, viendo los trenes pasar...

— Javier Sardá: ¿Te imaginas Joan Manuel que todos los personajes que has plasmado en tantas canciones sobre tantos temas —más de trescientas canciones— apareciesen, te pidiesen cuentas, te dijese: “Aquí estoy yo”?

— JMS: Trescientos personajes en busca de un autor.

— Galindo: Esto es nombre de una obra de Pirandello. Aquellos eran seis, nada más.

— JMS: Bueno mire, yo le quiero pedir disculpas en nombre de Augusto Algueró y mía, porque...

— PP: ¿Quién es éste?

— JMS: Un buen músico, un músico... (Serrat deja de hablar por la risa)

— PP: ¿Un músico, no? A mí me han dicho: “a ti te ha hecho el Joan Manuel Serrat”.

— Javier Sardá: Serrat, tiene usted a Penélope frente a sí. Esa es una canción muy vieja ya, Penélope. Usted lleva muchos años ya...

— PP: ¿Pues no me ve la cara que tengo?, que parezco que tengo en la cara un “estucao”...

— Javier Sardá: Pero ahora estamos en otro momento, estamos en “*Sombras de la China*”, que se ha puesto a la venta... (suenan algunos acordes de “*Sombras*”). Oiga, sale el disco, se vende a tope, está siendo un éxito, hemos visto un vídeo-clip. Aquí lo tiene usted.

(Penélope se saca del bolso un CD con el disco nuevo y se lo da a Joan Manuel)

— JMS: ¡Qué mona es Penélope! (risas) ¡Te has comprado tu disco! (más risas)

— Javier Sardá: Se corta Penélope con Serrat, ¿eh? Muy tímida.

— JMS: Pues yo la hice con todo el cariño, de verdad. No tenía yo...

— PP: Pero, ¿por qué me pusiste Penélope? ¡Qué cachondeo en el pueblo!

— JMS: Por lo de Ulises

— PP: ¿Qué Ulises?

— JMS: Lo de Ulises. Penélope, la que tejía y destejía...

— PP: Pues yo no vi a ningún Ulises.

— JMS: Es un toque cultural.

— Galindo: Es un personaje mitológico.

— PP: Sí, pero en el pueblo se creían que “Pene” era mi nombre, y “Lope” mi apellido. “Pene-Lope” (Serrat se desternilla)

- Javier Sardá: Joan Manuel Serrat, mire, le firma usted un autógrafo a Penélope que lo ha pedido encarecidamente.
— PP: Espera que te he traído, un bolígrafo y un rotulador.
— Javier Sardá: Joan Manuel, gracias.
— JMS: Nada, a vosotros.
— Javier Sardá: Suerte. Hasta siempre.
— JMS: Gracias. Déjame con Penélope un rato
— PP: ¡Yo me voy! ¡Yo me voy! ¡Se me va el tren...!

<<http://www.jmserrat.com/html/humor3.html>> Entresacado de Internet el 16/09/2004.

Texto D

Odisea

Poema épico griego escrito por Homero en torno al s. VIII a. C. En sus 24 cantos relata las aventuras de Ulises desde la toma de Troya hasta su llegada a Ítaca. En los primeros cantos describe los viajes de Telémaco, hijo de Ulises, a Pilos y a Lacedemonia para solicitar noticias sobre su padre, a quien se cree desaparecido. A continuación se enumeran las peripecias del retorno de Ulises, entre islas pobladas de seres fabulosos, como los lestrigones, gigantes devoradores de hombres, las sirenas de canto fatídico para los mortales o los cíclopes. Al fin, llega a su palacio disfrazado de pordiosero, no sin antes advertir a Telémaco de su regreso. Aparte de éste, sólo su viejo perro, Argos, y una esclava le reconocen. Vence en un concurso de arco a todos los pretendientes de su mujer, Penélope, y es reconocido por ésta y por Laertes, padre del viajero.

<Enciclopedia Interactiva Santillana>, artículo Odisea. Chinon & Santillana, 1991-1995

Texto E

Penélope

Personaje de la Odisea de Homero, esposa de Ulises, ejemplo de fidelidad conyugal. Prometió que accedería a los deseos de sus pretendientes cuando acabara un velo que estaba tejiendo. Sin embargo, pudo esperar hasta el regreso de su marido porque cada noche deshacía todo lo que había tejido durante el día.

<Enciclopedia Interactiva San>

Cristina Vergnano Junger
Universidade do Estado do Rio de Janeiro



¡LEER ES COMPRENDER! UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA DE E/LE

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

¿Es lo mismo leer en LM que en LE?

Se vienen realizando muchos estudios relacionados con la comprensión lectora. Algunas líneas de investigación pretenden responder si su desarrollo en una lengua extranjera (LE) depende de la capacidad del lector en su lengua materna (LM). Otras, intentan averiguar si depende de su competencia lingüística en la LE en cuestión. Los partidarios de la primera hipótesis se basan en el supuesto de que ciertas habilidades lingüísticas, la capacidad de comprensión lectora, entre ellas, una vez adquiridas en la LM están disponibles para usarse en una LE y, por tanto, no hay que aprenderlas otra vez. Los que, por otra parte, suponen que la competencia lectora depende del dominio que el lector tiene de la lengua meta, entienden que antes de que se dé la transferencia de habilidades de comprensión de la LM a la LE es imprescindible que el aprendiz tenga un cierto nivel de competencia en esa lengua.

Una tercera línea de investigación intenta averiguar si el proceso de comprensión lectora es el mismo en la LM que en LE. Mayor (2000) afirma que “tanto en L1 como en L2, la comprensión lectora incluye procesos de descodificación y procesos constructivos e interpretativos”, pero resalta que, en la lectura en una lengua no materna puede haber dos tipos de procesamiento: uno cuyo énfasis descansa en la descodificación y en los procesos constructivos y, otro, que tiende para el mismo patrón de adquisición de la LM, incluyendo los tres procesos, con un mayor énfasis en el tercero. En este trabajo, nos adherimos a esa línea de investigación, dejando a un lado las dos anteriormente mencionadas. Asumimos el segundo postulado formulado por Mayor de que la operación de

captación de sentido de un escrito es la misma tanto si se leen textos redactados en una LM como en una LE. Nos basamos, para ello, en investigaciones como la de Yorio (1971), que observó españoles estudiantes de inglés al intentar comprender textos en ese idioma y la de Hoselfeld (1977), que se fijó en estudiantes hablantes nativos de inglés al leer textos en francés. Trabajos como esos, evidencian que hay equivalencia entre el proceso de lectura en LM y en LE.

Goodman (1997) también defiende la universalidad del procesamiento lector. Este autor caracteriza la lectura como un proceso psicolingüístico de cuño personal¹ y social², rasgos que señalan finalidades comunicativas comunes a los seres humanos, de modo independientemente de la lengua que les sirva de marco:

En todas las lenguas los lectores tienen el mismo propósito esencial: obtener el significado del texto. Para eso, deben entrar en interacción con el texto creado por un escritor para expresar significado. En todas las lenguas los lectores deben utilizar los mismos índices psicolingüísticos y las mismas estrategias. Deben seleccionar, predecir, inferir, confirmar y corregir. Deben pasar a través de los mismos ciclos ópticos, perceptivo, sintáctico y semántico (*traducción nuestra*).

Cada texto... una lectura

La lectura adecuada depende de muchas variables, entre las que consideraremos, a continuación, la capacidad de almacenar datos en la memoria, el valor del conocimiento previo y los objetivos que se tengan en mente, como aspectos determinantes del modo de lectura.

1. Capacidad de almacenar datos en la memoria

Los mecanismos biológicos que permiten a los seres humanos ver, oír, sentir sabores y oler reciben, continuamente, estímulos externos (imágenes, sonidos, sabores olores, etc.)³. No obstante, la "memoria sensorial"⁴ sólo es capaz de retener las informaciones que recoge por breves períodos de tiempo⁵.

La información, una vez captada por la memoria sensorial y transformada en patrones de imágenes, sonidos, percepción de sabor u olor, "entra" en lo que se denomina "memoria a corto plazo" (MCP)⁶. La MCP puede almacenar entre cinco y nueve elementos nuevos a la vez, en su forma literal (Miller, 1956), por un corto período de tiempo (entre cinco y

¹ Porque se utiliza para satisfacer necesidades personales.

² Porque se utiliza para la comunicación con otras personas.

³ Normalmente, se suele pensar que los ojos son los responsables de lo que se ve. En realidad, la función de los ojos es recolectar información visual en forma de rayos de luz y transformarlas en impulsos de energía nerviosa, y a través de las fibras del nervio óptico, llevarla al cerebro. Es el cerebro que ve; los ojos, sencillamente, miran, orientados por el cerebro (Smith, 1998).

⁴ También llamada "registro sensorial" o "almacén de información sensorial".

⁵ Este tiempo oscila entre uno y tres segundos.

⁶ También denominada "memoria de trabajo".

veinte segundos). Para mantenerlos activos por más tiempo, se los debe repasar mentalmente⁷.

Si las informaciones archivadas temporalmente en la MCP no se recodifican, es decir, si no pierden su contenido literal, desaparecen rápidamente⁸. Si, por el contrario, la información se recodifica, o sea, si adquiere un sentido más estructurado y global, su contenido semántico (o su significado) se envía a la “memoria a largo plazo” (MLP) y pasa a integrar lo que se denomina *script* (o esquema de conocimiento).

Miller (1956) llama “agrupamiento” (*chunking*) a cada unidad de significación almacenada en la MCP. Para montar los agrupamientos no basta con captar gran cantidad de material: se necesita que la información sea significativa. Miller (*op. cit.*) destaca que aunque la capacidad de la MCP es constante, al no ser posible aumentar el número de agrupamientos retenidos, sí que es posible aumentar el tamaño de los agrupamientos. Cuantos más elementos se agrupen, mayor será la cantidad de material almacenado en la MCP⁹.

De acuerdo con Woolfolk (1999), la mayor parte de los psicólogos cognoscitivos distingue tres categorías de memoria en la MLP: la memoria “semántica”, la “episódica” y la “procedimental”. La memoria “semántica” guarda los significados; la “episódica”, mantiene información vinculada con lugares y momentos concretos, siguiendo el orden de los acontecimientos y la “procedimental”, guarda el recuerdo de cómo hacer las cosas.

De lo dicho sobre la capacidad de almacenamiento de datos en la memoria se desprende que, en el proceso de lectura, los contenidos tienen que permanecer en la MCP durante algunos segundos para que se pueda entender lo que viene a continuación. Si se desarrolla la capacidad de observar un número considerable de elementos a la vez, agrupándolos convenientemente en la MCP, habrá una mayor probabilidad de que la lectura sea comprensiva¹⁰. Sirve, también, para que se entienda mejor por qué cuando un estudiante intenta leer muy despacio, no consigue comprender lo que lee: eso ocurre porque lo que acabó de leer sale de la MCP y es olvidado antes de que el cerebro consiga agrupar su contenido semántico y pueda enviarlo a la MLP. Para que

⁷ De acuerdo con Craik y Lockhart (apud Woolfolk, 1999), hay dos formas de repaso: el “repaso de mantenimiento”, que consiste en la repetición mental de la información y el “repaso elaborativo”, que comprende la asociación de la información con algo que ya se conoce.

⁸ La información puede perderse de la MCP por interferencia o por decaimiento. Se pierde información por interferencia cuando una nueva información interfiere con el recuerdo de la anterior, y por decaimiento, si se deja de poner atención a ella.

⁹ Woolfolk (1999) dice que hay varias diferencias entre la MCP y la MLP. Algunas de ellas son: (1) la información entra con gran rapidez en la MCP, mientras que su ingreso a la MLP requiere tiempo y esfuerzo; (2) en tanto que la capacidad de la MCP es limitada, la de la MLP parece ser ilimitada; (3) el acceso a la información de la MCP es inmediato porque, en ese momento, se está pensando en la información, pero el acceso a la información en la MLP requiere tiempo y esfuerzo.

¹⁰ Algunos psicólogos, como Baddeley (1986), por ejemplo, no están de acuerdo con el punto de vista de que la MCP está limitada por el número de elementos de información que se puede almacenar, sino por lo que se puede retener en un circuito articulatorio, que es un sistema de repaso de alrededor de 1.5 segundos. Para él, se puede mantener en la MCP tanto como se pueda repetir mentalmente en 1.5 segundos. En este trabajo asumimos que la memoria está limitada por el número de elementos agrupados.

la lectura pueda tener éxito, por tanto, es necesario que haya un movimiento de entrada y salida de material de la MCP, caso contrario su capacidad de retención se agota en poco tiempo. En otras palabras, es necesario que el material archivado en la MCP se interprete rápidamente para que el contenido semántico pueda ser enviado a la MLP, permitiendo la entrada de material nuevo en la MCP. Inferimos, por tanto, que la lectura, como las demás cosas de la vida, tiene un ritmo propio, ritmo ese que puede mejorar o no, dependiendo de cuanto uno pone de su parte para ello.

Lo dicho también remite a las tres categorías de memoria en la MLP: en el proceso de comprensión lectora, se utiliza la memoria semántica para entender los significados, la memoria episódica, para almacenar el orden de las tramas y la memoria procedimental, para saber cómo leer cada texto según los objetivos establecidos y los tipos y géneros de texto.

Algo aún más importante que se desprende de todo ello es que la información cuidadosamente procesada vale para situarse como parte de la MLP, pudiendo activarse a cualquier momento, con lo cual la lectura tiene un componente enriquecedor que vuelve al lector cada vez más preparado para leer, y, por extensión, más consciente de las cosas que se pasan a su alrededor. Se puede afirmar, por tanto, que cuanto más se lea, mejor se comprende.

2. Conocimiento previo

Kleiman (1996) explica que el lector consigue comprender mejor el sentido de lo que lee mediante la puesta en acción de su "conocimiento previo". A pesar de que los estudios empíricos que se realizaron con vistas a comprobar esa hipótesis tienen resultados contradictorios, a nosotros nos parece que la puesta en acción de los constituyentes del conocimiento previo, que, según Kleiman (op. cit), está formado por el *conocimiento lingüístico*, el *conocimiento textual* y el *conocimiento de mundo*, efectivamente puede favorecer la comprensión lectora, de ahí nuestra opción por especificarlos a continuación.

2.1 Conocimiento lingüístico

El conocimiento de la lengua en la que el texto está redactado es un saber que abarca desde el modo cómo se pronuncian los sonidos, el dominio del vocabulario, de las reglas de gramática y los usos de la lengua.

Entre esas cogniciones, nos interesa reflexionar sobre la necesidad de dominar el vocabulario y las reglas de la gramática.

En lo referente al conocimiento del vocabulario, varios investigadores, entre los que está Laufer (1992), destacan la importancia del conocimiento de un léxico básico amplio antes de que se pueda exponer a los aprendices a textos elaborados en una lengua no materna. Ese autor considera que hace falta contar con un vocabulario lo suficientemente extenso como para cubrir el 95% de las palabras de un texto, que, según él, corresponde a unas 2.000 palabras de aparición frecuente y unas 800 de vocabulario temático. Nosotros creemos que conocer un vocabulario básico es im-

Por tanto, pero también entendemos que la comprensión lectora se fragua sobre varios tipos de conocimientos, no exclusivamente sobre el vocabulario. Conforme advertíamos en un trabajo anterior (Durão, 2002), que tomaba por base el estudio de Ringbon (1992), el procesamiento lector de textos redactados en una LE se realiza con razonable facilidad si esa lengua es tipológicamente cercana a la LM del lector, como es el caso del español con respecto al portugués. Esa facilidad, según nuestra interpretación, adviene, entre otros aspectos, de la existencia de cognados comunes a las dos lenguas, que permiten al lector identificar con mayor facilidad el significado de palabras que no conoce formalmente, aunque no perdemos de vista el hecho de que hay formas y estructuras lingüísticas opacas que pueden dificultar el proceso lector.

En lo referente al conocimiento de las reglas de la gramática, Kleiman (*op. cit.*) habla de que se debe empezar por tener capacidad para hacer agrupamientos en frases. Ese tipo de conocimiento, que es el que permite saber, por ejemplo, que el artículo precede al nombre y que el nombre se combina con el adjetivo, etc., en parte, está implícito si se tiene una LM cercana a aquella en la que está redactado el texto que se lee. Cuando los sistemas gramaticales de la LM del aprendiz y de la LE meta son congruentes, como es el caso del español frente al portugués, el lector no tiene que empeñarse mucho para aprender cada una de las relaciones morfosintácticas de la lengua que aprende para hacer frente a la tarea de interpretar lo que lee, ya que el sentido global del texto, normalmente, es suficiente para que lo entienda (Durão, 2002).

2.2 Conocimiento textual

Un segundo elemento del conocimiento previo es el textual. Los textos poseen dimensiones espaciales, tales como su tamaño y dirección de lectura; poseen, también, una forma distribuida por la página. El conocimiento textual se refiere a la capacidad de reconocer las características formales de los tipos y géneros de texto.

2.2.1 Tipos de textos

Uno de los principales objetivos de la Lingüística textual ha sido establecer una tipología científica de toda la variación textual existente, sin embargo hasta hoy no se llegó a proponer ninguna tipología que tenga la capacidad de satisfacer plenamente todas las exigencias científicas y funcionales (si es que se puede, algún día, proponerse una tipología perfecta e infalible). Aún así, las tipologías de textos nos ayudan a entender de qué modo se debe leer cada texto, de ahí su utilidad. Presentamos, a continuación, una tipología de textos bastante sencilla, elaborada por Kleiman (*op. cit.*), que adaptamos para este trabajo:

ESTRUCTURA	CARACTERÍSTICAS	LENGUA
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • se caracteriza por la marcación temporal cronológica y por la causalidad. El tipo canónico de narración reúne el escenario (lugar donde los hechos ocurren), la complicación (el comienzo de la trama) y la resolución (va desde el comienzo de la trama hasta su conclusión). 	<ul style="list-style-type: none"> • uso de diversos tiempos verbales que marcan los momentos en que se da la acción.
Expositiva	<ul style="list-style-type: none"> • pone su énfasis en las ideas y no en las acciones. Una estructura expositiva se ordena según el enlace de los componentes entre sí mediante relaciones lógicas: premisa y conclusión, problema y solución, tesis y evidencia, causa y efecto, analogía y comparación, definición y ejemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> • uso del presente de indicativo
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> • tiene una orientación no dirigida a los agentes o al tiempo. Su estructura es muy imprecisa. Se la reconoce mediante observación de ciertos efectos descriptivos, como el efecto de lista, de calificación y de particularización del objeto tematizado. El mayor peso se atribuye a la carga informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • los tiempos verbales más empleados son el presente y el pretérito imperfecto de Indicativo.

2.2.2 Géneros de texto (o géneros discursivos o textuales)

Las diferentes actividades sociales han generado textos que se caracterizan por tener un contenido temático, una estructuración lingüística y una construcción composicional típicos. Meurer (2001) argumenta que cualquier texto —literario o no, oral o escrito— se manifiesta en forma de género textual. Longacre y Virtanen (*apud* Meurer, *op. cit.*), habían tratado de distinguir un tipo de texto de un género de texto, llamando la atención de que mientras los tipos de texto “constituyen las estructuras y las funciones tradicionalmente reconocidas como narrativas, descriptivas, argumentativas, prodecimentales y exhortativas”, los géneros de textos constituyen tipos específicos de textos. A pesar de que entendemos que los géneros constituyen textos de orden tan variada que no se los puede enumerar, presentamos una tipología bastante sencilla, que nos permite al menos vislumbrar algunos de ellos y entender qué son:

ÁMBITO	personal	familiar / de amistad	social	académico	laboral	literario / paraliterario
TEMAS	generales	generales	generales	generales	especializados	generales
LENGUAJE	rutinario	Relativamente formal	especializado / formal	con tendencia a la especialización y a la formalidad	especializado / formal	de tipología variada
EJEMPLOS	<ul style="list-style-type: none"> • agenda • apuntes • notas • cuentas • diario etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • cartas • postales • invitaciones • felicitaciones • notas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • artículos en revistas • avisos • rótulos de productos • anuncios publicitarios • gráficos • descripciones de rutas • planos • noticias en un periódico • listas de precio etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • redacciones • resúmenes • apuntes • fichas etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • informes • cartas • currículos • contratos • impresos • formularios etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • poesía • prosa • novela • tebeo • ensayo etc.

Fig. 2. Géneros de texto

Cuanto más frecuente es el contacto del lector con los tipos y géneros de texto, más amplia es su posibilidad de comprenderlo.

2.3 Conocimiento del mundo

Un tercer componente del conocimiento previo es el conocimiento del mundo (o enciclopédico), que es el que se elabora mediante vivencia en un determinado contexto social. Ese conocimiento es estructurado (porque está ordenado), y parcial (porque incluye lo que es más genérico y previsible de las situaciones), permitiendo dejar implícito lo

que es específico de una situación y focalizar nada más lo que es diferente o inesperado (Kleiman, op. cit).¹¹

El conocimiento del mundo que tenemos en la memoria reúne los temas y situaciones prototípicas de una determinada cultura, que como hemos dicho antes, se denomina *script* (o esquema de conocimiento). El *script* determina, en gran parte, nuestras expectativas sobre el orden natural de las cosas.

Al leer textos redactados en una lengua no materna, el lector puede tener algunas dificultades que le impidan hacer determinadas previsiones o inferencias exactamente porque no comparte los mismos *scripts* que los hablantes nativos de ese idioma, de ahí la necesidad de que amplíe máximamente sus conocimientos sobre esa cultura (nos estamos refiriendo a la cultura ‘a secas’, es decir, la cultura “para entender, para actuar, para interactuar comunicativamente”) (Miquel y Sans, 1992).

3. Modos de leer según diferentes objetivos

Hemos hecho referencia ya al hecho de que la lectura depende de muchas variables, de las que ya se han destacado algunas. Ahora bien, los modos de lectura son determinados, principalmente, por los objetivos del lector, es decir, se lee de una u otra manera dependiendo de lo que se tenga en mente. No se lee igual cuando se ojea un texto en busca de alguna información concreta que cuando se lo lee por entretenimiento, por ejemplo. Barbosa (1992) distingue seis grupos de modos de lectura según objetivos:

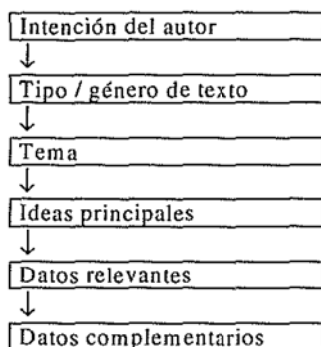
1. *Lectura de información*: ese modo de lectura, que es rápido y preciso, busca completar lagunas de conocimiento. La actividad del lector atañe, específicamente, a tomar conocimiento del contenido del mensaje, sin preocuparse de registrar la información de modo duradero.
2. *Lectura de consulta*: se utiliza para localizar una información puntual en un conjunto de datos. Es un tipo de lectura que exige una exploración visual selectiva y rápida, con el objeto de comprender globalmente el texto.
3. *Lectura para la acción*: se trata de una lectura rápida, que busca llevar a una acción. Es el tipo de lectura que se suele manifestar ante avisos, instrucciones, recetas, reglas de juegos, etc.
4. *Lectura de reflexión* (reflexiva o intensiva): es una lectura caracterizada por momentos de aprensión del contenido, seguidos de pausas para reflexión. Implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto.
5. *Lectura de distracción*: su objetivo es poner acento en el placer, en el esparcimiento, sin buscar una función utilitaria.
6. *Lectura del lenguaje poético*: es aquella en que el lector, además de conocer el contenido, busca deleitarse con el placer de la forma y la sonoridad de las palabras.

¹¹ Ese conocimiento consiste, por ejemplo, en el que está involucrado en la experiencia de salir a comer a un restaurante.

Dependiendo del objetivo que se tenga en mente, se realiza una lectura rápida o lenta, buscando concretar diferentes niveles de comprensión. La “lectura rápida”, también denominada “vistazo” o *skimming*,¹² consiste en pasar los ojos sobre el texto por algunos segundos para formarse una primera idea sobre su contenido. Y la *lectura atenta*, también llamada *scanning*¹³, es un tipo de lectura lenta que se emplea para buscar datos concretos.

La lectura puede estar dirigida a obtener:

1. un nivel de comprensión general, que es el que permite saber la procedencia del texto, aun sin entender bien su contenido;
2. un nivel de comprensión básica, que es el que busca conocer los datos más relevantes del texto;
3. un nivel de comprensión detallada¹⁴, que es el que intenta lograr el entendimiento de las propiedades textuales del texto, entre las que, entre otras, están:



Una reflexión en torno a la competencia lectora en el aula de E/LE

Las perspectivas de interpretación del proceso de comprensión lectora dependen, en gran parte, del marco teórico desde el que se las enfoque. En esta parte de nuestro trabajo, repasaremos, de forma muy breve, la forma como la competencia lectora se viene interpretando en el aula de E/LE según el abordaje metodológico adoptado.

En el modelo tradicional, que empleaba exclusivamente los textos clásicos como base de las actividades propuestas, la lectura era tan sólo un pretexto para el estudio de la gramática y el vocabulario.

En los métodos estructurales, el trabajo pedagógico con la lectura partía de textos creados específicamente para la clase. La lectura, normalmente, organizada en forma de

¹² El término *skimming* significa ‘mirar superficialmente’.

¹³ El término *scanning* significa ‘examinar con detalle’, ‘reparar’.

¹⁴ Los detalles serán más o menos amplios según las necesidades del lector.

diálogo, se ve beneficiada por la incorporación del grabador y del empleo de imágenes. La presencia de preguntas que, generalmente, reproducían la estructura del texto, sintetizaba lo que se entendía por leer comprensivamente, que, como muy bien observa Acquaroni Muñoz (2000), consiste en contestarlas “no tanto por haber *comprendido* su sentido, sino más bien, por haber *comprendido su estructura*”.

Con la asunción de concepciones teóricas y procedimientos didácticos derivados de la ordenación de las lenguas en nociones y funciones lingüísticas, la comprensión lectora deja de ser vista como proceso de descodificación y pasa a entenderse como “destreza interpretativa”, lo que da lugar al uso de materiales auténticos, y, por otra parte, propicia un trabajo más integrado con las demás destrezas (Acquaroni Muñoz, 2000).

En el marco teórico del enfoque comunicativo, se pasa a incorporar la lectura desde los primeros estadios de la enseñanza del idioma, y se utilizan distintas formas de acercamiento al texto, con diferentes modos de lectura y niveles de comprensión.

El los enfoques más recientes, se amplía todavía más el uso de textos escritos en forma de tareas que integran las diferentes habilidades lingüísticas.

¿Qué se puede decir sobre las estrategias?

A pesar de ser breve, el panorama que hemos dibujado sobre el significado de la comprensión lectora en los diferentes enfoques metodológicos evidencia que, poco a poco, la lectura se fue haciendo cada vez más frecuente en el aula de E/LE.

La literatura del área menciona varios tipos de estrategias lectoras, que tienen por meta intervenir en el proceso de obtención, almacenaje, recuperación y uso de las informaciones presentes en el texto con vistas a su comprensión. Por razones de espacio, en este trabajo, vamos a fijarnos, únicamente, en dos estrategias cognitivas: la previsión y la inferencia, para, a continuación, ofrecer ejemplos de actividades de lectura que ayudan a leer comprensivamente.

• estrategia cognitiva de previsión

El éxito de la lectura depende, en buena parte, de la información previa que el lector posee y que se activa en forma de “previsiones”. La capacidad de hacer predicciones es inherente a los seres humanos, estén conscientes de ello o no. Por ejemplo, cuando recibía los estímulos proporcionados por la lectura de la invitación de la Consejería de Educación para que presentara esa ponencia, mi mente desencadenaba una serie de previsiones. Mientras mis ojos transmitían estímulos visuales a mi cerebro, es decir, mientras leía el mensaje, pensaba: ay, Dios, si lo acepto, me pondré nerviosa. Esa previsión se basa en mi conocimiento de mí misma y, también, en el hecho de haber vivido experiencias similares a esa antes, con lo cual sabía que aceptar una invitación como esa implicaría una gran responsabilidad. Otra previsión era que tendría que invertir tiempo y dedicación para tratar de hilvanar los modestos conocimientos que tengo sobre esa temática para urdirlo de una manera que pudiera resultar útil para cuantos quieren tener acceso a informaciones que lleven a una mejora de su labor como profesores y ello no sería nada fácil dada mi carga excesiva de trabajo. Esas y otras previsiones, que tienen que ver con mis conocimientos

previos de la situación, invadieron mi mente durante la lectura de la invitación, haciendo que pudiera comprender mejor lo que leía.

Somos capaces de hacer previsiones, en lo referente a la comprensión lectora, a todos los niveles.

Una actividad de lectura que favorece la capacidad de hacer previsión es la que solicita que el estudiante intente adivinar el tema del texto a partir del título y de las fotografías que lo acompañan, como en el siguiente ejemplo:



9 **Por una mayor tolerancia**

1. Lee el anuncio y descubre sobre qué se va a hablar en esta unidad:

Mira con los ojos de la tolerancia.

Internet: <http://www.cje.org>

LAS DIFERENCIAS NOS IGUALAN
Consejo de la Juventud de España

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Consejo de la Juventud de España

⇒ 2. ¿Sobre qué tipo de tolerancia crees que se va a hablar?

⇒ 3. Antes de leer el texto siguiente, busca en un diccionario el significado de las siguientes palabras:

- a. estereotipo: _____
 b. discriminación: _____
 c. intransigencia: _____
 d. racismo: _____
 e. xenofobia: _____
 f. antisemitismo: _____



Iguales pero diferentes

La exposición "La ciudad de la diferencia" es una muestra visual e interactiva contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo.

Organizada con motivo de la celebración del Año Europeo contra el Racismo, la exposición "La ciudad de la diferencia" se propone desautorizar los argumentos que justifican la marginación, la discriminación, la estigmatización o la persecución que sufren los seres humanos por causa de su identidad, explicando los factores que hacen tan inevitable como positiva la pluralidad cultural. Se trata de demostrar que las formas heterogéneas de pensar, hacer y decir no son sólo un patrimonio urbano a conservar, sino la condición indispensable para la existencia de las ciudades.

La exposición quiere hacer una "defensa de la diversidad, que es necesaria desde el punto de vista del progreso y de la evolución". Mediante fotografías, audiovisuales y ordenadores interactivos se intenta demostrar que la ciudad no sobrevive sin el mestizaje cultural, a la vez que se invita a la reflexión sobre la tolerancia. Se pone de manifiesto que la defensa en nombre de la pluralidad es necesaria, porque no puede existir evolución ni progreso con grupos iguales. Las ciudades han evolucionado porque han sido heterogéneas. La tendencia a crear grandes estados homogéneos ha dado lugar a la aparición de grupos que proclamaban su diferencia. Una comunidad compuesta por individuos iguales, clónicos, no tendría posibilidad de comunicarse, no podría formar una sociedad.

Son tres los ejes que articulan esta exposición: en primer lugar, sin diferenciación no hay información; en segundo, todos, y no unos más que otros, formamos parte de esa diferencia. Y por último, tan importantes son las diferencias visibles (el color de la piel) como las invisibles (las ideas).



[71]

In: DURÃO, A. B. A. B.; OLIVEIRA, M. E. O. *Español: Curso de Español para hablantes de Portugués*. (Avanzado 2). Madrid: Arco/Libros, 2002.

Otro tipo de ejercicios que favorece del desarrollo de la estrategia de previsión es el que parte de preguntas que conducen al alumno a una anticipación de lo que se va a leer:

4

Salud y belleza

Antes de leer y escuchar el texto que te presentamos, contesta:

a) Para ti, ¿qué significa ser limpio?

b) ¿La limpieza está relacionada al número de veces que nos duchamos?

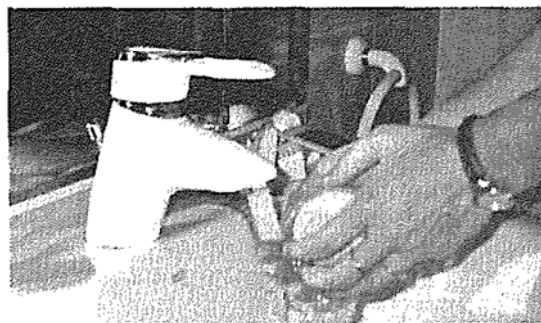
c) ¿Te parece que el concepto de higiene que existe hoy coincide con el que predominaba en la Edad Media?

d) Desde tu punto de vista ¿las prácticas de higiene ayudan a que la vida sea más agradable?

ME Las reacciones del buen día

En el mundo occidental, muchas personas se bañan o se duchan, se lavan el cabello, se cepillan los dientes y se ponen desodorante todos o casi todos los días. Esas personas saben que el agua pura no es suficiente para combatir las bacterias que aparecen y provocan los malos olores. Para garantizar reacciones agradables a lo largo del día hace falta un arsenal de jabones, champús, cremas dentales y desodorantes, entre otras cosas. No obstante, la higiene no siempre ha sido una preocupación social prioritaria.

En un primer momento, ser limpio significaba lavarse el rostro y las manos; el agua no debía llegar a las partes íntimas de uno porque la religión prohibía que el cuerpo



fuera manipulado. En la corte de Luis XIV, por ejemplo, la gente no se lavaba jamás. En ocasiones muy especiales, los cortesanos franceses se frotaban el cuerpo con algodón mojado en aguardiente para higienizarse. Piénsese que, por aquel entonces, existían evacuatorios públicos donde las altas capas de la sociedad se reunían para charlar gustosamente mientras se desahogaban.

En un segundo momento, la gente empezó a higienizarse a causa del miedo que daba que algún enemigo pudiera utilizar fragmentos de cabellos, uñas o secreciones en rituales mágicos.

En un tercer momento, tras el descubrimiento de los microbios por parte de Pasteur, se desarrolló un nuevo punto de vista según el cual es indispensable eliminar los gérmenes en beneficio de la salud colectiva.



El cambio de punto de vista con respecto a la higiene personal llevó a que los químicos encontraran elementos que facilitaran la tarea, provocando reacciones agradables y haciendo de la higiene una práctica muy relajante.

El jabón existe desde hace 2600 años. Plinio, en su *Historia naturalis*, habla del empleo de una especie de jabón por parte de los galos y los germanos, que se obtenía mediante la mezcla y cocción de sebo de cabra y cenizas de leña de haya y que se utilizaba para dar un tono rojizo a sus rubios cabellos. Entre los fenicios se registra también el uso de una pasta blanda que poseía propiedades limpiadoras, producida a partir de sebo y cenizas de cedro.

El jabón desapareció después de la caída del Imperio Romano, en 476. Sólo reapareció en 1748, en la ciudad de Savona, Italia, en las ruinas de una antigua fábrica romana de productos saponificados.

El jabón era en principio un producto al que sólo tenían acceso algunos privilegiados. Hasta el siglo pasado, la gente se gufía lavándose con cenizas en muchos lugares y el jabón se guardaba exclusivamente para la ropa íntima o para la lencería. Durante las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el jabón adquirió una gran importancia para la sociedad y pasó a usarse de una manera generalizada, especialmente a partir de 1879 cuando adquirió la forma de pastilla cremosa que conocemos hoy por obra de los americanos Procter y Gamble.

En Egipto, para eliminar el sebo natural del cuero cabelludo,

In: DURÃO, A. B. A. B.; OLIVEIRA, M. E. O. *Español: Curso de Español para hablantes de Portugués*. (Avanzado I). Madrid: Arco/Libros, 2001.

Otro tipo de actividad de previsión es el que solicita que el alumno vaya leyendo unos pocos párrafos y vaya tratando de imaginar qué va a ocurrir en la secuencia de lo que lee:

Escucha mientras lees

Las Matemáticas del más fuerte

☛ ¿Sabes bien las cuatro operaciones básicas de las matemáticas?

() Sí () No () Más o menos

☛ Lee el siguiente texto y repasa la técnica de la división. Al final de la lección, sabrás cómo dividir correctamente.

[132]

“En medio del valle se hallaban, descuidados, tres pacíficos animales: una oveja, un cerdo y un conejo. Al avistar la fácil presa, el león sacudió la abundante melena de satisfacción. Y con los ojos brillantes de gula, se volvió hacia el tigre y gruñó, con tono posiblemente amistoso:

- ¡Oh, tigre admirable! Veo allí tres hermosos y sabrosos manjares: una oveja, un cerdo y un conejo. Tú, que eres listo y experto, debes saber dividir con talento tres entre tres. Haz, pues, con justicia y equidad, esa operación fraternal: dividir tres entre tres cazadores.”

☛ **Contesta:**

a. ¿Qué problema tiene que solucionar el tigre?

b. ¿Cómo crees que el tigre lo solucionará?

☛ **Continúa escuchando y leyendo:**

“Lisonjeados con la proposición, el vanidoso tigre, después de expresar con visos de falsa modestia su incompetencia y su poco valor, respondió:

- La división que generosamente acabáis de proponer, ¡oh rey!, es muy simple y se puede hacer con bastante facilidad. La oveja, que es el mayor de los tres bocados, y el más sabroso, os toca por derecho. Aquel cerdo flaco, sucio y maloliente, que no vale una pierna de la hermosa oveja, será para mí, que soy modesto y con bien poco me conformo. Y finalmente, aquel minúsculo y despreciable conejo, de reducidas carnes, indigno del paladar refinado de un rey, corresponderá a nuestro compañero el chacal.”

☛ **Responde:** ¿Te parece que el león aprobará la división? ¿Por qué?

☛ **Sigue escuchando y leyendo el texto:**

“— ¡Estúpido egoísta! —rugió, enfurecido, el león, lleno de indescriptible furia—. ¿Quién te enseñó a hacer divisiones de esa manera? ¿Dónde viste una división de tres entre tres hecha de ese modo?

[133]

Y, levantando su pesada pata, descargó sobre la cabeza del desprevenido tigre tan violento golpe que lo tiró muerto a algunos pasos de distancia.”

☞ **Contesta:** ¿Tus previsiones fueron ciertas?

() Sí () No

☞ **📖 Sigue:**

“Enseguida se volvió al chacal, que había asistido aterrado a aquel trágico final de la división de tres entre tres, y así le habló:

- Mi querido chacal. Siempre tuve de tu inteligencia el más alto concepto. Sé que eres el más ingenioso y brillante de los animales de la floresta, y no conozco otro que pueda aventajarte en la habilidad con que sabes resolver los más intrincados problemas. Te encomiendo, pues, hacer esa división simple y banal, que el estúpido tigre no supo efectuar satisfactoriamente. ¿Estás viendo, amigo chacal, aquellos tres apetitosos animales: la oveja, el cerdo y el conejo? Pues bien: dividirás las tres piezas entre nosotros dos. ¡Nada más sencillo que dividir tres entre dos! Haz los cálculos, pues desco saber qué cociente exacto me corresponde.”

☞ **Responde:**

a. ¿Qué problema tiene que solucionar el chacal?

b. ¿Cómo crees que el chacal lo solucionará?

☞ **📖 Continúa la audición y la lectura**

“– No soy más que un humilde y rudo siervo de Vuestra Majestad –dijo el chacal en tono humildísimo de respeto–. Debo, pues, obedecer ciegamente la orden que acabo de recibir. Voy a dividir, como si fuera un sabio geómetra, aquellas tres piezas entre nosotros dos. La división matemáticamente exacta es la siguiente. La admirable oveja, manjar digno de un soberano, es para vuestros reales caninos, pues es indiscutible que sois el rey de los animales; el bello cerdo, del cual oigo los armoniosos gruñidos, debe ser también para vuestro real paladar, pues, según dicen los entendidos, la carne de puerco da más fuerza y energía a los leones.”

[134]

☞ **Contesta:**

a. **¿Para quién crees que será el conejo?**

b. **Justifica tu respuesta:**

☞ **“... y el inquieto conejo, con sus largas orejas, debe ser saboreado por vos, como sobremesa, ya que a los reyes, por ley tradicional entre los pueblos, les pertenecen, de los opíparos banquetes, los manjares más finos y delicados.”**

☞ **Responde a la siguiente pregunta: ¿Aceptará el rey tal resolución al problema matemático o le dará al chacal el mismo trágico final que le dio al tigre, esta vez por pelotas?**

☞ **“- ¡Chacal incomparable! -exclama el león, encantado con el reparto-. ¡Qué agradables son tus palabras! ¿Quién te enseñó ese artificio maravilloso para dividir, con tanta perfección y acierto, tres entre dos?**

- El zarpazo con que vuestra justicia castigó, hace un instante, al tigre arrogante y ambicioso, me enseñó a dividir con certeza tres entre dos, cuando de esos dos, uno es un león y otro un chacal. En las matemáticas del más fuerte, el cociente es siempre exacto, y al más débil ni el resto le debe tocar.”

(M. Tahan: *El hombre que calculaba*, Veron, Editor, Barcelona 1996).

In: DURÃO, A. B. A. B.; ALONSO, M. C. G. P. *Español: Curso de Español para hablantes de Portugués*. (Avanzado 1). Madrid: Arco/Libros, 2001.

Fulgêncio y Liberato (1996) muestran que se puede hacer previsiones, también, en los diferentes niveles de la gramática:

- a. en el nivel “ortográfico”: por ejemplo, si el texto está redactado en portugués y se encuentra una letra M al principio de una palabra (o sílaba), se puede prever que la letra siguiente es una vocal (Fulgêncio y Liberato, 1996);
- b. en el nivel “morfosintáctico”: se pueden hacer previsiones sobre secuencias de palabras o sintagmas posibles en la formación de sentencias. Por ejemplo, si en un texto aparece la frase “*Aunque es tarde, voy a su casa*”, se puede desprender mucho sobre el significado del mensaje a base de la asociación de *aunque* con *tarde*.
- c. en el nivel “léxico-semántico”: es posible prever que en una receta culinaria no aparecerán términos que no se refieran al campo semántico de la alimentación, de ahí que si al leer una receta aparece una palabra desconocida, se entiende que se trata de un tipo de alimento (Fulgêncio y Liberato, 1996). También se puede predecir mucho sobre el significado de una palabra si se observan sus partes. Por ejemplo, si en un texto aparece la frase “Pasaron a formar parte inseparable el uno del otro”. El prefijo *in* ofrece una información sobre la clase gramatical a la que pertenece y sobre el significado de esa palabra.
- d. en el nivel “discursivo”: ante cualquier texto, el lector hace previsiones en cuanto a la organización del discurso y en cuanto a la forma del texto. Por ejemplo, es muy fácil reconocer el tipo de discurso característico de una carta familiar o de una carta comercial cuando se ha visto alguna antes.

La previsión adecuada es muy importante para que la lectura sea comprensiva. Además, errores en la previsión pueden significar comprensión no adecuada del texto.

• estrategia cognitiva de inferencia

Generalmente, los autores no expresan todo lo que tienen la intención de comunicar en sus textos, por ello el lector debe emplear sus propios conocimientos sobre lo que lee, de modo que pueda establecer una conexión entre lo que está presente en el texto y los conocimientos previos que tiene, tratando de inferir el significado de algún aspecto a partir de un conjunto de datos.

Wenden y Rubin (*apud* Miñano López, 2000) dividen las estrategias de inferencia en tres grupos:

a. *inferencia interlingüística*: dependiendo si las lenguas en cuestión son lingüísticamente cercanas, como es el caso del español frente al portugués, la inferencia interlingüística es más o menos aplicable. Se la aplica al tratar de reconocer las palabras semejantes a las de la LM, o al transferir conocimientos lingüísticos adquiridos en la propia lengua, o, aún al utilizar regularidades de transformación fonológica para inferir el significado de las palabras que aparecen en el texto;

b. *inferencia extralingüística*: se basa en la utilización, por ejemplo, de conocimientos previos sobre el tema, sobre las características del texto, sobre su organización retórica, sobre el género a que pertenece, sobre el medio en que el texto aparece escrito o de la observación de medios gráficos y tipográficos.

c. *inferencia intralingüística*: se basa en el conocimiento de la lengua meta. Consta del intento de adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas, a partir del

contexto textual, del intento de identificar la función gramatical de palabras antes de intentar adivinar su significado, de identificar los referentes e identificar las palabras a las que esos referentes hacen referencia, o, también, de identificar las relaciones léxicas como la sinonimia, la hiponimia, la comparación, entre otras posibilidades más.

La "inferencia" es un medio poderoso a través del que las personas complementan la información disponible utilizando los esquemas que ya posee.

Un tipo de actividad de lectura que favorece la capacidad de hacer inferencia es aquel en que se solicita que el estudiante elija, en una lista de palabras, las que cree que aparecerán en el texto que va a leer, como en el ejemplo que presentamos:

7

Reflexiones sobre educación

➤ 1. Entre las palabras que aparecen en la lista que te presentamos, ¿cuáles supones que aparecerán en el texto "De pronto somos mayores"?

instituto niños jóvenes adultos elegir universidad
exámenes apuntes facultad estudio suspender aprobar
carrera matrícula programa alumnos profesores compañeros

➤ 2. ¿A qué tipos de lectores crees que interesará ese texto? ¿Por qué?

DE PRONTO SOMOS MAYORES

➤ Los nuevos universitarios llegan a la enseñanza superior entre temerosos y expectantes

Son universitarios y lo seguirán siendo en los próximos años, pero aún no se sienten como tales. Han dejado atrás el instituto, la selectividad y se enfrentan a sus nuevas aulas, más grandes, más llenas, con sentimientos encontrados. Temor e ilusión ante todo. Y muchas ganas. Los alumnos de primer curso de facultad llevan aprendido que ahora serán "uno más", que todo resultará "más difícil". Su gran esperanza es haber acertado con la carrera elegida, ya que muchos han escogido de oídas, dudosos, como mal menor o, las menos veces, porque "se puede estudiar cerca de casa". Silvia no ha acertado a la primera. Escogió Arquitectura para darse cuenta de que no era lo suyo al tercer día. Está convencida de haberse equivocado porque "no tenía muy claro" lo que quería estudiar, algo que ocurre con cierta fre-



[8]

cuencia, pero cree que puede acertar a la segunda. Esta nueva oportunidad se inicia hoy, cuando esta chica de 18 años acude "ilusionada" a su primera clase para llegar a ser ingeniero industrial.

Silvia conoce ya la impresión que causa el primer día. "Me sentí muy sola. Es muy diferente al instituto, un cambio demasiado brusco", asegura.

Todos tienen una idea aproximada de lo que se van a encontrar: mucha gente, profesores menos accesibles que los del instituto, exámenes más duros y "estudiar mucho" para aprobar. Y más libertad para decidir qué quieren hacer con sus vidas.

Pero el choque puede resultar brutal. "El profesor estaba lejos y empezó a hablar y hablar. Iba tan rápido que casi no me daba tiempo a coger apuntes", recuerda Raquel de su primer día como estudiante de Ingeniería Aeronáutica. A esta chica también le impresionó la masificación: "Éramos alrededor de 70 estudiantes", una cifra que contrasta con su instituto.

Los que aún no han pisado la facultad esperan ansiosos. Así, Lourdes, que ha entrado en Historia del Arte, está deseando empezar para "conocer gente nueva".

En una situación parecida está Candela, de 17 años. Irá a estudiar Derecho, pero su objetivo es ser periodista. Antes quiere saber "qué es la vida universitaria, madurar y conocer a gente diferente". Le asusta el desilusionarse, pero tiene ganas de probar su nueva vida, "más independiente".

La misma ilusión que Raquel, Silvia, Lourdes y Candela muestra Miguel Ángel, que ha elegido Ciencias Medioambientales, después de dudar hasta el último día de matrícula. La adaptación a su nueva condición puede resultar muy dura porque ha pasado toda su vida escolar en el mismo colegio, por ello reconoce que está "nervioso y un poco asustado".

La mayoría de ellos tienen 17 ó 18 años, pero también los hay que llegan más tarde, como Ruth, que ya ha cumplido los 20 y lleva los dos últimos años con la idea de ser ingeniero industrial en la cabeza. De la universidad sabe ya que "hay que estudiar muchísimo y exige mucha fuerza de voluntad porque nadie controla a nadie".

Lo que ahora suena en la cabeza de estos chicos es lo que les han contado. Todos saben "más o menos" a lo que se enfrentan porque tienen amigos o hermanos que han pasado por la universidad o aún están en ella. "Mi hermano me dice que me van a dar muchos palos" o que "no te conoce nadie". Y muy pocos se paran a pensar que la universidad implica también que "de repente se han hecho mayores", dice Silvia.

Todas sus dudas se disiparán este mes, cuando vayan abriendo sus puertas las universidades españolas. La selectividad que les amargó el último curso no es ya más que un recuerdo. Los consultados, que pudieron entrar en la carrera deseada, rememoran esta prueba sin acritud, ni tan difícil ni tan traumática como se habían pintado, porque ya están allí. En la universidad.

(Adaptado de Amaya Iribar: "De pronto somos mayores", *El País*, 1999.)

[9]

In: DURÃO, A. B. A. B.; OLIVEIRA, M. E. O. *Español: Curso de Español para hablantes de Portugués*. (Avanzado 2). Madrid: Arco/Libros, 2002.

Otra actividad que persigue el mismo fin es aquella en la que el estudiante debe seleccionar, entre fragmentos de varios textos mezclados, los que forman cada uno de ellos, como en el ejemplo de abajo:

Aprende

Ponte a punto

Elaboración de un texto escrito

La palabra **texto** corresponde al participio del verbo "tejer", lo mismo que **tejido**. El **texto**, por tanto, es un **tejido de palabras**. Hay varios tipos de textos -Informativos, científicos, artísticos y una infinidad de tipos más-. Sea cual sea el tipo del texto, todos transmiten mensajes, un conjunto de palabras que forman **sentido** y el sentido tiene cohesión (concatenación de las partes) y coherencia (concatenación de ideas).

Estas viñetas cuentan tres historias diferentes, todas con monstruos. Los tres cuadritos iniciales son el principio de cada historia, pero los otros están mezclados. ¿Qué cuadros corresponden a cada historieta y en qué orden deben ir para que tengan sentido?

In: DURÃO, A. B. A. B.; OLIVEIRA, M. E. O. *Español: Curso de Español para hablantes de Portugués*. (Avanzado 1). Madrid: Arco/Libros, 2001.

Conclusiones

Las estrategias lectoras son procedimientos de inestimable valor en lo que atañe al proceso de comprensión lectora. Miñano López (2000) advierte de que no utilizarlas o utilizarlas incoherentemente puede ser motivo de que no se lea eficazmente.

Como resaltan Fulgêncio y Liberato (1996, p. 32), muchos investigadores están de acuerdo en que se aprende a leer, leyendo. Kleiman (1989, p. 8) también piensa que "el camino para llegar a ser un buen lector consiste en leer mucho".

No se debe perder de vista que no basta con descodificar el texto. Leer es comprender, por tanto, es necesario posicionarse ante el texto, transformándolo y transformándose. Creemos que el acto de leer proporciona al hombre una comprensión del mundo en el que está insertado. A través de la lectura se desarrollan reflexiones que llevan a una recreación del mundo (Martins, 1993). Merece la pena conocer cómo se da la lectura, de ese modo se podrá tratar de encontrar la mejor forma de sacar más provecho de esa habilidad.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, R. 2000. "Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas". *Carabela*, 48: 45-63.
- ARGÜELLES, I. "La lectura en L2. ¿un medio o un fin? *Frecuencia L*, 8: 34-37.
- BARBOSA, J. 1992. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. 1997. *Enseñar lengua*. 2ª ed. Barcelona: Graó.
- CODINA ESPURZ, V.; USÓ JUAN, E. "Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos" en MUÑOZ, C., ed. 2000. *Segundas lenguas*. Adquisición en el aula. Barcelona: Ariel, 2000. p. 299-315.
- DURÃO, A. B. A. B. 2002. "¿Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español". *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 12: 13-28.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. 1996. *Como facilitar a leitura*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- GOODMAN, K. S. 1968. *The psycholinguistic nature of the reading process*. Detroit: Wayne State University Press.
- . "O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento" in E. Ferreira; M. G. Palácio, orgs. 1997. *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Novas Perspectivas.
- HOSENFELD, C. A. 1977. "A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners". *System*, 5: 110-123.
- KLEIMAN, A. 1996. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. 4ª ed. Campinas: Pontes.
- . 1989. *Texto e leitor*. Aspectos cognitivos da leitura. 7ª ed. Campinas: Pontes.
- LAUFER, B. 1992. "How much lexis is necessary for reading comprehension?" In: H. Bejoint y P. Arnaud. *Vocabulary and applied linguistics*. London: McMillan.
- MARTINS, M. H. 1993. *O que é leitura*. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- MAYOR, J. 2000. "Estratégias de comprensión lectora". *Carabela*, 48: 5-23.
- MEURER, J. L. "O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem", en: Fortkamp, M. B.; Tomitch, L. M. B., orgs. 2000. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular.
- MILLER, G. A. 1956. "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information." in *Psychological Review*, 63: 81-97.
- MIÑANO LÓPEZ, J. 2000. "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE". *Carabela*, 48: 25-43.
- MIQUEL, L.; SANS, N. 1992. "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 9: 15-21.
- PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. 1978. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Pinehart and Wiston.
- RUMELHART, D. E. 1981. "Schemata: the building blocks of cognition". In: J. T. Guthrie, ed. *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. IRAL, p. 3-26

- SCOTT, M. 1982 "Reading comprehension in English for Academic Purposes". *Working Papers*, 7.
- SILVA, E. T. 1992. *O ato de ler*. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6ª ed. São Paulo: Costa.
- SMITH, F. 1998. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOUZA, P. N. de.; BASTOS, L. K. X. "O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira". *The Esp.*, 22/1 75-86.
- SOLÉ, I. 1992. *Estratégias de lectura*. Barcelona: Graó.
- TAGLIEBER, L. K. "A leitura na língua estrangeira" in BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. 1988. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 237-257.
- WILSON, C. R. 1983. "Teaching reading comprehension by connecting the know to the new". *The reading teacher*, 36/4: 382-390.
- WOOLFOLK, A. E. 1999. *Psicología Educativa*. 7ª. Ed. México: Prentice Hall / Pearson / Addison Wesley Longman.
- YORIO, C. A. 1971. "Some sources of reading problems for fereign language learners". *Language Learning*, 21: 107-115.

Adja Balbino de Amorim Barbicri Durão
Universidade Estadual de Londrina



COMUNICACIONES



UNA REVISTA Y UNOS CUENTOS... ANTIGUAS POSIBILIDADES PARA NUEVOS DESCUBRIMIENTOS A TRAVÉS DE LA LECTURA

Denise Duarte Ferro
Rosamaria Ramos

Leer es mucho más que poseer un caudal de estrategias. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera y enseñar a leer debe tener esto en cuenta.

Isabel Solé

...a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele.

Paulo Freire

A leitura é uma janela aberta para o mundo: permite-nos viver vidas alternativas, fugir da prisão tempo-espaco e ter acesso ao desconhecido.

Claudia Costin

Presentación

En esta comunicación vamos a presentarles los resultados de dos proyectos desarrollados en el Centro de Estudios de Lenguas "Antônio Raposo Tavares", cuya finalidad no sólo fue despertar a los alumnos el gusto por la lectura, sino hacerles percibir que, antes del texto escrito, ellos también tienen que estar preparados para realizar una lectura del mundo, es decir, sentir las cosas que hay a su alrededor, decodificando sonidos e imágenes. Creemos que, de esta manera, el trabajo que muchos consideran arduo, puede tornarse placentero tanto para los profesores como para los alumnos.

Cuando mencionamos la palabra lectura, de pronto pensamos en un texto escrito. Pero hoy sabemos que la lectura no se reduce a esto. ¿Cuántas veces, al mirar a nuestros

alumnos en el aula, notamos, a veces, que uno, aquel día, tiene la cara triste? O, ¿cómo los indígenas hacen un pronóstico del tiempo sin los mapas meteorológicos? O, aún, ¿cómo se puede pasar delante de un edificio durante meses y, de repente, verificar que allí hay un jardín con una fuente muy hermosa? Éstas son maneras distintas de lectura, además de aquélla mencionada en el inicio de este párrafo.

El objetivo de esta comunicación es sugerir actividades de trabajo en el aula que motiven la lectura específica del texto escrito, ya que parece ser éste uno de los aspectos más complejos del trabajo docente, en lengua materna y en las clases de LE también.

Para concretar tal idea, es necesario considerar que, en Brasil, la enseñanza sigue las orientaciones de los “Parâmetros Curriculares Nacionais” y consta en los referidos PCNEMs que “As línguas estrangeiras permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração no mundo globalizado” (PCNEM, 2002: 147).

De acuerdo con los PCNEMs aún:

“Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não e suas convenções);
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere este todo.” (PCN+Ensino Médio, 2002: 62).

Así, para que el alumno pueda expresarse correctamente a través de una lengua extranjera, debe dominar las cuatro destrezas, y uno de los puntos-clave es la importancia de la comprensión lectora.

Se puede aclarar que las ideas para la elaboración de la “Revista”, del “Proyecto Cuentacuentos” y de la “Tapa de la antología de cuentos” surgieron a partir de discusiones entre el grupo docente del Centro de Estudios de Lenguas “Antônio Raposo Tavares” (Osasco-SP), mantenido por el Gobierno del Estado de São Paulo, que ofrece a los alumnos de la red pública de enseñanza, de distintas edades y niveles de estudios, el acceso gratuito a cursos de idiomas.

Proyectos

1. Revista

El proyecto titulado “Revista” (ver anexo 1) fue desarrollado con grupos de alumnos que tenían aproximadamente 320 horas/clase y que ya habían alcanzado el nivel intermedio.

Como leer revistas o periódicos no es una de las actividades más corrientes entre los jóvenes, ni siquiera en lengua materna, la propuesta de esta actividad es motivarlos a leer dicho material, producido en lengua española y, para garantizar una lectura atenta, ellos deberán:

- buscar artículos que se refieran a los temas especificados en el apartado G de este proyecto;
- elaborar el editorial en que los “periodistas” convezan a sus lectores de lo bueno que será disfrutar de todo lo que les hayan preparado;

- redactar el sumario en que indicarán las páginas y los respectivos artículos, además de presentar fotos y un resumen de los asuntos más impactantes de aquella edición.

A) objetivos

. Permitir al alumno el contacto con materiales auténticos producidos en lengua española (revistas y periódicos) para que pueda, a través del análisis y de la selección de las informaciones ofrecidas por estas fuentes, actualizarse sobre los diversos asuntos referentes a su día a día y desarrollar criterios para la comprensión de la realidad que lo rodea.

. Posibilitarle al alumno, en ese nivel de estudios, expresarse a través de diversos lenguajes, es decir: el pictórico (en la tapa y en las tiras cómicas), el escrito (en el editorial y en el sumario) y el oral (cuando presente su trabajo a los compañeros de clase).

B) nivel

. Intermedio

C) destinatarios

. Alumnos del 5º nivel de los Centros de Estudios de Lenguas.

D) destrezas

. Lectura, comprensión, escritura y habla.

E) tiempo de preparación

. Un semestre.

F) tipo de agrupamiento en clase

. Grupos de cinco alumnos.

G) contenidos programáticos

. Vocabulario temático relativo a las distintas partes de una revista, establecidas por el profesor, a saber: política, cultura, ciencia, economía, turismo, personajes, belleza y salud, deporte, humor, cinco anuncios y una sección denominada “recomendados”, en la que los alumnos presentarán, por lo menos, tres sugerencias: una película, una obra de teatro y un restaurante, con la respectiva justificación, por supuesto.

. Todo lo estudiado de gramática hasta el momento del término del proyecto.

H) procedimientos

1. Trabajo inicial, en grupo, en el aula, en que la profesora llevará algunos ejemplares de revistas para observación y análisis del material.
2. Elección del tipo de revista con que los grupos desean trabajar, es decir, revista científica, de actualidades, prensa del corazón, etc.

3. Visita a una librería o a un kiosco donde se venda material auténtico en lengua española y compra de, como mínimo, un ejemplar de revista o periódico, para uso del grupo.
4. Como actividad extraclase el grupo deberá reunirse para preparar los borradores del editorial y del sumario y también la portada.
5. Entrega de los borradores al profesor para que los revise.
6. Devolución de los borradores para el montaje de la revista.
7. Elección, por el grupo, de un nombre para dicha publicación.
8. Presentación oral de las revistas por cada grupo de alumnos y entrega del material para evaluación.
9. En la fecha de devolución de la revista a los alumnos, debate sobre los criterios adoptados por cada grupo para elegir los artículos y anuncios utilizados.
10. Exposición de las revistas.

l) evaluación

1. Entrega de los borradores y de la revista en las fechas establecidas.
2. Diversidad y calidad de los textos, fotos y figuras elegidos, organización y corrección ortográfica de la producción escrita del grupo.
3. Creatividad en la elaboración de la portada.
4. Aspecto visual (limpieza, organización y creatividad).
5. Presentación oral (claridad y corrección).

2. Cuentacuentos y portada de la Antología de cuentos

El proyecto titulado “Cuentacuentos” fue desarrollado con grupos de alumnos que tenían aproximadamente 400 horas/clase y que ya habían alcanzado el nivel avanzado.

Estos alumnos tienen como experiencia la lectura de obras adaptadas durante todo su curso y en los apuntes del quinto nivel aparecía el cuento “El patio de vecindad”, de Miguel Delibes. En el sexto nivel, hay dos cuentos en el material del alumno: “Bomberos”, de Mario Benedetti y “Los ojos de Celina”, de Bernardo Kordon. Ellos también tienen la experiencia de lectura de cuentos en portugués, a fin de permitir que tales textos sirvan como ejemplo para un posterior trabajo escrito.

Es evidente que, para que el aprendiz progrese, debe desarrollar la capacidad de leer y comprender efectivamente lo leído, lo que sólo es posible con un trabajo dirigido de acercamiento a los textos. Los cuentos son historias cortas y permiten, incluso, que los alumnos que tienen dificultades de concentración logren comprenderlos y eso los anima a enfrentarse con textos más largos y cuya comprensión exija mayor esfuerzo.

En cuanto a la portada de la antología, aclaramos que cada grupo debe elaborar su proyecto y, para eso, es necesario que consideren los temas de los cuentos e intenten crear una portada en la que estén presentes algunos elementos que se identifiquen con dichos textos.

A) objetivos

- 1) Permitir al alumno el desarrollo de las siguientes habilidades:
 - a) selección y uso del vocabulario más adecuado al estilo y al contenido del texto que esté produciendo;
 - b) expresarse por escrito y oralmente, en español, utilizando estructuras gramaticales compatibles con su nivel de conocimiento de la lengua;
- 2) Valorar la creatividad del alumno respecto a:
 - a) la elaboración de una historia, lo que le posibilitará compartir, con sus compañeros de clase, su visión del mundo, sus valores, sus creencias...
 - b) la elaboración de una portada para la antología de cuentos, conforme anexo 3.

B) nivel

- . Avanzado.

C) destinatarios

- . Alumnos del 6º nivel de los Centros de Estudios de Lenguas.

D) destrezas

- . Lectura, comprensión, escritura y habla.

E) tiempo de preparación

- . Un semestre.

F) contenidos programáticos

- . Vocabulario, estructuras gramaticales e informaciones culturales necesarios para la preparación del cuento del grupo.

G) tipo de agrupamiento en clase

- . Grupos de cuatro alumnos.

H) procedimientos para la escritura del cuento

1. Trabajo inicial con los alumnos, en el aula: deben oír la canción “Hijo de la luna” (ver anexo 2), del grupo Mecano (u otra que el profesor elija, siempre que presente una historia); a continuación deberán buscar el vocabulario y discutir posibles referencias culturales presentes en la letra; al final, deberán transformar, oralmente, la historia presentada en la canción en un cuento colectivo, cuya trama será escrita en la pizarra, con la participación de los jóvenes y el apoyo del profesor.
2. A continuación, en el aula, los estudiantes formarán sus grupos y decidirán sobre el tema de los cuentos que deberán redactar.
3. Reuniones extraclases para redacción del cuento.
4. Entrega de un borrador del cuento para las correcciones del profesor.

5. Correcciones posteriores a partir de los comentarios y sugerencias hechos por el profesor.
6. Entrega de una copia de la versión corregida para alguna última corrección, si se hace necesario.
7. Entrega del texto final, teclado y sin errores, y presentación oral, en el aula, de cada uno de los cuentos (los autores pueden hacer una lectura dramática, por ejemplo).

I) procedimientos para la creación de la portada de la antología (ver ejemplos en el anexo 3)

1. Trabajo inicial con los alumnos, en el aula, en el que el profesor informará de las etapas necesarias para la preparación de la portada y los orientará sobre las figuras que se considerarán inadecuadas y/o inaceptables.
2. Cada grupo formado para la creación del cuento también deberá, en la fecha establecida por el profesor, entregar su proyecto de portada para la antología formada con la reunión de los cuentos redactados por los grupos.
3. Como última etapa, los alumnos harán la elección del modelo que será la portada de la antología (las otras también serán encuadernadas, en una secuencia que observe el número de votos obtenido por cada una de ellas).

J) evaluación:

1. Entrega, en las fechas establecidas, de los borradores, de la versión definitiva del cuento y de los modelos de portada para la antología.
2. Calidad de los textos, organización y corrección ortográfica de la producción escrita del grupo.
3. Creatividad en la elaboración de la portada.
4. Aspecto visual (limpieza, organización y creatividad).
5. Presentación oral del cuento (claridad y corrección).

Conclusión

Si “leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera” creemos que las actividades propuestas lograron agradar a los alumnos y, al observar el producto final de su trabajo, ellos se dieron cuenta de que podían, además de comprender textos escritos en ELE, producir los suyos en la lengua de Cervantes.

Sin duda, acercarse al texto escrito no es fácil ni en lengua materna pero, si les enseñamos a los estudiantes lo agradable que puede ser la aventura hacia el mundo mágico de la lectura, en el que uno puede pasear por sitios y épocas distintos de aquellos en que vive, se darán cuenta de las ventajas que este “viaje” puede ofrecer.

Bibliografía

- GUERRERO, María Dolores Chamorro y otros. 1995. *Abanico*. Curso avanzado de Español Lengua Extranjera. Barcelona, Difusión, pp. 32-43.
- MARTINS, Maria Helena. 1986. *O que é leitura*. 7 ed. São Paulo, Brasiliense.
- MEC. 2002. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília.
- . 2002. “Língua Estrangeira Moderna” e “Informática” in *PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, pp. 62-128.

Consultas en la WEB

<<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired>>

<www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

<www.viaeducativa.com/padres/Consejos.asp?Tipo=pr>

<www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000001200200100055&lng=es&nrm=iso>

Denise Duarte Ferro

Centro de Estudos de Línguas Antonio Raposo Tavares.

Rosamaria Ramos

Escola Estadual Antonio Raposo Tavares



ANEXO 1 – LA REVISTA

a) La portada



b) El sumario

Sumario	
Política.....	7
Cultura.....	9
Humor.....	14
Historia.....	22
Planeta.....	24
Comics.....	24
Deportes.....	29
Prosa.....	33
Humor.....	33

c) El editorial



d.1) Asuntos:



d.2) Asuntos



d.3) Asuntos



ANEXO 2 – CANCIÓN: “HIJO DE LA LUNA”

Hijo de la luna

Música y letra: José María Cano (Grupo Mecano, España, 1986)

Tonto el que no entienda.
Cuenta una leyenda que una hembra gitana
conjuró a la luna hasta el amanecer.
Llorando pedía, al llegar el día,
desposar un calé.
“Tendrás a tu hombre, piel morena”
—desde el cielo habló la luna llena—
“Pero a cambio quiero el hijo primero
que le engendres a él.
Que quien su hijo inmola para no estar sola,
poco le iba a querer”.

Estrillo:

Luna, quieres ser madre, y no encuentras querer
que te haga mujer. Dime, luna de plata:
¿Qué pretendes hacer con un niño de piel?
A-ha-ha, a-ha-ha, hijo de la luna.

De padre canela, nació un niño
blanco como el lomo de un armiño,
con los ojos grises en vez de aceituna:
niño albino de luna.
“¡Maldita su estampa! Este hijo es de un payo,
y yo no me lo callo”.

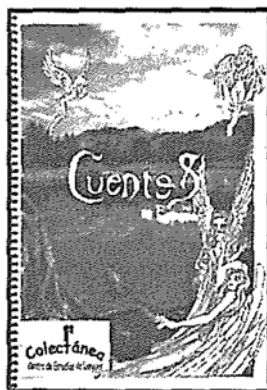
Estrillo

Gitano, al creerse deshonrado,
se fue a su mujer cuchillo en mano:
“¿De quién es el hijo? Me has engañado fijo”.
Y de muerte la hirió.
Luego se hizo al monte con el niño en brazos
y allí le abandonó.

Estrillo

Y en las noches que haya luna llena
será porque el niño esté de buenas.
Y, si el niño llora, menguará la luna
Para hacerle una cuna.
Y, si el niño llora, menguará la luna
Para hacerle una cuna.

ANEXO 3 – LAS DIVERSAS TAPAS DE LA COLECTÁNEA DE CUENTOS



FESTIVAL DE CINE PICAresco: CUATRO PODEROSAS HERRAMIENTAS PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ Y SIGNIFICATIVA DE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Wagner Barros Teixeira

Introducción

Este trabajo es el resultado de un proyecto interdisciplinario, entre las Lenguas Española y Portuguesa, desarrollado para suplir la necesidad de un enfoque más dinámico en las clases de lectura y producción textual, dirigidas a los géneros discursivos.

Partimos de la dificultad de los alumnos de la Secundaria del Colégio Verbo Divino, en Barra Mansa, RJ, frente a la lectura de algunos textos literarios, que formaban parte de la propuesta pedagógica de la institución. En el intento de desarrollar el trabajo de lectura, percibimos el total desinterés de los alumnos por los textos, debido a la falta de comprensión del lenguaje literario y, principalmente, porque estaban acostumbrados a una práctica repetitiva en las clases de lectura, que siempre seguía la rutina: Lectura – Resumen – Cuestionario. Así que, una vez detectado el problema, decidimos buscar herramientas más dinámicas y adecuadas a la realidad de los jóvenes, más de acuerdo con sus disposiciones e intereses, para tornar el abordaje de los textos literarios, en las clases de lectura y producción textual, más significativo para los alumnos.

Cuatro herramientas para el auxilio a la eficacia del abordaje de textos literarios

A partir del problema mencionado anteriormente (ver Introducción), decidimos buscar alternativas que tornaran el proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo, eficaz, y,

de acuerdo con las investigaciones y estudios realizados, que se mencionarán posteriormente en las suposiciones teóricas de este trabajo, propusimos cuatro herramientas de auxilio a la enseñanza de la comprensión y producción de textos, especialmente de los textos literarios.

La primera herramienta fue la “interdisciplinaridad” entre la lengua nativa de los alumnos, la portuguesa, y su lengua extranjera estudiada, el castellano. Nos pareció, a los profesores, muy adecuado trabajar integrando las lenguas y sus contenidos, puesto que la dificultad de los alumnos era común a las dos asignaturas, y deseábamos tornar el proceso más interesante, simple, y que fuera significativo, para los alumnos. Además de las dos asignaturas mencionadas anteriormente, conseguimos la participación de otros profesionales, de forma menos directa, lo que fue imprescindible para el éxito del proyecto y su brillante culminación en forma de Festival de Cine Picaresco.

Pero, además del problema de la falta de integración entre las lenguas estudiadas y vivenciadas por los alumnos, que se solucionó por medio de la interdisciplinaridad, había el problema del desinterés de los alumnos por el lenguaje literario, puesto que éste estaba muy lejano de su entorno sociotemporal. Para solucionar tal problema, buscamos un tema adecuado a la realidad sociotemporal de nuestros jóvenes alumnos, algo que llamara la atención de nuestro público, que, por su lado, era muy exigente, intransigente, y contrario a todos los postulados sociales que intentaban reglar su vida. Esta tarea no fue fácil; sin embargo, después de mucho buscar, seleccionamos el tema literario que sería abordado en este proyecto.

Tenemos, pues, la segunda herramienta de auxilio para la enseñanza de los textos literarios a los adolescentes: un tema adecuado, que abarque los intereses de ese público.

En nuestro caso, el tema fue la “Picaresca”, con toda su esencia contradictoria y anti-heroica, característica de la realidad empírica de los jóvenes alumnos que componían y continuaban componiendo nuestro público, hasta hoy.

Después de solucionar el problema relacionado al tema, percibimos otro gran problema, al que la mayoría de los profesores que trabajan con proyectos tiene que hacer frente: el desarrollo del proyecto en clase. Para solucionar este nuevo obstáculo, decidimos seguir las orientaciones de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* del Ministerio de la Educación de Brasil, que proponen la realización de proyectos pedagógicos, a partir de la integración de los profesores y alumnos, respetando y valorando sus ideas y realidades intrínsecas.

Así, tenemos la tercera gran herramienta para la eficacia de la enseñanza de textos literarios: la integración de los alumnos y profesores en los “proyectos pedagógicos”. Todo el desarrollo del proyecto, desde la selección de las obras que serían trabajadas hasta su culminación, tuvo la participación activa de los alumnos, los cuales opinaron sobre su desarrollo, debatieron su metodología y contribuyeron con sugerencias valiosas para el éxito del Festival de Cine, lo que hizo el proceso más dinámico e interesante para los participantes.

Sin embargo, el más difícil de todos los problemas surgió con la elección de la metodología que habría que utilizar para la integración de las obras que se trabajarían en el proyecto.

Buscamos y descubrimos, entonces, la cuarta herramienta, que fue la gran solución para este problema, a partir de los postulados de los formalistas rusos Tynianov y Mikhail Bakhtin, y de sus seguidores, la semiótica francesa Julia Kristeva, y el profesor brasileño José Luis Fiorin, sobre los géneros discursivos, las voces en los textos y, principalmente, la “intertextualidad”.

Por medio de la “intertextualidad” conseguimos integrar las obras literarias de ambas lenguas, portuguesa y española, proporcionando una base teórica y práctica para que los alumnos hicieran una re-lectura de las obras literarias seleccionadas, integrándolas unas a otras, o a otras obras, de otros géneros discursivos, a partir de una paráfrasis o de una parodia.

Suposiciones teóricas

La integración de las asignaturas → la “interdisciplinaridad”

Una herramienta poderosísima para el trabajo docente en cualquier área científica del conocimiento, la “interdisciplinaridad” hace que diversas asignaturas, de campos científicos semejantes o incluso opuestos, se crucen, integrando sus contenidos. Tal procedimiento pedagógico permite el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva mucho más sencillo y significativo para los alumnos. Y, buscando esta integración de contenidos para subsanar los problemas relacionados con la lectura y producción textuales, principalmente en lo que se refiere a lo literario, decidimos desarrollar nuestro proyecto, según los postulados de Lück (1995: 64) sobre el tema, que afirman que:

A interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

El trabajo interdisciplinario, por tanto, funciona como un lenguaje único, hablado por todos los profesores involucrados en su proyecto, aún cuando pertenezcan a áreas diferentes del currículo pedagógico, y es comprendido de forma más significativa y sencilla por los alumnos, los cuales consiguen percibir la importancia y la dimensión de actuación del contenido o del tema que se aborda a partir de este trabajo. Además de todo eso, los alumnos perciben que un trabajo en grupo es de gran valía para su éxito en la sociedad globalizada moderna y su entorno social.

El tema → La “Picaresca”

Elegimos el ‘pícaro’, como personaje para trabajarlo en el proyecto interdisciplinario, a causa de su esencia anti-heroica, que va en contra todo lo que normalmente está estableci-

do y reglado por la sociedad, una vez que sabemos que la juventud actual, igual que la de entonces, posee esa característica de contestar a todo lo que se le impone, y, muchas veces, tales contestaciones se dan simplemente por el hecho de contestar para contrariar, sin esencia o base teórica que haga valer su existencia. Así que, todas las obras seleccionadas por los alumnos tuvieron que seguir las características de la “Picaresca”, o sea, tenían que buscar personajes estereotipados como “pícaros”, de acuerdo con la definición dada por González (1988: 42), profesor de Literatura Española en la Universidad de São Paulo, Brasil, a partir de su libro *O romance picaresco*, que afirma que el texto picaresco es: “[...] a pseudo-biografía de um anti-herói que aparece definido como marginal à sociedade; a narração das suas aventuras é a síntese crítica do processo de tentativa de ascensão social pela trapaça; e nessa narração é traçada uma sátira da sociedade contemporânea do pícaro.”

A partir de esta búsqueda incesante de los alumnos por el personaje “picaresco”, siempre observada de cerca por los profesores, los jóvenes estudiantes comienzan a tomar gusto por una lectura más refinada, seleccionando sus textos y obras de acuerdo con el tema investigado, lo cual, en este caso, tiene mucha semejanza con su realidad socio-temporal.

Algunas de las obras seleccionadas por los alumnos fueron, entre otras: de Miguel de Cervantes Saavedra, *Don Quijote de La Mancha*; de Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*; de Mario de Andrade, *Macunaíma*; y *El Lazarillo de Tormes*, considerada por muchos, la primera obra de la ‘Picaresca Española’.

Profesores + alumnos = Trabajando de forma integrada → Los “proyectos pedagógicos”

Sabemos que cuando la escuela valora al alumno, respetando sus limitaciones y escuchando sus sugerencias y opiniones, éste consigue adecuarse al entorno social y comienza a desarrollar su conocimiento, volviéndose cada vez más apto para pensar, crear, actuar, criticar, opinar, decidir y seleccionar, proponiendo soluciones y, muchas veces, adecuándose y adaptándose, de acuerdo con los cambios. Así debe ser un ciudadano, con su vida y su espacio conquistados dentro de la sociedad contemporánea, que está, cada vez más globalizada y es más competitiva.

Buscando formar ciudadanos, en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil: 1998) se afirma y matiza que la escuela debe valorar lo intrínseco de sus alumnos, a partir de proyectos pedagógicos que cuenten con su participación activa en todas las fases de su desarrollo.

Otro nombre de fama en la educación que ratifica tal procedimiento, una vez que valora el alumno, integrándolo a la escuela y a la sociedad en general, es Carraveta (1991: 40), que dice:

No ensino socializado, os principais objetivos recaem na interação dos alunos uns com os outros, na aprendizagem do trabalho em equipe e no desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas. Como objetivos significativos podemos ainda citar: a

aceitação das idéias dos outros, o aprender a viver em sociedade, o desenvolvimento do pensamento lógico, o desenvolvimento da autoconfiança e da coragem [...].

Así que, creemos que las actividades por proyectos, organizadas a partir de la cooperación de los alumnos, alcanzan resultados muy positivos, siempre respetando su originalidad y su diversidad, además de mantener la cohesión del grupo y del trabajo durante todo el tiempo.

Dos lenguas, obras diferentes, y muchas voces en un solo texto → La "intertextualidad"

Según Bastos (1995: 59), en su libro *O papel do professor no ensino de língua portuguesa*, "Se tomarmos o texto literário como produto de sujeitos inseridos em contextos, sofrendo tensões internas e externas, coerções sociais e políticas e trocas constantes com o meio em que vive, poderemos atribuir à literatura um caráter humano e torná-la atraente para o leitor". Tanto en la Lengua Portuguesa, como en la Española, el interés del alumno por lo literario siempre ha sido nuestro gran desafío, por eso decidimos buscar una forma integrada de, significativamente, enseñar al joven alumno la belleza y la esencia de un texto literario, a partir del tema de la "Picaresca", acercándolo, así, a los personajes anti-héroes de las obras seleccionadas y, haciendo de la Literatura algo más atractivo.

Para que el proceso fuera exitoso, utilizamos los postulados de la semiótica francesa Julia Kristeva (1970), famosa seguidora de las ideas de los formalistas rusos Tynianov y Bakhtin, sobre el encuentro y los desencuentros de las voces en el texto, que ella llamó "intertextualidad": "Cruzamento de superfícies textuais, diálogos de várias escrituras [...] todo texto é absorção e transformação de outro texto. No lugar da noção de intersubjetividade instala-se a noção de intertextualidade.", y de José Luiz Fiorin (2003: 29), profesor de la universidad de São Paulo, Brasil, y también seguidor de los formalistas y teóricos rusos mencionados anteriormente, en un ensayo del libro *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*, donde afirma que "O conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido."

A partir de la identificación de algunas o de todas las voces presentes en un texto (escrito o hablado), y, principalmente de su cruce en este mismo texto, conseguimos dar vivacidad a la trama, tornándola tensa y, muchas veces, inédita para el lector oyente, una vez que no se sabe cuál será el resultado final de tal cruce, que acaba funcionando como un diálogo inter o intratextual.

La intención del trabajo con la 'intertextualidad' es proporcionar a los alumnos elementos para que puedan trabajar obras y textos, a partir de su reconstrucción, reproducción o, incluso, su total transformación, por intermedio de los conceptos intertextuales de paráfrasis, parodia y carnavalización.

Metodología - Festival de Cine Picaresco → desarrollando el proyecto

El primer paso del trabajo fue la creación de un proyecto interdisciplinario de lectura, que involucrara a los profesores de las lenguas Española y Portuguesa, así como a otros profe-

sionales, de otras áreas de conocimiento, que serán mencionados posteriormente. A continuación, seleccionamos el tema literario que debería ser abordado y percibido durante todas las fases del proyecto: la "Picaresca", por su esencia contradictoria y cómica, lo que enlazó el estereotipo de la juventud, nuestro público.

El siguiente paso fue la elección de las obras que serían trabajadas en el proyecto, lo que tuvo la activa participación de los alumnos, en conformidad con los *Parâmetros Curriculares Nacionais* del Ministerio de la Educación de Brasil, sobre los proyectos pedagógicos, integrando profesores y alumnos. En esta fase del proyecto, los alumnos, reunidos en grupos, tuvieron que elegir una obra en Lengua Española y otra en Lengua Materna (la Portuguesa), pudiendo ser de géneros discursivos variados, preferentemente, el género literario.

Después, los alumnos hicieron un resumen descriptivo de cada uno de los argumentos de las tramas de las obras elegidas y, luego, teniendo en cuenta las suposiciones teóricas sobre la paráfrasis, produjeron una relectura de cada una de las obras.

Después de corregidas las lecturas, siempre con la participación integral y activa de los alumnos, llegó el momento de cruzarlas, a partir de las ideas de los teóricos, abordados en las suposiciones teóricas, sobre la "intertextualidad". Los alumnos hicieron una relectura intertextualizada del argumento de las dos obras elegidas anteriormente. Este paso en el proyecto correspondió a un gran avance de los dicentes con relación a su producción escrita y textual, una vez que consiguieron verse como legítimos escritores, capaces de crear textos innovadores, a partir de técnicas y herramientas adecuadas para tal tarea.

Después de la elaboración de las relecturas intertextuales, los alumnos tuvieron un minicurso, por medio de algunas exposiciones teóricas, con profesionales del Cine, como guionistas y productores de películas, en el teatro del Colégio Verbo Divino, con la presentación de modelos de guiones y de películas de corto y largometraje. De la teoría estudiada, los alumnos, entonces, tuvieron la interesante y divertida tarea de transformar sus relecturas intertextuales en guiones para corto-metrajés. Y así lo hicieron.

Después, los profesores y los alumnos se reunieron para analizar la cohesión de las ideas de los guiones producidos y su coherencia con sus textos originarios. Seguidamente, cada grupo eligió un alumno para ser el Director del corto-metraje. Éste se encargó de distribuir todos los demás puestos de trabajo, con sus respectivas actividades y tareas: desde el Productor hasta los Extras, pasando por los Actores, Escenógrafos, Coreógrafos, Cinematógrafos, y todos los otros profesionales que forman parte del mundo del Cine, de acuerdo con los estudios hechos en la parte teórica, dirigida por profesionales del ramo, anteriormente mencionada.

Terminados los guiones, los alumnos comenzaron a elaborar el proyecto de grabación de los cortometrajés, con el auxilio de los profesores. Buscaron patrocinadores, propaganda, recursos materiales, humanos y físicos para la realización de cada una de las películas y, después de terminados los proyectos de grabación, pasaron a la siguiente etapa, que fue la grabación de las escenas de las películas, las cuales se sucedieron en muchos locales públicos, con autorización de los Ayuntamientos de las ciudades, y en locales privados, con el permiso de las instituciones de diversos ramos de negocio, como zoológicos, restaurantes, escuelas, hoteles y otros más.

Con todas las escenas grabadas, los alumnos llegaron, entonces, a la recta final del proyecto, que se trataba de la selección, organización y edición de las escenas que figurarían en los cortometrajes. Para este trabajo, un profesional del ramo de audio y video se puso a disposición de los alumnos de forma casi integral. Así que, en menos de un mes, los alumnos consiguieron grabar todas las escenas, editarlas y terminar los cortometrajes.

A continuación, con todo ya listo, después de mucho esfuerzo y trabajo duro, pero siempre muy divertido, según los propios alumnos, todos los participantes del gran proyecto interdisciplinario hicieron un preestreno del gran Festival de Cine Picaresco, con la presentación de los cortometrajes.

Todo fue un éxito y, embebidos por una gran euforia, los participantes del proyecto organizaron una presentación de los cortometrajes, como resultado de todo el esfuerzo y trabajo dedicados al proyecto, que ocupó cerca de cinco meses, de Agosto a Diciembre de 2003, a través de una fiesta de cine en la escuela, a la que se llamó Festival de Cine Picaresco, con la presentación de los cortometrajes para los demás alumnos y funcionarios de la escuela, y para la comunidad en general.

Consideraciones Finales. “Del agua al vino...”

Teniendo en cuenta que, según los postulados de los teóricos mencionados sobre la intertextualidad, se puede recontar, reconstruir o transformar totalmente un texto a través de una re-lectura del mismo a partir de la paráfrasis, la parodia o la carnavalización, el resultado del trabajo de los alumnos en el proyecto interdisciplinario descrito aquí fue el milagro de la transformación de algo que no crea casi nada en algo que estuvo muy por encima de las expectativas.

A continuación, con carácter ilustrativo presentamos los títulos de las dos obras elegidas por cada grupo de alumnos como *corpus* para las re-lecturas intertextuales y el título de las respectivas películas resultantes de este proceso: *El Chapulín Colorado* + *Macunaíma* → *Muerte ataca*; *Don Quijote de La Mancha* + *Memórias de um sargento de milicias* → *À procura de uma alma* (En busca de un alma) y *El Lazarillo de Tormes* + *A hora da estrela* → *Macabéia*.

Nuestra propuesta inicial fue un trabajo más sencillo, que utilizara la paráfrasis como base teórica para la elaboración de las re-lecturas intertextuales. Pero los alumnos, embebidos por un sentimiento que mezclaba la euforia con la ansiedad por lo nuevo, que iban descubriendo a cada etapa del proyecto, además de demostrar un enorme crecimiento en su comprensión y producción textuales, principalmente en lo que concierne a lo literario, consiguieron ir mucho más allá de lo esperado y, no solamente re-construyeron las obras seleccionadas, sino que las transformaron, de forma magistral, utilizando la sátira y el humor, característicos de la parodia, la cual había sido enseñada solamente de forma teórica, pero no sugerida como base para el trabajo, a causa de su complejidad.

Bibliografía

- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.) 2003. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Edusp, 81 p.
- BASTOS, Maria Oliveira Barbosa. 1995. *O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Seliunte Editora, 77 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 174 p.
- CARRAVETA, 1991: 40, en BASTOS, Maria do Carmo Marinho. 2003. *A formação do professor de Língua Portuguesa para um trabalho de produção textual, a partir de gêneros discursivos: pesquisa de intervenção em curso de Letras*. Taubaté: UNITAU, 177 p.
- GONZÁLEZ, Mario. 1998. *O romance picaresco*. São Paulo: Ática, 91 p.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. 1996. *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics, 199 p.
- LÜCK, 1995: 64, en FERNANDES, Maria Joaquina. 2004. *Educação e Interdisciplinaridade*. Volta Redonda: Fundação Oswaldo Aranha, 12 p.
- SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. 2000. *Don Quijote de La Mancha*. Adaptación didáctica por Margarita Barberá Quiles. São Paulo: Scipione, 127 p. (Leer y Aprender).

Wagner Barros Teixeira

Centro Universitário de Barra Mansa



POR QUÉ Y CÓMO SE ORGANIZA UN CURSO DE LECTURA EN ESPAÑOL: NUESTRA EXPERIENCIA EN EL CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues
Marcos Maurício Alves da Silva

1. ¿Por qué leer en español en la universidad?

El Centro de Lenguas de la *Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas* de la *Universidade de São Paulo* (USP) se creó en 1991 con la finalidad de ofrecer cursos de portugués para los extranjeros que venían a esa Universidad y cursos instrumentales¹ de lenguas extranjeras para estudiantes, profesores y funcionarios brasileños. Desde ese año, el Centro ofrecía, además de las clases de portugués, cursos de lectura en italiano e inglés; el curso de francés pasó a existir en 1993, el mismo año en que se suspendió el de italiano. El español se ofrece por primera vez a partir de agosto de 2004. Ciertamente una victoria para todos los que desde hace tantos años intentamos ocupar espacios públicos y privados para enseñar una lengua que un sin número de veces se ha visto como “fácil”, “igual” o “de aprendizaje innecesario” (cf. Celada, 2002).

Y, ¿por qué la Universidad de São Paulo se ha decidido por empezar a ofrecer cursos de lectura en español? ¿Por qué y para qué hace falta aprender a leer en español?

La justificación para una oferta es, casi siempre, la demanda. En nuestro caso no ha sido muy diferente. Desde la creación del Mercosur y la intensificación de las relaciones comerciales, políticas, culturales y, claro, académicas con países hispanohablantes vie-

¹ No es nuestro objetivo discutir en este momento el uso del vocablo “instrumental” para designar eso que nos parece más adecuado llamar “lectura” o “lecto-comprensión”, sólo queremos subrayar que existen otras posibilidades y que, sin duda, cada una representa una cierta visión —y una teoría— de la lengua.

ne aumentando considerablemente, como todos sabemos, el número de brasileños interesados en aprender la lengua española. Esa demanda ha llegado también a la Universidad, en la que, para ingresar en los cursos de postgrado, hace falta comprobar conocimientos instrumentales de una lengua extranjera para la maestría y de dos lenguas para el doctorado. Los exámenes de suficiencia en lengua extranjera son la primera y eliminatoria etapa del proceso de selección de los candidatos al postgrado y clásicamente se hacían en inglés o francés en las diferentes Facultades e Institutos de la USP. Sin embargo, a fines de los años 90 también pasaron a realizarse esos exámenes en español. Y, claro, si se toman exámenes en lengua española, si se acepta o se exige su conocimiento, lo más natural es que también se facilite el conocimiento de esa lengua en la habilidad que se está exigiendo: la lectura. Así fue como, en marzo de 2004 el Centro de Lenguas decidió empezar a impartir cursos de *Español Instrumental* a partir del segundo semestre de este año.

Pero, ¿antes la gente en la Universidad no leía en español? Sí, obvio que se leía en español. Hay inclusive autores que comentan la importancia que tuvieron las traducciones de obras clásicas, sobre todo del área de Humanidades, en la formación de los universitarios brasileños (cf. Celada, op.cit. y Picanço, 2003). Sin embargo, no existía una preocupación por aprender la lengua española y eso es lo que fundamentalmente nos parece que ha cambiado en los años más recientes. Es decir, la idea (o imagen, por usar una palabra que ya está un poco gastada) que el brasileño tiene de la lengua española es muy diferente hoy de la que se tenía hace 40 ó 50 años (cf. Celada, op.cit.). De ese modo, el inicio de las clases de lectura en español en la USP nos hace ver que la búsqueda de conocimiento en esa lengua extranjera está presente, hoy día, en todas las áreas de la sociedad brasileña y, por tanto, se tiene que pensar en contemplar y adecuarse a las diferentes necesidades que éstas pueden presentar.

Es cierto también que la Universidad no se puede preocupar en todo momento en “contemplar cierta demanda”. La Universidad no puede permanecer atada a lo que “la sociedad necesita” a lo que “le dicta el mercado”. Sin embargo, también es cierto que en la Universidad debe estar la vanguardia. Y eso es precisamente lo que estamos buscando: la vanguardia. En este caso específicamente la inspiración nos viene de los países europeos hablantes de lenguas neolatinas (Portugal, España, Francia, Italia, Rumania).

En los últimos años la Comunidad Europea se encuentra en un lugar bastante complicado en cuanto a la cuestión lingüística. Eso porque se ha decidido —muy acertadamente, creemos— que no debe haber una lengua oficial de la Comunidad, sino que todos los países integrantes tienen el derecho de tener sus lenguas como cooficiales en la institución. No obstante, nos podemos imaginar sin mucho esfuerzo lo difícil que debe ser tener 25 lenguas como cooficiales, serán muchos los problemas relacionados a la traducción en todas y tan diferentes lenguas. En un intento ambicioso de disminuir o por lo menos minimizar esos problemas, Portugal, España, Francia, Italia y Rumania se lanzaron en un programa de incremento de la *intercomprensión* entre sus hablantes (cf. Andrade y Araújo e Sá, 1999, 2001 e 2004; Faria, 2001), ya que consideran que la proximidad entre sus lenguas (portugués, español, francés, italiano, rumano), dada por su origen latino, se puede

trabajar como un elemento que contribuye facilitando el aprendizaje. Es importante subrayar que no se trata de volver a una visión contrastiva de “lo que es igual ya se sabe, no hace falta aprender; se tiene que reforzar lo diferente” sino de utilizar la proximidad y la conciencia con respecto a su lengua materna a favor del aprendizaje de otras lenguas de la misma raíz. De esa forma, lo que estos países plantean es la posibilidad de que sus hablantes alcancen el “bilingüismo receptivo” (cf. Vilavedra, 2001), es decir, que sean capaces de encontrarse, por ejemplo, para una reunión, hablar cada uno en su lengua materna y hacerse entender por todos los demás.

No queremos, absolutamente, trasplantar directamente esa realidad y/o esa política europea de enseñanza de lenguas, pero, eso sí, pensamos que podemos aprovechar los conceptos de intercomprensión y de bilingüismo receptivo en el contexto latinoamericano —en que a un lado está Brasil, el único país lusófono, que se ve casi obligado a aprender español, la lengua de todos los demás países y, a otro lado, los países hispanohablantes, que tienen en Brasil el vecino de más grande extensión territorial y población, aparte de ser más poderoso económicamente, lo que le da a la lengua portuguesa un estatus suficiente como para que muchos la quieran o la deban aprender.

Así, la creación y las reflexiones que actualmente desarrollamos en torno al curso de español instrumental en la USP tienen que ver directamente con la tendencia de adecuar cada vez más la enseñanza a las necesidades específicas de cada público y la posibilidad de extender las nociones de intercomprensión y bilingüismo receptivo, que encontramos muy interesantes y bastante pertinentes también dentro de nuestra realidad sudamericana.

2. La organización del Curso Instrumental de Español en el Centro de Lenguas de la USP

2.1 Justificativa

El curso *Español Instrumental* del Centro de Lenguas de la USP está, como ya habíamos dicho, en su primer semestre y surge, como también comentábamos, cuando hay una búsqueda por parte de los alumnos de la universidad que necesitan leer textos académicos en español, así como por aquellos que necesitan hacer las pruebas de ingreso en el postgrado de esa universidad.

Hemos desarrollado un curso de 90 horas de clase, dividido en dos semestres: el primero con 60 horas y el segundo con 30 horas/clase². Los principales contenidos de

² El equipo que trabaja en la organización del curso y preparación de materiales se compone actualmente de tres personas, dos de ellos, autores de este texto: la Profa. Fernanda S. C. Rodrigues, Educadora del Centro de Lenguas de la FFLCH/USP y coordinadora del proyecto, y el Prof. Marcos Mauricio Alves da Silva, becario del Centro de Lenguas y profesor del curso. Además, para la confección de los materiales, contamos con la colaboración de la Profa. Fátima Cabral Bruno, que, como alumna del doctorado en Lengua Española en el Área de LELEHA/FFLCH/USP y becaria de la CAPES, dedica parte de su trabajo en el PAE (“Projeto de Aperfeiçoamento de Ensino”) a ese fin.

nuestro curso son los “clásicos” de un curso de lecto-comprensión, como pueden ser presentar y practicar contenidos lexicales, gramaticales y discursivos, además de traer a la conciencia diferentes estrategias y técnicas de lectura —tal vez la principal diferencia existente entre un curso “normal” y uno instrumental y que determina el tratamiento que se le da a la acción de leer y al texto. Sin embargo, pensamos que ya en el Nivel I de un curso instrumental de español para hablantes del portugués, podemos trabajar con el reconocimiento de los sonidos de la lengua española con el objetivo de que el alumno entienda no sólo un texto académico escrito, sino también, consiga entender un pequeño texto auditivo. De esa manera, estaremos desarrollando dos competencias —comprensión lectora y auditiva— e intentando conducir al alumno por el camino del *bilingüismo receptivo* de modo más amplio. Las prácticas de comprensión auditiva se darán también —y con más énfasis— en el Nivel II del curso. Comentamos a continuación cuáles son los objetivos, el programa y los contenidos que trabajaremos, y cómo está hecha la organización de los materiales.

2.2 Objetivos

Como veníamos diciendo, este curso tiene como objetivo proporcionar al estudiante la competencia en la lectura de textos académicos cortos, principalmente del área de las Humanidades, como pueden ser por ejemplo los resúmenes, pequeños artículos, revistas académicas, etc.; también esperamos lograr la comprensión de textos de lo cotidiano, como folletos, propagandas, textos periodísticos, revistas etc. Además, pretendemos que los estudiantes desarrollen un nivel básico de competencia en los textos orales que les proporcione la comprensión mínima de una conferencia o ponencia en su área.

Para llegar a nuestro objetivo central, tenemos una serie de objetivos más específicos que nos sirven como guía del curso. Queremos que los alumnos sean capaces de:

- desarrollar estrategias de lectura que los ayuden en la comprensión de textos escritos;
- conseguir usar con eficiencia los diferentes tipos de diccionarios, bilingües, monolingües, de verbos, de usos, etc.;
- saber identificar géneros textuales³, distinguir diferentes tipos textos y elaborar estrategias de lectura diferentes para cada uno;
- conocer el alfabeto español y sus sonidos para poder entender textos orales simples en el Nivel I y textos más complejos en el II;
- poder diferenciar las clases de palabras (eso los ayudará en la estrategia de la inferencia lexical y les proporcionará una lectura más fluida);
- reconocer los tiempos verbales e identificar sus usos;
- reconocer los conectores y sus usos;

³ Aprovechamos para agradecerle a la Profa. Fátima Cabral Bruno las sugerencias que nos ha hecho para este texto y la importante aclaración sobre la terminología “tipología textual” y “género textual”, con base en Bakhtin (1979).

- desarrollar alguna reflexión sobre algunas diferencias que existen entre la gramática española y la portuguesa, con el fin de que su lengua materna no se vea como un obstáculo sino como un elemento que puede ser facilitador, si bien trabajado, en su proceso de aprendizaje.

2.3 Programa

Para lograr los objetivos que hemos expuesto, tratamos de organizar el programa del curso con los principales puntos gramaticales de la lengua española para un nivel básico-intermedio. Tuvimos como base para el Nivel I el libro *Uso de la gramática española - Elemental* de Francisca Castro. Claro que seleccionamos los puntos que pueden generar alguna dificultad para el estudiante brasileño y en muchos de ellos intentamos hacer comparaciones con la gramática de la lengua portuguesa. También separamos las unidades lexicales que nos parecen imprescindibles para un alumno que quiera desarrollar una competencia lectora básica en lengua española. Además de la parte gramatical y lexical, es fundamental para un buen resultado en la lectura, el conocimiento consciente de las estrategias de lectura. Para ello, leímos mucha teoría acerca del tema y usamos materiales diversos que se trabajarán a lo largo del Nivel I.

2.4 Materiales

Lamentablemente parece ser que el tema de la lectura en español está bastante poco trabajado en Brasil y no hay ninguna publicación significativa que serviría a nuestros objetivos. De ese modo, optamos por trabajar, tal como predice la teoría de la enseñanza instrumental, siempre con materiales auténticos. No porque el material preparado para uso didáctico no nos sirviera, sino porque el material con que el alumno tendrá contacto fuera del contexto de clase será, casi siempre, auténtico.

Usamos diferentes géneros textuales: desde publicidades que pueden ser anuncios de revistas o periódicos hasta esos folletos que recibimos en las calles; textos periodísticos; textos cortos académicos, como resúmenes de ponencias o artículos; pequeños textos literarios —aunque no es el objetivo central del curso, nos parece que el texto literario puede contribuir para alcanzar nuestros objetivos y, como pensamos en alumnos del área de Humanidades puede, inclusive, consistir en uno de sus fines—, etc. Estos son los géneros de texto que usamos para la presentación de los puntos gramaticales y/o lexicales en clase, así como para el trabajo de concienciación de las estrategias de lectura. Para la explicación más detallada y la práctica de aquellos puntos, preparamos unos *Apuntes de Gramática*, un cuadernillo con textos periodísticos sacados de Internet (usamos periódicos de los distintos países hispanohablantes). La decisión de utilizar esos textos se debe, en primer lugar, a la facilidad de acceso que supone encontrarlos, además de la seguridad de que son auténticos y muy posiblemente son textos con los cuales nuestros alumnos —muchos de ellos estudiantes en nivel de postgrado— se pueden enfrentar en su vida (cotidiana y académica).

2.5 Evaluación

Nos hemos decidido por hacer una prueba en la mitad del curso y un trabajo final en el que tendrán que buscar un texto académico cualquiera y encontrar las respuestas de preguntas anteriormente hechas. De esa forma, intentaremos averiguar cuál ha sido la evaluación de los alumnos contrastando los resultados de cada una de las dos evaluaciones, tomadas en diferentes momentos. El principal objetivo de la evaluación es percibir si las estrategias adoptadas en el curso han sido suficientes y si han contribuido a que los alumnos comprendan en su profundidad los textos en español. Además, claro, trataremos de verificar si los alumnos han conseguido aprender la materia, en términos de los contenidos que les hemos presentado en ese nivel.

3. Conclusión

El Censo de la Educación Superior 2002⁴, el último que ha realizado el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) para el *Ministério de Educação e Cultura* brasileño, muestra que existían, en ese año, 3.479.913 alumnos matriculados en los 14.399 cursos de 1.637 establecimientos de enseñanza superior en el país.

Nos parece que esos números son suficientes para demostrar la necesidad de desarrollo de programas y materiales que contemplen ese nivel y ese tipo muy particular de alumnado. En general, lo que se necesita es un aprendizaje instrumental que les facilite la lectura de bibliografía en lengua extranjera y la comprensión mínima de textos orales. Además, como comentamos anteriormente, muchos de esos estudiantes tendrán que desarrollar estrategias de lectura que les proporcionen una comprensión profunda de textos escritos, si quieren algún día empezar un curso de postgrado *strictu sensu*. Por todo eso, deseamos que esa reflexión, que recién hemos empezado en la Universidad de São Paulo, gane fuerza, defensores e investigadores en otras universidades y facultades en nuestro país para que, dentro del menor tiempo posible, podamos cambiar el panorama de la oferta de lenguas extranjeras en la enseñanza superior brasileña.

Bibliografía

- ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, M.H., 1999. "A intercompreensão em Línguas Românicas: propostas didáticas no quadro do programa Galatea". En: IKOR, A., CONCEIÇÃO, M.C. & SOUSA, M.L.C., 1999. *Purilinguismo e Ensino*. Faro, Universidade do Algarve, pp.147-159.
- , 2001. "Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola". En: *Inovação*. Vol. 14, n 1-2. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp.149-168.

⁴ Esos datos están disponibles en la página de ese instituto de investigación en la internet <www.inep.gov.br>

- , 2004. “‘Apprendre à lire en français’: estratégias incentivadoras da construção de sentido numa língua estrangeira próxima”. En: *Suplemento – En direct de L’APPF*. Fevereiro, 2004. Lisboa, Associação Portuguesa de Professores de Francês, pp.33-41.
- BAKTHIN, M. (Voloshinov-1929), 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. de M. Lahud e Y.F. Vieira). São Paulo, Hucitec.
- CASTRO, F., 2000. *Uso de la gramática española. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de nivel elemental*. Madrid, Edelsa.
- CELADA, M.T., 2002. *Uma língua singularmente estrangeira. O espanhol para o brasileiro*. Tese de doutorado. Campinas, Universidade Estadual de Campinas/IEL.
- FARIA, I. H., 2001. “Mais línguas, mais Europa”. En: MATEUS, M.H.M. (org.), 2001. *Mais línguas, mais Eupora: celebrar a diversidade lingüística e cultural da Europa*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 13-16.
- PICANÇO, D.C de L., 2003. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba, Ed. da UFPR.
- VILAVEDRA, D., 2001. “Galego, português e Castelán. Unha interacción productiva”. En: MATEUS, M.H.M. (org.), 2001. *Mais línguas, mais Eupora: celebrar a diversidade lingüística e cultural da Europa*. Lisboa, Edições Colibri, pp.53-60.

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues
Universidade de São Paulo

Marcos Maurício Alves da Silva
Universidade de São Paulo



LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LAS CLASES DE COMPRESIÓN DE LECTURA EN E/LE

Ana Cristina dos Santos

Não ignoramos que a leitura e a produção de texto exigem sensibilidade. Acreditamos, porém, que a sensibilidade não seja um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Por outro lado, não basta apenas recomendar ao aluno que leia o texto muitas vezes, é preciso mostrar-lhe para onde dirigir a atenção.

Platão y Fiorin (1990)

La enseñanza del español con fines específicos

El pequeño interés por el estudio del idioma español, sobre todo en las décadas de los 60, 70 e inicio de los 80, contrasta con la gran demanda de los días actuales. Se puede explicar dicho crecimiento por las relaciones económicas con los países hispanoamericanos y también por razones políticas y culturales que despertaron el interés por el aprendizaje del idioma cervantino. Con el crecimiento, la lengua española, que se enseñaba solamente en algunas universidades públicas del país y en algunas escuelas de idiomas especializadas, pasa a ser obligatoria con la ley 9394/96¹ a partir del quinto año de la educación fundamental, dejando a criterio de cada

¹ Ley que establece las directrices y bases de la educación nacional en Brasil, conocida como la LDB. El artículo 26, § 5º establece que: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição."

escuela la elección de la lengua extranjera que se ofrecerá a los estudiantes. La ley acaba por abarcar un universo más grande que el de las escuelas públicas, pues la enseñanza de la lengua española se extiende a las escuelas particulares, a los colegios militares y federales y a las universidades particulares. Como consecuencia, el número de personas que estudia la lengua se multiplicó considerablemente. No obstante, no todos los alumnos tendrán el mismo objetivo al aprenderla. Algunos necesitan dominar las cuatro destrezas: hablar, leer, escribir y escuchar; otros quieren aprenderla para un fin específico: lectura, turismo, negocios, formación tecnológica, académica, entre otros. Se empieza a discutir la importancia de dar también un fin específico a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española. En la práctica, significa planear un curso apropiado a cada grupo de alumnos según sus propias necesidades. Se empiezan a proponer cursos que no enfatizan solamente el enfoque comunicativo centrado en las cuatro destrezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de E/LE.

Con este objetivo, la enseñanza de la lengua española con fines específicos se une a lo que ya se practicaba con la enseñanza de la lengua inglesa desde 1960 y que se conoce con la denominación de ESP (*English for Academic Purposes*). Con el ESP surge la especialización en el aprendizaje de idiomas. Se vincula la enseñanza a determinadas características de uso del idioma en diferentes situaciones, pues se establece con mayor precisión posible para qué el alumno necesita el idioma extranjero y, entonces, se programa el contenido y el curso específico para satisfacer dicha necesidad. Se empieza a hablar ahora de una instrumentalización de la lengua para obtener metas profesionales o académicas. De esta manera, surge el español para negocios, para turismo, para lectura y otras necesidades con vocabulario, estrategias y contenidos específicos que se introducen en diversos cursos y programas de español como lengua extranjera (E/LE).

No obstante, una problemática se nos presenta en este tipo de enseñanza: la formación especializada del profesor y el material didáctico. Aunque haya aumentado la demanda de profesores de español en el mercado, en lo que se refiere a la instrumentalización del idioma, la demanda de docentes habilitados sigue siendo escasa. Los cursos de formación de profesores, con raras excepciones, preparan al futuro profesor para el trabajo con las cuatro destrezas sin considerar la enseñanza de sólo una de ellas. Para trabajar con el español para fines específicos es fundamental que el profesor posea metodología y procedimientos propios para este tipo de enseñanza, pues es necesario determinar las destrezas y las estrategias que deberán ser fomentadas y practicadas con los aprendices en clase, según los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sobre el material didáctico, el profesor de E/LE encuentra en el mercado todo tipo de publicación impresa, libros de texto, materiales de apoyo para utilizar en la práctica de las cuatro destrezas, de manera que muchas veces no sabe cómo y qué elegir dada la gran variedad existente. Con todo, cuando el asunto es la enseñanza de lengua española para fines específicos, el profesor se depara con un universo contrario: el número de material es aún muy reducido. Se pueden encontrar algunos sobre el español para negocios, para turismo, para el área jurídica y casi nada para el español instrumental para la lectura. En este particular, el profesor sólo encuentra tres o cuatro libros confeccionados por los propios profesores que imparten clases de lengua instrumental para la lectura. Generalmente dichos materiales están basados en sus experiencias profesionales y casi siempre publicados (¡cuándo publicados!) por las universidades en que el profesor imparte sus clases. Se puede encontrar también otros pensados

para la lectura instrumental, pero orientados a la selectividad, en que se mezclan ejercicios de estructuras gramaticales tradicionales con interpretación de textos muchas veces sin cualquier explicación metodológica.² No existe todavía en el mercado uno que trabaje solamente con las estrategias de lectura (según el modelo sociointeraccional de lectura) publicado por alguna gran editorial. De este modo, el profesor tiene que buscar alternativas y soluciones para reemplazar esta falta de apoyo, pues si desea material de comprensión lectora para sus clases debe él mismo confeccionarlo, ya que encontrar uno es tarea casi imposible. Justamente sobre la relación entre la formación del profesor y la elaboración de material didáctico para lengua española instrumental para la lectura vamos a hacer hincapié en nuestra charla.³

La enseñanza de la lectura y la formación del profesor

El curso de portugués/español, del Instituto de Letras de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IL/UERJ), pretende rellenar en sus cursos de licenciatura el espacio existente en el mercado en la formación del docente de lengua española para fines específicos, particularmente en lo que se refiere a la lengua instrumental para la lectura. En la licenciatura, esto ocurre en las asignaturas de práctica en lengua española y, más específicamente, en el curso de especialización para los docentes de E/LE: *Especialización en lengua española instrumental para la lectura*. La orientación seguida por el curso de español de la UERJ se hace necesaria porque, tanto la municipalidad como el Estado de Río de Janeiro, orientan la enseñanza de lengua extranjera para la enseñanza fundamental y secundaria utilizando las nociones de estrategias de lectura como soporte fundamental. El Projeto *Multieducação del Núcleo curricular básico* (2000), confeccionado para orientar a los profesores de la enseñanza de lengua extranjera de la municipalidad de Río de Janeiro, recomienda desarrollar los objetivos a que se han de alcanzar en clase a través de textos escritos, es decir, de la lectura:

Reconhecimento da idéia do tempo presente, passado e futuro em diferentes contextos, relacionados ao ambiente do aluno, *através da leitura em LE*. [...] Percepção da organização interna textual que contribui para a descoberta do *sentido do texto*, distinguindo sua temporalidade e os elementos de unidade, coerência e coesão. [...] Reconhecimento da influência das línguas e culturas estrangeiras na construção da identidade pessoal do aluno e, paralelamente, *a partir da leitura de textos diversos...* (subrayado nuestro).

Esa directriz también orienta los Parámetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) que buscan la naturaleza sociointeraccional del lenguaje y recomien-

² Dos publicaciones se dedicaron a esta área: *Espanhol no vestibular. Textos e questões*, publicada por la Universidade Federal de Minas Gerais, en que los autores trabajan textos, expresiones idiomáticas, vocabulario y estructuras de la lengua española y *Éxito. Repertorio de Exámenes de Ingreso a la Universidad* publicado por las editoriales SGEL y Ao livro técnico, en que se trabaja textos de diferentes variantes lingüísticas y géneros, con apuntes sobre la gramática tradicional y el léxico.

³ El presente trabajo no se detendrá en las teorías que estudian la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos, pues su objetivo es la relación entre la formación del profesor y la elaboración del material para dichas clases.

dan a los profesores que trabajen con los conocimientos sistémico, de mundo y de la organización textual, pues “esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e preparam para o engajamento discursivo”.

A partir de esa afirmación, se concluye que los aspectos enfatizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera se relacionan con la naturaleza sociointeraccional del aprendizaje según los diversos discursos realizados por esa sociedad. Una vez que el proceso de enseñanza y aprendizaje está fundamentado en textos escritos, nada más coherente que orientar la enseñanza de lengua extranjera para el modelo sociointeraccional de lectura. Este modelo destaca la interacción entre el lector, el texto y el escritor y, desde una perspectiva discursiva, considera que tanto quien escribe como quien lee el texto produce significados y sentidos; o sea, éstos se producen a partir de las relaciones entre el lector, el escritor y el texto. También la situación y el contexto social e histórico de los lectores determinan significados y sentidos del texto. Bajo esta óptica, la lectura puede ser definida como un proceso interactivo, cognitivo y está situada socialmente.

Sin embargo, todo este esfuerzo de los profesores del curso de español de la UERJ para concienciar a los futuros profesores y a los profesores no sería tan productivo si se diese solamente en las clases de práctica, pues la formación del futuro profesor, dentro del curso de licenciatura, no está restringido solamente a las asignaturas de práctica. Así, los profesores sintieron la necesidad de expandir también la naturaleza sociointeraccional del discurso para los ocho créditos ofrecidos a lo largo del curso y así introducir, desde el inicio del curso, los primeros aportes teóricos sobre el tema. Esto porque dichas estrategias y técnicas pueden ser transferidas para la lectura de cualquier texto en cualquier idioma (incluyendo el materno). Además, facilitaría el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando el alumno estuviera cursando las asignaturas de práctica.

Esta aplicación encuentra respaldo en la teoría de Scott (1988) que afirma que el trabajo de concienciar al alumno sobre el proceso de lectura debería ser hecho por todo educador y, principalmente, por aquéllos que enseñan LM y LE porque, si los alumnos y los profesores (ambos lectores) no comparten las mismas creencias en relación a la comprensión del texto, existirá poca esperanza de progreso en una clase de lectura. El profesor debe trabajar sistemáticamente el conocimiento consciente sobre la comprensión lectora y la concienciación sobre los procedimientos utilizados para leer para que los alumnos alcancen mayor eficiencia en la lectura. Es necesario pensar y actuar metacognitivamente sobre el proceso de lectura porque solamente así, tanto alumno como profesor estarán capacitados para identificar la causa de los problemas que la lectura les presenta. Para Scott, la asignatura lectura es un libro cerrado para casi todos los estudiantes y los profesores podrían aprovechar la oportunidad para intentar abrirlo y aumentar la concienciación de las estrategias de lectura que los alumnos utilizan o podrían utilizar. Concienciar al alumno sobre su proceso de lectura es transformarlo de lector-decodificador a lector-crítico. Pero, ¿qué sería “concienciar al alumno”? El propio Scott (1998) nos presenta la respuesta para dicha cuestión:

Conscientização é garantir que o aluno compreenda a razão pela qual aprende e pratica as habilidades ensinadas; como cada um o consegue; avalie a validade dessas estratégias e; finalmente, perceba tudo o que envolve o processo de leitura.

La producción de material para la lectura en clases de E/LE

Cuando se trabaja con la formación del docente, dicha concienciación sobrepasa el simple nivel de la teoría y recae también en la elaboración del material, pues, conforme ya discutimos, no hay material disponible en el mercado para este tipo de práctica. Se hace necesario concienciar a los aprendices (futuros profesores) y a los profesores de que el material que se ha de utilizar en las clases debe ajustarse a la metodología y a la planificación del curso. Otras veces, en casos más graves, pero no por eso difíciles de encontrar, el profesor desconoce la planificación del curso para el nivel en que está actuando y elige el material por la facilidad de encontrarlo y por su precio accesible. Si no hay material en el mercado que esté de acuerdo con la metodología adoptada, cabe al profesor elaborarlo según sus objetivos y posibilidades. No obstante, ningún material didáctico puede ser elaborado sin una previa planificación. Es primordial que el profesor tenga una idea clara de los objetivos que espera alcanzar y cómo alcanzarlos al crear los ejercicios. El material debe estar adecuado al nivel, interés, necesidades, deseos y carencias de los alumnos. De ese modo, el profesor debe tener bien definidas las metas que pretende alcanzar con su grupo y dominar la aportación teórica, es decir, los fundamentos básicos y las teorías necesarias que orientarán el material didáctico elaborado. Así, sabrá responder a las preguntas básicas que surgen cuando de la elaboración de un material didáctico: ¿cómo, para quién y qué elaborar? Sin el conocimiento teórico de la propuesta metodológica que seguirá en sus clases, el futuro profesor o el profesor no lograrán responder a dichas preguntas y por consiguiente, no elaborarán un buen material didáctico.

Hay que resaltar que cuando el profesor trabaja con un material que él mismo elabora, sabe exactamente cuáles son los objetivos que pretende alcanzar, así como el público que lo utilizará. Al orientar su práctica docente, los contenidos del material didáctico utilizado estarán coherente y armónicamente relacionados con el enfoque metodológico propuesto. El profesor sabe por qué está trabajando con este material y cómo y, así, difícilmente estará incurriendo en una práctica común a los profesores de lengua extranjera: alejarse de la propuesta original del material o mezclar enfoques metodológicos al utilizarlo.

Para Kleiman (1993), un material orientado para el desarrollo de la comprensión lectora debe iniciar su propuesta por las técnicas orientadas, aumentando gradualmente el grado de dificultad: de las más fáciles a las más difíciles. Se suele elaborar el material de modo que en cada clase el alumno vea una estrategia diferente, partiendo siempre de lo más amplio a lo más restrictivo, pero esto no quiere decir que no se necesite trabajar más las aprendidas anteriormente. Cada ejercicio abarca una nueva estrategia y a la vez todas las anteriores. Poco a poco, el profesor retira los soportes y los alumnos redefinen por sí mismos las tareas, utilizándolas en su proceso de lectura. Lo más importante en ese enfoque es básicamente realizar un trabajo centrado en el alumno que es el sujeto de la acción de ejecutar y reflexionar sobre su adquisición de conocimiento. El papel del profesor es el de suministrar instrumentos para que el aprendiz, respetando su propio ritmo, pueda estar familiarizado con el lenguaje escrito.

Una de las primeras preocupaciones en el proceso de elaboración del material está en la elección de los textos. El trabajo con la comprensión lectora presupone que los textos

deban ser preferiblemente auténticos⁴ y además los textos seleccionados deben estar relacionados con algún conocimiento anterior del alumno. Los textos adaptados no están prohibidos. Si se trabaja con ellos, hay que cuidar de que la adaptación hecha no rompa la coherencia y la cohesión entre los párrafos y que también no se pierda el propósito del autor al escribir el texto (la interacción que existe entre él y el lector). Los textos pueden ser seleccionados según varios criterios, entre ellos, nivel lingüístico e intereses de los alumnos, tema y tipologías textuales. Sin embargo, deben ser lo más diversos posible para que los alumnos puedan observar que los textos poseen una forma patrón que determina su género y, exceptuando el género literario, el estilo individual no entra en sus enunciados. Esa diversidad tiene el objetivo de despertar en los alumnos la atención hacia los elementos que configuran un texto: el espacio que ocupa en la página, si está en columnas o no, si posee autoría, fecha, etc. Determinar la tipología de un texto será importante para comprender las unidades que lo componen: el tipo de estructura y de conclusión de un todo y, la relación entre el enunciador y los demás compañeros de la comunicación verbal. Por esto, el material didáctico debe ser confeccionado con textos de periódicos, revistas, libros, publicaciones específicas de determinada área del conocimiento humano, guías turísticas, textos literarios, cartas, entre otros, con el objetivo de familiarizar a los alumnos con los diferentes textos y así desarrollar su conocimiento textual.

Una vez seleccionados los textos, otro criterio que hay que considerar es el de la estructuración de los ejercicios. En este punto, el profesor puede apoyarse en Kleiman (1993) y/o Cicurel (1991) que, en sus libros presentan, además de la teoría, ejercicios prácticos de cómo utilizarla y también en los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* que orientan a lo profesores a trabajar con los tres tipos de conocimiento: el sistémico, el de mundo y el de la organización de los textos. Así, los ejercicios pueden venir estructurados según esos conocimientos. Con todo, la prioridad en cada ejercicio debe ser siempre aprovechar el bagaje cultural que el alumno trae consigo para articular el conocimiento anterior con el nuevo. Porque, sólo se puede leer en el sentido interactivo de la palabra, cuando se es capaz de rellenar el texto con sus propias informaciones acumuladas y, a la vez, rellenar sus informaciones con las del texto.

Al confeccionar ejercicios sobre el conocimiento del mundo, el objetivo principal del profesor es hacer que el alumno relacione su experiencia con el texto leído. Relacionar los elementos componentes del texto para que comprenda las varias hipótesis de lectura: el título, el subtítulo, los grabados, la estructura del texto. Se enfatizan de ese modo los esquemas del mundo del lector, pues tal como afirman los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998): "para o aluno de Língua Estrangeira, a ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo [...]".

Las actividades que enfatizan el conocimiento sistémico llevan al alumno a utilizar sus conocimientos lingüísticos (algunas veces valiéndose de la semejanza entre los dos idiomas) para descubrir el significado de una palabra, mostrando que no hay necesidad de traducir

⁴ Sobre la cuestión de la autenticidad de un texto mucho se discute, pues algunos teóricos afirman que al entresacar el texto de su ambiente discursivo original y utilizarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya es una manera de adaptarlo. Siendo así, no se podría considerar ningún texto utilizado en clase como original.

palabra por palabra para comprender el significado del texto, pues algunas no son palabras-claves para la comprensión global del texto. También se debe orientar al alumno para intentar inferir el significado de las palabras desconocidas a través del contexto y no detenerse a cada palabra desconocida para buscar su significado en el diccionario. El uso del diccionario debe orientarse a que el alumno-lector pueda utilizarlo conscientemente, aprovechando todas las posibilidades de ese instrumento. Además de las referencias lexicales, dichas actividades destacan también los elementos de coherencia y de cohesión dentro del texto (la gramática textual): las relaciones sintáctico-semánticas, los elementos de referencia, los determinantes, los verbos y las marcas textuales. En la gramática textual lo más importante es el significado que los términos poseen dentro de un contexto específico, una vez que en otros, adquieren nuevos matices de significado. La gramática que se trabaja con los alumnos está en nivel de reconocimiento y no de producción. Quizás, para muchos, un curso que no incluya ejercicios gramaticales explícitos con sus reglas normativas no sea completo. Pero, es importante recordar que cualquier hablante utiliza la gramática siempre dentro de un discurso y no aislada de él, conforme aseguran los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998):

O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo.

Para el conocimiento de la organización textual, los ejercicios deben centrarse en actividades en que el alumno-lector, a través de algunas características: el formato, el tipo de vocabulario, la letra en que está escrito, clasifique el texto según su tipología. Los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998) advierten de que dicho conocimiento está íntimamente relacionado con la comprensión del enunciado: “Estes sabem que, ao se depararem com uma história, por exemplo, devem esperar um determinado tipo de organização da informação”. A partir de la tipología textual, el alumno podrá identificar también la fuente, el área de conocimiento y el asunto de los textos presentados. Se deben trabajar en clase diferentes tipos de texto. Todos tienen su objetivo dentro de la organización textual y al profesor ha de trabajar las características de cada uno con los alumnos. Sólo así no se rechaza un tipo de texto mientras se valoran otros. Un texto no es más importante que el otro, todos tienen su función dentro del universo escrito y todos deben ser utilizados en clase. La utilización de una tipología diversificada de textos, además de contribuir para el aumento del conocimiento intertextual del alumno muestra que, dentro de una sociedad, se emplea los textos para diferentes objetivos.

La diversidad de material y de ejercicios se hace necesaria para que el alumno distinga las varias estrategias que utiliza cuando se encuentra delante de un texto. Para ello hay una serie de ejercicios que se deben presentar a lo largo de un curso de lengua instrumental para la lectura, que atienden a esos requisitos, a través de diferentes tipos de textos, temas y asuntos. Esa diversidad hace que el alumno tenga contacto con las estrategias que necesita y las utilice. De modo que se vuelva autosuficiente para notar cuáles pueden facilitar o no su trabajo de lectura.

Como las estrategias de lectura son idénticas para cualquier idioma, los textos presentados a los alumnos y las instrucciones de los ejercicios pueden aparecer tanto en lengua materna (LM) como en la lengua extranjera estudiada (LE). Este hecho debe ser resaltado al alumno-lector desde el primer momento, pues él debe saber que las estrategias presentadas en el material son las mismas que inconscientemente utiliza cuando lee un texto en LM y que las utilizará para leer cualquier otro texto.

El profesor, al elaborar su material para la comprensión lectora, debe ser conciente de que, en un trabajo de ese tipo, el material didáctico posee poco tiempo de duración, pues los textos pueden volverse obsoletos. Al utilizar el material con un nuevo grupo debe introducir, siempre que sea necesario, textos más actuales.

Hay que resaltar que en un trabajo como éste, no hay espacio para la evaluación formal que conocemos como prueba. Así, cualquier ejercicio podrá ser una prueba y cualquier día podrá ser "el día de la prueba". Esto porque los conocimientos propuestos son procesos de aprendizaje que necesitan ser asentados uno sobre otro. Es un programa del tipo espiral; o sea, cada elemento enseñado aparece en otros contextos. Por ejemplo: se explica el tema al alumno y lo practicamos una vez en la primera vuelta de la espiral y, este mismo tema volverá más tarde en otro plan, en un texto más difícil, más sofisticado o de diferente tipología textual. De esta manera, se evalúa al alumno continuamente y así, cualquier ejercicio presentado puede ser una prueba y recibir una calificación.

Consideraciones finales

Seguro que el material didáctico confeccionado por el profesor no pretenderá agotar todas las posibilidades de ejercicios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera, inclusive porque ésta es una actividad que se construye a lo largo de una vida. Sin embargo, al elaborar su propio material el profesor se asegurará de que tanto la metodología como la evaluación sean coherentes con los objetivos que se propone: presentar las estrategias de lectura para que ésta no sea un proceso más de decodificación de palabras y sí un instrumento para formar lectores críticos, capaces de recrear cada palabra del texto, de hacer que el mundo ofrecido a través de la lectura adquiera sentido y valor.

Con todo, para que el futuro profesor o el profesor sea capaz de elaborarlo es necesario que su formación académica suministre los instrumentos adecuados para que pueda encontrar las respuestas más adecuadas a su realidad y a las necesidades de sus alumnos. Además su formación debe capacitarle, con el auxilio de la metodología y de los procedimientos correctos, para trabajar con la comprensión lectora, una vez que este enfoque nortea desde las directrices más amplias para la enseñanza de una lengua extranjera en Brasil (los Parámetros Curriculares Nacionais) hasta la más restrictiva, la enseñanza pública del Estado y la municipalidad de Río de Janeiro. Su formación académica debe llevarle a concienciarse de la necesidad de estar siempre reflexionando sobre las implicaciones y las dificultades que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre su capacidad de encontrar las posibles soluciones, sin el miedo de elegir el camino más difícil: la elaboración de su propio material didáctico.

Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, Branca, 1998, "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", en *Carabela 44 Monográfico: la enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*, Madrid, Sgel, pp. 5-29.
- BAKTHIN, M., 1992, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto, 1989, *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*, Campinas, Unicamp.
- CICUREL, Francine, 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- COSTE, D., 1988, "Leitura e competência comunicativa", en Galves, C.; Orlandi P.; Otoni, P (org.), *O texto: escrita e leitura*, Campinas, Pontes, p.11-29.
- DAHER, M.C.F.G. y SANT'ANNA, V. L. A. (cons.), 2000, *Núcleo Curricular Básico Multieducação- Línguas Estrangeiras*, Rio de Janeiro, SME/DEG/DEF.
- DENYER, Monique, 1999, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, España, Universidad Antonio de Nebrija.
- FREIRE, Paulo, 1992, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 27 ed., São Paulo, Cortez.
- GERALDI, João Wanderley, 1985, *O texto na sala de aula – leitura e produção*, 4 ed., Cascavel, Assoeste.
- GRELLET, Françoise, 1990, *Developing reading skill*, 11 ed. New York, Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ BLASCO, Maria José, abril/1991, "Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", en *Revista Cable*, Barcelona, Equipo Cable, pp. 8-13.
- KATO, Mary, 1989, *O aprendizado da leitura*, Campinas, Pontes.
- KLEIMAN, Angela, 1989. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*, 2 ed., Campinas, Pontes.
- , 1993, *Oficina de leitura – teoria e prática*. Campinas, Pontes.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli, 1988, *Discurso e leitura*, São Paulo, Cortez.
- , 1987, *A linguagem e o seu funcionamento - as formas do discurso*, 2 ed, Campinas, Pontes.
- SCOTT, M., 1988, "Conscientização", en *Puc - Working papers. n° 18*, São Paulo, PUC-Cepril.
- SOLÉ, Isabel, 1994, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao.

Ana Cristina dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Veiga de Almeida

LA ENSEÑANZA DE E/LE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LA LECTURA INTERACTIVA COMO PRÁCTICA DOCENTE

Cristina Vergnano Junger
Luciana Alves de Jesus

1. Introducción

Las reflexiones sobre las dificultades de la enseñanza, así como las discusiones sobre las teorías y metodologías que sirven como soporte para la práctica docente han destacado a lo largo de los tiempos, pero son pocos los estudios académico-científicos en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos. Sin embargo, trabajos sobre este tipo de enseñanza adquieren cada día más relevancia, una vez que en el mundo globalizado los contrastes sociales son cada vez más fuertes y el acceso a la educación se presenta como principal camino para la solución de ese problema. Según la Declaración de Hamburgo (1997) sobre la Educación de Adultos su potencial consiste en:

[...] fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre hombres y mujeres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. (UNESCO, 2003: 03)

Las inquietudes y el interés por el tema, provocados por una experiencia con este nivel de enseñanza realizada en el *Proyecto InvestUERJ* bajo la orientación de la Dr^a. Cristina Vergnano Junger, motivaron el presente trabajo. Su objetivo es enseñar un poco del contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil, a través de un recorte sobre la enseñanza de Español como LE.

Para eso, utilizamos como base teórica aportaciones presentes en documentos sobre educación, vigentes en Brasil, concretamente los *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes a LE, que ofrecen las bases para la construcción de proyectos curriculares, y las resoluciones sobre enseñanza de jóvenes y adultos. También se consultaron textos de la *Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos - CONFINTEA* (ONU, 1997; UNESCO, 2003), así como consideraciones teóricas sobre lectura interactiva (Junger, 2002).

2. Bases de la Educación de Jóvenes y Adultos

En un país como Brasil, lleno de contrastes y que posee altos índices de analfabetismo, la Educación de Jóvenes y Adultos es una cuestión de justicia. En este sentido su principal función es la reparación de una deuda social, dado que, en algún momento de sus vidas, se les negó a estos ciudadanos el derecho a la educación y, por consiguiente, la ciudadanía plena. Además de esta función existe la equalizadora (Curi, 2000): el reingreso en el sistema educacional posibilita una igualdad de oportunidades, originada por el acceso a nuevos espacios en las esferas sociales y, a veces, económicas.

Teniendo como base el carácter incompleto del ser humano, que vive en un constante proceso de perfeccionamiento y aprendizaje, cuyo potencial de desarrollo y de adecuación pueden actualizarse a través de la escuela, entre otros medios, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) adquiere su verdadero sentido: la cualificación. Ésta permite el (re)descubrimiento de habilidades, competencias y posibilidades (Curi, 2000). Así, los principales objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos son: hacer que estos alumnos puedan adquirir y actualizar la formación básica, facilitando su acceso a los distintos niveles del Sistema Educativo; mejorar su cualificación profesional o prepararlos para el ejercicio de otras profesiones y, por fin, desarrollar su capacidad de participación plena en la vida social, cultural, política y económica del país (*idem*, 2000).

2.1 El alumno adulto y el modelo pedagógico

Para que podamos empezar a comprender al adulto como sujeto pedagógico es necesario que tengamos en mente que cada uno de estos individuos es la síntesis de una historia, de una trayectoria familiar y laboral, pues poseen conocimientos y experiencias que acumularon a lo largo de su vida, de acuerdo con su interacción social, política y cultural, además de las influencias de su condición económica y del ambiente donde viven y vivieron. Precisamos entenderlos como seres definidos por lo inacabado, la continuidad y lo provisorio (Boussy Rosa: 2000). Estas características son responsables de la permanente construcción de sus identidades individuales y colectivas, ya que no son fijas o estables, sino que están en constante proceso de formación.

Según Ovide Menin, los rasgos que definen la adultez son la madurez, la inteligencia y el crecimiento por medio de una estructura dinámica, diferente al niño y al anciano. El autor considera otros aspectos además del concepto cronológico y comenta que:

[...] el adulto es aquella persona que, además de su crecimiento físico, ligado al desarrollo cronológico (edad), evidencia un nivel de autonomía consagrada por la experiencia individual y colectiva. No importa cuánto sabe (mucho, poco o nada) de lo que exige el sistema escolar, ni cuántos años tiene, sino cuánto puede (física, psíquica y socialmente) dentro de una sociedad concreta y en relación con la clase social a que pertenece. (*apud* Boussy Rosa, 2000: 2)

Podemos agregar a este concepto otras características específicas que son el autoconocimiento, capacidad de definición y elección, conciencia de los límites, mayor sentido de la realidad, capacidad de auto-cuidado y cuidado de los otros, responsabilidad, potencialidad creadora y capacidad de aprendizaje (Boussy Rosa, 2000).

No podemos, tampoco, olvidar que, cuando deciden reanudar sus estudios, estos alumnos traen consigo mucha inseguridad a causa de otras experiencias fracasadas. Esto indica la gran influencia del componente psicológico en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, debido a la heterogeneidad y a las particularidades mencionadas, este nivel de enseñanza necesita un modelo pedagógico específico y flexible, que lleve en cuenta las especificidades individuales, las necesidades y el perfil de cada alumno. En este contexto se debe concebir la enseñanza, bajo una perspectiva socio-interactiva, en la que alumno y profesor caminan lado a lado. El segundo abandona el papel de poseedor único del saber y pasa a actuar como mediador, que tiene la función de crear oportunidades para que los alumnos construyan su propio conocimiento, partiendo del conocimiento cotidiano que acumularon durante su vida.

Por medio de esta concepción, el aprendizaje pasa a ser de responsabilidad colectiva. Todos, de forma interactiva, construyen el conocimiento a partir del intercambio de experiencias, hecho que depende fundamentalmente del respeto a las diferencias (Brasil, 2002). Dentro de esta perspectiva, es también importante la creación de un ambiente de complicidad y confianza. O sea, es preciso que el profesor conozca a sus alumnos: un poco de la vida, necesidades, deseos y motivaciones de cada uno.

Las reflexiones anteriores sirven como base general para la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje de jóvenes y adultos, pero no podemos olvidar que toda metodología debe ser adaptada al contexto y al grupo con el cual trabajamos. Cabe al docente, junto con el equipo escolar y la comunidad donde se inserta la escuela, evaluar en qué medida se deben fijar objetivos y desarrollar programas y actividades.

2.2 El papel de la Lengua extranjera en la Educación para jóvenes y adultos

En el caso de la EJA brasileña, la lengua extranjera forma parte del currículo escolar, siendo su oferta como asignatura, obligatoria, así como su inclusión en los exámenes de suplencia. Esto refleja la importancia de su enseñanza, cuya principal función es ofrecer a los alumnos la posibilidad de ingresar en un universo cultural distinto al suyo. Así como el método de enseñanza-aprendizaje, el lenguaje también se ve a partir de una

perspectiva socio-interactiva, como una herramienta fundamental para comprender el mundo y ser comprendido.

Cuando observamos los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998; Brasil, 1999) podemos percibir una preocupación por el carácter textual del lenguaje y una valoración del conocimiento previo y de mundo de los alumnos, el reconocimiento de la función social de los textos, la identificación de los diferentes tipos de texto a partir de marcas en la organización textual. La enseñanza de LE, por lo tanto, se debe desarrollar de forma contextualizada, a partir de textos. Éstos deben ser auténticos y que formen parte de lo cotidiano, pues, así, permitirán un contacto más cercano a los usos reales de la lengua y la cultura estudiadas. También es importante que atiendan a las necesidades e intereses de los alumnos.

Con respecto al el concepto de autenticidad de los textos, cabe aquí una observación. Cuando se trata del modelo interactivo de lectura, es frecuente la valoración de textos originales, entresacados de contextos auténticos de uso por nativos del idioma estudiado (Junger 2002). Sin embargo, si consideramos el concepto de descontextualización, como lo adaptó Junger (2002b) del AD para la enseñanza de LE, cualquier texto o discurso que se desplace de su entorno original para la utilización con fines didácticos pierde parte de su autenticidad en términos pragmáticos. Hay que considerar que cambiaron los destinatarios y los objetivos de lectura. En el caso de la LE, además, son nuevos, también, el código lingüístico, el espacio y, a veces, el tiempo. Todo eso requiere una atención y un tratamiento especial del docente, que piensa usar el material como una muestra de la manera por la cual se utiliza aquel discurso en una determinada situación de la lengua estudiada. Es imprescindible que el profesor puntúe y contextualice los cambios advenidos de la nueva situación enunciativa.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE se valoran tres tipos de conocimiento: el del mundo, el textual y sistémico (Brasil, 1998). No basta, por lo tanto, conocer el vocabulario o las estructuras gramaticales, ámbito del conocimiento sistémico. Es necesario que los alumnos apliquen en el proceso lector el bagaje de conocimientos que van adquiriendo a lo largo de la vida, tanto en lo que se refiere a las experiencias extra-lingüísticas, como al reconocimiento de las características de organización discursiva y textual. Así, se espera que desarrollen competencias para comprender el contexto en el que el texto fue producido, quien lo produjo, en qué condiciones y con qué finalidad, qué informaciones extra-textuales pueden contribuir para su mejor comprensión y qué aportaciones de sentido las características propias de cada construcción textual permiten.

3. El concepto de “lectura interactiva” y el trabajo de comprensión lectora

En general, cuando hablamos de enseñanza de LE los profesores y alumnos tienen la idea de que para saberla es necesario un dominio de su gramática y vocabulario, así como que el conocimiento de la misma implica un habla perfecta. Pero, aunque no sea considerada a menudo como uno de los focos centrales del proceso educativo, la lectura tiene un papel fundamental. Forma parte de nuestro día a día, pues a todo instante necesitamos leer, sea un

anuncio, los subtítulos de una película, o un periódico. Vivimos en una sociedad en la que el papel del texto es de extrema importancia en la construcción, transmisión y conservación del saber (Junger, 2002).

Por eso, principalmente en el aprendizaje adulto, la comprensión lectora debe obtener mayor consideración, puesto que permitirá a estos alumnos la ampliación y desarrollo de su bagaje cultural y conocimiento enciclopédico. Son personas que normalmente ya están insertadas en el mercado de trabajo y participan de interacciones sociales definidas, para quienes la LE puede convertirse en una herramienta más para comprender el mundo.

Siguiendo los estudios de las últimas décadas sobre el proceso lector, dentro de una línea angloamericana, observamos que se aconseja, hoy, desarrollar la actividad de lectura basada en los presupuestos teóricos del modelo interactivo, resultante de la combinación de dos modelos de procesamiento de la información anteriores: el ascendente y el descendente. El primero valoraba solamente las informaciones expresadas en el texto, entendiendo la lectura como una actividad de decodificación y percepción de las reglas y estructuras que componían el material escrito. El otro defendía la comprensión a partir de las experiencias y conocimientos traídos por el lector, el cual aportaba significados a lo leído (Kleiman, 1996; Junger, 2002b). Con base en estas dos concepciones, la lectura interactiva va a proponer una comprensión que envuelve tanto las características textuales como el conocimiento enciclopédico del lector, contribuyendo ambos a la construcción de sentidos del texto. Además, son, también, considerados todos los elementos lingüísticos o no que acompañan y componen el texto —imágenes, elementos tipográficos, colores, etc.—, la tipología textual y la intertextualidad (Junger, 2002).

A pesar de la importancia del conocimiento de cada lector para la comprensión hay límites para las inferencias y reconstrucciones de sentido. El modelo define una forma de intercambio entre el autor y lector, quien participa activa y plenamente de la lectura, utilizando para eso los procedimientos adecuados a cada situación. La conjunción de elementos aportados por el autor en su texto y de contribuciones del lector, asociada a los objetivos de la lectura, tipo de texto, fuente y el asunto determinarán un variado, aunque no infinito, número de lecturas (Junger, 2002).

Un método de enseñanza que adopte este modelo de comprensión lectora debe dividirse en tres etapas: prelectura, lectura y postlectura. En la primera se hace la motivación de los alumnos, estableciendo los objetivos y activando el conocimiento previo sobre el asunto y tipo de texto, para la construcción de hipótesis de lectura. La etapa siguiente (lectura) sirve para la comprobación o rechazo de las hipótesis, la inferencia de vocabulario y tema, la identificación de los elementos que componen el texto y sus funciones en la construcción de los significados y el establecimiento de relaciones entre el texto leído, el bagaje del lector y otros textos. En la última etapa (postlectura) son confirmados y ampliados los conocimientos adquiridos en la lectura, que pasan a formar parte del nuevo bagaje del lector (Amorim, 1997; Junger, 2002).

Entre los diferentes procedimientos utilizados durante el proceso lector, destacamos la inferencia, que consiste en la identificación y atribución de significado a palabras desconocidas, a partir del contexto, de la interpretación del asunto y de los elementos lingüísticos o no presentes en lo leído. También podemos considerar una forma de

inferencia la percepción del asunto, que no se limita a un vocablo o expresión en concreto sino al contenido temático más general enfocado en el texto. Aspectos como el título, la relación entre imagen y texto verbal, la fuente, el tipo de texto y su estructura son fundamentales para la comprensión lectora, pues permiten la inferencia del vocabulario y del asunto.

La lectura no siempre se hará de la misma manera. Las características presentadas por el texto así como la definición previa de los objetivos de la lectura son de extrema importancia para la identificación del nivel y de los procedimientos exigidos, o sea, suele llevar a la elección de maneras diferentes de leer (Kleiman, 1992). Existen distintos niveles de lectura: profundo (detallado) y superficial; general y puntual. Los dos primeros se refieren al grado de atención dedicado a la tarea de lectura, mientras los segundos tratan de la aprehensión de la información, o sea, si se observan informaciones de carácter más amplio o si se buscan detalles específicos (Junger, 2002).

Como orientador y motivador de la actividad lectora en clase, cabe al profesor elegir temas basados en las necesidades de sus alumnos y que nortearán la elección de los textos que se trabajarán. Es su tarea, también, la orientación técnica del proceso para que los aprendices consigan identificar los problemas ocurridos durante la lectura y los procedimientos que deben utilizar para resolverlos. Todo el trabajo deberá caminar en el sentido de desarrollar la autonomía y proficiencia lectora de los estudiantes, de manera que puedan ser los conductores de sus futuros procesos de lectura.

4. El proyecto InvestUERJ y la experiencia docente

Creado en 1993, este proyecto tiene como principal objetivo la capacitación de los funcionarios de la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)*, permitiendo que estudien en el horario de trabajo, concluyendo su formación básica. Para eso, los alumnos pueden inscribirse semestralmente en varias asignaturas en dos horarios, mañana y tarde. Además, este *Centro de Ensino Supletivo* ofrece oportunidades de becas para los alumnos de las diversas unidades académicas de la universidad, capacitándolos para la enseñanza, a través de actividades práctico-teóricas orientadas hacia la actuación en la educación básica de jóvenes y adultos.

4.1 La enseñanza de Lengua Española: objetivos y contenidos

El objetivo de esta asignatura es, por medio de la comprensión lectora, enseñar a leer no sólo los textos en español sino también el mundo. Así, el enfoque de lectura interactiva amplía los conocimientos de los alumnos, quienes, a partir de la utilización de procedimientos adecuados a cada situación de interacción con materiales escritos diversos, aprenden a comprender mejor textos tanto en lengua extranjera como en lengua materna.

La lengua española se ofrece en tres niveles. El primer nivel tiene clases una vez por semana y los otros, dos veces por semana, siendo cada uno concluido en un semestre y la asignatura completa en un año y medio.

Los textos trabajados en estos niveles son elegidos a partir de unidades temáticas que abordan asuntos del día a día de los alumnos, tales como: ciudadanía, medio ambiente, salud, medios de comunicación y trabajo. La comprensión lectora incluye también un

reflexión crítica sobre la realidad, pues parte de las concepciones de cada uno sobre estos temas, que pueden ser cambiadas o no a lo largo de las discusiones. Por ejemplo, textos referentes a la unidad sobre trabajo pueden enfocar la cuestión del desempleo o del trabajo infantil, motivando a los alumnos y haciendo que piensen sobre estos problemas. Estas temáticas orientan y sirven como eje del trabajo con los contenidos que son adquiridos y desarrollados de forma progresiva, como podemos observar en el cuadro que sigue:

	Contenidos
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de lectura y su práctica; • La importancia del conocimiento previo y el papel del título como activador del mismo; • Hipótesis de lectura; • Inferencia de vocabulario y de asunto; • Palabra-clave; • Vocabulario desconocido, transparente y heterosemántico; • Uso de diccionario; • Conceptos de tipo y fuente de texto; • Relación entre imagen y texto verbal; • La importancia y significación de aspectos tipográficos y de otros elementos no-verbales para la comprensión del texto.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles y estrategias de lectura; • Tipología textual; • Comprensión general y puntual • Determinantes y su función cohesiva.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura general y puntual; • Pronombres y su función cohesiva como productores de sentido en el texto; • Tiempos, modos y aspectos verbales aplicados a la comprensión lectora; • Conjunciones, preposiciones y adverbios como marcas lingüísticas de relaciones sintáctico-semánticas, productoras de sentido en el texto.

A partir de este cuadro verificamos que la enseñanza enfatiza el carácter textual de la lengua, pues sus aspectos formales son vistos como herramientas de producción de sentido. A los elementos gramaticales se atribuye una función cohesiva, en parte responsable de la coherencia del texto, construyendo en conjunto con los otros elementos verbales y no-verbales la significación de lo escrito. Cabe añadir que todos los contenidos se seleccionaron

a partir de los objetivos generales y específicos definidos para cada nivel. En términos generales, se busca en los cursos de Espanhol I, II y III: (1) concienciar sobre el proceso de lectura, sus variadas formas, propósitos y el papel del lector en la construcción de sentidos; (2) desarrollar los procedimientos adecuados a la solución de los problemas de lectura; (3) establecer vínculo entre los elementos lingüísticos (sistémicos) y no lingüísticos (imágenes, aspectos contextuales etc.) y la producción de sentidos, estructuración de la cohesión y coherencia de los textos; (4) desarrollar la madurez y autonomía lectora de los aprendices.

La tarea presentada en anexo fue realizada por alumnos del Nivel 2, en 2004, y tuvo como objetivo el repaso de algunos conceptos aprendidos en el nivel anterior. Está compuesta por una historieta de *Mafalda* y por cuestiones de comprensión lectora, contestadas en portugués, referentes a la inferencia de asunto y de vocabulario, heterosemánticos y relación entre imagen y texto verbal. Tras el texto, vienen las tres cuestiones que, en este trabajo, ofrecemos acompañadas de su respectiva clave de respuesta esperada, a fin de facilitar la comprensión de nuestras conclusiones sobre la tarea.

La propuesta del ejercicio no incluye tareas con un grado de abstracción elevado. Como el objetivo era verificar si los alumnos lograban identificar el tema de la historieta e inferir el significado de palabras desconocidas (en este caso, de falsos cognatos), la mayoría de las cuestiones trabajaron con comprensión más general. La excepción se verifica en la última pregunta, de carácter puntual.

Aunque no se haga ninguna referencia directa a las imágenes, éstas son importantes para la construcción de sentido, tanto en el caso de la inferencia de “*oficina*” como para percibir y definir la razón de la indignación de Mafalda. La importancia de los dibujos es propia del género historieta, facilitando, por consiguiente, el desarrollo de las articulaciones entre imagen/ texto en el proceso comprensivo. La orientación didáctico-pedagógica del programa es que se llame la atención para tal relieve de los elementos no verbales, incluso durante la etapa de prelectura, cuando se va a trabajar con textos ricos en imágenes.

Aún considerando aspectos no verbales, el destaque en negrita del pronombre “esto” (aspecto tipográfico) permitiría explotar cuestiones de anáfora. El elemento anafórico, en este caso, no remite a una palabra, expresión o frase, sino a una imagen, reforzando el valor significativo de los dibujos en las historietas. Optamos, sin embargo, por no trabajar tal aspecto debido a la programación del curso, que no incluye los pronombres y su función cohesiva antes del nivel 3. La observación de su relevancia es, con todo, pertinente y la hacemos aquí para señalar la riqueza y variedad de posibilidades que ofrece este tipo de enfoque de lectura.

4.2 Evaluación: dificultades y conquistas

Como vimos a lo largo de este artículo, la enseñanza de jóvenes y adultos tiene especificidades que exigen del profesor una metodología propia. Como toda práctica docente incluye desafíos y dificultades, que se reflejan, en esta realidad educativa, en la heterogeneidad y en los problemas afectivos, psicológicos y cognitivos que estos alumnos adquirieron por medio de las fracasadas experiencias de aprendizaje anteriores y de sus condiciones de vida.

En este contexto, la enseñanza de lengua española hace frente otras cuestiones. Muchos alumnos, que frecuentaron la educación básica en otro sistema de enseñanza, empiezan directamente en el Nivel 2 sin haber cursado el primer nivel en el ámbito del Invest UERJ. O sea, lo más común es que ingresen en el proyecto con otra visión de LE, pues están habituados a una concepción más tradicional de enseñanza-aprendizaje de idiomas, basada en la gramática o en la conversación. Por eso, muchos alumnos rechazan el enfoque de la lectura y ofrecen resistencia a lo propuesto en un primer momento. Además, las dificultades que tienen en los estudios formales de la lengua materna, así como otros problemas de aprendizaje que poseen, interfieren en la comprensión en la LE.

A partir de una sensibilización lectora y de un trabajo minucioso y sistemático con los procedimientos de lectura es posible llevarlos a aceptar el enfoque, permitiendo que vayan obteniendo, por lo tanto, los conocimientos y competencias exigidos en el nivel en que están insertados. Otro factor extremadamente importante es el acompañamiento individual, sin el cual el trabajo en clase como un todo se hace ineficaz. Conocer las necesidades de cada uno y procurar entenderlas, trabajando individualmente y ayudándolos a solucionar sus problemas, es fundamental. Esto se hace necesario a causa de aspectos socio-afectivos y de auto-estima inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje formal de estudiantes adultos.

Teniendo en cuenta la tarea elegida como ejemplo de nuestro trabajo, se puede reflexionar y apuntar algunos problemas y avances del proceso. Las historietas agradan, pero no siempre son de fácil aprehensión. Muchos alumnos rechazan en un primer momento la tarea, por creer que no son capaces de leer en una LE. Pero, con una actividad adecuada de prelectura, conversando sobre la realidad laboral, las exigencias y el cansancio relacionados con ella, cómo afectan o pueden afectar a la familia, se usa la experiencia de cada alumno para preparar el terreno en que se desarrollará la tarea lectora. El intercambio de informaciones y perspectivas de los miembros del grupo también contribuye favorablemente para el desarrollo del proceso. Hablar sobre las características del género *historieta* constituye, también, un factor importante de enriquecimiento del bagaje textual de los estudiantes y, por consiguiente, un elemento que facilita la lectura posterior.

Durante la etapa de lectura, se resuelven las cuestiones propiamente dichas. Aunque el trabajo se proponga como individual, nada impide que se socialicen las opiniones y se compartan las perspectivas de los diferentes lectores. El hecho de solicitar una descripción de cada viñeta, les da a los alumnos, con aún poca autonomía y seguridad, cierto control sobre lo que están haciendo, debido a la sensación de una práctica más familiar y, por lo tanto, más fácil en su opinión. También contribuye a organizar sistemáticamente la mirada sobre lo que leen, fijar detalles, jerarquizar informaciones.

De manera general, a pesar de las dificultades, les fue posible identificar la indignación de la niña y reconocer la situación que la causaba. La atribución de significado al vocablo "oficina", con todo, no siempre fue fácil. La ayuda del profesor fue solicitada como soporte a la resolución de la tarea. Es importante señalar que, tal apoyo no se tradujo en la presentación inmediata del significado del vocablo, sino en una orientación sobre cómo se podría construir tal significado a partir del contexto. No suele ser una práctica aceptada fácilmente, pues cuesta trabajo e intensifica la sensación de frustración momentánea, pero con el tiempo, se muestra efectiva para el crecimiento en el proceso lector.

5. Conclusión

No debemos olvidar que la enseñanza de Jóvenes y Adultos es una forma de concienciar al ciudadano adulto, haciendo que pueda alcanzar su plena ciudadanía. Esto permitirá que consigamos realizar los cambios necesarios para la verdadera transformación social, construyendo una sociedad más justa y realmente democrática. El profesor comprometido con la educación, entendida como función política, social y cultural, tiene la responsabilidad de orientar y mediar en el proceso educativo, abandonando el papel de poseedor absoluto del saber para interactuar con sus alumnos.

Como pudimos observar en el desarrollo de este trabajo, la enseñanza de lengua española bajo el enfoque de la lectura interactiva funciona como clave para el acceso de estos alumnos a una nueva cultura, que permitirá la comprensión de su propia realidad social y cultural. La lectura, así, les permite vislumbrar nuevos horizontes y oportunidades, a partir de la valoración de sus experiencias.

Conviene además tener claro que, como adultos ya alfabetizados, estos aprendices tienen contacto con el mundo letrado. La perspectiva que se les ofrece con el acceso a una LE, en especial para lectura, es no sólo la de ampliar horizontes culturales y de conocimiento, sino la de contribuir al perfeccionamiento del uso de su propia lengua materna. En general, los procedimientos lectores, con las debidas adaptaciones, sirven a los más diferentes idiomas. Una vez que el profesor de LE está involucrado en la labor de desarrollar la conciencia lectora de sus alumnos, su esfuerzo, recursos y técnicas se harán notar más fuertemente. Si, además, se preocupa en llamarles la atención sobre cada etapa del proceso, desarrollando su metacognición, podrá contribuir efectivamente al crecimiento global del educando, yendo más allá de las fronteras de su asignatura.

Bibliografía

- AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. "Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática", en ADDEI, Eliane. 1997. *Perspectivas: O ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME.
- BOUSSY ROSA, Soria. *El adulto como sujeto pedagógico* (Ponencia). http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Soria_Boussy_Rosa.PDF. Entresacado de Internet en julio de 2004.
- BRASIL. 1998. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília: MEC.
- . 1999. *PCN de Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.
- / SEF. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – segundo segmento do Ensino Fundamental*. Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 2002. www.mec.gov.br Entresacado de la Internet en julio de 2004.
- CURI, Carlos Roberto Jamil (relator). 2000. *Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC. <www.mec.gov.br>. Entresacado de Internet en julio de 2004.

- JUNGER, Cristina de Souza Vergnano. 2002. El trabajo con comprensión lectora en lo cotidiano escolar *Cuadernos ENBRAPE*, Belo Horizonte: Librería [CD-ROM].
- . 2002b. *Leitura e ensino de Espanhol como língua estrangeira: Um enfoque discursivo*. Tesis de doctorado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Universidad Federal de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro [no publicado].
- Kleiman, Angela. 1992. *Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes.
- . 1996. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes.
- ONU. 1997. *Quinta conferencia internacional sobre educación de adultos*. Hamburgo: Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. http://www.faea.net/documentos/Plan_de_accion_CONFINTEA_1997.pdf. Entresacado de Internet en julio de 2004.
- UNESCO. 2003. *Informe en síntesis sobre el Balance Intermedio*. CONFITEA V. Bangkok: Instituto de la UNESCO para la Educación. www.unesco.org/uiie/pdf/recommitting_sp.pdf. Entresacado de Internet en julio de 2004.

Cristina Vergnano Junger
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luciana Alves de Jesus
Projecto InvestUERJ



Anexo

Mafalda



<www.mafalda.dreameres.com>

1) ¿Cuál es el asunto de la historieta?

A indignação de Mafalda.

2) Describe qué ocurre en cada viñeta:

1ª Viñeta: *O pai de Mafalda está chegando em casa*

2ª Viñeta: *Mafalda e seu irmão olham para ver quem está chegando*

3ª Viñeta: *Eles levam o pai até a mãe, assustados e tristes com o seu estado físico*

3) De acuerdo con los conceptos estudiados, tales como la importancia de las imágenes para la comprensión del texto y el vocabulario heterosemántico, contesta las preguntas que siguen:

a) ¿Por qué Mafalda está tan indignada?

O estado de seu pai é lastimável depois de um dia de trabalho.

b) Por medio del contexto y de la observación de las imágenes, infiere el significado de la palabra “oficina”

A palavra oficina significa escritório. Percebe-se isso porque o pai da Mafalda está voltando do trabalho e, pela roupa que veste e a maleta que carrega tudo indica que trabalha numa empresa ou em algum tipo de escritório, não numa oficina com o sentido do português.

FÓRMULA MATEMÁTICA PARA DESCONSTRUIR TEXTO Y HACER UNA INTERPRETACIÓN LECTORA

Nidia Puig Vacare

Por tener alumnos privados (ejecutivos, médicos, abogados e ingenieros en su mayoría), necesitaba textos para desarrollar la comprensión lectora, una vez que casi todos se preparaban para el examen de suficiencia en español. Poco a poco me quedó claro que el problema no era el idioma español, sino la capacidad de jerarquizar los temas, las frases, las palabras y así entender las partes y el todo de cada texto. El gran problema era el lenguaje y no la lengua. No tenían idea de paradigmas ni de sintagmas. Las palabras más difíciles les parecían las más importantes. Busqué, entonces, el lenguaje más científico, más lógico y concreto, que presentase también temas de conjunto. Les faltaba el pensamiento abstracto, las imágenes de metáforas o lo que fuera más amplio. Las explicaciones más filosóficas de construir y desconstruir no les sonaban de nada.

Así es que, basada en las teorías de desconstrucción de Jacques Derrida y en las del formalista ruso Vladimir Propp, en sus estudios sobre la tipología del cuento de hadas, empezamos a mirar hacia adentro para buscar en cada párrafo cuatro o cinco palabras que serían las más esenciales para el entendimiento. Con técnicas de “brain storm”, tempestades de ideas, fuimos primero encontrando los campos semánticos, las identidades y, por supuesto, las diferencias.

El primer paso fue leer el texto, de interés común, algo más ameno, y enseguida hacer un “brain storm” con cualquier palabra que se les ocurriese. Traté de tener un ambiente más agradable, con música clásica al fondo, un poco de olor de incienso si les iba bien, apagándoles las luces más fuertes y dándoles una hoja de papel en blanco con un bolígrafo. Utilicé, pues, un poco de las técnicas de neurolingüística, provocándoles las sensaciones,

a través del olor, de la ausencia de colores, de la oscuridad, una vez que así, cerrando también los ojos, les permitía más pensamientos libres. Con eso les di mi “permisión” para que escribiesen lo que quisieran, ofreciéndoles el papel y el bolígrafo, poniéndome como co-ayudante y no como profesora o controladora, como suelen ser las situaciones de aprendizaje tradicional. El hecho de facilitarles el trabajo, dándoles todo a la mano, les causaba más relajamiento y confianza. Hay que pensar que estos alumnos vienen de algunas situaciones traumáticas donde eran siempre tildados de que como profesionales eran muy buenos, pero que “de letras” no entendían mucho. Hay aun un prejuicio de que uno que pertenece a un área de trabajo no puede saber nada de otra, es decir, que un médico no pueda ser poeta, que a un físico nuclear no le sea posible tener placer al leer literatura, o que a un estudiante no le apetezca discurrir sobre un tema filosófico. Veo hoy que la globalización y la internet al mismo tiempo que nos obligan a saber más informaciones, también nos traen más opciones de búsquedas del placer estético, más selecciones para que uno se entere sobre todos los tipos de literatura y así tener más libertad para hablar de todo eso también. Por eso, hoy por hoy, a cualquiera se le da el derecho de desarrollar los más distintos roles en la sociedad. Este fenómeno de multifacetas es una de las características del posmodernismo, de una visión del mundo reflejada por miles de espejos, donde la realidad “verdadera” nunca se consigue ver. Es el mundo con una realidad virtual que se transpone en cualquier texto y consecuentemente en todos los lectores.

Tenemos que tener en cuenta muchos otros aspectos del mundo actual cuando tratamos con el proceso de aprendizaje. Lo emocional está cada vez más expuesto en su inestabilidad, sea por la profesión, el mercado de trabajo; sea por la familia, ya con otro formato; o sea por la sensibilidad, casi totalmente empañada a causa de los desafíos y los miedos a la frustración y al rechazo. Estos alumnos ejecutivos se encuentran en este momento bajo presión porque tienen que presentarse al examen de suficiencia, además de escribir artículos, relatos, o presentar conferencias. Muchos se hicieron profesores universitarios sin un bagaje didáctico más específico. Por lo tanto, vienen llenos de huellas y vacíos que les bloquean el acto de pensar y manifestar este pensamiento de forma más coherente.

Con la experiencia del “brain storm” estos ejecutivos se dieron cuenta de que había mucho más dentro de cada palabra que lo que les parecía antes. Notaron que cada palabra les remitía a otra, y, que a su vez, les traía más imágenes. Con este proceso se fijaron en que las palabras no están solas, que representan mucho más y que las imágenes que suscitan son aun más importantes. Inicié las ideas de metáforas y metonimias, características de la literatura. Entendían entonces las transferencias de sentido y los valores que antes estaban escondidos. Ahora hablaba el lenguaje que a ellos les era más fácil: el de los códigos. Los hombres tienen el pensamiento más lineal, sus neuronas buscan las informaciones más dentro del mismo hemisferio cerebral, mientras que las mujeres tienen la placa del cerebro más blanda y las neuronas pueden, así, buscar las informaciones de un hemisferio al otro con más rapidez. Esto explica porqué las mujeres son más sensibles y más intuitivas.

Teorías también se utilizaron del psicoanálisis también fueron utilizadas, como la del inconsciente, el entorno más individual y personal provocándoles más asociaciones de ideas y búsqueda a otros referentes. Con el ambiente más apropiado, con un escenario más personal y afectivo, la ansiedad baja su nivel, los traumas se quedan menos marcados; la

autoestima encuentra espacio para exponerse. El hilo de confianza, tan insustituible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, viene a la luz.

En un segundo paso utilicé las ideas de Jacques Derridá, cuando dice que uno nunca lee un texto de la misma manera dos veces, será siempre un nuevo texto porque son nuevas las experiencias y nuevos los momentos, además de que las informaciones ya leídas son entonces sustratos para otras interpretaciones. Para Derridá la idea del *positivo* existe porque que hay un *negativo*. De la misma manera, el *negro* por ejemplo, es reconocido como *negro* porque no es *amarillo*, ni *verde*, ni *rojo*, etc. Es decir, conocemos más por lo que *no* es que por lo que *es*, porque estamos siempre comparando, mirando el revés. Este pensamiento ayudó a los alumnos a buscar otros significados dentro de cada palabra. Al decir *amor* también digo *odio*; *rico* presupone *pobre*, *lejos* trae *cerca* como oposición inmediata. Las palabras permitían entonces más familiaridad, más intimidad, se hacían menos “pesadas”.

De las teorías de Propp saqué la tipología de los cuentos de hadas y se me ocurrió que la cadena del pensamiento del texto en cuestión era muy similar. Había siempre un “status quo”, cuando, como en los cuentos, todos están felices al principio. El rey y la reina miran a su princesita con todo el amor y “esperan” toda felicidad para todos, los reyes y el pueblo. Hasta que viene la bruja y rompe esta expectativa, como en el cuento de la Bella Durmiente, en el cual es la manzana la que rompe la cadena de felicidad. Y entra el daño. Todo el resto del cuento es la búsqueda para el rescate de la felicidad, la recuperación del daño. Como se rompe el sistema, se inicia el caos que genera un movimiento. En este movimiento (con muchos verbos de movimiento) aparecen algunos hechos, factores que son consecuencias. En la historia que tomamos como ejemplo, surge el hada que dice que aunque dormida algún príncipe encontrará a la princesa y se enamorará de ella. Vemos un proceso de seducción, tanto por parte de la bruja que, antes de dar la manzana, convenció a la princesa a través de palabras, de promesas, como del hada que también utiliza palabras, así como del príncipe que también seduce al besar a la princesa. El beso es, pues, la recuperación del daño. La princesa se despierta y se enamora de él de pronto. Y así se casan y son “Felices para siempre”, o sea, vuelven al “status quo”, al principio, al momento de inercia. Pensemos también que la inercia es el resultado de dos fuerzas opuestas con la misma potencia que dan la impresión de que todo está parado, sin movimiento. Pero esto no es más que impresión. En el momento en que una de las fuerzas aumentan hay un desequilibrio y una de ellas gana, ocurriendo el caos, un sistema con órdenes propias, aunque aparentemente desorganizado. Es el movimiento que surge después, lo que posibilita el inicio de otra organización. El caos se dirige siempre hacia equilibrio.

Con todas estas teorías, explicaciones, ejemplos de física, de leyes que fueron creadas para que se mantenga el “status quo” que se rompió, me vi utilizando, a través de estas estrategias, el lenguaje de los ejecutivos. Finalmente lograba que ellos viesan el texto bajo otra perspectiva, desconstruyendolo y reconstruyendolo con más familiaridad y manipulación: el control del pensamiento y su manifestación en la lectura y en la escritura.

Llegamos, entonces, a una “fórmula” para cada párrafo. En cada unidad de pensamiento del autor se presentan estos procesos que vienen representados, cada uno, por una sola palabra.

- 1- “status quo”, aquello que no cambia hace mucho, pero que contiene el principio de la inercia, o sea, movimientos opuestos que se chocan con igual potencia (Reyes felices y pueblo también; brujas y hadas).
- 2- Hay una ruptura. Algo de nuevo rompe el discurso. Se instala el daño (la bruja, la seducción, la manzana)
- 3- Empieza la búsqueda por la reconquista. En este momento aparecen los movimientos (los padres de la princesa se desesperan y el hada surge para “salvar”.)
- 4- Notamos los hechos, los factores, los argumentos, las situaciones causales y consecuentes de cada movimiento. En este desarrollar viene el cambio, que puede presentar la ironía y muchas otras figuras literarias. De ahí pasamos a la conclusión que es el resultado de todas las etapas, de la suma de los factores anteriores.
- 5- Se instala un nuevo “status quo”: la argumentación es legítima y se prueba la hipótesis de la tesis (vuelve la felicidad de todo el reinado).

La formula es, más o menos, esta, utilizando los símbolos matemáticos:

$$\begin{array}{c} \times < X \quad ; ; ; ; ; ; ; ; \quad _ = \dots\dots\dots \\ _ \\ _ \\ _ \\ _ \end{array}$$

Y esta es la decodificación de los símbolos y del sintagma que tiene su intento de construcción:

$\times <$ inercia
 X rompimiento, daño
 $; ; ; ; ; ; ; ;$ movimiento
 $_$
 $_$ hechos, factores
 $_$
 $=$ conclusión
 $\dots\dots\dots$ retorno al “status quo”

Para enseñar estas ideas, y técnicas, elegí un texto de la profesora María Eulalia Alzuet de Bartaburu, en su libro *Español en Acción, Tareas y Proyectos*. Las palabras que puse en negrita son las que representan cada elemento de este experimento. Pedía a los alumnos que pensasen que tenían que dar solamente cuatro o cinco palabras para un extranjero que no sabía nada de una lengua y con ellas podrían buscar en el diccionario y así tener una buena idea de lo que trataba el texto. Es decir: esencializar el discurso y el pensamiento.

Ejemplificamos con este texto y con las experiencias que tuvimos con estos alumnos cuyo lenguaje cotidiano es distinto de las explicaciones académicas y literarias, o de gramáticas y sus morfologías específicas.

¿El español de España o el español de América?

Sabemos bien que una *lengua* es un instrumento de comunicación viva que se modifica a partir de la realidad y *evoluciona* con la sociedad. Al mismo tiempo, el habla de una determinada región se diferencia de otras *hablas* regionales, por más que todas ellas formen una unidad lingüística dentro de una comunidad homogénea. Nos encontramos, así, con la variedad dentro de la *unidad*.

Para profundizar en este tema deberíamos ir hacia el pasado para ver la situación *lingüística* anterior a la dominación romana en la Península Ibérica, la posterior conquista y la colonización de América, y cómo se *desarrolló* y se extendió el idioma español, pero se nos haría muy extenso el tema. Por eso, nos dedicaremos a la variedad del idioma dentro de un mundo *globalizado*, en donde la mezcla de los regionalismos se da mediante la migración de individuos dentro de un mismo territorio, de una región a otra, de un país a otro o de un continente a otro. El *emigrante*, de alguna manera, irradia hacia su nueva comunidad giros y expresiones de su región. Con él, migra su forma de hablar y de comunicarse, entablándose, así, un *habla de contacto*.

Sabemos que la *lengua* no puede ser separada de su contexto social. El hombre desempeña diferentes *papeles* en la *sociedad* y su palabra, al *pasar* de un estamento a otro, adquiere una carga semántica diferente. Si por un lado, las capitales son centros de *irradiación* lingüística, por otra parte, la *comunicación* de masas —televisión, radio, periódicos, Internet— hace que se nivelen rápidamente las variantes lingüísticas, a raíz de su penetración en las regiones más alejadas que, poco a poco, están perdiendo el aislamiento lingüístico en el que se encontraban.

Pero veamos las diferencias del *español* peninsular y el español de América. Si nos referimos al español peninsular, no debemos olvidar que, debido a los *movimientos* migratorios, la lengua también recibe influencias de los dialectos y de las otras tres lenguas nacionales que coexisten en la Península: el euskera, el gallego y el catalán. En el caso del español hablado en América son varios los factores que han determinado sus *distintas* formaciones: la situación política, social y cultural de la población indígena; la situación de cada territorio en la época de la colonización; las relaciones entre indios y blancos y su evolución durante el proceso de inmigración. Todo ello, sin perder de vista que el primer contacto entre las diferentes hablas de la Península se habría dado durante la *travesía* del océano cuando los hombres, procedentes de diferentes regiones, habrían buscado una lengua *común* para una mejor comprensión.

Se sabe que el *léxico* americano es *abundante* en arcaísmos y ello se debe a que las palabras llegaron con los conquistadores en su forma más antigua y así quedaron registradas en el habla de Hispanoamérica. Palabras que hoy se consideran arcaicas en España se usan, en la actualidad, en América. Tal es el caso de 'cuero' en lugar de 'piel'; 'frazada' —de uso general en Hispanoamérica— por 'manta'; 'lindo' por 'bonito'; 'liviano' por 'ligero'; 'pollera' —palabra muy usada en la literatura del siglo XVII— como sinónimo de 'falda'. Hoy en día muchas de las *palabras* que los conquistadores españoles les habían dado a objetos, a animales o a plantas, se han ido sustituyendo por voces *nativas*, como es el caso del 'guajolote' en México. Todos saben que se llama 'pavo', pero el pueblo cocina y come 'guajolote', palabra indígena del náhuatl que muestra la huella indígena en el léxico hispanoamericano. La palabra 'canoa', por ejemplo —que proviene del arahuaco que se hablaba en

las Antillas— fue la primera voz indígena aceptada y difundida por las lenguas modernas. También provienen del arahuaco palabras como ‘tabaco’ y ‘cañibal’. Del náhuatl —la lengua más extendida dentro del imperio mexicano— proviene ‘chocolate’, ‘tomate’, ‘cacao’. Del quechua —hablado en el Perú— proviene ‘cóndor’, ‘puma’, ‘mate’, ‘pampa’. Del guaraní —hablado por los pobladores de las cuencas del Paraguay— ‘tapioca’, ‘mandioca’, ‘jaguar’, ‘ananá’. Del mapuche, ‘gaucho’. También se encuentran las *huellas* indígenas en las diversas *manifestaciones* de la entonación y en las alteraciones del ritmo. La huella indígena está muy presente en el léxico de Hispanoamérica.

Aunque diversos *estudios* muestran que el *español* culto de América presenta una cierta homogeneidad se notan algunas *particularidades*. Si se observa el español hablado en el Río de la Plata, en el Caribe o en la zona andina se pueden apreciar otras variantes, muchas de ellas con gran influencia indígena como es el caso de Perú, Bolivia, México —zona de muy fuerte *influencia* india, tanto en la lengua como en la cultura— y Paraguay, país *bilingüe* por excelencia. Pero centremos nuestra atención en el Río de la Plata, región que presenta ciertas particularidades frente a los otros países de la América Hispana.

En la Argentina, la primera *señal* significativa de *búsqueda* de la independencia del español peninsular ocurrió durante el gobierno de Domingo Faustino Sarmiento, (1868-1874). En contraposición a lo que proponía Andrés Bello, partidario de mantener *la tradición* española en la lengua y en la literatura, Sarmiento —además de político, era pedagogo— defendía el derecho a que los jóvenes *crearan* una lengua escrita totalmente independiente de la norma peninsular, poblada de *expresiones* populares de la región y de términos indígenas.

Antes que la Argentina lograra crear una norma *lingüística* propia, surgiría la influencia de la *inmigración* italiana, lo que puede ver en la entonación arrastrada y en el alargamiento de las vocales, tan *característicos* en el habla de los argentinos. Otro ejemplo de esa influencia es el *cocoliche*, una lengua mezcla de italiano y español, criada en los ambientes ítalo-porteños, completamente *diferente* del lenguaje gauchesco de José Hernández o del ‘lunfardo’, genuinamente popular y que representa el antiguo lenguaje del puerto y de los suburbios, hoy totalmente insertado en el *habla* popular.

Si por un lado nos encontramos con las *variantes* del español en las diferentes regiones y países, debemos también considerar la *introducción* del habla de los jóvenes, con su *carácter* innovador, muy presente en nuestro día a día y con una movilidad difícil de acompañar por parte de los adultos. Por otra parte, algunos territorios se han visto más atacados que otros por *regionalismos*, como es el caso de los doblajes televisivos, muchos de ellos realizados en México y que llegan a la mayoría de los países de habla hispana. Y así, nos preguntamos: ¿la pantalla chica será un medio de *masificación lingüística*?

Alzuela de Bartaburu, María Eulalia. Español en acción: tareas y proyectos.
São Paulo. Hispania Editora, 2004. pp 300-301.

Artículos publicado en las actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Consejería de Educación y Ciencia de España, en Brasil. 2002.

<<http://www.hispanialinguas.com.br/webquest.htm>>

Podemos examinar, hacer un análisis al desconstruir y percibir que el pensamiento se repite a casi cada párrafo. Tomamos los números aquí como símbolos de la fórmula presentada arriba:

Primer párrafo: 1-lengua; 2-evolucionar (ruptura, verbos de movimiento); 3-hablas (hechos); 4-unidad (conclusión, “felices para siempre” como en el inicio).

Segundo párrafo: 1-lingüística (inercia, todo “normal”, como “lengua”); 2-desarrollo (ruptura, movimiento, como “evoluciona”); 3-globalizado (movimiento por todo el mundo); 4-emigrante (consecuencia de la globalización, hablas distintas, hechos, factores); 5-habla de contacto (conclusión, como “unidad”, retorno al inicio).

Tercero párrafo: 1-lengua; 2-pasar (verbo de movimiento, que cambia, que rompe lo que había antes); 3-papeles, sociedad (aquí hay un cambio porque vienen primero los hechos, factores, y no el movimiento, que será una consecuencia de dichos hechos); 4-irradiación (movimiento para todos los lados); 5-comunicación (el “status quo” otra vez).

Cuarto párrafo: 1-español; 2-movimientos; 3-distintas; 4-travesía; 5-común.

Quinto párrafo: 1-léxico; 2-abundante; 3-palabras nativas; 4-huellas; 5-manifestaciones (y al “reconstruir el texto, podemos tener algo como: el léxico es la manifestación de las palabras, que, abundantes, dejan huellas como las nativas”).

Sexto párrafo: 1-estudios; 2-español; 3-particularidades; 4-influencia; 5-bilingüe.

Séptimo párrafo: 1-señal; 2-búsqueda; 3-tradición; 4-crearan; 5-expresiones.

Octavo párrafo: 1-lingüística; 2-inmigración; 3-característicos; 4-diferente; 5-habla.

Noveno párrafo: 1-variantes; 2-introducción; 3-carácter; 4-regionalismos; 5-masificación lingüística.

Podemos hacer un paralelo que así nos queda la lectura, ahora en vertical y no lineal, o sea, analizando los paradigmas más que los sintagmas.

El número uno de cada párrafo, el “status quo” está simbolizado por las palabras, en cada párrafo subsiguiente:

Lengua, lingüística, lengua, español, léxico, estudios, señal, lingüística, variantes.

Ya se nota que son casi sinónimos, y a veces son palabras repetidas.

El número dos de cada párrafo, la ruptura, el daño así está marcado:

Evoluciona (fenómeno inherente a todos los seres vivos y a todas las cosas que siempre están cambiando), desarrollo, pasar (cambiar de un lado a otro), movimientos, abundantes (que traspasa), español, búsqueda, inmigración, introducción. Por lo general ha sido una acción, o actitud, que rompió el “status quo”.

El número tres es que a veces puede que sean los movimientos o los hechos; uno u otro causa el movimiento siguiente, uno es consecuencia del otro:

Hablas, globalizado, hablas, papeles, (sociedad), distintas, palabras nativas, particularidades, tradición, característicos, carácter. Ya se nota la repetición de las palabras y, por supuesto el énfasis en el sentido. Es un estilo de la autora también.

El número cuatro, que puede que sea el del movimiento o el del hecho (los factores), así lo tenemos constituido:

Unidad, emigrante, irradiación, travesía, huellas, influencia, crearan, diferente, regionalismos.

El número cinco, que es el que retoma el inicio, restablece el equilibrio, así quedan las palabras:

Unidad, habla de contacto, comunicación, común, manifestaciones, bilingüe, expresiones, habla, masificación lingüística.

Y así tenemos cada párrafo entendido en su parte y después su comparación con el todo, ampliando el sentido y el contexto. En algunos párrafos notamos que los hechos vienen primero, antes del movimiento. Pero en todos hay una definición de la “felicidad” primera, su daño, las consecuencias del daño, las tentativas para repararlo y por fin, lograr la “felicidad”, la constatación de que la hipótesis está correcta, y que un nuevo sistema empieza el modelo del anterior.

Con este estudio hemos cambiado mucho la relación de los alumnos con las letras, los sentidos, la literatura, la destreza lectora. Esa técnica les permitió que se calmaran más y al leer un texto para un examen son capaces hoy de buscar las palabras esenciales y el entendimiento completo. Saben ahora lo que es esencial y lo que es detalle; lo que es la idea central y lo que es ejemplo de esta idea.

El aprendizaje del español se hizo más atractivo y la manipulación, el poder decir lo que se quiere, les trajo más placer. Y aprender con placer es inolvidable.

Nidia Puig Vacare
Centro Universitário Riopretense / Espaço Cultural Anglo-Hispânico



DE LA ENSEÑANZA MEDIA A LA UNIVERSIDAD: LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS PRUEBAS DE ESPAÑOL PARA INGRESO EN LAS UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Isabel Gretel M. Eres Fernández

1. El español como una opción en las pruebas de selectividad

En Brasil, sobre todo debido al MERCOSUR, creció el número de interesados en aprender el español, en especial durante la última década. Se multiplicó la oferta de cursos y de materiales y varias facultades incluyeron ese idioma como opción en las pruebas de lengua extranjera para ingreso en las universidades. Así, en algunas instituciones de enseñanza superior se puso fin al monolingüismo de los exámenes que se había instaurado hasta entonces.

Al rever el proceso de evaluación y selección, realizado por medio de pruebas parciales y ocasionales en las cuales el error lleva a la exclusión del candidato, se hace más evidente la necesidad de contar con un instrumento cuidadosamente preparado. Según Bachman (2000:105),

[...] si tenemos que desarrollar y utilizar los test de lengua adecuadamente para los propósitos para los que se pretende, debemos basarlos en definiciones claras de las habilidades que queremos medir y de los medios por los que observamos y medimos estas habilidades.

De esa forma, si se parte del principio de que para los alumnos universitarios la lengua extranjera debe, sobre todo, servir de instrumento para tener acceso a publicaciones de investigaciones y estudios y a la literatura extranjera en general necesaria a cualquier

estudiante de nivel superior y de cualquier área del conocimiento, es fundamental que estos individuos hayan desarrollado la habilidad de comprender los recursos expresivos del lenguaje verbal relacionando textos/contextos según su naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de producción/recepción. Así, no se puede concebir la lectura como un proceso de simple descodificación de palabras puesto que comprender un texto supone mucho más que eso.

Las universidades proponen pruebas distintas dependiendo de sus objetivos y concepciones. Lo más común son las cuestiones de elección múltiple, aunque hay otras que presentan cuestiones de "adición" en las que hay que sumar los números de todas las alternativas correctas, y cuestiones discursivas. En casi todas las pruebas se incluye por lo menos un texto que debe ser comprendido, interpretado o simplemente está ahí como un pretexto para la evaluación del dominio de reglas gramaticales o reconocimiento del vocabulario.

Con el propósito de averiguar con la mayor exactitud posible qué instituciones ofrecen el español como opción en los exámenes de selectividad y para poder organizar adecuadamente el material que sería analizado, se realizaron varias consultas a distintas páginas de internet, medio muy utilizado por las facultades y universidades para divulgar sus exámenes de selectividad.

Aunque la lengua española esté presente en algunos de los exámenes propuestos por facultades particulares del Estado de São Paulo, ninguna de las tres universidades públicas, UNESP (Universidade Estadual Paulista), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), ni USP (Universidade de São Paulo), ofrecen la posibilidad de la lengua española en las pruebas para ingreso en los cursos superiores.

Tanto UNESP como UNICAMP proponen el inglés y el francés como opciones en la prueba de lengua extranjera. Datos obtenidos en la tesis doctoral de Nery (2001: 28) muestran que en UNICAMP la elección por el francés viene disminuyendo cada año: en 1999, de los 12.267 candidatos que fueron aprobados para la segunda fase, 85 optaron por el francés; en 2000, de los 15.011 candidatos, 75 optaron por la lengua francesa; y en 2002, de 12.723 candidatos, sólo 74 eligieron ese idioma. Según esa misma tesis, semejantes datos llevaron a la Universidad de São Paulo a excluir el francés de sus pruebas. Pero no se creó otra opción para los estudiantes.

Desgraciadamente, muchos brasileños tienen la idea de que la lectura de textos en español es fácil. La profesora I. Gretel M. Eres Fernández en un estudio publicado en la Revista de la APEESP (1995/1997) revela, con base en los exámenes de competencia en lengua española en el postgrado de la *Faculdade de Educação* de USP, que no siempre la lectura resulta tan fácil como se supone. ¿No sería el momento, dada la realidad brasileña, de pensar en incluir en español en las pruebas de las universidades públicas paulistas?

Sin embargo, no son sólo las universidades públicas las que desconsideran la importancia de la lengua española. Pudimos constatar que en la ciudad de São Paulo varias facultades, tales como FAAP, PUC o Mackenzie, por ejemplo, tampoco incluyen la lengua española como opción en sus pruebas de selectividad.

Debido a eso, para este estudio, la elección incidió sobre una universidad pública y una particular del Estado de Paraná, UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) y

PUC-PR (Pontificia Universidade Católica), respectivamente. La preocupación, en este caso, reside en tratar de averiguar cómo dos instituciones de una misma región y con características distintas proponen los exámenes de lengua extranjera.

2. La prueba de español para ingreso en las universidades paranaenses

A diferencia de lo que ocurre en el Estado de São Paulo, en Paraná las cuatro universidades públicas —UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), UEL (Universidade Estadual de Londrina), UEM (Universidade Estadual de Maringá) y UFPR (Universidade Federal do Paraná)— presentan el español como opción en las pruebas de lengua extranjera, además, evidentemente, de las varias instituciones particulares que también lo incluyen.

Aunque se considere la localización geográfica del Estado de Paraná (más cerca de los países de habla hispánica, Argentina y Paraguay), no es un motivo consistente para explicar las distintas posiciones de las universidades de Paraná y de las de São Paulo, pues hay varias universidades ubicadas en otras regiones de Brasil que no hacen frontera con países de lengua española y que proponen como opción ese idioma en sus pruebas. Así, al parecer, esas universidades consideran la realidad brasileña, la importancia del MERCOSUR y no poseen prejuicios con relación a la comprensión lectora en lengua española.

2.1. La prueba de lengua extranjera de UEPG

La prueba de lengua extranjera de UEPG del año 2003 se componía de cuatro cuestiones con seis alternativas (01, 02, 04, 08, 16 y 32) y el candidato debía sumar las correctas. Las preguntas propuestas se basaban en un texto adaptado de una edición electrónica de *La Nación* y el vocabulario de apoyo figuraba a continuación.

Incluimos aquí el texto, después un comentario sobre cada cuestión y luego la forma original, como figuraba en la prueba. Las alternativas correctas aparecen, aquí, en cursiva.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 27 a 30

ESCOLARES SOLIDARIOS

La solidaridad no se predica, sino que es menester hacerla efectiva mediante iniciativas, proyectos y realizaciones en los cuales se combinen, de manera armoniosa, la loable aspiración de ayudar al prójimo, la imaginación creativa y la viabilidad de las propuestas resultantes. Así lo interpretaron los alumnos de la escuela de San Miguel, comunidad rural del departamento de Lavalle, en el norte de la provincia de Mendoza. Su plausible presentación fue premiada —al igual que las elaboradas por otros nueve establecimientos— en el concurso Escuelas Solidarias 2003, organizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los escolares mendocinos

distinguidos por su solidaria creatividad son de origen huarpe, antigua etnia cuyana asentada en aquellos parajes asolados por la falta de agua. Sus antepasados labraban la tierra mucho antes de la aparición de los conquistadores y siguieron haciéndolo hasta principios del siglo último. Después, los torrentes provenientes de las alturas andinas fueron desviados en beneficio de las áreas viñateras y los antiguos agricultores —trigo, cebada, maíz, etc.— tuvieron que sustentarse con la módica cría de cabras. Alentados por sus maestros impulsores de la escuelita que sextuplicó la matrícula en apenas una década e inspirados por el relato de una anciana vecina, se propusieron que su comunidad recuperase el precioso elemento que hasta hace poco debía ser acarreado desde una laguna distante y en porciones mínimas. Tenaces, obtuvieron un subsidio, compraron caños y una electrobomba y cavaron una acequia de dos kilómetros de extensión. Ahora, el agua llega a San Miguel y, además de regar los incipientes sembradíos, les ha puesto alas a ese puñado de intenciones solidarias. Los pequeños se proponen extender a otras comunidades próximas el húmedo aporte y alentar la construcción de casas de adobe en reemplazo de los actuales rancheríos. No es menuda la tarea que habrán de encarar. Sin embargo, los anima la íntima y razonable satisfacción que embarga a la gente de bien cuando comprueba que su acción solidaria ha contribuido a enaltecer la calidad de vida de sus semejantes. Un positivo estado de ánimo que probablemente también ha cundido entre los alumnos de los demás establecimientos premiados. Es alentador el resultado de este concurso escolar. Embarcados en la común nave de la solidaridad, los colegiales han recibido una enseñanza práctica de inapreciable valor. Ha germinado en ellos la semilla de uno de los conceptos esenciales de la convivencia social y, asimismo, están imbuidos de la sólida conciencia de que la personalidad no se modela con el egoísmo, sino merced a la fraternal comunión con nuestros semejantes más necesitados. Es factible que esos niños de hoy, adolescentes, jóvenes y adultos en un futuro inexorable, no se dejarán atrapar por los *males del siglo*. Se puede inferir, con casi absoluta certeza, que estarán ocupados en seguir ejerciendo la solidaridad.

(Adaptado da edição eletrônica *La Nación*, 13/11/2003)

VOCABULÁRIO

Acarrear – conduzir, transportar

Acequia – canal de irrigação

Adobe – tijolo cru

Alentar – animar

Atrapar – deixar levar, enganar

Loable – elogiável

Rancheríos – conjunto de casebres

1ª cuestión de LE (27ª en la prueba): Se exige que el candidato-lector haga una reconstitución de las informaciones al exigir que averigüe en el texto si las afirmaciones propuestas son verdaderas o no.

27 – De acordo com o texto, assinale o que for correto.

- 01) Devido à falta de água, a comunidade de agricultores passou a criar cabras.
- 02) O concurso não foi suficiente para despertar a solidariedade nos alunos.
- 04) Os estudantes, de origem huarpe, ganhadores do concurso Escola Solidária 2003, foram premiados graças a sua solidariedade criativa.
- 08) Os estudantes querem substituir os atuais casebres por moradias feitas de um melhor material.
- 16) As crianças que participaram do concurso interpretaram que é necessário praticar a solidariedade por intermédio de iniciativas, projetos e realizações.
- 32) Com a iniciativa dos alunos, a água chega a San Miguel, por meio de um canal de dois quilômetros de extensão.

2ª cuestión de LE (28ª en la prueba): Así como en la 1ª cuestión, se espera que el lector-candidato reconstituya las informaciones, en este caso sólo sobre el concurso Escuelas Solidarias 2003 y compruebe si las afirmaciones propuestas son verdaderas o no.

28 – A respeito do concurso Escolas Solidárias 2003, assinale o que for correto.

- 01) Provocou discórdia entre as comunidades antigas e as que desejavam algum benefício.
- 02) Teve a participação de outros nove estabelecimentos escolares, além da Escola de San Miguel.
- 04) Proporcionou satisfação pessoal aos estudantes por contribuírem na qualidade de vida de seus semelhantes.
- 08) Foi organizado pelo “Ministerio de Educación de la Nación”.
- 16) Conseguiu um grande equilíbrio ambiental.
- 32) Proporcionou recursos financeiros para a realização dos projetos, inclusive para estendê-lo para outras comunidades.

3ª cuestión de LE (29ª en la prueba): También se exige un nivel básico de comprensión, o sea, la reconstitución de informaciones.

29 – O texto:

- 01) Descreve algumas das melhorias realizadas pelos alunos da escola de San Miguel em uma comunidade rural.
- 02) Apresenta um novo modelo de moradia popular.
- 04) Informa a origem dos atuais habitantes do norte da província de Mendoza.

- 08) Mostra ao leitor, a importância de projetos solidários para a formação de futuros cidadãos comprometidos com seus semelhantes.
- 16) Informa que as melhorias rurais encarecem as áreas a serem habitadas.
- 32) Sugere que os alunos da escola de San Miguel continuarão praticando, no futuro, a solidariedade.

4ª cuestión de LE (30ª en la prueba): El estudiante debe extraer las informaciones solicitadas, sobre la escuela de San Miguel y sus alumnos, tal y como figuran en el texto, y averiguar si las afirmaciones son correctas o no.

30 – Sobre a escola de San Miguel e seus alunos, assinale o que for correto.

- 01) Está situada na zona urbana, em Mendoza.
- 02) Seus antepassados, mesmo antes da chegada dos conquistadores, já aravam a terra.
- 04) Seus alunos conseguiram arrecadar o dinheiro para a execução do projeto através de rifas e bingos.
- 08) Os alunos não pretendem levar esse projeto a outras comunidades.
- 16) O projeto dos alunos se baseia na recuperação da água para a comunidade.
- 32) A escola teve uma diminuição na matrícula na última década.

Al leer un texto se activan el conocimiento del mundo, el conocimiento textual y el conocimiento lingüístico. El texto, adaptado de la edición electrónica del periódico argentino *La Nación*, trata de un tema que forma parte del conocimiento de los estudiantes. Según argumenta Kleiman (1995), el conocimiento lingüístico es de gran importancia para la comprensión. En este caso, el vocabulario, que quizá podría traer algunos problemas para la comprensión, está presente al final del texto. La investigadora cita varios ejemplos en los cuales el fallo del conocimiento lingüístico compromete la comprensión total del texto. Pero, en algunos casos, otros tipos de conocimientos pueden compensar los fallos momentáneos, cuando son activados, en un proceso de encajamiento, la memoria y el conocimiento del lector. De ese modo, otras palabras que quizá no fueron totalmente comprendidas por el candidato pudieron ser inferidas dentro del contexto. Kato (1999) añade que la falta de dominio lingüístico será compensada con las estrategias procedimentales, siempre y cuando el alumno sea proficiente en su propia lengua.

El hecho de presentar ese vocabulario de apoyo demuestra que la universidad no tiene la intención de evaluar si el candidato conoce todas las palabras, sino que su intención es averiguar la comprensión del texto, aunque las cuatro preguntas hayan exigido un nivel básico de lectura, es decir, el lector-candidato tenía que localizar informaciones explícitas en texto, comprobando si las afirmaciones propuestas eran verdaderas o no (en algunas cuestiones la simple traducción permite tal constatación).

2.2. La prueba de lengua extranjera de PUC-PR

La prueba de lengua extranjera de PUC-PR de diciembre de 2003 presentó diez cuestiones con cinco alternativas (a, b, c, d y e) y el candidato debía señalar la única alternativa correcta. En este caso había dos textos y algunas noticias cortas, que se relacionaban con el asunto del primer texto, extraídas de periódicos.

Primero se presenta un comentario sobre cada texto o cada cuestión y después se incluyen las formas originales constantes en los exámenes. Las alternativas correctas están señaladas en cursiva.

El primer texto es un pequeño comunicado, sencillo, extraído de una página electrónica. Trata del noviazgo del hijo de los Reyes de España.

TEXTO

Comunicado de la Casa del Rey

Sus majestades los Reyes tienen la gran satisfacción de anunciar el compromiso matrimonial de Su hijo, Su Alteza Real el Príncipe de Asturias, Don Felipe, con Doña Letizia Ortiz Rocasolano. La petición de mano tendrá lugar en el Palacio de la Zarzuela el próximo jueves, día 6 de noviembre. La boda se celebrará a principios del verano de 2004 en la Catedral de Santa María la Real Almudena de Madrid. Palacio de la Zarzuela, 1 de noviembre de 2003.

(<http://www.abc.es>, 20/11/03)

1ª cuestión de LE (26ª en la prueba): El candidato tiene que reconstituir las informaciones: El rey y la reina tienen un hijo. Éste se casará. Alguien pedirá la mano de la novia. Por fin se informa cuándo y dónde se celebrará la boda.

26. Según el comunicado:

- I. España tiene más de un Rey; uno de ellos es Príncipe de Asturias.
- II. El Rey y la Reina tienen un hijo.
- III. El Rey vendrá a pedir la mano a la Reina.
- IV. Alguien pedirá la mano, pero el texto no informa quien hará la petición.

Es correcta o son correctas:

- A) sólo la primera.
- B) la primera y la cuarta.
- C) sólo la segunda.
- D) la segunda y la cuarta.
- E) sólo la cuarta.

2ª cuestión de LE (27ª en la prueba): Se exige el reconocimiento del vocabulario:

27. “La petición de mano tendrá lugar en el Palacio de la Zarzuela el próximo jueves”
Será jueves en España, y en Brasil:

- A) sexta-feira
- B) quinta-feira
- C) quarta-feira
- D) terça-feira
- E) segunda-feira

La prueba sigue con algunas noticias cortas vehiculadas en la prensa española y que se relacionan al comunicado inicial.

La prensa española, de acuerdo con los ejemplos siguientes, notició de esta manera el acontecimiento:

I. El director general de RTVE, José Antonio Sánchez, comunicó hoy al Consejo de Administración del grupo que, con fecha 19 de noviembre de 2003, Letizia Ortiz Rocasolano, prometida del Príncipe Felipe, y TVE “han rescindido de mutuo acuerdo el contrato que los vinculaba”.

II. “El pasado día 1 de noviembre la Casa Real anunció que el Príncipe de Asturias contraería matrimonio con la periodista Letizia Ortiz Rocasolano, a mediados del próximo año.” 28. Según la primera noticia, la novia Letizia Ortiz Rocasolano es una periodista.

3ª cuestión de LE (28ª en la prueba): Exige el dominio del léxico. En la cuestión se pide la traducción de la palabra *periodista*.

28. La palabra *periodista*, en portugués, quiere decir:

- A) funcionário de uma empresa por período de tempo determinado.
- B) comentarista que escreve para revistas semanais.
- C) jornalista que somente apresenta noticiário na TV.
- D) correspondente de um jornal em outro país.
- E) jornalista de um modo geral.

4ª cuestión de LE (29ª en la prueba): Exige el dominio gramatical: el conocimiento de la conjugación verbal de *contraer*.

29. En la segunda noticia, la forma verbal *contraería* podría ser sustituida por:

- A) contraerá
- B) contrajo
- C) contraía
- D) contraiga
- E) contrajera

5ª cuestión de LE (30ª en la prueba): Exige una vez más la traducción de palabras: ¿qué son “eslabón” y “cadena”? Seguramente el contexto puede ayudar en las inferencias pero la cuestión no trata de interpretación, sino de traducción.

30. Ahora, vea este comentario publicado en un diario español:

“Este matrimonio es un eslabón más en la cadena de la dinastía que nos engarza con la historia”.

(Palabras del Príncipe, en el comentario de Almudena Martínez-Fornes:
<http://www.abc.es>, 20/11/03)

En el texto, las palabras españolas *eslabón* y *cadena* corresponden, en portugués, respectivamente, a las palabras:

- A) evento - festividade
- B) acontecimento - cerimônia
- C) elo - corrente
- D) degrau - escada
- E) pedestal - monumento

6ª cuestión de LE (31ª en la prueba): Exige el dominio del léxico al pedir la traducción del verbo *engarzar*.

31. El verbo *engarzar* confiere al comentario el sentido de:

- A) alejamiento
- B) unión
- C) prisión
- D) júbilo
- E) obligación

El texto siguiente es un poco más largo en comparación con los demás. Se trata de un fragmento de una noticia extraída de un periódico argentino y se refiere a los consejos del Cardenal Bergoglio a 1.000 padres sobre los jóvenes y la realidad que los rodea.

TEXTO

Jóvenes en crisis

Consejos del Cardenal Bergoglio a 1000 padres

En un contexto social donde uno de cada dos matrimonios fracasa, cinco de cada diez chicos vive con un solo padre y tres de cada diez no vive con ninguno de los dos, el cardenal Jorge Bergoglio animó ayer a unos 1000 padres de familia a que asuman su misión educadora con vocación, esperanza y coraje. Los exhortó a que fomenten en sus casas el encuentro, el diálogo y el acompañamiento de sus hijos. “Hay que proponerles a los chicos que sean más andinistas que esquiadores. Invitarlos a ascender con esfuerzo las cumbres en lugar de deslizarse barranca abajo. Multipliquen la firmeza en momen-

tos de facilismo, la esperanza en tiempos de desilusión y la ternura en momentos de egoísmo”, insistió el arzobispo de Buenos Aires.

“En un mundo de características adolescentes se hace difícil marcar caminos de adultez porque lo que nos rodea son propuestas para seguir siendo adolescentes. La cultura de hoy es inmediata, quiere todo ya, aquí y ahora, se mueve por impulsos y por placer. Niega el dolor, la muerte y los límites. Y al negarlos, los padres se encuentran ante la difícil situación de no saber cómo limitar a sus hijos”, subrayó el cardenal Bergoglio, y citó cifras alarmantes de la realidad social de los jóvenes, aportadas por la Conferencia Interamericana de Educación Católica (CIEC), según las cuales en América latina uno de cada tres adolescentes pensó alguna vez en suicidarse y 32 jóvenes se quitan la vida diariamente. [...]

(LANUSSE, Agustina. La Nación (Argentina), 2 de noviembre de 2003).

7ª cuestión de LE (32ª en la prueba): El candidato tiene que comprender el tema principal del texto, relacionar el título a su contenido.

32. El artículo “Jóvenes en crisis” trata de:

- A) los jóvenes que están pasando por dificultades económicas.
- B) los padres que dialogan sobre las crisis de los jóvenes.
- C) los jóvenes que no tienen estabilidad.
- D) los padres que saben cómo limitar a sus hijos.
- E) los jóvenes que están en equilibrio con la realidad social.

8ª cuestión de LE (33ª en la prueba): El candidato tiene hacer una reconstitución de la información, identificando y retirando las informaciones expresas en el texto.

33. De acuerdo con el texto:

- A) Cinco de cada diez jóvenes no vive con ninguno de los padres.
- B) Tres de cada diez jóvenes vive con un solo padre.
- C) Uno de cada dos matrimonios no tienen hijos jóvenes.
- D) Uno de cada tres jóvenes se quitan la vida diariamente.
- E) Cinco de cada diez jóvenes vive con un solo padre.

9ª cuestión de LE (34ª en la prueba): La pregunta exige un nivel de comprensión lectora un poco más avanzado. El candidato debe utilizar el contexto y sus conocimientos extraídos de la experiencia personal para comprender la escena enunciativa.

34. Donde el cardenal dice: “La cultura de hoy es inmediata” se refiere a que:

- A) el adolescente quiere todo ya, en este momento.
- B) el adolescente vive en una cultura que tiene límites marcados.
- C) el adolescente no se mueve por impulsos y placeres.
- D) para los padres es fácil limitar en forma inmediata a sus hijos.
- E) los padres ya no tienen temor ni incertidumbre.

10ª cuestión de LE (35ª en la prueba): El candidato debe conocer el léxico y encontrar sinónimos para las palabras propuestas.

35. De acuerdo al texto, encuentre la secuencia con los sinónimos de las siguientes palabras: andinistas; ascender; cumbres; deslizarse

- A) escalador; programar; bases; resbalarse
- B) montañista; subir; picos; escurrirse
- C) alpinista; descender; cimas; escaparse
- D) montañista; elevar; límites; sujetarse
- E) escalador; impulsar; pedestal; asegurarse

De las diez cuestiones, cinco se refirieron al dominio lexical (cuatro a las traducciones de vocablos y una para determinar sinónimos), una a la gramática y cuatro a la comprensión lectora.

De las cuatro que se refieren a la competencia lectora de los textos, dos exigieron un nivel básico de comprensión del texto —la reconstitución de información (1ª y 8ª cuestión)— y dos un nivel medio —establecimiento de relaciones y reconocimiento del cuadro enunciativo (7ª y 9ª cuestión).

Se pueden discutir algunas hipótesis para tal hecho. Debido a la relativa semejanza entre las dos lenguas —español y portugués— mucha gente cree que cualquier brasileño es capaz de comunicarse o de comprenderlo todo en español, sea de forma oral o escrita. Quizá por eso la institución haya propuesto una mayor cantidad de preguntas sobre léxico y gramática, justamente para poner en relieve la idea de que el español no es tan fácil como parece. Por otro lado, debido a que 60% de las cuestiones se refieren a la gramática y al vocabulario, se puede inferir que este examen se configura como una retomada de las antiguas concepciones de aprendizaje de lenguas: hay que memorizar listas de palabras, conocer las reglas gramaticales y hacer ejercicios de versión y traducción.

Aunque se lleve en consideración las cuestiones vinculadas a la transferencia/interferencia del portugués sobre el español, puesto que son lenguas que presentan semejanzas, y que la universidad quizá se preocupe en evaluarlas, demostrar ese poco cuidado con aspectos relacionados a la comprensión lectora no garantiza que los alumnos aprobados sean capaces de comprender un texto en lengua extranjera.

3. Algunas consideraciones finales

La relación entre las pruebas de selección de candidatos para el nivel superior y la enseñanza es bastante compleja como ya lo afirmó Scaramucci (1999) en un estudio sobre los exámenes de inglés de UNICAMP y su relación con una escuela pública.

La referida institución demostró su insatisfacción; con relación a las pruebas de selectividad, en un documento¹ en el que se afirmaba que “o trabalho em busca do

¹ Ofício AEA/E N°29/85. M. B. M. Abaurre e E. M. R. Chanet (2002, Anexo I, p.18), en Nery, Rosa Maria. *Op. cit.*

desenvolvimento da capacidade de expressão, de raciocínio, da capacidade de leitura, de escrita e de articulação de idéias estava deixando a desejar”. Con la intención de cambiar el cuadro diagnosticado, se propusieron las cuestiones discursivas en las pruebas de selectividad de la mencionada institución. Ese tipo de cuestión permite evaluar la capacidad de expresión, de raciocinio, de lectura, de escritura y de articulación de ideas. Todas esas habilidades no siempre se constatan en las pruebas de elección múltiple. Además, las cuestiones disertativas consideran los diferentes grados de comprensión del texto.

Por el *corpus* presentado se puede observar que hay preguntas que se limitan a cuestiones de gramática o conocimiento lexical. También hay otras que exigen informaciones lineales, que tienen en cuenta el funcionamiento global del texto. En muchas cuestiones no se tiene la idea de lectura como un proceso discursivo de reconstrucción de significados, sino como simple proceso de descodificación del signo lingüístico.

No se observó la presencia de las “trampas”, tan comunes en determinados tipos de oposiciones y pruebas de selectividad. Ninguna cuestión hizo referencia a los heterosemánticos, heterotónicos, heterogénicos o a las construcciones con inadecuaciones (generalizaciones, omisiones de elementos, etc). Si se sabe que la interlengua es un proceso natural por el cual pasan todos los aprendices y que se puede interpretar como un indicador del estadio del proceso de aprendizaje y si se sabe también que existe la transferencia/interferencia del portugués sobre el español, se justificaría hasta cierto punto la presencia de algunas cuestiones para evaluar el conocimiento lingüístico. Aunque sea importante destacar que, para llegar a la competencia lectora, los puntos que se refieren a la interlengua y a la interferencia pueden estar implícitamente evaluados, es decir, elegir una alternativa y no otra puede demostrar que el candidato tiene o no problemas de interferencia o revelar aún el estadio del aprendizaje de la lengua.

Debido al hecho de que muchas universidades siguen averiguando conocimientos de reglas gramaticales y del uso del léxico como si la lengua pudiera ser concebida de esa forma, se puede inferir que muchas escuelas secundarias y academias de enseñanza de idiomas asumen, de manera explícita y general, la misión de preparar a los alumnos para esas pruebas pues, por lo general, hay una cantidad de vacantes menor que el número de personas interesadas. Esos colegios e institutos se basan en estrategias que desarrollan las prácticas mecanicistas, de entrenamiento y memorización de fórmulas. ¿Y todo lo que propone la LDB —*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*? ¿Y las habilidades y competencias expuestas en los PCNEM —*Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*? Aunque en este momento no hayamos desarrollado un estudio sobre la forma como los institutos de enseñanza secundaria conducen sus cursos de lengua extranjera, nos atrevemos a afirmar que su gran objetivo es preparar a los alumnos para superar las pruebas de selectividad. De ahí que centren las clases en el conocimiento gramatical y lexical, más que en la competencia comunicativa.

Desgraciadamente, se observa aún la existencia de la vieja dualidad, la escuela que prepara para el trabajo y la escuela que prepara para el nivel superior, aunque la ley proponga lo contrario. Los cuadernillos preparados para entrenar a los estudiantes para las pruebas de selectividad no tienen nada que ver con las premisas orientadoras de los PCNEM. Aquellos materiales proponen una formación de contenidos y academicista. Si estas es-

cuelas existen es porque sus materiales dan buenos resultados, lo que indica que las pruebas para ingreso en las universidades continúan evaluando reglas y fórmulas.

Con relación a la lengua extranjera, ¿qué esperan las universidades de sus candidatos? ¿Conductores de la lengua o mecánicos de la gramática? ²

Bibliografía

- BACHMAN, L., 2000, "Habilidad lingüística comunicativa", en LLOBERA, M. et alii. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105-128.
- BAGNO, M., 2000. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola.
- ERES FERNÁNDEZ, I.G.M., 1995/1997, "Exámenes de proficiencia en lengua española: una lectura de las lecturas", *Revista de la APEESP*, 7, pp. 86-94.
- FERNÁNDEZ, S., 1997, "Presentación y descripción lingüística", en *Interlengua y análisis de los errores de aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, pp. 13-39.
- KATO, M. A., 1999, *O aprendizado da leitura*, São Paulo, Martins Fontes.
- KLEIMAN, A., 1995, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes.
- MEC, 2000, *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*, Brasília, MEC.
- NERY, R. M., 2001, *Questões sobre questões de leitura*. Tese de doutorado, IEL – Unicamp.
- SCARAMUCCI, M.V.R., 1999, "Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública", *Trab. Ling. Apl.*, 34, pp. 7-20.

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Colegio Lantagi

Isabel Gretel M. Eres Fernández
Universidad de São Paulo

² La expresión "conductores de la lengua o mecánicos de la gramática" fue utilizada por el profesor Marcos Bagno (2000:120).

UN TEXTO, VARIAS LECTURAS: DIFERENTES PROPUESTAS DE ACTIVIDADES LECTORAS CON TEXTOS PUBLICITARIOS

Eugenia Flavian
Isabel Gretel M. Eres Fernández

1. Introducción: la importancia de la comprensión lectora

La comprensión lectora se ha tratado, a lo largo del tiempo, de maneras distintas. Así, por ejemplo, se ha considerado como una de las habilidades lingüísticas que alcanzar en los cursos de lenguas extranjeras o como una competencia que forma parte de una competencia mucho más amplia, como es la comunicativa. La metodología también le ha otorgado relevancia muy variada: desde medio para llegar a leer a los clásicos literarios, hasta ser la principal destreza a desarrollar en los cursos de idiomas.

Hoy por hoy, se entiende que la comprensión lectora forma parte de la comunicación y lejos de clasificarla como una actividad pasiva, depende de una postura activa del lector, es decir, autor-texto-lector deben integrarse e interrelacionarse de forma que el texto adquiera un sentido determinado, considerándose el contexto sociocultural en el cual éste se produjo o que pretende reflejar. Además, hay que señalar la importancia de concebir la comprensión lectora mucho más allá de una simple destreza. Si entender, hablar, leer y escribir son objetivos importantes en un curso de lengua extranjera, tales habilidades, por sí solas (o aunque las tomemos en su conjunto) no convierten a nadie en un hablante competente desde una perspectiva comunicativa. Tal y como ya lo señaló Hymes (1971), además del conocimiento de las reglas gramaticales es fundamental conocer las reglas de uso de una lengua, sin las cuales las reglas gramaticales no tienen sentido. Además, hay que tener presente que la competencia comunicativa no está formada sólo por el componente lingüístico, sino que la inte-

gran, también, el componente sociolingüístico (o sociocultural), el discursivo y el estratégico.

Otro aspecto a tener en cuenta se refiere al tipo y cantidad de *input*¹ que se les ofrece a los alumnos durante las actividades de lectura. Así, los estudiantes reciben *input* controlado lingüísticamente e *input* no controlado lingüísticamente a lo largo del curso, y la cantidad varía según les ofrezcamos mayor o menor número de textos escritos y orales.

Los textos escritos que se seleccionen serán más o menos motivadores según cómo los utilicemos: si los enfocamos como textos que son o como un simple pretexto para enseñar gramática. De ahí la importancia de los objetivos que se establezcan y de las actividades que se elaboren para su explotación, puesto que pueden despertar o aumentar el gusto por la lectura o transformarla en algo de lo más aburrido.

Si se opta por la primera forma, es decir, por tratar la lectura en clase como una actividad comunicativa, necesaria y presente en la comunicación diaria, le atribuiremos el efectivo valor que posee y tendremos a nuestra disposición una cantidad mayor de textos y de posibilidades de trabajo.

Pero, ¿para qué sirve la lectura? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Cómo, cuándo y qué leemos?

Podemos contestar a éstas y a otras preguntas semejantes echándole una rápida mirada a nuestras actividades diarias. Así, por ejemplo, podemos afirmar que la lectura sirve para ponernos en contacto con (nuevas) informaciones, instrucciones, normas, procedimientos. Leemos para obtener una información nueva o para ampliar algún conocimiento (libros, revistas, periódicos, cartas, páginas de internet); para enterarnos de cómo funciona un aparato o para qué sirve (manuales); para saber qué podemos o no hacer en determinado local (normas, reglamentos, carteles); para conocer nuestros derechos y obligaciones (contratos, leyes); para obtener un número de teléfono (listín, agendas); para conocer el significado de una palabra (diccionarios, glosarios); para recordarnos algo (agendas, apuntes), etc., etc., etc. Y claro, también leemos por simple entretenimiento o placer, aunque hoy día se le dedique menos tiempo a esta función estética de la lectura...

Ahora bien, contestar a la pregunta relativa al “cómo leemos”, no resulta tan sencillo puesto que varios factores determinan nuestra forma de leer. Leeremos con mayor o menor detenimiento y profundidad según el propósito de la lectura, nuestro conocimiento previo del asunto, el tipo de texto de que se trate, la complejidad del tema o del lenguaje, el tipo de información que buscamos, etc. Además, no podemos olvidar el importante papel que juega nuestra experiencia lectora anterior y la capacidad que hemos desarrollado para relacionar textos e ideas. Por lo tanto, seremos más competentes en lectura cuanto mayor sea nuestra experiencia lectora o, lo que es lo mismo: para leer “bien” hay que leer mucho y siempre, es decir, hay que “saber” leer.

¹ Sobre el concepto de *input* vease S. Krashen, 1982.

2. Estrategias de lectura

Que el desarrollo del conocimiento lingüístico es importante en cualquier curso de lengua extranjera, ya lo sabemos todos, por eso, la situación ideal sería la que aunara esa competencia a los demás elementos que conforman la competencia comunicativa² (competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica) pues las posibilidades de que los alumnos se conviertan en hablantes competentes serían mucho mayores. Sin embargo, no siempre se les atribuye a todos los componentes la debida importancia. Al mismo tiempo, es común no considerar, con el debido cuidado, el desarrollo de la habilidad lectora de los estudiantes de LE. Muchas veces, se considera que el alumno, al ya estar alfabetizado en lengua materna, es capaz de leer perfectamente en LE. Y, claro está, eso no es totalmente cierto. Muchas veces, lo único que hacen los estudiantes de español es descodificar signos lingüísticos o, cuando mucho, alcanzan el nivel de comprensión superficial de un texto. Ahora bien, si, como señalamos, lo que de hecho se pretende es que los aprendices sean hablantes competentes, debemos ayudarlos a superar ese nivel y a alcanzar el nivel de la interpretación, mucho más profundo. Así, no podemos partir de la idea de que los estudiantes ya saben leer en lengua materna y, por lo tanto, no tenemos que enseñarles a leer en lengua extranjera. Antes, lo que debemos hacer es ayudarles en ese recorrido, hacerles ver qué estrategias lectoras conocen y utilizan cuando leen en lengua materna y cómo pueden aprovecharlas al leer en lengua extranjera.

El dominio de las estrategias lectoras y su adecuada utilización facilitan enormemente la comprensión lectora puesto que permiten una aproximación al texto mucho más amplia que la determinada exclusivamente por el signo lingüístico. Claro está - tal y como ya hemos mencionado - que la mejor situación (o la ideal) es la que compagina buena experiencia lectora y buenos conocimientos lingüísticos. Pero aún cuando el dominio del idioma se sitúe en niveles intermedios es posible entender un texto escrito si somos capaces de activar las estrategias que conocemos.

No olvidemos que el lector de segundas lenguas es, en primer lugar, lector en su lengua materna y las técnicas disponibles en uno y otro caso son básicamente las mismas (GARCÍA HERNÁNDEZ, 1996:85). De ahí que, si el estudiante tiene conciencia de ellas y en qué pueden auxiliarle o facilitarle la comprensión de un texto, será capaz de activarlas y, en consecuencia, lograr mejores resultados.

Sabemos que la lectura supone interacción entre el conocimiento de mundo por parte del lector, las informaciones presentes en el texto y las intenciones del autor, lo cual permite que el lector construya la comprensión buscando alcanzar el significado del texto (GRIGOLETTO, 1990:25). Así pues, se refuerza la idea de que el desarrollo y la puesta en marcha de las estrategias lectoras son de fundamental importancia.

Veamos, pues, algunas de esas estrategias y en qué medida pueden ser útiles a la hora de leer un texto en lengua extranjera.

² Para más información sobre el concepto de competencia comunicativa vease, por ejemplo, Hymes (1971 y 1995) y Canale (1995).

1. *Formulación de hipótesis*

Si se considera, como ya hemos señalado, que el texto no es un producto acabado y que el lector no lo recibe pasivamente, será lícito afirmar que el lector formula hipótesis de lectura. Tales hipótesis permitirán que “ciertos aspectos del procesamiento, esenciales a la comprensión, sean posibles, tales como el reconocimiento global e instantáneo de palabras y frases relacionadas al tema, así como inferencias sobre palabras sólo captadas a partir de la visión periférica” (KLEIMAN, 1989:36). Es decir, las marcas formales en el texto³, los elementos lingüísticos o el conocimiento previo, por ejemplo, le permiten al lector formular hipótesis, es decir, tendrá que plantear “contenidos y su correspondiente estructuración, o sea, tendrá que imaginar temas y subtemas. [...] Tras formular hipótesis, la lectura pasará a tener un carácter de averiguación para confirmarlas o rechazarlas. Se predicen temas que, a su vez, conducirán a plantear posibles estructuras textuales. [...] Todas esas estrategias propias de la lectura llevan a la comprensión del texto.” (KLEIMAN, 1989:41-43).

2. *El componente textual*

El componente textual —o contextual— es otra importante estrategia que contribuye para comprender un texto. Elementos como coherencia, cohesión, repeticiones, sustituciones, regla de linealidad (el título precede el desarrollo del tema, por ejemplo), de continuidad temática, marcadores textuales (primero, luego, después, por fin, etc.), presencia de pistas (formales o de contenido) o la organización de los párrafos, se activan al leer y facilitan la comprensión (KLEIMAN, 1989: 45-63). Tener conciencia de la macroestructura del texto, es decir, de la presencia de elementos como los señalados y conocimiento de sus funciones es de gran importancia para lograr éxito en la lectura.

3. *Interacción*

A través de la lectura de un texto se establece una relación entre el lector y el autor. Si el lector se acerca al texto con ideas preconcebidas o inmutables la comprensión se hará difícil si no hay coincidencia entre su pensamiento y el del autor. Hay que tener presente, pues, que el texto incluye mucha información de manera explícita pero el lector también puede inferir aquellos datos que están implícitos, a partir de la interacción con el autor. Para ello es importante fijarse en la articulación y organización de temas y subtemas que reflejan el raciocinio del autor, así como en el grado de objetividad o subjetividad (KLEIMAN, 1989: 65-80).

Como se observa, leer significa mucho más que descodificar el signo lingüístico. Supone atribuir significado a palabras, frases y párrafos, pero supone, además, una interacción con el conocimiento previo del lector sobre el asunto, una interacción con las intenciones del autor, una interacción con otras lecturas (de mundo) que haya realizado el lector, y una interpretación adecuada de las marcas extralingüísticas presentes en el texto.

³ A modo de ejemplo, podemos considerar como “marcas formales” tanto los elementos lingüísticos como los gráficos, como el título, subtítulo, las fechas, fuentes y referencias bibliográficas, ilustraciones, mapas, gráficos, etc.

Evidentemente, todo lo anterior se activará en mayor o menor medida y en determinado sentido, según el tipo de lectura que se realice. A eso nos referiremos a continuación.

3. Tipos y actividades de lectura

Es evidente que no realizamos todas las lecturas de idéntica manera, puesto que cada lectura responde a un objetivo distinto. Así, como decíamos al inicio, leemos para informarnos de un asunto, para obtener un dato concreto, para hacernos una idea general sobre un tema determinado, para seguir instrucciones, etc. Es decir, en función de nuestro objetivo, optaremos por el tipo de lectura más adecuado.

Como es natural, en lengua materna simplemente “leemos” y lo más frecuente es que no nos demos cuenta de que nuestra forma de acercarnos a un texto varía según nuestros propósitos. Sin embargo, conviene que, al leer un texto en lengua extranjera, tengamos presentes los objetivos que nos llevan a leerlo y cómo realizamos tal acto.

Veamos, pues, algunos de los tipos más usuales de lectura que realizamos:

1. Lectura para seleccionar una información concreta

Hay ocasiones en las que leemos un texto no para entender todo lo que en él se explicita, sino para extraer una información concreta. Por ejemplo, es el tipo de lectura que hacemos cuando buscamos un número de teléfono en el listín o en la agenda, o cuando, en el aeropuerto, buscamos información sobre la llegada de un vuelo determinado. En estos casos, centramos nuestra atención exclusivamente en aquellos aspectos que pueden aportarnos algo, que se refieren más directamente a la información que necesitamos. No leemos todo el diccionario cuando buscamos el significado de una palabra determinada, sino que sólo leemos las explicaciones referentes a tal vocablo.

2. Lectura para obtener información general

En algunas ocasiones leemos un texto para informarnos de manera general sobre un asunto: no necesitamos datos concretos o informaciones detalladas, sino que una idea global del tema resulta suficiente para los fines propuestos. Este tipo de lectura —el que nos permite hacernos una idea general de un determinado asunto— en muchas ocasiones resulta eficaz para mantener una comunicación, es decir, para entender algo. Claro está que no le resulta muy sencillo al estudiante transferir su capacidad de utilizar este tipo de lectura en lengua materna a la lengua extranjera, una vez que es fundamental el ser capaz de discernir entre lo principal y lo secundario, seleccionar las ideas clave y distinguir lo esencial de los detalles (DEJUÁN ESPINET, 1997:40). Sin embargo, si en el aula se practican actividades que permitan desarrollar este tipo de lectura, el estudiante obtendrá muy buenos resultados.

3. Inferencia de opiniones y actitudes

Ciertos textos ponen de manifiesto la opinión o la actitud de su autor o de una parte de la sociedad. No siempre le resulta fácil al estudiante captar tales opiniones o formas de pensar. De ahí que el desarrollo de las competencias sociolingüística, discursiva y estraté-

gica deba merecer especial atención, ya que sólo la competencia gramatical o lingüística no es suficiente —generalmente— para alcanzar la adecuada comprensión de ese tipo de texto.

4. Inferencia de significados a partir del contexto

En ocasiones, incluso en lengua materna, no entendemos muchas de las palabras que figuran en un texto. Sin embargo, esto no nos impide comprenderlo, porque conocemos el contexto, es decir, hemos entendido lo que se ha dicho antes o lo que se dice después; somos capaces de relacionar las palabras desde un punto de vista sintáctico o semántico; conocemos el tema o la situación en que se ha producido dicho texto, etc. El mismo recorrido debe ser capaz de realizar el estudiante de una lengua extranjera: no cohibirse ante palabras desconocidas; antes de considerarse incapaz de entender el texto, el alumno deberá tratar de buscar pistas en el mismo texto que le permitan acercarse a la comprensión.

5. Identificación de referentes funcionales y lingüísticos

También conviene ser capaz de reconocer en un texto las funciones que ejercen determinados elementos, como los conectores, por ejemplo. Si al leer un texto nos encontramos la palabra “pero” nos resultará más fácil entender el texto si sabemos que esa palabra sirve para contraponer ideas, por ejemplo.

4. Ejemplos prácticos: los textos publicitarios

Tratemos, ahora, de ilustrar todo lo anterior a partir de algunos ejemplos concretos. Para ello seleccionamos algunos anuncios publicitarios presentes en los libros *Éxito – Repertorio de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad*, publicado por Editorial SGEL, y *Español, Ahora*, colección didáctica para enseñanza secundaria publicada por Editora Moderna/Santillana.

4.1 Éxito – Repertorio de Exámenes de Español para Ingreso en la Universidad

Como este material está pensado para los estudiantes que realizarán el examen en lengua española en el proceso de selectividad, la explotación de los textos, a lo largo del libro, ha procurado seguir el grado de dificultad, el formato y los contenidos exigidos en esas pruebas.

Uno de los anuncios publicitarios que se incluyen en esa obra es el de una compañía aérea (pág.68 – última unidad didáctica) – *Nueva Business Class de Austral*. Tras leerlo, se pide que contesten cinco preguntas, dos de comprensión lectora y tres de gramática. El objetivo es recuperar informaciones del texto que, aunque figuran explícitamente, no están tan claras hasta el punto de que se puedan solucionar los ejercicios si no se entiende el mensaje del texto. Las preguntas de gramática, a su vez, procuran repasar contenidos ya vistos a lo largo del libro.

Evidentemente, el anuncio permite realizar otras actividades como, por ejemplo, comentar las imágenes, comparar la comodidad de la *Business Class de Austral* con los viajes en autobús o en coche, por ejemplo.

4.2 Español Ahora

De esta colección, destinada a alumnos de secundaria, seleccionamos cuatro ejemplos.

El primero de ellos, constante en el volumen 1, páginas 172 y 173, se refiere a un protector solar. Además de hacer publicidad del producto, el anuncio incorpora varias informaciones relacionadas a cuidados que se deben tener a la hora de exponerse al sol. Como se trata de alumnos de nivel inicial —primer curso, unas 50 horas de clase hasta ese momento— las actividades que acompañan el texto se refieren, respectivamente, a ampliación de vocabulario a partir de elementos-base extraídos del anuncio y a recuperación de información presente en el texto original. Sin embargo, si se desea, el anuncio puede servir como pretexto para realizar, en conjunto con profesores de otras asignaturas, una investigación sobre enfermedades de la piel provocadas por los rayos solares, cuidados necesarios para evitarlas, etc. O bien, se puede fomentar una discusión sobre cómo cada estudiante disfruta el verano: si en la playa o en el campo, qué hace en las vacaciones si no viaja, etc. Esa discusión o la investigación pueden culminar en una exposición en forma de redacciones o carteles informativos.

Otros dos anuncios, en este caso incluidos en el volumen 3, páginas 63 y 64, divulgan, respectivamente, la película *Kodak Ultra* y un tinte para el pelo y van acompañados de dos ejercicios. En esta ocasión, el apartado en el que están insertados los textos ofrece información sobre los textos publicitarios en general y la primera actividad invita a que los estudiantes reflexionen sobre los recursos visuales presentes en los anuncios, en los argumentos que ponen de manifiesto la calidad de la película, en la función de los juegos de palabras presentes en la publicidad de *Wellapon* y en el público al que van dirigidos los anuncios. La segunda actividad pone a prueba la creatividad de los alumnos y el uso del lenguaje, al pedirles que elaboren, en grupos, un anuncio publicitario.

También en este caso se pueden proponer otras actividades, sea de carácter puramente lingüístico, sea de carácter contrastivo. Por ejemplo: es posible pedirles que busquen en revistas brasileñas anuncios de productos similares a los que están en el libro y luego que comparen qué tienen en común y en qué se diferencian y que discutan las razones de que se mantengan algunos elementos y otros no.

Un último ejemplo extraído también de *Español, Ahora*, volumen 3, página 138 puede servir para ejemplificar y consolidar el uso de las variantes lingüísticas. En este caso, un anuncio de *Renault* en el cual se emplea el pronombre *vos*. Además de realizar actividades puramente lingüísticas relacionadas a las distintas formas de tratamiento, ese texto puede ser el pretexto para que los aprendices amplíen su vocabulario y contrasten ese tipo de publicidad con las que circulan en Brasil.

Por los ejemplos anteriores resulta evidente que son múltiples las posibilidades que ofrecen los textos publicitarios para practicar la comprensión lectora, no desde la simple perspectiva de la descodificación del signo lingüístico, sino desde su objetivo primero,

esto es, el de convencer al lector a que compre o utilice determinado producto. Ese poder de convencimiento del lenguaje de la publicidad abarca mucho más que los conocimientos gramaticales o lexicales y, a través de la lectura y comprensión de los mensajes —más o menos explícitos— que transmiten, tenemos la posibilidad de llevar a clase muestras reales de lengua y cultura.

5. A modo de conclusión

Todo lo anterior no significa que el conocimiento lingüístico no sea importante y que podamos prescindir de él. Lo que hemos querido matizar es que, además del conocimiento lingüístico hay otros factores relevantes a la hora de realizar la lectura de un texto.

Tan importante como el desarrollo de la competencia lingüística (o gramatical) del alumno es fomentar su capacidad lectora. Es fundamental que el profesor de lengua extranjera tenga presente que el hecho de estar alfabetizado en lengua materna no convierte, automáticamente, a su alumno en un lector competente, ni en lengua materna, ni en lengua extranjera. Por eso es de extrema importancia concederle a la comprensión lectora el espacio y el tratamiento que se merecen, de forma que el estudiante deje de ser un simple descodificador de mensajes y pase a ser un lector crítico.

Referencias bibliográficas

- ALVES, M.I.P.M., TESTA, M.C.A. y PIZOLATTO, C.E. 1996, "Dr. Lieber 'falou e disse' na prova de inglês do vestibular Unicamp/94?", en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (27): 17-24, Campinas, Unicamp/IEL.
- BASTOS, L.K.X. 1996, "Avaliação: uma proposta", en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (27): 43-63, Campinas, Unicamp/IEL.
- BECHARA, S.F., CASTRO, V.S. y DOI, E.T. 1996, "Inferência e leitura em língua estrangeira: reflexões sobre uma questão de inglês do vestibular Unicamp 94", en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (27): 25-33, Campinas, Unicamp/IEL.
- BRIONES, A.I., FLAVIAN, E. y ERES FERNÁNDEZ, G., 2003, *Español, Ahora*. São Paulo, Moderna, 3v.
- CANALE, M. 1996, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en: Llobera, M. et alii, 1996, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 63-81.
- COSTE, D. 1988, "Leitura e competência comunicativa", en: GALVES (org.), 1988, *O texto: escrita e leitura*. Campinas, Pontes, pp. 11-29.
- DEJUÁN ESPINET, 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasília/Madrid, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil/La Factoría.
- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M., 1997, "Exámenes de proficiencia en lengua española: una lectura de las lecturas", en: *Revista de la APEESP* (7): 86-94, São Paulo, APEESP.
- FLAVIAN, E. y ERES FERNÁNDEZ, G., 2000, *Éxito. Repertorio de exámenes de español para ingreso en la universidad*. Rio de Janeiro/Madrid, Ao Livro Técnico/SGEL.

- GARCÍA HERNÁNDEZ, T., 1996, "La comprensión lectora: la lectura como actividad didáctica", en: BELLO, P. et alii, 1996, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, pp. 84-106.
- GRIGOLETTO, M., 1990, "A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira", en: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (15): 25-47, Campinas, Unicamp/IEL.
- HYMES, D.H., 1996, "Acerca de la competencia comunicativa", en: Llobera, M. et alii, 1996, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 27-46.
- , 1971, "On Communicative Competence", en: PRIDE, J.B. y HOLMES, J. (Eds.), 1972, *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth, Penguin Education.
- KLEIMAN, A., 1989, *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes.
- KRASHEN, S., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- SALABERRI RAMIRO, S., 1996, "El libro de texto: selección y explotación", en: BELLO, P. et alii, 1996, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, pp. 109-123.
- VIGNER, G., 1988, "Intertextualidade, norma e legibilidade", en: GALVES (org.), 1988, *O texto: escrita e leitura*. Campinas, Pontes, pp. 31-38.

Eugenia Flavian

Traductora pública y comunicadora social

Isabel Gretel M. Eres Fernández

Universidade de São Paulo



LA LECTURA EN LAS CLASES DE PREPARACIÓN PARA LOS “VESTIBULARES”

Eduardo Tadeu Roque Amaral

Introducción

En los últimos años el número de personas interesadas en estudiar español ha crecido de forma sorprendente. Acompañando la tendencia nacional, en Belo Horizonte/MG, muchos colegios y facultades que antes no incluían el español en sus currículos han pasado a hacerlo, nuevas carreras de formación de profesores de E/LE han surgido y muchos cursos libres se han creado. Aparte de los centros de estudios mencionados, hay un segmento de enseñanza de lengua extranjera que también ha cambiado profundamente: el de la preparación de estudiantes para el examen de *Vestibular*.

Desde que grandes instituciones de enseñanza superior de la capital de Minas Gerais pasaron a incluir la opción del español en sus exámenes selectivos —lo que ocurrió hace aproximadamente 5 años— ha aumentado considerablemente el número de estudiantes interesados en estudiar español para realizar esos exámenes. Como las pruebas exigen, de forma general, la competencia lectora, cada año surgen miles de alumnos que quieren aprender a “leer” en español. Paralelamente a este crecimiento de los discentes, también ha crecido el número de profesores de E/LE. Como suele ocurrir, en las escuelas de preparación para estos exámenes (los *pré-vestibulares*), los grupos son numerosos, con más de 200 alumnos en algunos casos. Todo esto plantea las siguientes cuestiones: ¿cómo debe ser la enseñanza cuyo objetivo es apenas preparar para una evaluación de lectura en español? ¿Qué especificidades existen en este tipo

de trabajo? ¿Cómo deben ser la postura y el tipo de trabajo del profesor que actúa en este segmento?

El tema de este trabajo es la enseñanza de español con el fin específico de preparación para los exámenes del *Vestibular*. Los objetivos son los siguientes: primeramente, se discuten algunas cuestiones teóricas relativas a la lectura. Luego, a partir de ejemplos sacados de los recientes exámenes, se verifica qué tipo de lectura se está exigiendo actualmente de los estudiantes en dichas pruebas. A partir de estos puntos, se discuten dificultades que puede encontrar el profesor y se presentan estrategias para este profesional.¹

Como el segmento mencionado envuelve a un número muy grande de profesionales y de estudiantes y como son pocas las investigaciones que se hacen sobre este tipo de enseñanza, que, como se ve, tiene características específicas, las reflexiones que se harán cumplen, creemos, un papel importante dentro del campo de los trabajos lingüísticos de E/LE.

1. La lectura: aspectos teóricos

La mayoría de los expertos actualmente consideran que la lectura es un proceso interactivo. El texto no es un conjunto de informaciones que el lector debe intentar descubrir, sino un conjunto de elementos gráficos que ganan sentido a partir del acto de la lectura. Como afirma Coracini (1995:17), los textos son “conjuntos amorfos de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo lingüístico, fora do universo de discurso”. Se sabe además que en la lectura influyen factores temporales, espaciales, sociales, etc., o sea, la lectura realizada por un estudiante de Rio Grande do Sul no es igual que aquella llevada a cabo por uno de Minas Gerais, aunque tengan la misma edad y pertenezcan a clases sociales equivalentes. Del mismo modo, la lectura realizada por una persona el día de la publicación de un texto seguramente será distinta de otras que haga a lo largo de su vida: siempre estamos cambiando nuestras opiniones, conceptos, ideales, etc. y así cambia también nuestra forma de pensar y actuar. Todo ello interfiere en las lecturas que hacemos y por lo tanto cada lectura realizada por un individuo en un tiempo y lugar específicos origina un *texto proprio*.² Según Coracini (1995:17):

[...] esse(s) texto(s) construído(s) pelo(s) leitor(es), raramente para não dizer nunca, correspondem ao texto produzido por um determinado autor, daí ser vã a busca das “idéias principais”, a busca das intenções do autor: estas serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar.

Si se considera la lectura como un proceso interactivo, en el que el sentido se construye en el acto de la lectura, antiguos mitos desaparecen, tales como:

¹ Los análisis que se presentarán están basados en una experiencia personal de 5 años como profesor de un gran curso *pré-vestibular* de Belo Horizonte/MG, en el que he tenido grupos de hasta 200 alumnos.

² Sobre las diferentes inferencias que puede haber en la lectura según factores sociales, véase Dell'Isola (2001).

1) Texto: lugar de información.

El texto ya no es más un lugar de información, adónde se va a buscar algo. No posee significado anterior a su lectura por un sujeto. Solamente cuando uno lo lee adquiere sentido. En este nuevo proceso de lectura, el texto, además, deja de ser un pretexto para el estudio de la gramática, de un vocabulario o de otro aspecto del lenguaje que no tiene que ver con la producción de efectos de sentido de la lectura.

2) Lectura: descubrimiento de significados.

La lectura deja de ser un proceso en el que el lector va a intentar descubrir qué es lo que el autor "quiso" decir, para ser un acto en que un sujeto va a dar un sentido al texto a partir de sus experiencias, que, claro, son diferentes de las de cualquier otra persona.

3) Profesor: poseedor de un saber.

El profesor ya no es él que da la exacta interpretación del texto. Ni tampoco puede exigir que sus alumnos le den el mismo sentido que le ha dado.

4) Alumno: receptor de los conocimientos transmitidos por el profesor

El alumno pasa a ser un sujeto cuyos conocimientos le permitirán realizar sus lecturas que, seguramente, serán diferentes de las del profesor. Participan en este juego todas sus experiencias socioculturales.

En esta concepción de lectura, leer implica poner en marcha varias estrategias. En las palabras de Denyer (1998:14), lo confirmamos:

Así desde el primer instante de una lectura el lector anticipa a partir del paratexto, el contenido y la variedad textual, reconoce las palabras conocidas o emite hipótesis sobre el sentido de palabras desconocidas, selecciona entre las informaciones paratextuales las únicas susceptibles de servir a la anticipación, las enlaza o infiere de ellas mentalmente lo que no está más que implícito, etc.

2. Características de los exámenes

Se puede observar que la lectura realizada por los estudiantes durante la preparación para los *vestibulares* muchas veces está lejos del tipo de lectura descrito. Se mantiene la visión del texto como la suma del significado de las palabras. Por ello, los alumnos se preocupan mucho más por conocer el significado o la traducción de cada palabra que por intentar producir un sentido en la lectura.

Es posible suponer que una de las causas de este problema se origine en los propios exámenes. De hecho, como se verá, algunas cuestiones exigen, por ejemplo, conocimientos que no tienen nada que ver con la lectura del texto como producción de sentido. Además, el simple hecho de imponer al alumno que elija una entre cuatro o cinco opciones en una cuestión de elección múltiple ya le quita gran parte la posibilidad de hacer su propia lectura. Pero esto es otra cuestión, que se relaciona con la forma con que se evalúan

los candidatos, tema que no será tratado aquí. Lo que podemos entonces observar es que, aun dentro de las cerradas posibilidades de lectura que encuentra el estudiante, el tipo de cuestión que se le presenta a veces le impide que avance en su camino de lector-sujeto y de desarrollo de una eficiente competencia lectora. En un análisis de las pruebas podremos comprobarlo.

En este trabajo no se presentará un análisis cuantitativo como el que ha hecho, por ejemplo, Giménez (1999) para los exámenes de inglés de la Universidade Estadual de Londrina. Pero un trabajo como el de la autora, hecho con las pruebas de español, nos podría mostrar el camino por el que han seguido las instituciones al elaborar los exámenes y posibilitaría al profesor la creación de nuevas estrategias de enseñanza. Revelaría además las peculiaridades de las pruebas de cada institución.

Veamos entonces algunas cuestiones de las recientes pruebas de español de los exámenes *vestibulares* de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontificia Universidade Católica (PUC/MG), Universidade FUMEC (ex Centro Universitário FUMEC) y Centro Universitário Newton Paiva (Newton Paiva), que son importantes instituciones de enseñanza superior de Belo Horizonte/MG, en cuyos exámenes concurren un gran número de candidatos. Obviamente, las pruebas de todos estos centros no siguen el mismo programa y por eso tienen rasgos distintos, que no serán diferenciados aquí, por cuestiones de espacio. Por el mismo motivo, tampoco serán presentadas las pruebas por completo, lo que sería importante para la comprensión y resolución de las cuestiones. Sin embargo, para nuestros objetivos, será suficiente que las presentemos de forma aislada.

Es posible dividir las cuestiones en: cuestiones de comprensión lectora y cuestiones de gramática. Entre las primeras están las que exigen habilidades relacionadas a inferencias, deducciones y síntesis, sea realizando una lectura global sea una selectiva, como (1), (2), (3), y aquellas que exigen una búsqueda de correspondencias de significados de determinados términos, como (4). Entre las segundas, se encuentran las que exigen conocimientos explícitos del sistema formal de la lengua, como (a), (b), y también aquellas que exigen conocimiento léxico que difícilmente tendría un candidato o que le sería difícil inferir a partir de la lectura, como (c) y (d). Las del primer grupo son la mayoría, mientras las del segundo grupo suelen aparecer en menor cantidad y no están presentes en los exámenes de todos los centros de enseñanza superior (afortunadamente parece que con el paso del tiempo su número va disminuyendo). Pero son exactamente estas últimas las que plantean los principales problemas, tanto para el alumno como para el profesor.

(1) (PUC 2001)

El tema central del texto es:

- a) la necesidad de un análisis desprejuiciado de la realidad.
- b) la idea bienintencionada de los juegos olímpicos.
- c) el horror de la sinrazón bélica.
- d) el vacío total de criterios convencionales en las cosas.

(2) (FUMEC 2004)

De acuerdo con el texto, para obtener noticias, los reporteros de Irak disponen de:

- a) Sitios apasionantes sobre el país.
- b) Pocos sitios de noticias periodísticas.
- c) Accesos a las noticias por portavoces americanos.
- d) Información de los americanos en las calles.

(3) Newton Paiva (2004)

El título del texto se refiere a la

- a) casi ausencia de enfermedades en los países económicamente estables.
- b) labor intensa de los padres de niños nacidos en países menos adelantados.
- c) pobreza que causa enfermedades entre los niños de países pobres.
- d) pereza que lleva a los países del hemisferio Sur las enfermedades.

(4) UFMG (2004)

Según el texto, las siguientes equivalencias están correctas, MENOS:

- a) hierro (línea 27) = metal
- b) desde luego (línea 16) = desde ahora
- c) todavía (línea 24) = aún
- d) Tengo (línea 23) = conservo

Estas cuestiones van más allá de la lectura como traducción de palabras o frases. No basta con conocer el significado de cada palabra del texto. En (4), por ejemplo, en la opción (d), que presenta la correspondencia *Tengo = conservo*, cuyo verbo había sido sacado de “Tengo un recuerdo muy vivo de esa conferencia”, el estudiante debe observar que el verbo tener adquiere el sentido de conservar, o sea, no basta con saber que *tener* corresponde a *ter* (*posesión*).

En (1), a partir de la lectura, el alumno debe elegir entre las opciones cuál presentaría el tema central del texto. El problema que se presenta con este tipo de cuestión se relaciona con todo lo que ha sido expuesto al inicio de este trabajo. Se trabaja con la idea de que el texto posee un tema central y que un determinado tema considerado central para quien elabora la cuestión sea el mismo para todos los candidatos. Pero si se evalúa un candidato con una cuestión de elección múltiple eso es inevitable.

(5) FUMEC (2002)

En el fragmento: “Si un avión sube mucho (8000 pies o más)...”, el número 8000 se escribe

- a) Ocho mil.
- b) Otcho mil.
- c) Hocho mil.
- d) Ochio mil.

(6) Newton Paiva (2001)

“Quiero poner *mi brazo* en tu cintura exigua”. Si la expresión destacada fuese sustituida por un pronombre complemento, la frase correcta sería

- a) Quiero lo poner en tu cintura exigua.
- b) Quiérollo poner en tu cintura exigua.
- c) Lo quiero poner en tu cintura exigua.
- d) Quiero poner-lo en tu cintura exigua.

(7) PUC (2000)

La palabra *arrullar* puede ser sustituida por:

- a) arrear.
- b) aullar.
- c) arrugar.
- d) maullar.
- e) acunar.

(8) PUC (2001)

Busca en la segunda columna la explicación de la primera y responde la alternativa correcta.

- 1. integrista
- 2. disparate
- 3. panoplia
- 4. pueril
- 5. megalomanía
- 6. trauma

- () Actitud o manía enfermiza de las personas que se creen muy importantes o ricas, o que desean serlo.
- () Choque o sentimiento emocional que deja una impresión duradera en la subconciencia.
- () Hecho o dicho contrario a la razón sin sentido común.
- () Colección de armas ubicadas ordenadamente.
- () Que carece de importancia o fundamento.
- () Que tiende al mantenimiento estricto de la tradición y se opone a toda evolución o apertura.

- a) 2 - 5 - 1 - 3 - 6 - 4
- b) 1 - 4 - 6 - 2 - 5 - 3
- c) 4 - 2 - 5 - 1 - 3 - 6
- d) 5 - 6 - 2 - 3 - 4 - 1

Estas cuestiones exigen del candidato conocimientos lingüísticos que sobrepasan la competencia lectora. En (6), por ejemplo, se concluye que no tiene sentido sacar un verso del poema de Pablo Neruda, como se ha hecho, si el objetivo es verificar si el alumno conoce una determinada regla de colocación de pronombres complemento. Se podría formular la instrucción de forma totalmente diferente, sin la necesidad de utilizar un verso de un poema.

En (7), estamos ante una cuestión que exige un alto grado de conocimiento léxico. Se basa en la palabra *arrullar*, entresacada del fragmento “Tránsito Ariza se entretuvo hasta muy tarde con la paloma, la sacó de la jaula, la arrulló en los brazos, trató de dormirla con canciones de niños...”, de *El amor en los tiempos de cólera*, de Gabriel García Márquez. Pero se ve que las opciones presentan términos con poca probabilidad de que pertenezcan al vocabulario adquirido por un alumno/candidato. Difícilmente un estudiante que se prepara para el *vestibular* conocería las palabras de la cuestión. De hecho, durante las clases, han demostrado mucha dificultad para resolverla.

Considérese ahora (8). Aunque al fin y al cabo no es una cuestión de nivel difícil, presenta problemas. En el texto, se encuentra en el fragmento: “Tanto un católico integrista como un *progre* berroqueño, por ejemplo, cuentan con una *panoplia* de respuestas dadas ante cualquier estímulo exterior.” Se ve que el significado ofrecido en la cuestión no es el que adquiere *panoplia* en el texto, o sea, la cuestión está basada en un significado al que no se llega con leer el texto.

Como se ha visto, algunas cuestiones exigen del alumno conocimientos diferentes de los que se espera de un lector en lengua extranjera, conforme los aspectos teóricos anteriormente discutidos. Teniendo en cuenta esta realidad de los exámenes, uno puede cuestionarse: ¿cómo debe actuar un profesor de lectura en español?

A pesar de la heterogeneidad de las cuestiones presentada, el profesor debe seguir en la búsqueda de un lector-sujeto, un lector que sea consciente de que puede activar diversas estrategias para mejorar su competencia lectora. A continuación se presentan y se reflexiona sobre algunas estrategias y propuestas de trabajo en las clases de preparación para los *vestibulares*.

3. Estrategias, propuestas y reflexiones

Como se sabe, las actividades de prelectura y de postlectura son muy importantes en una clase de lectura. Para el primer caso, el profesor puede elaborar actividades para que los alumnos puedan, por ejemplo: prever el tema del texto a partir del título, de los dibujos o fotos (si los hay); intentar situar el texto en el espacio y en el tiempo (antes de consultar la fuente); etc. A través de estas actividades, puede además proporcionar a los estudiantes conocimientos básicos para la lectura, sin los cuales resultaría difícil para el candidato. En el segundo caso, el profesor puede: preparar actividades para verificar qué tipo de interacción hubo entre los alumnos o el texto; motivarlos a relacionar las informaciones del texto con aspectos de su propia realidad, etc., o bien aclarar dudas que hayan surgido. Para sugerencias de actividades de pre y postlectura, se puede consultar Ballester Bielsa (2000), Esteves dos Santos (2001), Miñano López (2000), Molina Pérez y García-Viñó (1998). A continuación se reflexiona sobre algunas propuestas de actividades, pensando

en cómo deberían ser adaptadas a la realidad de la enseñanza de lectura en la preparación para los *vestibulares*.

Durante las actividades de prelectura, el profesor debe estar atento a los conocimientos previos del grupo con que trabaja. Con un texto que trata de un tema poco conocido, normalmente se recomienda aportar informaciones para que los estudiantes se sientan más motivados, una vez que es común que no tengan interés en leer un texto sobre algo muy lejos de su realidad. Téngase en cuenta las palabras de Denyer (1998): "No hay aprendizaje posible sin atracción por la lectura o sin actitud positiva respecto a ella".

Sin embargo, si es importante que el profesor proporcione nuevas informaciones, debe tener cuidado para no quitarle al texto la novedad o al alumno el desafío. De esa forma, con base en el vocabulario, debe cuidarse de que el estudiante siempre pueda intentar inferir el sentido de una palabra o expresión desconocida, antes que alguien se lo diga o que consulte un diccionario. Durante todo el tiempo, se debe reforzar en el alumno su capacidad para hacer inferencias.

Como sugerencia para despertar el interés, principalmente si trabaja con un grupo muy numeroso, el profesor puede empezar una lectura en conjunto. Empieza a leer y para en un momento en que pueda hacerles a los estudiantes preguntas cuyas respuestas sólo encontrarán después de la lectura. Ese tipo de actividad permite mejores resultados que cuando simplemente se les pide que lean todo el texto. Obviamente lo leerán en un segundo momento, pero la propuesta serviría para dar el primer paso a una lectura motivada.

Se recomienda que el profesor proponga cuestiones críticas, o sea, que exija que los estudiantes juzguen algún aspecto del texto y digan lo que piensan. Cuando pueden posicionarse sobre un tema, o simplemente oír la opinión de un colega de clase, se sienten más motivados y atraídos por la lectura.

Respecto a la motivación, no hay que discutir su importancia en la enseñanza. Pero, a pesar de que en las clases de preparación para los *vestibulares* frecuentemente encontramos alumnos motivados, por el hecho de que quieren aprender español para realizar un examen, es necesario que se desarrollen estrategias de motivación. Para aclarar lo que se ha dicho, dos puntos son importantes:

Primeramente, es necesario señalar que la lectura en una lengua extranjera está relacionada con la lectura en la lengua materna. Si un alumno tiene dificultades de lectura en su lengua materna, posiblemente las tendrá al leer un texto en lengua extranjera, conforme exponen Brito, S. y Lima, C. (1999:129):

Cuando tratamos de lectura en LE, no debemos olvidarnos de que el alumno es antes lector en su lengua materna. Si el alumno tiene facilidad para leer textos y libros en su propia lengua, acudirá, aunque con las dificultades lógicas, a la lectura de textos en LE.

Por este motivo, es muy importante el papel del profesor como motivador de la lectura. Debe orientar a sus alumnos a que lean no sólo los textos del material didáctico (si se adopta uno) sino también otros que puedan y que les despierten el interés, independiente del género. Con el paso del tiempo, acostumbrado a leer en LE, no demostrará resistencia a un texto cuyo tema no esté entre sus favoritos. Con la facilidad del acceso a textos en

otras lenguas que Internet ha originado, se puede incluso crear entre el profesor y los alumnos una red que posibilite el envío de material de uno a otro. Así, excluyendo las primeras lecturas, en que es conveniente que se realicen con textos más simples y cortos, después de un cierto tiempo de práctica, los estudiantes que tienen el portugués como lengua materna adquieren capacidad de leer diferentes tipos de textos en español y lo hacen con relativa tranquilidad. De ahí la importancia de que empiecen a leer textos atractivos, que no sólo despierten el interés sino también que les ofrezcan desafíos. El texto no puede ser fácil, para que no se sientan desmotivados, ni tampoco muy difícil, para que no se sientan desanimados. Véase la afirmación de Flores et al. (1999: 57):

El texto debe estar de acuerdo con el nivel lingüístico de los alumnos, pero sin reducir sus posibilidades de comprensión; lo importante es que, a través del texto, el alumno esté en contacto con formas no conocidas pero que puedan ser comprendidas por él.

En segundo lugar, es función del profesor estimular la autonomía de los estudiantes. Es necesario que *aprendan a aprender*, para que sean ellos mismos los propios conductores del aprendizaje (Cf. Pietraróia, 1997). Tienen que darse cuenta de que son capaces de resolver gran parte de las dudas que tendrán durante la lectura.

Es común que, en cursos de preparación para *vestibular* el alumno asuma una actitud pasiva ante los obstáculos, como, por ejemplo, cuando encuentra una palabra o expresión desconocida. Veo que lo primero en que piensa es en hacer una pregunta al profesor, o sea, obtener una respuesta de manera fácil, pero que no es para nada productiva. La función del profesor es ayudarlo a tener una actitud activa, haciéndole notar que puede siempre plantear hipótesis e intentar comprobarlas con sus propios conocimientos.

Para que lo expuesto se cumpla, es importante que el estudiante tenga el momento particular, individual, de lectura. Aunque sea posible que el profesor lea el texto con todos en clase, la/s primera/s lectura/s debe/n realizarse siempre en contacto individual entre lector y texto, para que exista la lectura-interacción entre ambos.

Otro punto importante se refiere a la cuestión del éxito y del fracaso. Los estudiantes que asisten a clases de preparación para los *vestibulares* están en una situación de extrema tensión, una vez que es común que amigos, parientes y ellos mismos les exijan éxito en las pruebas. Durante la realización de las actividades de las clases, es normal que pasen por situaciones de éxito y de fracaso. El papel del profesor, una vez más como motivador, debe ser el de valorar los éxitos y señalar la importancia de los fracasos como indicadores de un éxito futuro. Aunque los profesores tenemos conciencia de ello, los alumnos no siempre la tienen.

Conclusiones

En este trabajo se trató de la enseñanza de español con el fin específico de preparación para los exámenes vestibulares. Tras una breve discusión de aspectos teóricos relacionados a la lectura en lengua extranjera, se presentaron y se comentaron algunas cuestiones que el candidato a una plaza en un centro de enseñanza de Belo Horizonte/MG puede encontrar. Se pudo observar que la lectura a veces se mantiene como una suma del significado de las

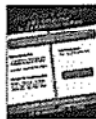
palabras y que el texto, en algunos casos, sirve como pretexto para evaluar conocimientos explícitos de gramática. Pero, a pesar de esto, se defendió la formación de un lector-sujeto durante las clases. Con base en esta propuesta, se presentaron y se discutieron estrategias y propuestas de trabajo que pueden ser llevadas a cabo por un profesor que trabaja con la enseñanza preparatoria para los *vestibulares*, entre ellas, algunas que se relacionan con la motivación y el desarrollo de un estudiante autónomo.

Referencias bibliográficas

- BALLESTER BIELSA, María del Pilar, 2000, "Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo", *Carabela*, Sociedad General Española de Librería, n. 48, pp. 65-83.
- BRITO, Sara A. y LIMA, Christiane A., 1999, "Lectura instrumental para fines específicos", en *Actas del VII Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: dificultades y estrategias*, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.124-138.
- CANTOS GÓMEZ, Pascual, 1999, A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert, *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 34, jul./dez., pp. 53-77, Trad. e adapt. I. Gretel M. Eres Fernández.
- CORACINI, Maria José R. F., 1995, "Leitura: decodificação, processo discursivo...?", en CORACINI, Maria José R. F. (org.), *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret, 2001, *Leitura: inferências e contexto sociocultural* (ed. rev. e atual.), Belo Horizonte, Formato.
- DENYER, Monique, 1998, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTEVEZ DOS SANTOS, Ana Lúcia, 2001, Propuestas interactivas de lectura en E/LE, en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: elaboración de materiales para la clase de español*, Brasília, Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- FLORES, Célia N. et al., 1999, "Hacia una nueva práctica de lectura", en *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Madrid, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 53-58.
- GIMENEZ, Telma, 1999, "Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular, en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 34, Campinas, jul./dez., pp. 21-37.
- ISRAEL SEMINO, Maria Josefina, "Reflexões lingüísticas sobre a metodologia de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: um caso do ensino do espanhol no Brasil", *Literatura y Lingüística*, n.13, Santiago, pp. 179-190, disponible en <<http://www.scielo.cl>>, acceso el 18/07/02.
- MIÑANO LÓPEZ, Julia, 2000, Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE, en *Carabela*, SGEL, 48, pp. 25-43.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da, 1996, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de linguas*, Campinas, Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.)
- MOLINA PÉREZ, María José; GARCÍA-VIÑÓ, Mónica, 1998, “Actividades para antes y después de la lectura de un texto narrativo”, en *Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga, nº 18, mayo.
- PIETRARÓIA, Cristina M. C., 1997, *Percursos de lectura: léxico e construção do sentido na lectura em língua estrangeira*, São Paulo, Annablumo.
- TRINDADE NATEL, Tania Beatriz, 2003, “¿El aprendiz brasileño estudia español por ser una lengua fácil o porque está motivado a aprenderla?”, en *Glosas didácticas*, n.10. Disponible en <<http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/nmon10/2brasil.pdf>>, acceso el 19/07/04.

Eduardo Tadeu Roque Amaral
Faculdade Batista de Minas Gerais



¿AMIGOS O ENEMIGOS? ACTIVIDADES LÚDICAS Y EJERCICIOS CON HETEROSEMÁNTICOS EN UNA CLASE DE LECTURA

Janaína Monteiro Amorim
Lilian Barcellos Cassano Alcântara

De entre las lenguas románicas el portugués y el español son las que mantienen mayor afinidad entre sí.

Almeida Filho, 1995: 14

El presente trabajo es el producto de un proyecto desarrollado en la red de enseñanza pública de Rio de Janeiro, que, actualmente, ya percibe que es algo muy difícil trabajar las cuatro destrezas en un aula con, de media, cuarenta alumnos y en dos tiempos semanales, así que, el uso del español instrumental dirigido a la destreza lectora se transformó en la realidad palpable de muchos profesores. Sumada a esta realidad nos deparamos con la idea de algunos alumnos que insisten en que el aprender español es fácil, ya que somos hablantes de portugués y esto sería una ventaja en nuestro favor.

De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre portugués y español a todos los niveles: morfológico, sintáctico, semántico y fonético-fonológico y eso acaba por crear una atmósfera de seguridad en relación a la lengua y es ahí donde surge el *portuñol*. Si por un lado es una señal de progreso, ya que es interlengua, por otro, puede dar lugar a una posición cómoda del hablante del *portuñol* que cree estar comunicándose muy bien y no necesita nada más.

El MERCOSUR, creado en 1991, permite el libre paso de personas entre los países que firmaron el tratado: Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay. Con ello, han surgido oportunidades comerciales y se ha fomentado la necesidad de aprender la lengua española por

parte de los ejecutivos brasileños. Lo que no se podía predecir era que ésta se iba a transformar en una mezcla, que a lo largo del tiempo sería nombrada como *portuñol*.

En este taller se pretende reflexionar sobre los puntos que facilitan y las trampas presentes en la adquisición del español en su enseñanza como lengua extranjera a lusohablantes haciendo hincapié en la cuestión de los heterosemánticos. A partir de nuestra experiencia docente, se intenta considerar el proceso de lectura y comprensión en un enfoque instrumental y lúdico.

Aprendices con características bastante específicas, los brasileños son capaces de coordinar las variables que intervienen en el acto de comunicación posibilitando, sin demasiado conocimiento lingüístico del idioma extranjero, establecer una comunicación básica. Por tratarse de nativos de lenguas muy semejantes, los hablantes cuentan con puntos facilitadores que posibilitan manejar la lengua con vistas a alcanzar el objetivo primero del acto de comunicación.¹

Para empezar un trabajo con heterosemánticos, percibimos la necesidad de dar a conocer a los alumnos que, incluso dentro de una lengua, hay palabras desconocidas o con significados distintos y que no todos hablan por igual como, por ejemplo, lo que ocurre a un español que se vaya a Argentina y usa la palabra *coger* cuando va a tomar el autobús. A este rasgo de la lengua, lo denominamos *diversidad lingüística* y para ello les presentamos algunos ejemplos:

ESPAÑA	HISPANOAMÉRICA
FRESA	FRUTILLA
PLÁTANO	BANANA
AGUACATE	PALTA
AUTOBÚS	GUAGUA (Cuba / Puerto Rico) CAMIÓN (Méjico) ÓMNIBUS (Argentina) LIEBRE (Venezuela) BUSETA (Colombia)
FALDA/SAYA	SAYA (Cuba) POLLERA (Argentina)
MAÍZ	CHOCLO
COGER/TOMAR	AGARRAR (Argentina) TOMAR (Algunos países hispanoamericanos)
CAFÉ CORTADO	PERICO (Colombia) MARRONCITO (Venezuela)
CAÑA	LAGARTO (Cuba)

¹ ALVES, Janaína Soares. 2002

Seguimos el trabajo con las palabras, tanto con sus usos como con sus significados, a través de textos actuales, pequeños o medios, y, con los cuales, empezamos a nombrar los tipos de palabras, con los alumnos. Lo que hemos conseguido hacer está en el cuadro que sigue:

TRANSPARENTES	Son palabras de escritura igual o semejante en nuestro idioma.
NO TRANSPARENTES	Son palabras muy diferentes en nuestro idioma, de muy difícil comprensión.
HETEROSEMÁNTICAS	Son las “falsas amigas”, pues nos confunden y pueden interferir en la comprensión del texto

Tras la nomenclatura, pasamos al ejercicio, donde los alumnos clasificarían palabras, insertas en frases o textos, en *H* (Heterosemánticos), *NT* (No Transparentes) o *T* (Transparentes), como en los ejemplos que siguen:

D)



¿Piel con granitos?

Tenemos la solución. Descubre ahora Anti-Blemish Solutions de Clinique.

Los granos pueden ser un problema. Pero no como el que resolvemos con Anti-Blemish Solutions de Clinique. Un equipo de eficaces ingredientes que combaten los granos. Limpian, mejoran la piel e incluso atenuan las marcas de antiguos granos. Actúan con suavidad, pero con firmeza. Para que tu piel ya no sea un problema.

Descubre ahora las soluciones de Clinique. Y también gratis la mascarilla de limpieza profunda de 20 ml. y el gel de uso localizado de 7 ml., por la compra del gel de noche Anti-Blemish Solutions Night Treatment Gel. Clinique. Dometido a pruebas de alergia. 100% Sin perfume.


www.clinique.com

Clínique valida del 25 de julio al 4 de agosto.



y Tercer El Comercio

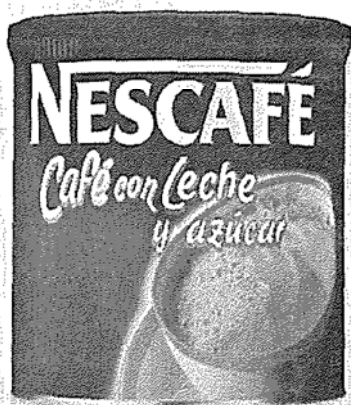
II)



Quedate
más tiempo
en la cama.

**NESCAFÉ te ofrece
el desayuno al instante.**

Sólo tenés que agregar en una taza 3 ó 4 cucharadas pequeñas colmadas, agua caliente y listo. Es tan práctico que ya viene endulzado. Es tan rico, que hasta lo podés tomar helado. Preparalo con agua fría potable, agregale hielo y batilo en la licuadora. ¿Qué esperás? Probá **NESCAFÉ Café con Leche**. Practicidad y conveniencia en un sólo producto.



NESCAFÉ, marca registrada por Société des Produits Nestlé S.A. Vevey, Suiza. Proprietaria de las marcas.

III)

Nueva Cocina Consul. Con encendido electrónico.

Es como un amigo
que siempre quiere darte más.



- Encendido electrónico. • Horno autolimpiante. • Cajón parrilla. • Tapa de vidrio. • En 50 y 56 cm de ancho.

Servicio de Atención al Cliente: (011) 4480 8877. atencionalcliente@consul.com.ar

Adquíralas en los principales puntos de venta de todo el país.



Origen Brasil

CONSUL
Como la amistad

¡OJO! Los anuncios constituyen riquísimos materiales para la enseñanza de la destreza lectora. A través de una clase instrumental, el alumno puede comprender todos los matices que el publicista quiso pasar, sea del lenguaje verbal o no verbal. Mejor que frases hechas con la intención de provocar al alumno a pensar exclusivamente en los heterosemánticos, los anuncios le hacen pensar en el texto como un todo, incluyendo, por supuesto, los heterosemánticos.

IV)

- 1) *Mi padre tiene una camisa roja.*
- 2) *Anteayer fue miércoles.*
- 3) *El niño está en la escuela.*
- 4) *El muchacho come gambas.*
- 5) *Hay un embotellamiento aquí.*

El paso siguiente fue dar a los alumnos una pequeña lista de heterosemánticos contextualizados en diversas frases. A continuación, algunas:

- 1- Me han regalado un cachorro de gato.
- 2- Esta mañana, la cola en el banco era muy larga.
- 3- Debo aceitar los vegetales para la cena.
- 4- El vestido rojo de la mujer embarazada es muy bello.
- 5- Tengo que borrar la palabra incorrecta.
- 6- Marta consiguió una beca para estudiar en España.
- 7- Siempre llevo al mercado una bolsa dentro de mi bolso.

Para fijar el tema desarrollado, diversas actividades fueron propuestas, sean del tipo estructural o lúdico. En primer lugar, un ejercicio del tipo estructural, para llenar huecos, pero con palabras que pueden confundirse entre sí. Veamos:

Completa las frases:

CEPILLO - ESCOBA - BASURA

Necesito un _____ para el pelo.

Recoge la _____ que está allí.

Tengo que comprar una _____ para barrer la casa.

CUELLO - CONEJO

Aquel _____ tiene los ojos rojos.

El collar está muy bien en su _____.

DÉBIL - FLACO

Ese hombre es muy _____, pero es bastante fuerte.
Necesito más vitaminas pues estoy _____.

TAZA - COPA - VASO - FLORERO

Las rosas quedán muy bien en el _____.
No sé si Juan quiere ahora una _____ de vino blanco.
Dame una _____ de café cortado y un _____ de agua.

OFICINA - TALLER - CUBIERTOS

El jefe salió de la _____ con mucha prisa.
Mi coche está en el _____ mecánico de Juan.
De regalo de bodas tuve unos _____ de plata muy bonitos.

Luego, las actividades lúdicas:

LA COLA DEL GATO

En dos cuadros distintos o más, diversas frases incompletas se disponen y las palabras correspondientes a todos los huecos se presentan en una misma caja para que cada grupo elija las suyas y las pegue en el lugar que corresponda. Gana el grupo que consiga completar correctamente, y más rápidamente, la mayor cantidad de frases.

ENIGMA

Una variante para la primera actividad puede hacerse con frases en forma de enigmas, donde las palabras que faltan serán sustituidas por dibujos que identifiquen los heterosemánticos. Las palabras sueltas deben ser organizarse según esa pista.

HETERODOMINÓ

Un juego de dominó donde cada tarjeta tiene un extremo con un heterosemántico y el otro con un dibujo equivalente a otro heterosemántico. Gana el que termina con sus tarjetas primero.

MEMORIA AMIGA

Como si fuera un juego de la memoria, pares de tarjetas con dibujos iguales se mezclan y se ponen al revés sobre la mesa; en uno la palabra viene en español, mientras en el otro en portugués. El juego tiene por objetivo encontrar los pares lo más pronto posible, por turno.

Conclusión

Al elegir los heterosemánticos como tema de trabajo para una clase en que la propuesta es el desarrollo de la destreza lectora, lo hicimos porque los consideramos ricos en informaciones culturales y, sobre todo, útiles para una comunicación más eficaz. Percibimos que a los alumnos les agrada mucho dicho tema, pues hace las clases más divertidas. Añadamos a eso el hecho de hacer un trabajo con anuncios de productos que forman parte de su entorno social y con materiales lúdicos. Éstos amplían las posibilidades de lectura y enriquecen el trabajo en el aula.

Sabemos que mejorar la lectura es, también, una forma de mejorar la interpretación del mundo, y trabajar los heterosemánticos resulta una tarea eficaz, donde los posibles equívocos son minimizados cuando se sabe el verdadero significado de las palabras.

Por último, la lectura es el verdadero eslabón integrador entre el ser humano y la sociedad en que vive.

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, 1995, "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*, José Carlos de Almeida Filho (org), Campinas, SP.
- ALVES, Janaína Soares, 2002, "Los heterosemánticos en español y portugués. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los "vestibulandos" brasileños.", *Congreso brasileño de hispanistas 2*, São Paulo.
- BECHARA, Suely Fernandes y MOURE, Walter Gustavo, 1998, *¡Ojo! con los falsos amigos (Dicionário de falsos cognatos em espanhol)*, São Paulo, Editora Moderna.
- Revista Doble Cero, 2001, nº 12, Madrid, El Corte Inglés.
- Revista Noticias de la Semana, 2001, nº 1278, Buenos Aires, Editorial Perfil.
- SILVA, Cecília Fonseca da, 2003, "Los falsos amigos, *cognados*, en español y portugués", <www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2003/octubre_2003/opinion_151003.htm>

Janaína Monteiro Amorim
Colegio Santa Mônica

Lilian Barcellos Cassano Alcântara
Secretaria Municipal de Educação/RJ

LEER, COMPRENDER, ASIMILAR: ¿UNA REALIDAD, UNA QUIMERA O UN RETO? LA COMPRESIÓN LECTORA Y LO LÚDICO

María Eulalia Alzueta Bartaburu

¿Es posible leer sin comprender, sin enterarse, sin asimilar, aunque el lector tenga conocimiento del idioma? Sabemos que sí.

Sabemos también que los medios de comunicación nos dan acceso a la más variada información en fracciones de segundo, pero esto no supone, de por sí, un estímulo a la lectura y, mucho menos, a la comprensión de lo que se lee.

La lectura forma parte de la construcción del conocimiento, fundamentado en nuevas asociaciones entre lo recién adquirido y lo ya conocido, el saber previo. El problema es que, a veces, nos deparamos con un lector que presenta resistencia a la lectura, aunque con ciertas actividades y estrategias podemos guiarlo a que, además de leer y comprender lo que leyó, esa lectura lo motive a leer cada vez más.

¿Un gran desafío? Quizás, pero no imposible de lograr si apelamos no sólo a los aspectos formales de la lengua, sino también a la innovación, a la imaginación, al componente lúdico y a la creatividad. Recordemos que un profesor capacitado, versátil, estimula en el alumno la búsqueda y la construcción de los conocimientos, la dinamización del proceso de aprendizaje, la creatividad, la investigación y la reflexión, en una constante valoración del ser humano. Por otra parte, tenemos que tener en cuenta algunos puntos.

Leer y comprender

- √ Es un proceso constructivo que exige motivación y la creación de oportunidades.
- √ Es un proceso que envuelve la inteligencia, la imaginación, el saber previo, la creatividad, la innovación y puede, también, envolver el componente lúdico.

- √ Exige estrategias complementarias: dramatización, grabación, tono de voz, lectura en voz baja (para la debida comprensión) y lectura en voz alta (después de haber comprendido el texto, para hacer partícipes a otros).
- √ Es un proceso que se puede incentivar con la búsqueda de información adicional, ya sea en enciclopedias, en libros o en la Telaraña, para la elaboración de tareas, proyectos complementarios e hipertextos que tengan relación directa o indirecta con el texto leído.
- √ Puede ser motivado con críticas, elogios y comentarios sobre el texto.
- √ Existen diferentes formas de leer: lectura compartida, lectura silenciosa, lectura en voz alta, leer para tener información, leer por placer, como entretenimiento.

La importancia de la lectura

- √ La lectura abre las puertas de un mundo real y, también, las de un mundo irreal, ficticio.
- √ A partir de un texto, el lector conoce el pensamiento del escritor y el entorno en el que se desarrolla el texto, lo que es fundamental para conocer la cultura de un país.
- √ La lectura, además de informar, entretener, divertir y emocionar, construye nuevos conocimientos.
- √ La lectura acerca al lector a situaciones contextualizadas. Al contar un texto que se ha leído, se comparten experiencias y se reafirma lo que se comprendió del texto.
- √ La lectura acompañada de fotos, ilustraciones y/o recursos multimediales, llevan al lector a involucrarse más con el texto y a comprenderlo más rápidamente.
- √ La lectura lleva, en general, a una reflexión.

El papel del profesor

El gusto por la lectura se construye a diario y debe comenzar en la infancia. Por eso, tanto los padres como el profesor tienen diversos papeles, todos preponderantes, en la búsqueda de estrategias para motivar y formar al lector.

- MEDIADOR;
- CREATIVO;
- CRÍTICO;
- MOTIVADOR;
- INVESTIGADOR;
- ORIENTADOR;

En su papel de orientador, el profesor

- √ Aprende a aprender.
- √ Aprende a enseñar.
- √ Enseña a aprender.
- √ Enseña para aprender.

Sabemos que, en general, retenemos poco más del 10% de lo que leemos. En cambio, retenemos el 90% de lo que ejecutamos. Eso nos muestra que si aunamos la lectura a la ejecución de una tarea que se relacione al texto a ser leído, sin duda lograremos un porcentaje mayor de retención del contenido y estimularemos en el lector:

- √ La puesta en práctica de las cuatro destrezas;
- √ El desarrollo del razonamiento, basado en el saber previo del lector;
- √ La adquisición e intercambio de nuevas informaciones;
- √ La decisión de seleccionar la información que va a leer;
- √ La reflexión;
- √ El pensamiento crítico;
- √ La discusión;
- √ La creatividad;
- √ La interacción.

El gran desafío del profesor es motivar a los jóvenes a buscar, a investigar, a leer, y todo esto exige del profesor creatividad, investigación y búsqueda constante de información. Por otra parte, nos enfrentamos con un gran número de jóvenes que, por diversas razones, no leen. Para algunos, la dificultad no es leer, sino comprender lo que leen. Para otros, es saber qué van a ganar a cambio de la lectura, sobre todo si ésta es obligatoria.

Si bien es cierto que por un lado, la Telaraña es un gran aliado en el proceso de formación de un lector, por otro lado, ese mismo lector se está acostumbrando muy rápidamente a hacer una lectura rápida, selectiva, en busca de lo que realmente le interesa y pasa por alto informaciones que pueden ser valiosas.

Veamos algunas de las herramientas que nos brinda la Telaraña:

- √ Foros de discusión: En algunos sitios, se encuentran temas específicos con asuntos de interés para el lector, que lo motivarán a leer temas de su interés;
- √ Charla en la red. La charla en la red no deja de ser una estrategia para desarrollar la lectura, si es bien orientada;
- √ Correo electrónico. Igual que en los casos anteriores, aunque más se considere una comunicación, es, en realidad, una forma de incentivar la lectura;
- √ La lectura de un texto, combinada con sonido e imagen, es también un estímulo para el lector;
- √ La búsqueda de información adicional para la creación de hipertextos (conjunto o combinación de textos, imágenes y sonido que se enlazan a un texto principal como una ramificación dinámica que enriquece y expande el texto principal) también colabora para que el lector se involucre en el texto;
- √ La realización de tareas virtuales, en las que el lector tendrá que hacer una lectura, aunque sea rápida, para buscar las informaciones necesarias para la realización de la tarea.

Pero, ¿cuáles son las actividades y estrategias que podrán desarrollar la comprensión lectora? A continuación, presentamos *dos textos, varias tareas y/o proyectos, una sopa de letras y una dirección en la red* que lleva a varias actividades y juegos. Cabe destacar que los textos presentados aquí no sólo proponen el desarrollo de la comprensión lectora sino también:

- ✓ La interpretación de texto a través de la fábula;
- ✓ La lectura de forma amena;
- ✓ La lectura como proceso de interacción con otros lectores;
- ✓ La lectura como estímulo a la producción de nuevos textos;
- ✓ La gramática en la lectura y en la escritura.
- ✓ La reflexión;
- ✓ Estrategias complementarias: Música, Juegos, Video.

El primer texto, en forma de fábula, aborda un tema gramatical: el uso de los pronombres complemento. Después de una lectura minuciosa, el lector sintetizará la regla gramatical. En este texto se retiraron los pronombres para dificultar la comprensión, lo que exigirá una lectura más detenida y cuidadosa.

El segundo texto presenta información cultural sobre México. El lector, tras una lectura silenciosa, subrayará las palabras que le darán posibles enlaces a la búsqueda de información adicional en la Telaraña. Así, el lector se involucrará con el texto y buscará información para lograr elaborar hipertextos interesantes e informativos.

Cabe destacar que en este texto subrayamos algunas palabras que llevan a páginas en Internet, a título de demostración. Añadimos las direcciones de algunas páginas en la red para ilustrar la propuesta. Se presenta, también, una sopa de letras que trae respuestas a indicaciones que se refieren al texto.

Al aunar la comprensión lectora, auditiva e interlocutiva, la imaginación, el trabajo colectivo, la investigación, la interacción y la creatividad, estimularemos en el lector el desarrollo del razonamiento y la construcción de una lectura real, activa y efectiva.

¿Quién perjudica a quién?

Era un día de fiesta. La ciudad preparaba los festejos del día de la Patria. El pueblo había sido convocado para participar de los arreglos de la ciudad: banderas, banderines, carteles, kioscos, puestos... Todo indicaba que sería una gran conmemoración.

Cada grupo tenía que montar un puesto en el que venderían dulces, tortas, saladitos, en fin, lo típico en esas festividades. Estaba anocheciendo, la gente ya daba los últimos retoques a sus kioscos cuando, de pronto, se escuchó un griterío. Varias personas gesticulaban y gritaban.

Nos acercamos para ver lo que ocurría. Era la familia Átonos que, al parecer, discutía con la familia Tónicos. SE, un integrante de la familia Átonos, era el que protestaba más. Decía que se sentía perjudicado por todos. En ese momento, un miembro de la familia

Tónicos exclamó enardecido: —¿Nosotros _____ perjudicamos? Dime, ¿en qué?

SE bajó la cabeza y trató de justificarse: —No _____ refería a ustedes, sino a mi propia familia. Cuando _____ quieren librar de responsabilidades _____ atribuyen a mí, sin ningún remordimiento de conciencia.

—¡Explícate! ¿Desde cuándo tendríamos que tener remordimiento por algo que nunca hicimos? — dijo uno de los Átonos. SE, indignado, _____ dirigió a la multitud que _____ había juntado alrededor y vociferó: —¡Fíjense! Hace un instante ME estaba colgando unos adornos en el puesto y dejó caer una de las bolitas. Pues bien, ¿qué dijo ME?: — _____ cayó la bolita y _____ rompió. Cuando _____ di vuelta y _____ pregunté que qué había dicho, rectificó: _____ cayó la bolita y _____ rompió. ¿Por qué no es honesta? Debería decir: —Dejé caer la bolita y _____ rompí. Pero no. ¡Claro! Es mucho más fácil echarles la culpa a los demás.

LE, que escuchaba atónito, no se aguantó más y exclamó: —¡Justo tú! ¡Pobre SE! ¡ _____ debería caer la cara de vergüenza! Eres celoso, escondes lo que haces y ni siquiera dejas que _____ acerque a LO o a LA. ¿Qué _____ piensas?

—¿Cómo que no _____ deajo? —susurró SE.

—¡No _____ dejas, _____ transformas, _____ ocultas y, encima, tomas mi lugar! —gritó LE, que ya no escondía su indignación.

En ese momento _____ escucharon unas voces que decían: —¡Es verdad, LE tiene razón! Eran LO y LA, que añadieron: —Sólo dejas a LE en paz cuando está lejos de nosotros. En cuanto _____ acerca _____ empujas, _____ sacas, _____ maltratas.

SE estaba tan sorprendido que no atinaba a nada. ¿ _____ pueden explicar de qué están hablando? —dijo.

LA respondió: —¡Escucha! LE compró la cartera. ¿Qué dices cuando quieres omitir lo que LE compró? ¿Dices LE LA compró? ¡Noooo! SE la compró. ¿Dónde fue a parar LE? _____ sacaste, _____ echaste.

SE no supo qué decir. ME, TE, NOS y OS quisieron ayudar a SE diciendo: —A nosotros, SE _____ respeta, no _____ hace eso. Furioso, SE saltó: — _____ voy a revelar algo, _____ tengo rabia a todos ustedes. Cuando quieren vender una casa, un coche, o lo que sea, ¿qué hacen? Ponen un cartel que dice “ _____ vende casa” o “ _____ vende coche”. ¿Por qué no dan la cara y dicen: —LE -o quién sea- vende esto o aquello? Y mirando a los Tónicos, que hasta ese momento no _____ habían involucrado en la discusión, _____ dijo: —Ustedes tampoco _____ salvan. Los “enfáticos”, los que tienen que estar presentes siempre para reafirmar todo lo que la familia Átonos dice.

El Sr. Gustar, que hasta ese momento había sido un simple oyente, entró en la discusión: —¡Eso es! Yo no aguanto más ni a los Átonos ni a los Tónicos. _____ pegan, nunca puedo estar tranquilo. Sólo cuando viajo a determinados países puedo decir “Yo gusto de esto o de aquello”. Aquí no. Aquí, tengo que decir: _____ gusta tal cosa, _____ gusta tal otra. A Fulano _____ gusta no sé

qué. Para completarla, _____ junta la familia Tónicos, que dice: “A “mí” _____ gusta...”

Ahora bien —continuó el Sr. Gustar— ¿Y SE? ¡Ah! Él sólo se junta a mí cuando habla de sí mismo: Él _____ gusta, o cuando _____ refiere a los sentimientos que él y otra persona tienen recíprocamente: _____ gustan. ¿No es verdad?

Los señores Parecer y Convenir, que estaban en la rueda, apoyaron al Sr. Gustar diciendo: —A nosotros _____ parece que debemos continuar con los preparativos de la fiesta. Van a llegar los invitados y no _____ conviene que nuestro puesto sea el más feo y desarreglado.

De pronto, alguien gritó: —¿_____ pueden callar la boca? ¡A trabajar!
—¡Ya estoy ahí de nuevo! —pensó SE, resignado.

M. Eulalia Alzuela Bartaburu

Obs.: En la ponencia se presentará un pequeño *vídeo* que muestra la importancia de la imagen y la música aunadas al texto.

México

Los *teotihuacanos*, uno de los pueblos más antiguos y enigmáticos de *Mesoamérica*, dejaron hondas huellas en la cultura y en el pueblo mexicano. Poco se sabe de ellos, ya que alrededor del 700 una invasión de los *toltecas* arrasó y destruyó al pueblo y a su ciudad. Sin embargo, esta civilización está aún presente en los restos de la ciudad de *Teotihuacán*, que en lengua indígena significa “ciudad de los dioses”. El pasado precolombino quedó marcado también por la presencia de las civilizaciones olmeca, maya y azteca o mexica.



Pirámida del Sol, Teotihuacán.

Pirámidel del Sol – Teotihuacan. Foto: Xavier Bartaburu.

A mediados del siglo XIX, al iniciarse algunas excavaciones arqueológicas, se encontraron las ruinas de Teotihuacán, en donde surgieron, alrededor de las imponentes *pirámides del Sol y de la Luna*, restos de templos con frescos que se mantienen hasta hoy.

Los *mayas* se establecieron en la *Península de Yucatán* y se destacaron por el dominio de las matemáticas y la *astronomía*, y por la creación de un sistema de *escritura jeroglífica*.

Cuenta una *leyenda azteca* que un día el dios de la guerra se le apareció a su sacerdote y le dijo: “divisaréis el ‘nopal’ tenochtli y un águila se posará en él, devorando una serpiente. Allí nos estableceremos y dominaremos. Allí estará nuestra ciudad México-

Tenochtitlán...” En 1325 el pueblo mexica dividió la isla con *el águila* y *el nopal*, y fundó allí la capital de *Tenochtitlán*, uno de los centros mejor planificados de todas las civilizaciones americanas.



Vestigios del Templo Mayor. Al fondo, la Catedral.

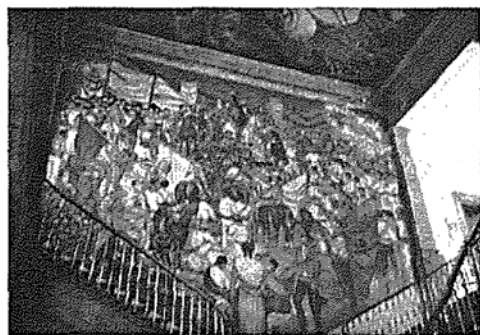
Foto: Xavier Bartaburu.

México, edificada sobre las ruinas de Tenochtitlán, es hoy una ciudad moderna, llena de contrastes. En ella, conviven, lado a lado, la historia dejada por estas civilizaciones, las *construcciones coloniales*, las modernas edificaciones y también la historia de una cruenta *revolución* en pro de tierras para los campesinos, comandada por *Emiliano Zapata* a comienzos del siglo pasado.



Foto: Xavier Bartaburu.

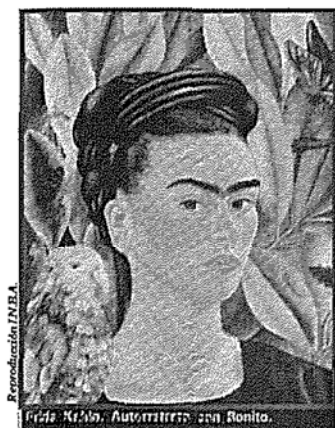
Vista de la ciudad desde el Castillo de Chapultepec.



La revolución de Madero, 1910.
Mural de Diego Rivera en el Palacio Nacional.

Foto: Xavier Bartaburu.

México sobresale por las obras de grandes pintores como *Diego Rivera*, autor del mural del *Teatro de los Insurgentes*, por los dibujos, grabados y pinturas de su esposa, *Frida Kahlo*, por los murales de *David Alfaró Siqueiros*, por la pintura de *Juan O'Gorman*, entre muchos otros.



En las últimas décadas la *literatura mexicana* se hizo representar por los nombres del poeta y escritor *Octavio Paz*, Premio Nobel de Literatura de 1990, del escritor *Carlos Fuentes* y por *Frida Kahlo* (1907-1954), una de las figuras pilares de las artes mexicanas. Frida dejó hondas huellas con su pintura y sus ensayos. En los autorretratos reflejó las tragedias de su vida, el cuerpo destrozado y su tormentosa relación con Diego Rivera. Su identidad cultural se manifiesta en su manera de vestir, con la ropa autóctona de las tehuanas y en su inseparable loro.

M. Eulalia Alzueta Bartaburu.

A continuación, se proponen algunas tareas y/o proyectos

- La historia de Teotihuacán.
- Hernán Cortés y su relación con los tlaxcaltecas.
- La escritura jeroglífica.
- Los toltecas, los mayas, los aztecas.
- Leyendas aztecas.
- El descubrimiento de las ruinas de Tenochtitlán en la ciudad de México.
- La ciudad de México, hoy.
- La literatura mexicana.
- La vida de Frida Kahlo y su relación con Diego Rivera.

Algunas direcciones en la red para realizar las tareas:

<<http://www.arts-history.mx/teotihuacan/teoti.html>>
<<http://www.mexicocity.com.mx/>>
<<http://mexico.udg.mx/>>
<<http://www.mexicocity.com.mx/historia1.html>>
<<http://mexico.udg.mx/arte>>
<<http://www.mna.inah.gob.mx/>>
<<http://mexico.udg.mx/arte/pintores>>
<<http://www.elcatalejo.com/especiales/kahlo/index.php>>
<<http://mexico.udg.mx/arte/pintore>>
<<http://www.arts-history.mx/>>
<<http://www.arts-history.mx/teotihuacan/teoti.html>>
<<http://www.mexicocity.com.mx/historia1.html>>

Actividades lúdicas

- El lector encontrará en la sopa de letras las respuestas de lo que se pide a continuación, pero antes, leerá detalladamente el texto de México.

Una invasión de ese pueblo destruyó a los teotihuacanos.

Los conquistadores españoles llegaron a Tenochtitlán a su mando.

La leyenda azteca dijo lo que divisaría el pueblo de Tenochtitlán.

En Teotihuacán hay dos pirámides.

Fue el emperador del pueblo azteca.

Comandó una cruenta revolución.

Se casó con Diego Rivera.

Ese pueblo se estableció en la Península de Yucatán.

Pintó el mural del Tetro de los Insurgentes.

A	L	I	U	G	A	A
A	Y	A	M	S	R	M
T	C	C	I	A	E	U
A	O	E	N	C	V	Z
P	R	D	O	E	I	E
A	T	I	P	T	R	T
Z	E	R	A	L	S	C
R	S	F	L	O	O	O
A	N	U	L	T	P	M

- La dirección que figura a continuación presenta varios juegos y cuenta también con textos curiosos para practicar la comprensión lectora:

<<http://www.elhuevodechocolate.com/t-curios.htm>>

María Eulalia Alzueta Bartaburu
Hispania Línguas Latinas



DE LO PINTADO A LO VIVO. EJERCICIOS DE COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN PARA APRENDICES DE NIVEL AVANZADO DE E/LE

Manuel Calderón Calderón

De lo pintado a lo vivo es un paquete de actividades elaborado en soporte electrónico. Las actividades forman una secuencia que el usuario tiene que resolver consecutivamente para poder realizar la tarea final. Dichas actividades aspiran a servir para trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita de manera autónoma, invitando al aprendiz a anticipar e inferir informaciones y a reflejar lo asimilado a lo largo del proceso en una tarea final de síntesis.

La actividad final consiste en la reconstrucción de la historia del personaje protagonista, a partir de los elementos que el usuario ha encontrado durante la resolución de las actividades previas: descripción de la protagonista, personajes relacionados con ella, lugares que frecuenta, textos orales y escritos en los que interviene como emisora o receptora... Debido a la relativa complejidad de los textos y de los ejercicios, este paquete está pensado para estudiantes de español que cursan un nivel avanzado y que están familiarizados con el uso del ordenador.

En el siguiente cuadro sinóptico describo cada una de las actividades, el procedimiento empleado, las destrezas desarrolladas y el tipo de contenido trabajado:

TÍTULO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	CONTENIDOS	DESTREZAS
1	Objetivos			
2	En la villa y corte	Completar huecos y elegir entre varias opciones	Cultural y léxico	Comprensión lectora y expresión escrita
3	En el museo	Buscar información en la Red	Estratégico	Comprensión icónica
4	Retrato de mujer sin sombrero	Completar huecos con palabras a partir de sus definiciones	Léxico y morfológico	Comprensión lectora y expresión escrita
5	Carta (I)	Ordenar palabras	De tipología textual,	
6	Carta (II)	Identificar oraciones	sintáctico-semántico y de registro literario	Comprensión lectora
7	Carta (III)			
8	Carta (IV)	Identificar palabras	Morfológico	Expresión escrita
9	Carta (V)			
10	Carta (VI)	Completar huecos	Morfo-sintáctico	Expresión escrita
11	Familia	Resolver una sopa de letras	Léxico (antroponimia)	Comprensión lectora e icónica

TÍTULO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	CONTENIDOS	DESTREZAS
12	El usuario sólo ha de clicar encima de la foto para ver cuál es el grado de parentesco de dicha persona con la protagonista	Relacionar imágenes con palabras	Léxico	Comprensión lectora e icónica
13	El usuario tiene que reconstruir las relaciones de parentesco de la familia anterior	Amar un rompecabezas	De tipología textual	Comprensión icónica
14	El usuario ha de completar los pronombres y adverbios relativos que faltan en un texto	Completar huecos	Morfológico	
15	El usuario tiene que ordenar un diálogo entre la protagonista y el recepcionista de un hotel	Ordenar un diálogo	Funcional	Comprensión lectora
16	Lectura de un texto sobre la ciudad de Barcelona	Leer	Cultural	
17	El usuario ha de reconstruir un plano de Barcelona para localizar un lugar descrito en la lectura anterior	Amar un rompecabezas	De tipología textual	Comprensión icónica
18	El usuario tiene que resolver un jeroglífico para saber dónde se va a encontrar la protagonista con otra persona	Resolver un jeroglífico	De tipología textual y léxico	
19	El usuario tiene que ordenar el diálogo que sostiene el camarero con dos clientes	Ordenar un diálogo	Funcional	Comprensión lectora
20	Lectura de un texto jurídico que luego se presenta desordenado para reordenarlo	Ordenar párrafos	De tipología y coherencia textual	
21	Lectura de un monólogo lírico donde el usuario tiene que señalar los pronombres personales átonos	Identificar palabras	Morfológico	
22	El usuario deberá redactar una historia aprovechando las informaciones que ha ido descubriendo en las actividades anteriores	Escribir un relato	Lingüísticos, textuales y culturales	Expresión escrita

En la columna de los procedimientos, exploto la tipología de actividades que ofrece el programa CLIC (completar textos, ordenar frases o párrafos, identificar y relacionar palabras), a las cuales he añadido otras modalidades de creación propia como la búsqueda de información en Internet y la resolución de un jeroglífico. La mayor parte de las actividades propuestas son de adquisición de nuevos aprendizajes, aunque también incluyo algunas de refuerzo y de repaso de contenidos (las dedicadas a trabajar aspectos morfológicos de la lengua), así como una actividad final de síntesis que, por tratarse de una redacción abierta, estimula la creatividad.

Las actividades que forman la secuencia *De lo pintado a lo vivo* están pensadas para ser trabajadas en el aula multimedia o en una sala con, al menos, un ordenador para cada par de alumnos, ya que según el número de estudiantes, las actividades pueden realizarse de forma individual o en parejas; aunque si se opta por esta última agrupación, la tarea final debería hacerse individualmente. Una vez hecha cada actividad, es aconsejable que los alumnos la impriman y la guarden con las demás actividades para saber en qué punto de la historia se encuentran; de lo contrario, no podrán realizar la tarea final.

A lo largo del proceso, el profesor será un orientador que proporcionará a los alumnos la ayuda necesaria para la resolución de dudas informáticas. También podrá aportar al aula diccionarios y manuales de consulta, según el nivel de los alumnos, pero velando por que éstos desarrollen su autonomía.

Este paquete de actividades está elaborado con un programa abierto, llamado CLIC, que puede descargarse del sitio <http://www.xtec.es/recursos/clic>. Los materiales que he utilizado son textos icónicos (cuadro, fotografías, diagrama, jeroglífico) y textos escritos con diferentes registros lingüísticos (literario, coloquial y jurídico).

Aparte del citado programa, los recursos informáticos que se requieren para realizar los ejercicios son acceso a Internet, un navegador para la actividad "En el museo" y un procesador de textos para la tarea final. La pantalla está configurada en 600 x 800 píxeles.

La versión 3.0 del programa CLIC permite hacer un seguimiento de los resultados en cada una de las actividades, según el tiempo empleado, el número de intentos y de aciertos, la resolución o no de la actividad y la precisión. En el menú *Informes* podemos acceder a un lista con los items anteriores, así como a un resumen de la sesión. En la opción *Informes del usuario actual* obtenemos un análisis de los resultados, en forma de gráfica, con la progresión del usuario a lo largo de varias sesiones; mientras que en la opción *Informes de la sesión actual* verificamos los resultados de cada sesión detallados en forma de lista. Ambas modalidades pueden imprimirse.

Téngase en cuenta que habrá siempre algunas actividades del paquete que no se evalúen: las ventanas de información (actividades 1 y 16), las de exploración asociativa (actividad 12), las que contengan textos de soporte (actividad 3) y, en general, todas aquellas en las que hayamos desmarcado la casilla *Incluir en los informes del usuario*. Dichos informes podemos registrarlos en una base de datos conectada a una red local, a fin de juntar los resultados de todos los alumnos de una misma clase. La utilidad CLICDB, pensada para uso exclusivo de los profesores, permite gestionar y consultar la base de datos.

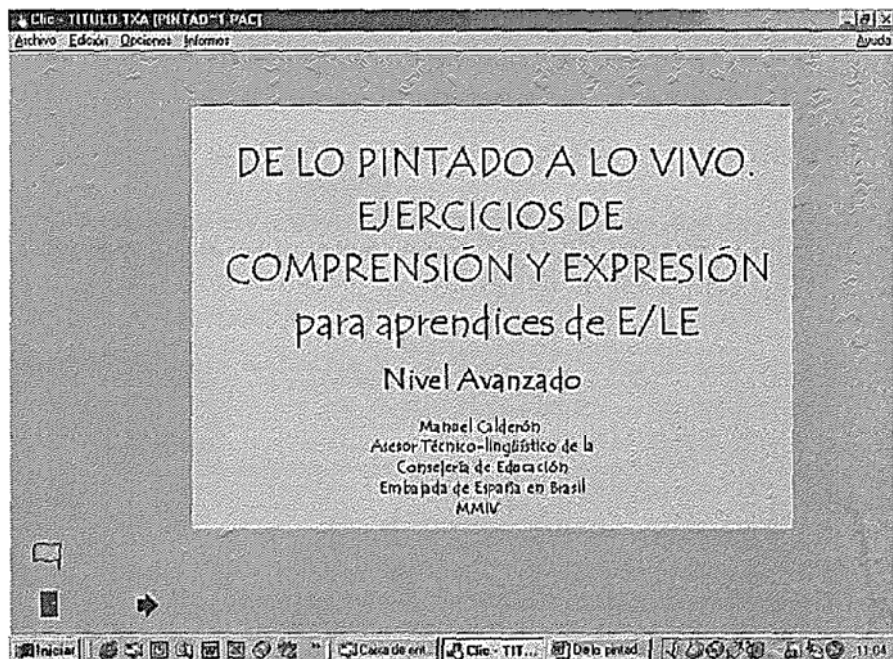
He aquí sus objetivos:

OBJETIVOS GENERALES

- ✓ Familiarizarse con algunas estructuras sintácticas
- ✓ Incorporar vocabulario nuevo
- ✓ Practicar la competencia comunicativa en diferentes contextos
- ✓ Familiarizarse con algunos elementos de la cultura española
- ✓ Leer textos literarios españoles

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Ampliar el vocabulario asociado a diferentes tipos de textos
- ✓ Manejar informaciones elaboradas con códigos distintos al lenguaje verbal
- ✓ Practicar la lectura comprensiva
- ✓ Ejercitar la búsqueda de informaciones en la Red
- ✓ Reproducir situaciones comunicativas concretas
- ✓ Practicar la expresión escrita



Clic - OBJETIVO.TXA (PINTAD=1.PAC)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

OBJETIVOS GENERALES

- 1 Te familiarizarás con algunas estructuras sintácticas
- 2 Incorporarás vocabulario nuevo
- 3 Practicarás la competencia comunicativa en diferentes contextos
- 4 Te familiarizarás con nuevos elementos de la cultura española
- 5 Leerás algunos textos literarios españoles

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1 Ampliarás el vocabulario asociado a diferentes tipos de textos
- 2 Manejarás informaciones elaboradas con códigos distintos al lenguaje verbal
- 3 Practicarás la lectura comprensiva
- 4 Ejercitarás la búsqueda de informaciones en la Red
- 5 Reproducirás situaciones comunicativas concretas
- 6 Practicarás la expresión escrita

TAREA FINAL

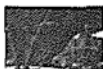








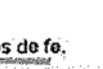
Consistirá en que redactes una historia con las informaciones obtenidas al realizar las actividades que vienen a continuación. Adelante y suerte.

Iniciar Casa de ent. Clic - OBJ... De lo privad... 11:05

Clic - PASEO.TXA (PINTAD=1.PAC)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

EN LA VILLA Y CORTE

Recuerdo aquella mañana de  cuando salimos a  por el Madrid de los Austrias. Desayunamos   en una cafetería de la Plaza Mayor, en medio de la cual se yergue la estatua de . Hasta el siglo XIX se instalaba allí el mercado, pero ahora solo lo hacen, durante la Navidad, las barracas que venden muérdago, frozos de  , musgo y figuritas bíblicas para amar el . En siglos anteriores se corrían toros allí mismo, se organizaban  severas  y temerosos autos de fe. . http://www.madrid.com

Escribe al lado de los dibujos la palabra correspondiente y elige una de las opciones en los huecos

acertó: 0 errores: 0 tiempo: 11

Iniciar Casa de ent. Clic - PA... De lo privad... 11:05

Clic - MUSEO.TXA (PINTAD=1.PAG)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Entra ahora en el museo y busca en la sala 47 de la planta baja el cuadro de Hopper que representa a una chica sentada en la cama con un libro:

<http://www.museohtyssen.org/museovirtual/frameSuperior/acpf/frame.asp?destino=visita>

Puedes detener la panorámica y ampliar el cuadro clicando sobre él. Cuando lo hayas hecho, imagina las respuestas a estas preguntas: ¿quién es esa chica? ¿qué hace ahí? ¿acaba de llegar o está a punto de irse? ¿qué está leyendo?

Pongamos que se llame Lucía. Será la protagonista de tu historia. Para saber más de ella tendrás que hacer las actividades siguientes.

Iniciar [Icons] Caja de ent. Clic - MU... De lo pintad. 11.05

Clic - RETRATO.TXA (PINTAD=1.PAG)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Retrato de mujer sin sombrero

Lucía es una chica de mirada _____ y de estatura _____, por lo menos con relación a Perico y Rafa. Es un poco _____ y de piel muy _____. Tiene la sonrisa _____ y los ojos _____. Dijérase que sólo es _____ por fuera, pues tan pronto como empezamos a penetrar en su interior, aparecen rasgos _____. Tiene una voz vibrante y _____ y lo que dice es siempre muy sensato. En su espíritu hay honradez, sentido común, piedad y deseo de saber, que es compatible con cierto conocimiento _____ y empírico. Pero su ironía y desdén por los lugares comunes, cualquiera que sea su coartada ideológica, han ido dejando en ella un poso de sarcasmo.

Completa esta descripción con los adjetivos que faltan. Coloca el cursor en cada hueco y clicla F1

aciertos	errores	tiempo
0	0	3

Iniciar [Icons] Caja de ent. Clic - RE... De lo pintad. 11.05

Clic - CARTA 1XA [PINTAD-1.PAC]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

CARTA

A ti, que serás siempre La Ignorada,
 a ti, que llegaste a quién sabe qué lugar
 cuando yo acababa, ay, de salir de él
 o perdiste aquel tren, no sé cuál, que te hubiera traído
 al centro de mi vida
en un parque un banco en estabas o algún
 un día que yo no quise pasear entre las hojas verlenianas,
 a ti,
 por la chacarera de tu mirada que nunca he visto,
 por ese corazón que desconozco y es como una playa de
 setiembre,
 a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
 a ti, que me habrías amado hasta nunca,
 que ahora puedes estar llorando
fría hotel luz la una de día en habitación
 o con tus hijos en el British Museum
 o ves el arco iris en una telaraña
 o piensas en mí sin saber que soy yo,
 a ti, retrospectiva, condicional, perdida,
 donde quiera que estés,

este poema.

Evaluación

Lee esta poesía y ordena las palabras de ambos versos.
 Comprueba la respuesta clicando en Evaluación

Acertó:	Intentó:	Intentos:
0	0	1

Iniciar [Iconos] Casa de entrada Clic - CA... De lo perd... 11:05

Clic - CARTA 2 1XA [PINTAD-1.PAC]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

CARTA

A ti, que serás siempre La Ignorada,
 a ti, que llegaste a quién sabe qué lugar
 cuando yo acababa, ay, de salir de él
 o perdiste aquel tren, no sé cuál, que te hubiera traído
 al centro de mi vida
 o estabas en un banco de algún parque
 un día que yo no quise pasear entre las hojas verlenianas,
 a ti,
 por la chacarera de tu mirada que nunca he visto,
 por ese corazón que desconozco y es como una playa de
 setiembre,
 a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
 a ti, que me habrías amado hasta nunca,
 que ahora puedes estar llorando
 en la luz fría de una habitación de hotel
 o con tus hijos en el British Museum
 o ves el arco iris en una telaraña
 o piensas en mí sin saber que soy yo,
 a ti, retrospectiva, condicional, perdida,
 donde quiera que estés,

este poema.

Evaluación

Señala las frases donde se formule una hipótesis

Acertó:	Intentó:	Intentos:
0	0	2


Iniciar [Iconos] Casa de entrada Clic - CA... De lo perd... 11:05

Click - CARTA.TXA [PINTAD...T.PAC] Ayuda

Archivo Edición Opciones Informes

JORGE CARRUNE Y MARITO S - CITOS


CARTA



A ti, que serás siempre La Ignorada,
a ti, que llegaste a quién sabe qué lugar
cuando yo acababa, ay, de salir de él
o perdiste aquel tren, no sé cuál, que te hubiera traído
al centro de mi vida
o estabas en un banco de algún parque
un día que yo no quise pasear entre las hojas verlenianas,
a ti,
por la chacarera de tu mirada que nunca he visto,
por ese corazón que desconozco y es como una playa de
setiembre,
a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
a ti, que me habrías amado hasta nunca,
que ahora puedes estar llorando
en la luz fría de una habitación de hotel
o con tus hijos en el British Museum
o ves el arco iris en una telaraña
o piensas en mí sin saber que soy yo,
a ti, retrospectiva, condicional, perdida,
donde quiera que estés,

este poema.

Evaluación



Haz lo mismo con aquellas que ayudan a un desencuentro

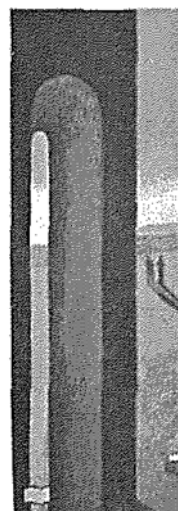
objetos	errores	temas
0	0	3

Iniciar Carada en... Clic - CA... De la privad... 11:07

Click - CARTA.TXA [PINTAD...T.PAC] Ayuda

Archivo Edición Opciones Informes

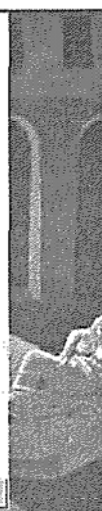
CARTA



A ti, que serás siempre La Ignorada,
a ti, que llegaste a quién sabe qué lugar
cuando yo acababa, ay, de salir de él
o perdiste aquel tren, no sé cuál, que te hubiera traído
al centro de mi vida
o estabas en un banco de algún parque
un día que yo no quise pasear entre las hojas verlenianas,
a ti,
por la chacarera de tu mirada que nunca he visto,
por ese corazón que desconozco y es como una playa de
setiembre,
a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
a ti, que me habrías amado hasta nunca,
que ahora puedes estar llorando
en la luz fría de una habitación de hotel
o con tus hijos en el British Museum
o ves el arco iris en una telaraña
o piensas en mí sin saber que soy yo,
a ti, retrospectiva, condicional, perdida,
donde quiera que estés,

este poema.

Evaluación



¿En qué frases se describe la melancolía?

objetos	errores	temas
0	0	1

Iniciar Carada en... Clic - CA... De la privad... 11:07

Clic - CARTAS.TXA [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

CARTA

A ti, que serás siempre La Ignorada,
 a ti, que llegaste a quién sabe qué lugar
 cuando yo acababa, ay, de salir de él
 o perdiste aquel tren, no sé cuál, que te hubiera traído
 al centro de mi vida
 o estabas en un banco de algún parque
 un día que yo no quise pasear entre las hojas verlonianas,
 a ti,
 por la chacarera de tu mirada que nunca he visto,
 por ese corazón que desconozco y es como una playa de
 seliembre,
 a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
 a ti, que me habrías amado hasta nunca,
 que ahora puedes estar llorando
 en la luz fría de una habitación de hotel
 o con tus hijos en el British Museum
 o ves el arco iris en una telaraña
 o piensas en mí sin saber que soy yo,
 a ti, retrospectiva, condicional, pérdida,
 donde quiera que estés,

este poema.

Evaluación

Señala los tiempos verbales en pasado

correctos	errores	tempos
0	0	2

Iniciar [iconos] Caja de ent. Clic - CA... De la pintad. 11:07

Clic - CARTAS.TXA [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

CARTA

A ti, que serás siempre La Ignorada,
 a ti, que [] a quién sabe qué lugar
 cuando yo [], ay, de salir de él
 o [] aquel tren, no sé cuál, que te []
 al centro de mi vida
 o [] en un banco de algún parque
 un día que yo no [] pasear entre las hojas verlonianas,
 a ti,
 por la chacarera de tu mirada que nunca [],
 por ese corazón que desconozco y es como una playa de
 seliembre,
 a ti, por todo lo que me habría obligado a amarte,
 a ti, que me habrías amado hasta nunca,
 que ahora puedes estar llorando
 en la luz fría de una habitación de hotel
 o con tus hijos en el British Museum
 o ves el arco iris en una telaraña
 o piensas en mí sin saber que soy yo,
 a ti, retrospectiva, condicional, pérdida,
 donde quiera que estés,

este poema.

Ahora sustitúyelos por tiempos de futuro clicando F1

correctos	errores	tempos
0	0	2

Iniciar [iconos] Caja de ent. Clic - CA... De la pintad. 11:07

Clic - FAMILIA 509 (PINTAD - I.PAC)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

V	J	M	S	I	M	O	N	C	A
A	I	A	O	S	I	A	K	A	I
O	N	F	L	F	F	J	S	R	
Z	E	R	E	I	U	R	U	I	O
C	S	G	D	R	C	C	L	L	G
A	O	P	A	U	M	I	I	D	E
R	L	E	D	Y	M	I	A	A	R
M	R	D	E	M	F	D	N	P	G
E	A	R	R	A	F	A	E	L	N
N	C	O	D	N	A	N	R	E	F

Busca los nombres de otros personajes relacionados con Lucía

acertó: 5 errores: 5 tiempo: 34

Iniciar [Navigation icons] Caja de ent. Clic - FA... De lo pintad. 11:12

Clic - IDENTIDAD 599 (PINTAD - I.PAC)

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Fermin, el tío paterno

Clic encima de las fotos para saber cuál es su relación de parentesco

Iniciar [Navigation icons] Caja de ent. Clic - IDE... De lo pintad. 11:12

Clic - GENFALOG.PPT [PANTALLA 1] [PAG.]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Ahora relacionalos por su parentesco arrastrando las casillas

Acertó	Erró	Intento
1	0	7

Iniciar [Icons] Caso de ent. Clic - GE... De lo privad. 11:13

Clic - ARBOL.FXA [PANTALLA 1] [PAG.]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

ÁRBOL FAMILIAR

Carlos es hijo de la hermana de Rogelio. Los hijos del cartero compartieron su infancia con la prima Inés, habían recogido, de niña, sus abuelos. Simón y Gregoria nunca quisieron dejar el pueblo para irse a la capital. Su yerno, el padre de Alicia, se casó con Carmen y emigraron a México, regresaron, al cabo de los años, con un dinerillo invirtieron en una ferretería. Como Rogelio se mareaba en barco, se fue en tren a Madrid, donde hizo oposiciones a cartero y conoció a Julia. Los suegros de Rogelio eran de un pueblo de la provincia de Avila. A Pedro, el hijo mayor de aquél, y Lucía, la mediana, les gustaba pasar allí los veranos con los abuelos. Muchas tardes se sentaban con Casilda debajo de un membrillo para oír los cuentos y romances ella sabía de memoria, mientras el abuelo Fernando hacía sillas y rastillos en la carpintería. Fermín era un manitas; lo mismo hacía la instalación eléctrica como arreglaba las cañerías o ponía el parquet. Ahora quería traspasar el negocio y abrir un almacén para proveer al por mayor. Rafael, el hermano pequeño de Lucía, prefería jugar con los otros chicos en la muralla, ruinas estaban llenas de

Lee estos antecedentes familiares y completa los huecos con los pronombres o adverbios relativos que faltan

Acertó	Erró	Intento
0	0	3

Iniciar [Icons] Caso de ent. Clic - AR... De lo privad. 11:13

Clic - HOTEL.TXA [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

EN EL HOTEL

- Hasta luego y disculpe las molestias

- De acuerdo. Entonces, hasta luego.
- Buenos días. ¿a qué nombre?
- Buenos días, tengo reservada una habitación.
- ¡Vaya! Es que estoy agotada. ¿Cuándo estará disponible?
- A partir de las 12. Mientras, puede dejar aquí las maletas. Nosotros las subiremos.
- Lucía Vidal Hernández.
- Eso es.
- Si no le importa, tendrá que esperar un poco, porque tienen que arregiar la habitación.
- Vamos a ver. Sí, aquí está. Una individual. ¿no?

Evaluación

Lucía llega a Barcelona y busca un hotel. Ordena el diálogo anterior arrastrando los bloques

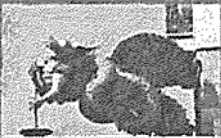
Inicio 0 Errores 0 Tiempo 5

Iniciar Inicio Configuración Ayuda Clic - HO... De la pavid...

Clic - DRAGON.TXA [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

LOS DRAGONES DE BARCELONA

Barcelona está tomada por los dragones. No en vano San Jorge (Sant Jordi) es el patrón de la ciudad y hay un equipo de rugby americano llamado los Dragons. Están diseminados por edificios, calles, parques y fuentes, en la fachada renacentista del Palau de la Generalitat, en la catedral, en el parque de la Ciutadella, en el Parc Güell, en la casa Batlló y en la paratúria de la casa Bruno Cuadros. Un conjunto de paraguas, abanicos y pai-pais decoran el edificio más pintoresco de las Ramblas de Barcelona (no la circundais con la Rambla de Catalunya), cuya fachada da a la Rambla de San José, al Pla de la Boqueria y a la calle Cardenal Casañas. En la esquina con las Ramblas, frente a un pavimento diseñado por Joan Miró, se precipitan hacia el transeunte un dragón con un farolillo oriental y un paraguas conado.



Lee lo que Lucía descubre paseando por la ciudad

Iniciar Inicio Configuración Ayuda Clic - DR... De la pavid...

Clic - MAPA PLZ [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Ahora te toca a ti descubrir dónde está la casa Bruno Cuadros. Arrastra las casillas para ordenarlas

0 0 2

Iniciar Casa de ent. Clic - MA... De lo privat. 11:14

Clic - JERD.TXA [PINTAD-1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

ANTROPÓMIMO

preposición

SODIO

¿Dónde es la cita?

Lucía va a encontrarse con Carlos para desayunar. Averigua dónde

0 0 11

Iniciar Casa de ent. Clic - JER... De lo privat. 11:14

Clic - CAFE.TXA [PINTAD~1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

EN EL CAFÉ

CAMARERO: ¿Algo más?
LUCIA: Mmmm... y un croissant!
CAMARERO: Tenemos croquetas, tortilla y ensaladilla.
CARLOS: ¿De qué son los pinchos?
CAMARERO: Voy a ver.
LUCIA: Un café con leche!
CARLOS: ¿Tú qué quieres?
LUCIA: Gracias.
CARLOS: ¿No vas a comer nada?
CAMARERO: Buenos días. ¿Qué va a ser?
LUCIA: ¿Tiene prensa en castellano?
CARLOS: Para mí, un pincho de tortilla, una caña y un cortado.

Evaluación

Ordena el diálogo anterior arrastrando los bloques

Acertar	Errores	Intentos
0	0	2

Iniciar [Iconos] Casa de ent. Clic - CAF... De la penal. 11:14

Clic - CIFRA.TXA [PINTAD~1.PAC] Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

TEXTO JURÍDICO

Acta de Ratificación y de Identificación.

Ante SU Señoría, con mi asistencia, comparecen los que previo juramento prestado en legal forma y advertidos de las prevenciones legales, referentes al falso testimonio, dicen ser y llamarse Carmen Vidal Expósito y Fermín Díaz Araujo, los cuales manifiestan:

Que ratifican íntegramente el escrito por ellos suscrito por el que promueven la incoación de expediente gubernativo para inscribir la defunción de don Carlos Díaz Vidal, dándose practícarse información testifical, que ofrezco, y añaden que no existen más personas con interés legítimo en dicho expediente.

Para la práctica de la información testifical que se ofrece, se señalan las once horas del día 21 de marzo de 2000 en la Sala de la Audiencia de este Juzgado, donde deberán comparecer la promotora, los testigos y el señor Fiscal.

Practicada dicha información, confírase traslado del expediente al Ministerio Fiscal para que emita el preceptivo informe, dándose por notificada y citada la compareciente para la práctica de la información.

Lucía recoge este documento en el juzgado. Léelo y clic para comenzar la actividad

Acertar	Errores	Intentos
0	0	5

Iniciar [Iconos] Casa de ent. Clic - CIF... De la penal. 11:15

Clic - CIFRA TXA [PINTAD - T.PAE]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

TEXTO JURÍDICO

Para la práctica de la información, se afirma que se ofrece, se señalan los once horas de en el mes de marzo de 2000 en la Sala de la Audiencia de este Juzgado, donde se han comparecido el promotor y los testigos y el señor Fiscal.

Acta de Ratificación y de Identificación
 Que ratifican íntegramente el escrito por ellos suscrito por el que promueven la incoación de expediente gubernativo para inscribir la defunción de don Carlos Díaz Vidal, debiendo practicarse información testifical, que ofrezco, y añaden que no existen más personas con interés legítimo en dicho expediente.

Se levanta la presente acta, que leída y hallada conforme por la compareciente en ella se afirma, ratifica y firma Su Señoría y doña Lucía Vidal Hernández, la compareciente.

Ante Su Señoría, con mi asistencia, comparecen los que previo juramento prestado en legal forma y advertidos de las prevenciones legales referentes al falso testimonio, dicen ser y llamarse Carmen Vidal Expósito y Fermín Díaz Araujo, los cuales manifiestan:

Practicada dicha información, confírase traslado del expediente al Ministerio Fiscal para que emita el preceptivo informe, dándose por notificada y citada la compareciente para la práctica de la información. En Barcelona, a 19 de marzo de 2000.

Clica aquí cuando acabes

Ordena los párrafos

señalar	eliminar	insertar
0	0	4

Iniciar [Iconos] Caja de ent. Clic - CIF... De lo priorid. 11:15

Clic - MONOLOGO TXA [PINTAD - T.PAE]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

A UN RIO LE LLAMABAN CARLOS

Yo me senté en la orilla,
 quería preguntarte, preguntarme tu secreto,
 convencirme de que los ríos resbalan hacia un anhelo
 y viven;
 y que cada uno nace y muere distinto (lo mismo que a ti te
 llaman Carlos).

Quería preguntarte, mi alma quería preguntarte
 por qué anhelas, hacia qué resbalas, para qué vives.
 Dímelo, río,
 y dime, di, por qué te llaman Carlos.

.....
 Ah, loca, yo, loca, quería saber qué eras, quién eras
 (género, especie)
 y qué eran, qué significaban "fluir", "fluido",
 "fluente",
 qué instante era tu instante,
 cuál de tus mil reflejos, tu reflejo absoluto;
 yo quería indagar el último recinto de tu vida:
 tu unicidad, esa alma de agua única,
 por la que te conocen por Carlos.

Evaluación

Lee este monólogo y señala los pronombres personales átonos
 clicando encima de las letras

señalar	eliminar	tiempo
0	0	3


Iniciar [Iconos] Caja de ent. Clic - MO... De lo priorid. 11:15

Clie - TA10EA.TXA [PINTAD-1.PAC]

Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Si has llegado hasta aquí, enhorabuena. Ahora tienes muchos datos sobre personajes y lugares, además de un hilo narrativo. Sólo falta que redactes tu historia.

Érase una vez...



Inicial

Carra de ent. Clie - TA... De lo perad.

11:15

Clie - TA10EA.TXA [PINTAD-1.PAC]

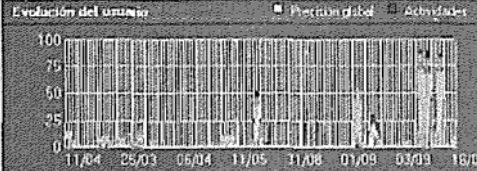
Archivo Edición Opciones Informes Ayuda

Informes por usuarios

Grupo: No identificado Desde 11/1/2003 hasta 21/3/2004

Usuario: No identificado

Evolución del usuario Precisión global Actividades



Resumen global:

Sesiones	120
Paquetes	141
Actividades	4334
Actividades	130 (3%)
Tiempo total	09:02:26
Precisión global	6%

Sesiones

Fecha	Actividad	Tiempo	Iniciados	Acertios	Resueltos	Precisión
14/09/2004 09:39	PASEO T:XA	00:28	0	0	0%	
14/09/2004 09:44	PASEO T:XA	00:28	0	0	0%	
14/09/2004 10:03	PETRATO.T:XA	00:33	0	0	0%	
14/09/2004 10:12	PETRATO.T:XA	00:33	0	0	0%	
14/09/2004 13:51	CARTA1.TXA	00:10	0	0	0%	
14/09/2004 13:57	CARTA1.TXA	00:10	0	0	0%	
15/09/2004 11:42	CARTA2.TXA	00:15	0	0	0%	
15/09/2004 11:55	CARTA2.TXA	00:15	0	0	0%	
15/09/2004 12:24						
15/09/2004 12:30						
16/09/2004 09:43						
16/09/2004 09:49						
21/09/2004 11:05						

Actividades realizadas en la sesión 21/09/2004 11:05

Actividad	Tiempo	Iniciados	Acertios	Resueltos	Precisión
PASEO T:XA	00:28	0	0	0%	
PETRATO.T:XA	00:33	0	0	0%	
CARTA1.TXA	00:10	0	0	0%	
CARTA2.TXA	00:15	0	0	0%	

Resumen de la sesión:

Actividades hechas	21
Actividades resueltas	1 (5%)
Tiempo total	03:33
Precisión global	6%

Aceptar

Imprimir

Ayuda

Inicial

Carra de ent. Clie ... Gracía.

11:21

TAREAS Y COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA DE E/LE

Ana Lúcia Esteves dos Santos

Siendo las tareas unidades de trabajo que posibilitan la integración de aspectos formales de la lengua y procesos de comunicación oral y escrita, examinaremos en nuestra exposición la vinculación entre el concepto de tarea y la formulación de actividades orientadas hacia la comprensión lectora en el aula de ELE.

Propuestas pedagógicas organizadas con vistas a fomentar las habilidades de lectura en el marco de la enseñanza mediante tareas están concebidas desde una perspectiva de activación de saberes y conocimientos que movilizan procesos de naturaleza cognitiva contextualizados en torno a objetivos de comunicación insertados, a su vez, en prácticas socialmente significativas de aprendizaje de una lengua.

A lo largo de nuestra comunicación procuraremos ofrecer ejemplos que ilustren el proceso lector como una práctica textual integradora, partiendo de una muestra de actividades entresacadas de la secuencia 5 *Gente 1* (Nueva edición): Gente en forma.

1. Los orígenes de la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT)

La aparición en los albores de los años 70 del proyecto europeo Lenguas Vivas señaló el inicio de una corriente de renovación en el panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras. De la mano del Consejo de Europa y bautizado como ENFOQUE COMUNICATIVO, su paradigma incorporaba:

- un marco teórico de referencia centrado en el concepto de currículum nocio-funcional;
- un conjunto de principios educativos que se orientaban en torno a una enseñanza centrada en el alumno y la construcción analítica de la lengua;
- un corpus metodológico común con énfasis en el uso del lenguaje en actividades de comunicación y el desarrollo paralelo de las cuatro destrezas;
- unos canales de intercambio de información que aglutinaban las áreas de interés y eran responsables de lanzar las diferentes propuestas de renovación (el Consejo de Europa, editoriales, universidades, publicaciones especializadas, etc.)

Recordemos brevemente cuáles eran las reivindicaciones de lo que se ha dado en llamar “revolución comunicativa” en el ámbito de la metodología de lenguas extranjeras:

- el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa;
- ésta se debe determinar en función de las necesidades y características de los aprendices;
- la metodología encaminada a su desarrollo debe estar centrada en el alumno;
- el proceso de construcción del sistema lingüístico de la lengua objeto de aprendizaje es de naturaleza analítica.

Sin embargo, en muchas situaciones concretas de aprendizaje de lenguas extranjeras, y de ELE en particular, la adopción del currículum nociofuncional fue generando una lectura bastante limitada del ENFOQUE COMUNICATIVO y como consecuencia, se llevaba a cabo una enseñanza de la lengua desmotivadora y de escasa relación con la demanda educativa real de los aprendices. Como han señalado varios autores, la selección y organización del material lingüístico en contenidos nociofuncionales se realizaba sin el soporte de una teoría de adquisición del lenguaje que marcara criterios de complejidad, dificultades de aprendizaje, etc. El punto de llegada solía ser una organización gramatical con su realización paralela en forma de nociones y funciones comunicativas.

Por otra parte, el excesivo control del profesor sobre los contenidos alejaba bastante el proceso de un enfoque que se pretendía que estuviera centrado en el alumno. La alternativa a esta situación partía del intento de dotar al ENFOQUE COMUNICATIVO de una unidad de organización cualitativamente distinta al marco de contenidos nocionales y funcionales: las TAREAS.

Las primeras propuestas alternativas al currículum nociofuncional se produjeron dentro del propio movimiento comunicativo. Muchos de los autores involucrados en el proceso de reflexión y crítica sobre los resultados efectivos de la aplicación de los supuestos del ENFOQUE COMUNICATIVO abogaban explícitamente por una enseñanza de LE centrada en procesos y no en contenidos.

El gran caudal de investigaciones sobre los procesos de adquisición de conocimientos en el aula de LE desarrolladas a partir de los años 90 del pasado siglo nos permite trazar algunos líneas básicas que intentan caracterizar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en el aula. Desde una perspectiva de inspiración cognitiva, es posible hablar de un continuum en la elaboración del conocimiento lingüístico: en un

extremo, los procesos responsables del desarrollo del conocimiento instrumental de la LE que se manifiestan a través de mecanismos de negociación de significados en las situaciones de interacción comunicativa; en el otro, la elaboración de esquemas de conocimiento responde a un proceso de construcción de representaciones mentales que se engloban en un modelo de aprendizaje significativo.

Ambos extremos al actuar de forma integrada, organizarían una concepción global del proceso de adquisición de la LE: la presentación de un material en el aula supone un primer procesamiento del input o caudal lingüístico, permitiendo la elaboración de unas primeras representaciones mentales y facilitando oportunidades para el ejercicio de la negociación de la comprensión y producción de las muestras de LE. La activación de estos esquemas en nuevas situaciones, la producción de errores y su reelaboración, la formulación de nuevas hipótesis sobre las muestras de la LE y la reestructuración progresiva de las mismas en la práctica de la comunicación constituye un proceso dinámico, en el que se van construyendo asociaciones más ricas entre los aspectos formales (recursos y formas lingüísticas) y los procedimentales (utilización de dichos recursos en situaciones de comunicación).

Las consecuencias de esta visión del proceso para el diseño de cursos para la enseñanza de la LE son notables. En primer lugar, el carácter cíclico y global del proceso de construcción paulatina de conocimientos pone de manifiesto la necesidad de planificar la enseñanza mediante actividades o tareas con una intención comunicativa. En segundo lugar, se deriva un continuum de tareas educativas que cumplen la función de activar los mecanismos que forman parte de este proceso.

2. Tareas y comprensión lectora

Hemos visto que la ELMT nace de una propuesta de rechazo del currículum nociofuncional, en un intento de superar la separación entre contenidos y metodología existente en el movimiento comunicativo. Inicialmente se trataba de una propuesta de renovación curricular, pero a la larga ha incorporado implicaciones que han acabado por revelar un cambio cualitativo en la manera de concebir la enseñanza de las lenguas extranjeras: la reivindicación de un diseño global del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE se nutre de un argumento de fondo que es el de la imposibilidad de planificar (seleccionar y secuenciar) los contenidos educativos al margen de la manera (procedimientos y procesos) en los que los aprendices los trabajarán en el aula. La TAREA cumple así la función de ser la unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se puede apreciar claramente por lo expuesto, la ELMT no es un método. Es una propuesta evolucionada dentro del ENFOQUE COMUNICATIVO, como afirma Zanón (1999:16), su núcleo es un concepto avanzado del lenguaje y de su aprendizaje. Se atiende al carácter instrumental de la lengua, planteándose un objetivo o producto final para la unidad didáctica que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de ejercicios y actividades de comprensión y expresión, se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar la tarea final previamente estipulada.

Dentro del marco de la ELMT se hace hincapié en el tratamiento de la comprensión escrita o lectora sobre el hecho de que la lectura no es una habilidad invariable, sino que existen diferentes tipos de habilidades de lectura asociados a múltiples objetivos que tenemos para leer.

Nunan (1996: 10-12) recoge aportaciones de diversos autores sobre qué es una TAREA y cuáles son los elementos que la componen, terminando por caracterizarla como una actividad:

- representativa de procesos de comunicación en la vida real;
- que funciona como unidad de trabajo en el aula;
- cuya finalidad intencional es el aprendizaje del lenguaje;
- diseñada con un objetivo, estructura y secuencia en las cuales están claramente previstos los papeles que han de desempeñar el profesor y los aprendices;
- en la que los aprendices están implicados en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua-meta, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado.

Siguiendo la clásica división en la ELMT, el énfasis sobre la manipulación de la información (el significado) *vs.* la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma) determinaría la clasificación entre tareas de comunicación o comunicativas y tareas previas, capacitadoras o posibilitadoras.

Además, la TAREA, como unidad de trabajo en el aula dirigida intencionalmente al aprendizaje incorpora una etapa de evaluación, a partir de la cual se pueden obtener informaciones acerca de las peculiaridades de cada alumno y del grupo, en relación con sus necesidades y carencias, preferencias acerca de temas o procedimientos, respuesta al tipo de tarea en cuanto al grado de interés y motivación que ha despertado, etc. En base a estas informaciones el profesor estará en condiciones de planificar las tareas comunicativas posteriores y las tareas capacitadoras encaminadas a reforzar los elementos en los que se han detectado las necesidades y las carencias de los estudiantes.

En este marco, no hay aprendizaje posible sin la atracción por la lectura o sin una actitud positiva respecto a ella. Pero su mera presencia no es condición suficiente para la comprensión: es la movilización de los conocimientos del lector lo que permite la construcción del sentido de un texto. La ELMT considera todo texto como un acto de lenguaje, es decir, todo texto tiene una intención: actuar sobre las representaciones, las creencias o sistemas de valores, las acciones del lector. Se parte de la constatación de que la vida cotidiana requiere el dominio de todos los tipos de lectura y que un lector considerado experto es precisamente aquella persona capaz de pasar sin dificultad de un tipo de lectura a otro, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Como señala Acquaroni Muñoz (2004: 957-958), el modelo de comprensión lectora que subyace en la propuesta de la ELMT es el interactivo, según el cual, el aprendiz está continuamente construyendo y reconstruyendo esquemas de conocimiento a partir de procedimientos de comprensión y producción. La lectura en este ámbito metodológico forma parte de la realización de una serie de tareas capacitadoras o facilitadoras que posibilitan la continuidad de la secuencia de aprendizaje previamente diseñada en torno

a la idea de la tarea final. Los textos funcionan como fuentes o puntos de partida para la consecución de dichas tareas y las actividades de lectura se llevarán a cabo teniendo en cuenta los objetivos de esas tareas intermedias. Así, en el mismo proceso se definirán el nivel de aproximación de los aprendices a los textos y las técnicas de lectura más adecuadas para los textos seleccionados.

Se observa, por lo tanto, que el tratamiento dispensado a la destreza de comprensión lectora por parte de la ELMT guarda una estrecha vinculación con las etapas de trabajo lingüístico, tanto en el ámbito de la comprensión como en el de la producción, previamente definidas. A modo de ilustración, éstos son algunos ejemplos de actividades de lectura que se desarrollan a menudo en el marco de las TAREAS:

- leer palabras clave de una lista;
- leer listas en su contexto;
- leer descripciones de objetos y personas;
- leer precios y cantidades;
- leer fragmentos para seleccionar una información;
- leer e interpretar información presentada en forma de tablas y horarios;
- leer para ser capaz de interpretar una serie de instrucciones escritas;
- leer para identificar relaciones lógicas entre las ideas, reconociendo elementos de cohesión textual;
- leer para discernir entre hechos y opiniones;
- leer para enterarse de un tema no conocido y discriminar las ideas principales y los detalles de apoyo;
- leer para identificar elementos de subjetividad en un texto escrito;
- leer para entender el propósito o la finalidad comunicativa de un texto escrito de acuerdo con su forma;
- leer para diferenciar entre información relevante y no relevante;
- leer para implicarse personalmente, posicionándose a favor o en contra de las opiniones de alguien.
- leer para reconocer que un sentido específico puede ser expresado mediante el uso de distintos recursos gramaticales.

En resumen, se puede concluir que la tipología de actividades que se orientan hacia el tratamiento de la comprensión lectora en el ámbito de la ELMT trabaja con un concepto de texto como signo total (movilización del significado mediante el uso de formas) y como espacio de reflexión individual y colectivo sobre la lengua, sus usos y su vinculación social. Esta concepción acarrea un diseño de planificación y de secuenciación de actividades de comprensión lectora que busquen hacer leer y hacer leer para comprender, mediante procesos de “naturalización” del acto de lectura, es decir, fomentando en el aprendiz una vinculación personal y una relación de comodidad frente a lo escrito, una vez que no percibe la comprensión lectora como algo que surge por generación espontánea, sino que ofrece los medios para la construcción del/de los sentido(s) de los diversos textos que componen el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- ACQUARONI MUÑOZ, Rosana, 2004, “La comprensión lectora”, en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (org.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- CICUREL, Francine, 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, París, Hachette.
- DENYER, Monique, 1998, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Colección Aula de Español, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, Sheila, 1999, *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Colección Aula de Español, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- ESTEVES DOS SANTOS, Ana Lúcia, 2000, “Propuestas interactivas de lectura en español como lengua extranjera”, en Rojas Gordillo, Carmen y González Pellizzari Alonso, Cibele (coord.), *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Elaboración de materiales para la clase de español*, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp.49-55.
- HERNÁNDEZ BLASCO, María José, “Del pretexto al texto: la lectura en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera”, *Cable*, nº 7, pp. 19-25.
- NUNAN, David, 1996, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press (versión española de la obra publicada en inglés por la misma editorial).
- SOLÉ, Isabel, 1992, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- ZANÓN, Javier, 1999, “La enseñanza del español mediante tareas”, en Zanón, Javier (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp.13-23.

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais



COMPRENSIÓN E IMAGINARIO EN LA CLASE DE E/LE A BRASILEÑOS

Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno

*Eu gosto tanto de você
Que até prefiro esconder
Deixo assim ficar subentendido
Como uma idéia que existe na cabeça
E não tem a menor obrigação de acontecer .*
Lulu Santos¹

1. Introducción

Nuestro trabajo con comprensión tuvo su origen en el inicio de nuestra maestría, en la que estudiamos los factores que incidían en la comprensión de las formas de indeterminación del sujeto, en especial, de la forma “uno” por estudiantes brasileños de español como lengua extranjera (E/LE)². Actualmente, en nuestro doctorado, estamos desarrollando un

¹ En: <www.lulusantos.com.br/pages/lyric.php?id_media=326&id_cat_event=23>

² La monografía “A compreensão da Impersonalidade em espanhol por estudantes brasileiros” fue defendida el 1 de agosto de 2001, en el Programa de Postgrado en Semiótica y Lingüística General del Departamento de Lingüística de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, bajo la dirección de la Prof^a Dr^a Neide T. Maia González. Acaba de ser publicada, en versión adaptada, con el título Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula. Volume 1, Coleção Interintervenção. São Carlos, Editora Claraluz.

conjunto mayor de reflexiones sobre la *comprensión fina* (procesamiento del discurso) en la sala de clase de E/LE, del cual hicimos un recorte para esta ponencia. Como se verá, no se trata propiamente de un trabajo sobre didáctica, sino que pretende ser un soporte para el desarrollo de ésta, así como de otras áreas del conocimiento como, por dar otro ejemplo, la Lingüística Aplicada.

2. Comprensión e imaginario

Hasta hace poco tiempo, daba clases de español en los cursos de nivel intermedio I y II. Los alumnos que se hallan en esos niveles de aprendizaje han tenido, en un curso básico de dos niveles, aproximadamente 90 horas de clase y terminan posteriormente el curso en el nivel avanzado (con 90 horas más de clase). Podríamos suponer, entonces, que esos alumnos estarían formados, aptos para hablar y comprender distintos géneros de texto en español después de expuestos a más o menos 270 horas de curso (3 años lectivos) en clase.

En los últimos años, dudábamos de ese tipo de estructuración de curso, pues parece ser que estimula, tanto en el alumno como en el profesor, la falsa ilusión de que la lengua española es más fácil de aprender y de enseñar, respectivamente, que cualquier otra lengua, ya que un curso de inglés, por ejemplo, dura más o menos 7 años lectivos, repartidos en niveles básico, intermedio y avanzado y estos se subdividen en por lo menos dos niveles. En ese sentido, los profesores de E/LE a brasileños, también deberíamos preguntarnos, ¿por qué, con tanta frecuencia, se cree que tres años son suficientes para enseñar español?; y también ¿por qué se ha convencionado en 3 años y no en más su enseñanza y aprendizaje, ya que nuestra práctica ha demostrado que no todos los alumnos que acaban el curso avanzado tienen efectivamente fluidez en español?

Lamentablemente, por otro lado, tampoco creemos que los alumnos que terminan los siete años del curso de inglés en cursos libres están más aptos a hablar y a comprender el inglés, en tesis, "como se debería". El fracaso es aún mayor cuando se observan los alumnos que cursan la enseñanza fundamental y la secundaria, en un total aproximado de también 7 años. Otro aspecto que también se podría observar es el que se refiere a algunos cursos de Letras. Debido a la experiencia que hemos tenido al impartir cursos de orientación pedagógica a profesores y graduandos en Letras, habilitación en español, nos gustaría poner en duda también la estructura de los cursos de Letras en 3 años, pues, si ya es difícil formar lingüística y profesionalmente a un profesor en cuatro años (según mi propia experiencia), nos imaginamos que en 3 lo deba ser mucho más; esto, seguramente, influye en la práctica en clase de esos profesores, lo que nos ha llamado la atención en conversaciones informales y preguntas que se hacen en ese tipo de curso.

Frente a ese panorama, consecuentemente, quedan también las siguientes preguntas, a las que deberíamos dedicar momentos de reflexión: ¿qué es tener fluidez en lengua extranjera?, ¿sería simplemente saber cosas de memoria, poder reproducir los contenidos gramaticales y comunicativos hasta un determinado momento enseñados y que, en algún lugar del pasado, pasaron a formar parte de un programa de enseñanza que, muchas veces, no se sabe de dónde vino y quiénes lo organizaron?

¿A qué se debería esa situación? Tal vez esté condicionada por consensos, por el hábito de la repetición, por la “pedagogía do papagaio”, parafraseando González (2004, *apud* Bruno, 2004: 14), por el abandono de la reflexión sobre la propia práctica de qué es enseñar E/LE a brasileños, lo que contribuye para que ocurra en clase y en las instituciones de enseñanza, parafraseando a Morin *et alii* (2003: 29), “(...) a repetição do mesmo no mesmo (...)”. Esa estructuración, que se repite en contextos y países diferentes, se repite casi que automáticamente en algunos casos, sin grandes cuestionamientos. Para nuestra área de atención, nos referimos, por ejemplo, a la estructuración de curso (*básico/inicial, intermedio y avanzado*) que parece haber venido directamente de España, en el inicio del *boom* del español en Brasil, reproduciendo la estructura de los cursos que allí se ofrecen para extranjeros en conceptuadas universidades y cursos libres; otra hipótesis es de que tal estructuración se haya basado en los manuales de enseñanza y aun en ciertos cursos de inglés. El hecho es que, aunque se muestre con frecuencia inadecuada, dicha estructuración de curso es ampliamente repetida y, desde nuestro punto de vista, debería ser revisada. Esto quiere decir que, sin reflexión, se desparraman algunos consensos/creencias que revelan “(...) el descompás entre la teoría explícita y formalizada y una práctica apoyada en creencias, o incluso el divorcio total entre ambas (...)”, lo que según González (1999: 43), “(...) es justamente lo que puede instalarnos en la zona de mayor peligro”.

El primer consenso o creencia que nos gustaría poner en tela de juicio es ese en el que se considera que el español es más fácil para el alumno brasileño que para cualquier otro que habla otra(s) lengua(s). Tal creencia, que se refuerza por el tiempo (3 ó 4 años) que se dedica a la enseñanza/aprendizaje del español, podría encontrar su origen en lo que apunta Celada (2000, *apud* Celada & González, 2002) sobre una imagen que, según ella, ha circulado inclusive en los medios de comunicación en Brasil, de que las lenguas española y portuguesa son muy parecidas, lo que estaría apoyado en la cantidad de palabras que comparten. Sobre esa aparente semejanza entre las formas, González (*ibid.*) afirma que,

Pocas veces se considera lo que está por detrás de la superficial semejanza de las formas, la ilusión de comprensión que produce la semejanza formal (...). Con frecuencia se elimina el peso de la historia sobre la lengua y los discursos y se cae en la ilusión de las equivalencias y de la relación directa entre la lengua —esa especie de *stock* de vocablos y construcciones, como apunta Celada— y la realidad, siempre la misma.

Desde nuestro punto de vista, una cuestión de orden práctico, como el poco tiempo dedicado a los cursos de lengua española, parece captar esa representación, que aún circula entre nosotros, parece darle concreción —si portugués y español son tan parecidos y si hay tan poco (lo diferente) que aprender, se necesita poco tiempo para enseñar el español a los hablantes del portugués— y acaba por reproducir y darle fuerza a ese modelo. Celada (*ibid.*: 9) apunta otras consecuencias del mantenimiento de esa representación sobre el español en nuestro imaginario:

(...) la primera de ellas tiene que ver con que pensamos que tal concepción termina propiciando y alimentando lo que podemos definir como sensación de competencia

inmediata —o sea, de apropiación espontánea de la lengua del otro— que, de forma general, ha caracterizado la posición del brasileño con respecto a la lengua española. Tal posición ha tenido dos de sus indicios más contundentes, por un lado, en el enunciado que hasta no hace mucho era posible oír en boca de no pocos brasileños; “Estudar español...?! Precisa mesmo?” y, por otro, en la producción del *portunhol*, esa lengua singularmente ‘famosa’ en Brasil, que es expresión de la postura de la que hablamos y, también, es la lengua de salida o alternativa en la que desemboca, desde la perspectiva del brasileño, la secuencia cuya representación comienza con los términos: español – lengua parecida – lengua fácil.

Considerando, entonces, ese imaginario de lengua fácil que circula entre nosotros sobre el español —lengua que se aprende en poco tiempo o que no se necesita propiamente aprender—, desde el punto de vista de la psicoanalista Revuz (2001), nuestros alumnos, por lo menos algunos de ellos, no harían la experiencia de ponerse en “(...) uma situação de não saber absoluto (...)” (*ibid.*: 221) frente a la lengua extranjera, estadio ese que Revuz clasifica como el estadio del bebé (*infans*) que aún no habla, pero hace la experiencia de hacerse entender y, en el caso del estudiante de lengua extranjera, hace o vuelve a hacer esa experiencia en otra lengua. Visto de esa forma, el aprendiz de E/L2 en Brasil no realizaría la experiencia de la impotencia de hacerse comprender, pues, según esa creencia, él ya sabe y habla algo de esa lengua y también, lo que es mucho peor, considera que la comprende bastante bien o aun “casi todo”.

Todas esas imágenes que circulan y que el aprendiz incorpora, verdaderos estereotipos sobre la lengua española, condicionan de modos por veces muy diferentes la relación del alumno con esa lengua, tanto en la producción como en la comprensión, llevándolo por veces a adoptar hipótesis variadas y aun antagónicas sobre la lengua que está aprendiendo: o bien todo le parece igual y la sensación de competencia espontánea lo lleva a “soltar la lengua, sin frenos”, o bien todo le parece tan semejante que se le vuelve difícil discriminar y se instala el miedo a equivocarse, el miedo al “portunhol”, lo que puede llevarlo a la mudéz o a que los aprendices adopten lo que Kulikowski y González (1999: 12) llaman de “(...) una hipótesis ‘excéntrica’ sobre la lengua que están aprendiendo por la que todo tiene que ser distinto (...)”. No hay regla ni modelo constante, esa es la característica de la interlengua (IL) de los brasileños aprendices del español, aunque ese “no modelo” termine constituyéndose un modelo típico durante alguna etapa del proceso en dirección a la lengua extranjera.

Esto es compatible con lo que afirma Moita Lopes (2002: 113-123) sobre la naturaleza dinámica de las ILs. Según ese autor, las ILs, como todas las lenguas naturales “(...) estão em um estado constante de variabilidade.” (*ibid.*: 115) y son determinadas por el conocimiento que el aprendiz tiene de ciertos contextos, dominios del discurso (cf. Selinker, 1980, *apud* Moita Lopes, *ibid.*), algo que puede considerarse una condición esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ilustrar nuestra hipótesis sobre esa imagen de que “todo tiene que ser igual”, nos gustaría relatar un episodio real ocurrido en clase. Hace poco tiempo, daba clases a un grupo de Intermedio I, grupo con un poco más de 90 horas de clase. La clase se centraba en

la realización de un ejercicio del libro *Planeta 2*, de Cerrolaza *et alii*, que tenía como objetivo trabajar estructuras para hablar de sentimientos. El ejercicio era así:

Aquí tienes cosas que *la gente* hace. Di qué te parece, si te pone nervioso/a, te gusta, te encanta, etc., que *la gente* haga estas cosas por ti.³

El ejercicio proponía al alumno el siguiente modelo:

Me pone nerviosa que *la gente* se ponga a ver la televisión cuando estamos hablando.

Lo que se observa es que tanto el enunciado como el modelo proponen el uso de *la gente*. Sin embargo, la mayoría de los alumnos no produjo enunciados con *la gente*; con excepción de un alumno que lo produjo usando como sujeto *mi hermano*, los demás usaron el verbo en tercera persona del plural. Por ejemplo:

Me gusta que *me inviten* a cenar.

Este ejemplo, entre otras reflexiones que me proporcionó⁴ sobre otros temas pertinentes con relación a la situación de clase, deja claro que este tipo de ocurrencia que, con frecuencia, se observa en la producción del alumno brasileño, también demuestra la creencia mencionada de que todo en español tiene que o puede ser igual al portugués, pues al preguntar a los alumnos por qué no habían usado la estructura solicitada por el libro, respondieron que usaron el verbo en 3ª persona del plural, porque era igual al portugués.

La respuesta de los alumnos denota el funcionamiento del mecanismo de inferencia que se produce durante las situaciones de clase y este ejemplo proporciona una hipótesis importante para nuestro trabajo de doctorado, un indicio de que la inferencia, en dichas situaciones es, según Sperber & Wilson, una forma de fijación de creencias (1994: 90)⁵, pues se trata de concebir que "(...) la inferencia es un proceso mediante el cual un supuesto se acepta como verdadero o probablemente verdadero basándose en la verdad o probable verdad de otros supuestos." O sea, el español es parecido al portugués y esto incide directamente sobre la comprensión y podrá llevar, en algunos casos, no solo a producciones grotescas, en los términos de Revuz (2001), sino también a producciones no tan próximas al sistema nativo y aun de imposible comprensión para un nativo, "condenando" al aprendiz a un uso limitado, cuando no precario, de la lengua extranjera, sin que él mismo y el profesor se den cuenta de ello.

³ En: Cerrolaza et alii (1999): *Planeta 2 – E/LE – Libro del Alumno*. Madrid, Edelsa, p. 136.

⁴ Una parte de esas reflexiones se desarrollaron en un trabajo presentado en el 14º INPLA (Intercambio em Lingüística Aplicada), en la PUC/SP, en el que propusimos una reflexión sobre la clase como sistema dinámico a la luz del pensamiento complejo.

⁵ En este trabajo, usamos una versión en español del original en inglés de Sperber & Wilson (1988). *Relevance – Communication and Cognition*. Oxford, Basil Blackwell.

El segundo consenso tiene que ver con un recorte que se viene haciendo del enfoque que se ha venido utilizando predominantemente en los últimos años para la enseñanza de E/LE, el comunicativo, un recorte que privilegia solo una de las características del enfoque: el énfasis en la comunicación, esto es, en que lo importante es “comunicar” (no importa cómo). Pero, ¿de hecho cuando las personas hablan en LE se comunican siempre, todo el tiempo? ¿Es verdad que determinados problemas que aparecen en la producción extranjera no impiden o confunden la comunicación? Cabe recordar aquí algunas cosas importantes: lo que dice Orlandi (1999: 22), desde el punto de vista del Análisis del Discurso, sobre el hecho de que el lenguaje sirve tanto para la comunicación como para la no comunicación, y lo que dice la psicoanalista Revuz (2001: 229), refiriéndose a lo que significa el aprendizaje profundo de la lengua extranjera, que la autora distingue de aquel hecho para las comunicaciones operatorias, y también lo que afirma sobre el hecho de que ocurran muchas situaciones grotescas de comunicación en lengua extranjera, en las que no se sabe lo suficiente para saber que no se sabe.

Cuando se hace ese recorte con relación al enfoque comunicativo, desde nuestro punto de vista, se pasa a ver la lengua, únicamente, como “instrumento de comunicación”. Como advierte Revuz (2001: 217), es por el hecho de que la lengua no es solamente un “instrumento de comunicación”, que el encuentro con la otra lengua es tan problemático. Revuz (*ibid.*), desde su punto de vista psicoanalítico, habla de un encuentro problemático. Desde otro punto de vista, hablamos también en un encuentro marcado por la complejidad, esto es, imprevisible, inestable, discontinuo, marcado por el orden y el desorden⁶, pues, durante el proceso de aprendizaje, el/cada aprendiz será afectado diferentemente por varios factores, entre ellos la lengua materna, que, además de ver como instrumento de comunicación, deberíamos ver también como, “(...) material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.” (*id.*, *ibid.*: 217).

Entre una interpretación y otra, ¿dónde se sitúa el profesor de E/LE en algunos contextos en Brasil? En tesis, estaría ocupando el papel de aquel que va a enseñar una lengua que es únicamente un “instrumento de comunicación” para aquel que ya sabe/habla/comprende algo de esa lengua, correspondiéndole, entonces, enseñar también superficialmente, para la instrumentalidad, “comunicativamente”, tal como se viene haciendo, o sea, enseñarles a nuestros aprendices a cómo “arreglárselas en español”.

Sin embargo, aunque le toque al profesor únicamente ese papel de “instructor” o “animador” —rótulos que, en nuestra interpretación, se apoyan en esa mala interpretación del enfoque comunicativo y que, por eso, lamentablemente, se usan muchas veces como sustantivos y no como adjetivos, como si el profesor se hubiera convertido en un ordenador interactivo—, aún así, aceptando esa sustantivación, desde nuestro punto de vista, “(...) só se poderia ensinar àqueles que já estão preparados para aprender.” (Revuz, 2001: 230), esto es, para hacer la “(...) experiência de seu próprio estranhamento no

⁶ Desde el punto de vista del pensamiento complejo, el desorden no es un elemento complicador, sino más bien un factor que forma parte de cualquier sistema (modo por el cual consideraré mi objeto de estudio en el doctorado, el proceso de comprensión). En este paradigma “(...) a idéia de ordem se relativiza. A ordem não é absoluta, substancial, incondicional e eterna, mas relacional e relativa; depende de suas condições de surgimento, existência e se reproduzirá incessantemente (...)” (Morin et alii, 2003: 48) en cualquier sistema.

mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver.” (*id.*, *ibid.*: 229). Vistas las cosas de esta manera, un profesor más preparado para reconocer que el aprendizaje es “problemático” (en los términos de Revuz) y complejo (en nuestra concepción) podría intervenir en ella y exponer al alumno a la diferencia, a la debida distancia que existe, para nuestro caso, entre el portugués y el español, trabajando con ella, enfrentándola, lo que ese modelo banalizado y mal interpretado del enfoque comunicativo no siempre suele propiciar.

Por todo lo dicho anteriormente, nos gustaría hacer un paréntesis y tejer algunas consideraciones/reflexiones sobre el enfoque comunicativo con base en la lectura de Almeida Filho (1997) y Eres Hernández (1996). Consideramos que el enfoque comunicativo ha traído buenas contribuciones para el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras. El énfasis en la comunicación y el profesor como orientador y animador forman parte de un conjunto de características y principios básicos del enfoque y no son sus orientaciones exclusivas. Entre otras características generales y principios de dicho enfoque, igualmente importantes, podríamos destacar el uso del lenguaje adecuado al contexto, el conocimiento del léxico, de la gramática, de la entonación, de las variantes y del registro aplicado a las diferentes situaciones.

Sobre el papel del profesor de lengua extranjera, Almeida Filho (1997: 26) afirma que:

Da mesma forma que as concepções básicas da linguagem, aprender e ensinar, o professor poderá vir a alinhar-se com papéis e atitudes predominantemente formalistas ou comunicativistas e, no exercício da consciência crescente e da ação contínua em serviço, trabalhar para superar-se na direção desejada (...).

El problema que apuntamos, por lo tanto, no parece estar tanto en el enfoque comunicativo en sí mismo, sino en lo que se ha hecho con él, en cómo ha sido interpretado en los manuales que se produjeron a la luz de sus principios y, sobre todo, en cómo ha sido aplicado, a partir de muchas interpretaciones como mínimo equivocadas y reductoras.

Nuestra perspectiva y reflexión sobre este aspecto de la enseñanza de E/LE a brasileños podría encontrar apoyo en otro conjunto de reflexiones que hace Almeida Filho (1997), desde el punto de vista de la Lingüística Aplicada, sobre el abordaje orientador de la acción del profesor de portugués como lengua extranjera. Según él, existe una clara tensión entre el enfoque particular y personal del profesor y

(...) outras forças incidentes na produção de um processo de ensino como as abordagens dos autores do material didático adotado, dos colegas e superiores com posições marcantes de liderança nos grupos, da cultura de aprender dos alunos, da orientação de ensino que marca a tradição da escola.” (*ibid.*: 13).

Encerramos, entonces, ese paréntesis sobre el enfoque comunicativo y continuamos nuestras reflexiones.

Corresponde decir también que no consideramos que, ya sea en 3 ó 7 años, se deba tener la pretensión, así como dice Krashen (1981b: 61 *apud* Larsen-Freeman & Long, 1994: 276), de formar hablantes nativos (o casi), ni mucho menos de que no haya errores –

un concepto que se viene problematizando mucho en los días de hoy para referirse a los fenómenos de producción en lengua extranjera – en la producción y comprensión del hablante de E/LE o mal-entendidos, equívocos en los procesos de comunicación. Hablando desde otro punto de vista teórico, Signorini (1998:107) apunta muy bien que “(...) en práticas reais de uso da língua, o mal-entendido e a incompreensão são constitutivos do processo de comunicação, e não a negação ou o impedimento desse processo”. Se concluye, entonces, que, en cualquier situación de comunicación, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera, estamos susceptibles al equívoco y al error (principalmente si lo consideramos desde el punto de vista normativo de la lengua), y eso no solamente en lo que tiene que ver con la producción, sino también con la comprensión, pues

(...) a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade de que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, daquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. (Revuz, 2001: 230)

3. Conclusión

Esas constataciones nos llevan a elaborar algunas reflexiones sobre lo que se hace normalmente en situación de clase para estimular y desarrollar la comprensión en lengua extranjera. Observamos que, en el caso de la comprensión, se proponen normalmente ejercicios didácticos del tipo identificatorio, en los que se explotan las clásicas preguntas qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué.

Sin embargo, sería importante trabajar la comprensión, no sólo como un ejercicio didáctico planificado con anticipación, sino también a cualquier momento de la clase en que se haga necesario hacerlo, así como acabamos de ilustrar, incluso como una forma de verificar cómo se interpretan algunas cosas que a primera vista pueden ser muy claras y a veces no lo son, pues muchas veces, parafraseando nuevamente a Revuz (2001), el alumno no sabe lo suficiente para saber que no sabe y el profesor, a su vez, no se da cuenta de ello o no sabe lo suficiente para saber que el alumno no lo sabe.

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P., 1997, “A abordagem orientadora da ação do professor”, en ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.), *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira: Conteúdos dos seminário de atualização em português para estrangeiros e culturas lusófonas – SAPEC*. Campinas, Pontes.
- BRUNO, Fátima C., 2004, *Ensino de Espanhol: Construção da impessoalidade em sala de aula*, vol. 1, coleção Interinvenção, São Carlos: Editora Claraluz.
- CELADA, M^a Teresa y GONZÁLEZ, Neide T. M., 2000, “Sobre las formas de contar una historia”, en *ABHE, Suplemento El hispanismo en Brasil*, Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil, pp. 35-58.

- CERROLAZA, O. et alii, 1999, *Planeta 2 – E/LE – Libro del Alumno*, Madrid, Edelsa, p. 136.
- ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel, 1996, *Metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Copia dada por la autora.
- GONZÁLEZ, Neide T. M., 1999, “Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías”, en SANTOS, Ana L.E dos y ALTO, Rômulo M. (orgs.), *Panorama Hispánico*. Belo Horizonte.
- , 2003, “Lugares de interpretação do fenômeno da aquisição de línguas estrangeiras”, en *51º Seminário do GEL*, Taubaté, 22 a 24/5/2003. En prensa, copia dada por la autora.
- KULIKOWSKI, M^a Z. y GONZÁLEZ, N.T.M., 1999, “Español para brasileños: Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía”, en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, Brasília, Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación y Ciencia, pp. 11-19.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- MOITA LOPES, Luiz P. da, 2002, “Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua”, en *Oficina de lingüística aplicada*, Campinas, Mercado das Letras, pp. 113-124.
- MORIN, Edgar, et alii, 2003, *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, trad.: Sandra T. Valenzuela, rev. Edgar de A. Carvalho, São Paulo, Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- ORLANDI, Eni P., 1999, *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, Campinas, Pontes.
- REVUZ, Christine, 2001, “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”, trad.: Silvana Serrani-Infante, en SIGNORINI, Inês (org.), *Língua(gem) e identidade*, Campinas, Mercado de Letras, Fapesp.
- SIGNORINI, Inês, 1998, “Do residual al múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada”, en SIGNORINI, I. y CAVALCANTI, M. (orgs.), *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*, Campinas: Mercados das Letras, pp. 99-110.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1994, *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, trad.: Eleanor Leonetti, Madrid, Visor.

Fátima Aparecida Teves Cabral Bruno
Universidade de São Paulo (doctoranda)



EL COMPONENTE IDIOMÁTICO EN LA LECTURA DE E/LE

Lucielena Mendonça de Lima

Consideraciones iniciales

Si queremos ayudar a nuestros alumnos a ser lectores críticos, debemos preocuparnos del desarrollo de la competencia comunicativa, en la que se pone énfasis en el reconocimiento de la adecuación de los usos lingüísticos a los contextos en los cuales se realiza la comunicación (Hymes, 1995). Así, se debe considerar el acto de lectura como un acto comunicativo, por lo tanto, generador de conocimientos, pues se puede trabajar la lectura como medio y fin (Argüelles, 1998), de ahí su papel relevante. La concepción, que subyace a ese proceso, es la de lengua como un complejo sistema de signos y asociaciones que representa un instrumento de comunicación, cuyo objetivo general es que se reconozcan los elementos lingüísticos y extralingüísticos o socio-histórico-culturales necesarios para atuar adecuadamente en contexto comunicativo. A la lengua, por lo tanto, se la considera “como un vehículo para la expresión de un significado funcional” (Richards; Rodgers, 1998:24).

La fundamentación teórica del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) propone que se trabaje la relación entre la lengua y la cultura la cual, según Oliveras Vilaseca (2000:11) “es el medio de comunicación del hombre y no existe ningún aspecto de la vida humana que la cultura no abarque. Enmarca la personalidad de los miembros de una comunidad. Tiene mucha relación con la manera en que las personas se expresan emocionalmente, la forma de pensar, de moverse, de resolver problemas (...)”. Por eso, una de las dimensiones de la competencia comunicativa (Hymes, 1995; Canale y Swain, 1980; Canale, 1995) es la competencia sociolingüística, que según Canale y Swain

(1980), se refiere a la habilidad en usar los diferentes registros de la lengua, teniendo el cuidado de adecuarlos a cada situación, considerando los factores contextuales así como los turnos de habla en la conversación, es decir, es la capacidad para adecuar el uso de la lengua a las diversas situaciones de comunicación social. Para Tseng (2002:12), esta competencia nos remite a la importancia de los elementos culturales en el uso apropiado de la lengua en contextos específicos". De esta manera, al componente cultural se le considera indispensable en el contexto de la clase de lenguas.

Debido al creciente reconocimiento de la relevancia de los aspectos culturales, de la competencia sociolingüística, se desglosó la competencia sociocultural (Giovannini et al, 1996:29) que "es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos". Según Oliveras Vilaseca (2000), la competencia sociocultural ha ejercido un papel impar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE), una vez que puede ayudar en la solución de problemas de malentendidos, choques culturales, prejuicios y al uso de la lengua en contextos reales. Así, la competencia sociocultural contribuye para la configuración de otra competencia: la intercultural, en la que se valora la formación cultural del aprendiz en lo que se relaciona con el "conocimiento de actitudes y habilidades" (Oliveras Vilaseca, 2000:32).

Hymes (1995:34) afirma que el desarrollo de la competencia comunicativa ocurre por medio "de la experiencia social, necesidades y motivos" del aprendiz. Como esa perspectiva es una de las bases teóricas del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, se abren nuevos caminos para aprenderse y enseñarse lenguas. En este enfoque, las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión lectora y auditiva y expresión oral y escrita pasaron a tener respetadas sus especificidades. Aunque su integración sea fundamental para el éxito en el proceso de aprendizaje de lenguas para la comunicación, según Widdowson (1991).

Por lo tanto, con el surgimiento del concepto competencia comunicativa, la comprensión lectora se convierte en un proceso en sí mismo, se atribuye mayor valor al *cómo*, al *qué* y *para qué* se lee. El proceso de lectura ya no es sólo un medio (Argüelles, 1998) para enseñar la estructura de la lengua, pues se reconoce que el texto es portador de mensajes socio-histórico-culturales que emergen por medio de la interacción. Ello evidencia la concepción de lectura interactiva (Moita Lopes, 1996) dada la importancia de la interacción entre el lector y autor, por intermedio del texto, para que se contruya el sentido. Segundo Marchuschi (1996), Moita Lopes (1996), Kleiman (2000, 2001) entre otros, la construcción del sentido, por medio de la lectura, se realiza en la interacción de la experiencia y del conocimiento lingüístico (sistémico) y extralingüístico (esquemático) del lector con el texto. Para esos autores, los sentidos no están en el texto y tampoco son previos a la lectura, pues son construcciones que se edifican con la participación del lector. Flores *et al* (1999:5) consideran que la lectura como "interacción resulta en una reconstrucción individual o colectiva de sentidos, ideas, opiniones" y se constituye en un momento de gran riqueza en que los alumnos deben compartir sus ideas con los compañeros y con el profesor, ampliando y enriqueciéndose mutuamente.

Adoptamos la concepción de lectura interactiva como parámetro para seleccionar, presentar y analizar las sugerencias de actividades propuestas por los autores del manual

Abanico (Chamorro et al., 1998:178-181) para trabajar el texto *Los colores de Rosa*, que componen nuestros datos, puesto que supera la lectura como decodificación de letras, palabras y cláusulas. Es, principalmente, la lectura como construcción de significados, en una perspectiva de interacción entre los dos mundos: el del lector y el del autor del texto. Consideramos, aún, que ese tipo de lectura pasa a ser útil para que el lector se modifique, es decir, amplíe sus conocimientos lingüísticos, socioculturales y del mundo, y también transforme su realidad circundante (Moita Lopes, 1996; Flores et al, 1999; Mey, 2001). Las concepciones de lengua que se dependen de este concepto de lectura son la funcional y la interactiva: funcional porque “hace hincapié en la dimensión semántica y comunicativa de la lengua” e interactiva porque se “considera a la lengua como un vehículo que posibilita las relaciones personales e interpersonales.” (Richards; Rodgers, 1998:24). Hay que considerar que por medio de una lengua se vehículan tradiciones, conocimientos, cultura, en fin, es un medio de comunicación de un pueblo. De esta manera, Moita Lopes (1996) nos llama la atención a los profesores de LE para que no seamos simples reproductores de la cultura extranjera, sino que ayudemos a los alumnos a desarrollar la competencia intercultural que, según Oliveras Vilaseca (2000:36) “es ante todo una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”.

Frecuentemente, en las clases de E/LE, trabajamos con los textos con los dos objetivos: lectura como medio y como fin. Reconocemos la importancia de la lectura como fin en sí misma, es decir, como un vehículo para adquirir conocimiento, información y ocio y ayudar a los alumnos a reconocer y a usar las estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura, con el objetivo de desarrollar la autonomía de cada uno. Les ayudamos, además, a activar los conocimientos que ya tienen del tema a partir del contexto, que pueden ser presentados por los elementos verbales o no verbales, de las predicciones e inferencias o de como hacer uso de sus conocimientos previos sobre el tema. Basándonos en los postulados de Koch (1997) sobre el análisis de las estrategias cognitivas efectuadas por los interlocutores (lector – texto- autor), entendidas como aquellas que se refieren al uso de los conocimientos del mundo (*frames, esquemas, planos y scripts*) compartido, del contexto sociocultural y de las inferencias, concluimos que los alumnos necesitan activar estos conocimientos para poder interpretar cualquier texto.

Así, los conocimientos sociocultural y del mundo, que deben ser activados durante la lectura, se refieren a los esquemas y a las costumbres de un pueblo, los que, normalmente, dictan las reglas de comportamiento y las acciones. Por lo tanto, “el esquema es el conocimiento parcial, estructurado que tenemos en la memoria sobre asuntos, situaciones típicos de nuestra cultura”, según Kleiman (2000:23). Marcuschi (1996:65) define la comprensión textual de manera que incluye la interpretación, pues, para este autor, “comprender un texto conlleva mucho más que únicamente el sencillo conocimiento de la lengua y de la reproducción de informaciones”. Por lo tanto, la comprensión pasa a ser un “proceso creador, activo y constructivo que va mucho más allá de la información estrictamente textual”.

Por lo tanto, llegamos a la dificultad que los siete elementos que componen la noción de la textualidad (Beaugrande y Dressler, 1981, citados por Bentes, 2001:251): cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad

e intertextualidad puede plantearnos, durante la lectura en LE. Koch & Travaglia (1990) afirman que el fenómeno de la intertextualidad es muy común en los textos periodísticos, en la música popular, en textos literarios y publicitarios, en los usos que hacemos de los proverbios, dichos populares y expresiones idiomáticas etc. Así las relaciones entre los textos pueden ser explícitas, cuando indican la fuente, o implícitas, si no la indican. Charolles (1987, citado por (Bentes, 2001:258-258) afirma que “todo va a depender mucho de los usuarios (del productor y, principalmente, del receptor) del texto y de la situación”, pues “cuando estamos delante de un texto, nuestra primera actitud es la de ser cooperativos para con él, o sea, siempre actuamos como si éste fuera coherente, haciendo todo para comprenderlo”, es decir, vamos a intentar inferir los datos implícitos.

Con respecto a la inferencia, es necesario resaltar que “es un proceso de razonamiento deductivo. Se parte de ciertas premisas para llegar a una conclusión que se sigue lógicamente de esas premisas” (Reyes, 2000:56). De ahí que sea imprescindible que se reconozcan los significados contextuales. Según la teoría de la Relevancia (Sperber; Wilson 1986, citados por Reyes, 2000:56), “el contexto, constituido por las premisas es un subconjunto formado por conocimientos científicos, culturales, sociales, religiosos, políticos, económicos, lingüísticos y conocimientos que surgen de la situación”. Si consideramos que durante la interacción, el lector se esfuerza para activar sus conocimientos, se justifica, por lo tanto, el uso de actividades considerando los dos objetivos de lectura: como medio y fin, porque para comprender bien un texto es necesario tener en cuenta los conocimientos lingüísticos: gramática, vocabulario, etc.; conocimientos socioculturales: conocer un poco de la cultura de los pueblos cuya lengua se estudia; y conocimientos de mundo y del tema por parte de los alumnos: experiencia de vida.

De ahí que la lectura no deba consistir en un proceso pasivo, por lo tanto, las actividades propuestas deban ser significativas. Debe existir una estrecha relación entre el texto y las actividades propuestas, si no, el alumno va a sentirse perdido sin saber qué hacer y para qué hacerlas. La lingüística textual propone un estudio de la coherencia y cohesión dando valor al proceso interactivo entre el texto y el lector, es decir, al contexto de producción y recepción del mismo. Ya no se discute que este modelo es el más adecuado y, así, podemos considerar que las actividades de comprensión e interpretación deben prever la funcionalidad y llevar a la interacción.

Objetivos y análisis de la práctica

Realizamos esta práctica, con los dos objetivos propuestos para la lectura, discutidos anteriormente, con el propósito final de concienciar a los alumnos de la importancia de (re)conocer que la competencia intercultural lleva a la formación de la propia identidad tras pasar por la experiencia de una situación intercultural.

Escogemos el texto *Los colores de Rosa* (Chamorro Guerrero et al 1998:178) y antes del ejercicio colectivo de lectura, realizamos una actividad de pre-lectura, con el objetivo de discutir la simbología de los colores en la cultura brasileña, porque era imprescindible que empezaran a relacionarla con el uso coloquial de las expresiones

siones idiomáticas españolas encontradas en el mismo, para que encontraran los nombres de los colores que forman dichas expresiones y sus sentidos, y llegaran a las equivalencias semántico-pragmáticas, es decir, a las expresiones que tienen el mismo sentido y que se usan en los mismos contextos en la variedad brasileña de la lengua portuguesa.

Este texto no puede ser considerado auténtico, puesto que según Alonso (1994:110), "los textos auténticos son los mismos que un nativo podría leer", pero aunque haya sido confeccionado por los autores, concordamos con esta autora, cuando afirma que "los textos confeccionados (...) se pueden hacer muy naturales y realistas". Este fue el criterio usado para seleccionarlo porque, de otra manera, creemos que sería muy difícil que encontráramos una muestra lingüística auténtica que presentara el uso de tantas expresiones con los nombres de los colores en un único texto. Reconocemos, por lo tanto, que "los libros de textos o textos escolares (...) son producidos, intencionalmente, para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente" (Kaufman y Rodrigues, 1998:57). Por lo tanto, consideramos, según Widdowson (1991), que los textos presentados a los alumnos pueden asumir dos funciones: dar muestras de las estructuras lingüísticas estudiadas en cada unidad del curso o del libro de texto, o ser un ejemplo de discurso, en el cual los aprendices pueden percibir el funcionamiento de la LE sin mucha artificialidad.

Con respecto al componente idiomático, "la idiomaticidad se refiere a la característica de algunos tipos de expresiones idiomáticas en virtud de la cual el significado de la unidad no se deduce de la suma de las unidades que la integran" (Higueras, 1997:15), cuando presenta las ventajas de la necesidad y utilidad de enseñarlo, comenta que "no podemos olvidar el innegable legado cultural que se aprende ligado a algunas expresiones idiomáticas: éste puede ser un buen punto de partida para explicar comportamientos, actitudes, formas de vida, modos de pensar (...) y promover así un aprendizaje intercultural". Hemos realizado una de las sugerencias de actividades propuesta por Higueras (1997:17) para presentarlas a los alumnos: deducir el significado de la expresión por el contexto, pues "conviene que las expresiones se inserten en un texto amplio para que sea más fácil comprender su significado." En el texto escogido, el criterio usado fue el temático, con enfoque en los sentimientos a partir de los colores como palabras clave.

Tradicionalmente, el nivel coloquial en la lengua española se caracteriza por el uso de una gran variedad de expresiones figuradas. Como nos explica Sánchez Lobato (1999:25), "El refranero popular está plagado de expresiones, de formas de vida, de dichos que revelan la presencia de la cultura religiosa entre el pueblo", y podemos encontrar otras que se relacionan con un sinnúmero de campos léxicos y semánticos, como por ejemplo, fiestas populares, (tauramaquia etc.), urbanidad (léxico marginal: droga, prostitución, mundo carcelario), gitanismos, coloquialismos, léxico del deporte, de la medicina, de la construcción, de la física, comidas, colores, tiempo, partes del cuerpo y un largo etcétera. Consecuentemente, "El lenguaje, pues, responde a una sociedad permeable en la que el léxico refleja la condición de vida del hablante, su base cultural y su extracción social y política" (Sánchez Lobato, 1999:25).

El texto escogido: Los colores de Rosa

Rosa Chamorro tenía los ojos negros. Estaba soltera y le gustava vivir sola. Su vida se reducía a un montón de libros releídos y cuadros desordenados por el pasillo. Una mañana gris se levantó bastante deprimida. Lo veía todo (-1-). Había comprendido, en un sueño lleno de peces naranjas, que no aguantava más la tristeza en la que se encontraba. Llevaba seis meses buscando trabajo y no lo encontraba. Una pintora como ella lo tenía muy difícil. Era joven e inquieta, pero no estaba bien relacionada, de modo que no vendía ninguna de sus obras. Vivía en un ático en el barrio más antiguo de la ciudad, pues allí pagaba poco alquiler. Casi siempre estaba sin (-2-) y gastaba lo imprescindible, sin permitirse ningún tipo de lujo. Por eso dedicaba la mayor parte del tiempo a pintar, hasta que también se le acabaron los lienzos y tuvo que empezar a pintar las paredes. Pasaba las noches en (-3-), sin poder soñar como todas las personas, y se tranquilizaba mirando su obra. Así estuvo dos meses y seis días, y al séptimo descansó. Entonces comprobó que en aquellas habitaciones ya no quedaba ni un centímetro sin pintar. Todo estaba ahora completamente cubierto de imágenes de peces naranjas que volaban por un mar de colores. Rosa se sentía cansada y hambrienta. No tenía fuerzas. Así que cogió las páginas (-4-) y llamó por teléfono para que le mandaran un par de pizzas. Encargó las más grandes y, mientras esperaba, sólo pensaba en ponerse (-5-) después de tantos días de trabajo. Mientras llegaban, se asomó a la ventana del patio. Era una noche calurosa de verano. Se escuchaban sólo las voces del vecino de abajo que, sentado en camiseta delante del televisor, ponía (-6-) al gobierno de la nación y a media humanidad. Era un jubilado al que no le iban bien las cosas con su mujer. Estaba obsesionado por la frustración de la vejez y el sexo; vamos, era lo que se dice un viejo (-7-). Su mujer, de punta en (-8-), con tacones, y los ojos y labios pintados, buscaba a su príncipe (-9-) entre los anuncios de colonia y yogur de una revista. A Rosa la ponía (-10-) ese tipo de vida. Él, con la cerveza y sudando. Ella, una "maruja" que sólo se dedicaba a su casa. De repente sonó el timbre. "Será el de las pizzas", pensó. Abrió rápidamente la puerta y no vio a nadie. Volvió a cerrar. Volvieron a llamar. Abrió otra vez y escuchó la voz de alguien que subía la escalera gritando. Era la voz de un joven que se paró delante de ella agotado. Respiró un momento y le preguntó si había visto un pingüino. Rosa se puso (-11-), no sabía qué responder. Se quedó en (-12-). Él le explicó que lo había visto subir hasta el último piso. Y entonces se oyó un ruido de cristales y unos sonidos extraños de animal. (...) A partir de ese momento Rosa empezó a ver las cosas de color de (-13-).

Análisis de las actividades propuestas por los autores

Los objetivos de las actividades que se proponen a partir de la comprensión lectora pueden ser subdivididos según la finalidad a que se destinan, según Nuttall (1996) y Aebersold y Field (1997) como: (1) lectura como un medio: actividad que sirve de instrumento para lograr un objetivo que no es sólo el de la comprensión del texto, en este caso es un (pre)texto para enseñar vocabulario, expresiones idiomáticas, temas gramaticales etc., considerando que saber gramática no garantiza la comprensión de la lectura, pero ayuda a facilitarla; (2) lectura como un fin: actividad que desarrolla el entendimiento del texto y

su estructura, donde el texto es un vehículo de comunicación que tiene el objetivo de incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos. Generalmente estas actividades intentan relacionar el texto leído con el lector y su mundo, sus experiencias etc.

Es importante resaltar que, antes de presentar el texto, los autores (Chamorro Guerrero et al, 1998:178-181) sugieren: “Lee con atención el siguiente texto. Hay algunas expresiones en las que aparecen colores. Intenta comprender su significado teniendo en cuenta lo que sucede en la historia”. En la página siguiente, proponen “Vamos a trabajar con las expresiones que hemos visto antes. Siguiendo el ejemplo, intenta definir las. Se considera, pues, la lectura como medio para presentar las expresiones idiomáticas. Hemos realizado, como actividad de pre-lectura, la actividad “¿Con qué objetos, ideas, sentimientos, relaciona la gente de tu país los colores que hemos visto? ¿Sabes que no significan lo mismo en todas las culturas? Toma nota y comentadlo entre todos.” Los colores, como tema de la unidad, son: rojo, verde, blanco, amarillo, marrón, azul, negro. Aquí se considera la lectura como fin y ayuda a fomentar la interculturalidad, pues parte de los conocimientos socioculturales en lengua materna para discutir los del español.

De acuerdo con la clasificación de Marchuschi (1996:52), la pregunta que orientó la realización de esta práctica ¿Qué elementos nos da el (con)texto que nos ayudan a inferir los sentidos de las expresiones idiomáticas?, así como las dos elaboradas por los autores, son inferenciales “estas preguntas son las más complejas, pues exigen conocimientos textuales y otros, sean ellos personales, contextuales, enciclopédicos, así como reglas inferenciales y análisis crítica para la busca de respuestas”.

Tras leer el texto *Los colores de Rosa* (Chamorro Guerrero et al 1998:178), podemos encontrar muchas dificultades para recuperar los sentidos de las trece expresiones idiomáticas relacionadas con los nombres de los colores.

Los significados de las expresiones idiomáticas

1. *Ver(lo) todo negro/ Ver las cosas negras*: no ver solución a los problemas, o ser pesimista. Considerar algo como difícil o improbable (Varela y Kubarth, 1994, pp.181);
2. *Estar sin blanca*= *estar sin un real*: sin dinero (Varela y Kubarth, 1994, pp. 25 y 241);
3. *Pasar la noche en blanco*= *en/de claro*: sin dormir (Varela y Kubarth, 1994, pp.182);
4. *Páginas amarillas*: lista telefónica;
5. *Ponerse morado/a*: disfrutar hasta la saciedad de la comida, el sexo o algún otro placer (Varela y Kubarth, 1994, pp.174);
6. *Poner verde a alguien*: reprender o criticar a alguien con acritud (Varela y Kubarth, 1994, pp.286);
7. *Ser un viejo verde*: persona que conserva inclinaciones galantes, impropias de su edad (Varela y Kubarth, 1994, pp.289);
8. *Ir/estar de punta en blanco*: estar muy acicalado, elegante, vestido de gala (Varela y Kubarth, 1994, pp.231);
9. *Príncipe azul*: (encontrar a una)persona especial y enamorarse de ella;

10. *Ponerse/estar negro/a*: enfadarse, encolerizarse (Varela y Kubarth, 1994, pp.181);
11. *Ponerse colorado/a*=salir(se)le/subírsele los colores a alguien: ponerse colorado(a) de vergüenza (Varela y Kubarth, 1994, pp.59);
12. *Quedarse en blanco*: sin comprender lo que se oye o lee (Varela y Kubarth, 1994, pp.25);
13. *Ver las cosas de color (de) rosa*: con optimismo. (Varela y Kubarth, 1994, pp.59).

Según los alumnos, el grado de dificultad para recuperar las pistas que les ayudaron a encontrar los sentidos de estas expresiones en lengua española fue fácil: 1, 3, 4 y 13; regular: 9, 11 y 12 y difícil: 2, 5, 6, 7, 8, 10. Las equivalencias en portugués que presentan nombres de colores son: 1, 3, 4, 10, 11, 12 y 13. Hicimos las inferencias contextuales y llegamos a las siguientes equivalencias semántico-pragmáticas de las expresiones en que aparecen nombres de colores en portugués:

- (1) “una mañana gris” y “deprimida” nos lleva a “estar numa situação preta”, es decir, no ver luz en el fin del túnel;
- (3) “dedicaba la mayor parte del tiempo a pintar” y “sin poder soñar como todas las personas y se tranquilizaba mirando su obra” la equivalencia en portugués, incluso, es lingüística, es decir, es idéntica: “passar as noites em claro”;
- (4) “no tenía fuerzas” (...) llamó por teléfono (...) mandaran pizzas”, nos llevan a “páginas amarelas”;
- (10) consideraron muy difícil llegar al color “negro”, no hicieron las inferencias solos, tuvimos que recuperar toda la referencia o la descripción anterior, por ejemplo, en “ese tipo de vida (...) maruja”, y pudimos llegar a la expresión “ficar roxa de raiva”;
- (11) los alumnos también consideraron difícil llegar al color “colorado”, aunque todas las acciones contadas anteriormente y la pregunta “si había visto un pingüino (...) pudiesen llevar a inferir “ruborizar” y a “ficar vermelha como um pimentão”;
- (12) “no sabía qué responder”, ayuda a entender, fácilmente, el sentido de la expresión, pero no lleva necesariamente a la inferencia del color, cuando les dije que era “blanco”, les pareció fácil llegar a la expresión “ter um branco” que significa olvidarse de lo que se quiere decir y/o no saber qué decir en una situación tan absurda;
- (13) considerando que es la misma expresión en portugués “(começar a) ver as coisas cor-de-rosa”, fue muy fácil llegar a la misma, o incluso, al sinónimo; “(começar a) ver passarinho verde”.

Para las expresiones 2, 5, 6, 7, 8, 9 no encontramos equivalencias con nombres de colores en portugués, pero los alumnos no tuvieron dificultades para reconocer el significado de las expresiones, porque la descripción, hecha en el contexto, es muy rica en detalles, aunque, no conocían las expresiones en español: (2) estaba sin dinero, (5) comer mucho, (7) sin vergüenza, (8) mujer bien arreglada, preocupada con la elegancia, y (9)

persona especial. Consideraron muy difícil y no pudieron reconocer el significado de la expresión (6) “poner verde a alguien”, por las pistas del contexto, porque tampoco conocían el sustantivo voces con el sentido de dar voces, es decir, gritar, en “se escucharon sólo las voces...” que, efectivamente, era la clave para entender el nerviosismo del vecino y las críticas hechas al gobierno.

Nuestro objetivo al pedirles que encontraran las equivalencias semántico-pragmáticas en portugués, estrategia de aprendizaje defendida como tesis de doctorado (Mendonça de Lima, 1998), también les ayudó a fomentar la interculturalidad porque pudieron percibir que, aunque usemos otras estructuras lingüísticas, considerando que hay algunas que son idénticas a las del español, expresamos las mismas significaciones, aunque no, necesariamente, aparecen nombres de colores, como se puede observar en esta traducción hecha por nosotros.

As cores de Rosa

Rosa Chamorro tinha os olhos negros. Era solteira e gostava de morar sozinha. Sua vida se reduzia a um monte(ão) de livros relidos e quadros desordenados pelo corredor. Uma manhã cinzenta, levantou-se bastante deprimida (-1-) porque a situação estava pretal/russa/ indo de mal a pior/estava matando cachorro a grito. Havia compreendido, em um sonho cheio de peixes alaranjados/laranja, que não aguentava mais a tristeza na qual se encontrava/sentia. Há/ havia seis meses procurava trabalho e não (o) encontrava (nada). Para uma pintora como ela, isso seria muito difícil/ia ser muito difícil. Era jovem e inquieta, porém não era bem relacionada, de modo que não vendia nenhuma de suas obras. Morava em um pequeno apartamento no último andar de um (velho) prédio no bairro mais antigo da cidade, pois ali pagava pouco aluguel/o aluguel era mais em conta. Quase sempre (-2) estava dura/lisa/quebrada/ sem um tostão furado (no bolso)/ vintém/dindim, e gastava o imprescindível, sem permitir-se nenhum tipo de luxo. Por isso dedicava a maior parte do tempo a pintar/à pintura, até que também acabaram as telas e teve que começar a pintar nas paredes. (-3-) Passava as noites em claro, sem poder sonhar como todas as pessoas, e se tranquilizava olhando sua obra. Assim esteve durante dois meses e seis dias, e no sétimo descansou. Então/naquele momento comprovou/(se deu conta de) que naqueles cômodos já não restava/sobrava nem um centímetro sem pintar. Tudo estava, agora, completamente coberto de imagens de peixes alaranjados/laranja que voavam em um mar de cores. Rosa se sentia cansada e faminta. Não tinha forças. Assim que/de maneira que pegou as (-4-) páginas amarelas e telefonou para que lhe mandassem duas pizzas. Encomendou as maiores, e enquanto esperava, só pensava em (-5-) fartar-se/empanturrar-se/comer até estourar, explodir/tirar a barriga da miséria, encher a pança, o pandú, depois de tantos dias de trabalho. Enquanto chegavam, saiu à janela/ aproximou-se da janela que dava para o pátio interno do edifício. Era uma noite quente de verão. Escutavam-se somente os gritos/berros do vizinho de baixo que, sentado com camiseta diante do televisor/ da TV/ televisão, (-6-) descia a lenha/malhava/punha a baixo dos cachorros/soltava os cachorros encima do/ no governo da nação/do país e à /da meia humanidade/a meio mundo (de gente). Era um aposentado e as coisas com a sua mulher

não estavam bem (indo muito bem)/ a situação/as coisas com a mulher estava indo de mal a pior. Estava obsecado pela frustração da velhice e pelo sexo. Ora, era o que se diz um (-7-) velho tarado/libertino/assanhado/saliente/babão. Sua mulher, (8-) nos trinques/produzida/chique, com salto alto e os olhos e lábios pintados, procurava seu (-9-) príncipe encantado entre os anúncios/publicidades de colônia/perfume e iogurte/zerocal. Rosa (-10-) ficava roxa/puta de raiva/possessa com essa situação/esse tipo de vida. Ele, com a cerveja e suando. Ela, uma “amélia” que só se dedicava a/preocupava com a (sua) casa. De repente, soou a campainha (tocou). “Será o entregador/cara das pizzas”, pensou. Abriu rapidamente a porta e não viu ninguém. Voltou a fechar. Voltaram/tornaram a tocar/chamar. Abriu outra vez e escutou a voz de alguém que subia a escada gritando. Era a voz de um jovem que parou/se deteve diante dela cansado/esgotado/ofegante/ extenuado. Respirou um momento e lhe perguntou se tinha visto um pinguim. Rosa (-11-) ficou corada/ruborizada/vermelha como um pimentão, não sabia o que responder. (-12-) Teve um branco/ Ficou sem palavras/compreender o que ouvia/(pois não entendia nada/sem palavras/muda. Ele lhe explicou que o tinha visto subir até o último andar. E então ouviu-se um ruído de vidros e uns sons estranhos de animal. (...) A partir desse momento, Rosa começou a ver as coisas de (-13-)cor-de-rosa/a ver passarinho verde.

Consideraciones finales

Las actividades son comunicativas, pues exigieron que los aprendices interactuaran con el texto y su entorno para que pudieran construir una lectura significativa. Tuvieron que superar la lectura superficial y zambullirse en el texto, encontrando las respuestas que estaban entre líneas. Hubo que hacer inferencias y empezaron a ver el texto como un lugar de encuentro donde se necesita una actitud activa para percibir el discurso como una trama lingüística constituida socioculturalmente. Podemos afirmar que esta práctica nos ayudó a percibir que las actividades y estrategias (cognitivas y metacognitivas) de lectura tienen un papel relevante en el desarrollo de la competencia comunicativa, si consideramos los procesos de lectura como medio y como fin en sí misma.

Creemos que es el conjunto de competencias: lingüística, sociolingüística, sociocultural, estratégica, discursiva e intercultural lo que puede asegurar la instauración de una práctica de lectura para la interpretación crítica de un texto tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras, pues al acercarnos a un texto escrito es como si estuviéramos aproximándonos a alguien para dialogar y negociar los significados con nuestro interlocutor, en un proceso comunicativo, en el que se necesitan dichas competencias para que la comunicación se establezca efectivamente.

Si hacemos el estudio de la comprensión e interpretación de texto basado en la lingüística textual es más comunicativo. La coherencia y la cohesión, además de los otros principios que componen la noción de textualidad, nos ayudan a (re)construir el significado contextual intencionalmente presentado por el autor. El estudio de esta forma puede ser más fácil y menos artificial, desarrollándose así la competencia comunicativa en la lengua meta usando la lectura interactiva, a partir de las estrategias cognitivas y metacognitivas y potenciando la autonomía de los aprendices.

Como conclusión, creemos que reconocer las pistas contextuales para llegar a las inferencias es imprescindible en una práctica de lectura interactiva. Fue muy provechosa y relevante la realización de estas actividades porque, a pesar del esfuerzo para hacer las deducciones adecuadas, tuvimos la oportunidad de ampliar los conocimientos socioculturales de los alumnos con relación al uso de las expresiones idiomáticas características de la conversación coloquial en español. Puesto que consideramos, como Sánchez Lobato (1999:26), que “aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinnúmero de situaciones culturales”.

Referencias bibliográficas

- AEBERSOLD, J. A., Field, M. L., 1997, *From Reader To Reading Teacher*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ALONSO, E., 1994, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- ARGÜELLES, I., 1998, “La lectura en L2 ¿Un medio o un fin?”, n° 8, pp. 34-37.
- BENTES, A. C. , 2001, “Linguística Textual”, en Mussalim, F., Bentes A. C. (Orgs.), *Introdução á Linguística. Domínios e Fronteiras*, São Paulo, Cortez, pp.245-287.
- CANALE, M., 1995, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en LLOBERA, M (ed), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, pp.5-46.
- CHAMORRO GUERRERO, M. D. et al., 1998, *Abanico*. Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del Alumno, Barcelona, Difusión.
- FLORES et al., 1999, “Hacia una nueva práctica de lectura”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, pp.53-58.
- GIOVANNINI, A. et al., 1996, *Profesor En Acción 3: Destrezas*. Madrid, Edelsa, pp.23-46.
- HIGUERAS, M. (1997) “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a Extranjeros” en: *Revista Frecuencia L* no. 6, Madrid, Edinumen, pp.15-19.
- HYMES, D. H., 1995, “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera, M (ed), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, pp.5-46.
- KAUFMAN, A. M.; Rodríguez, 1998, M. E. *La escuela y los textos*, Santillana, Argentina.
- KLEIMAN, A., 2001, *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas-SP, Pontes.
- , 2000, *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-SP, Pontes.
- KOCH, I. G. V., 1997, *O Texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.
- y TRAVAGLIA, L. C. A, 1990, *Coerência Textual*. São Paulo, Contexto.
- MARCUSCHI, L. A., 1996, “O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto”, *Caderno do I Colóquio de leitura do Centro-Oeste*, Cegraf/ UFG, pp.38-71.
- MENDONÇA DE LIMA, L., 1998, *Descripción de las equivalencias semánticas entre modismos españoles y brasileños*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Oviedo, España.
- MEY, J., 2001, *As vozes da sociedade*, São Paulo, Mercado de Letras.
- MOITA LOPES, L. P. 1996, *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras.

- NUTTALL, C., 1996, *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong, Macmillan Heinemann Eit.
- OLIVERAS VILASECA, A., 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- REYES, G. (2000) *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.
- RICHARDS, J. C.; Rodgers, T.S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, CUP.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., 1999, "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica", *Revista Carabela*, 45, pp. 5-26.
- TSENG, Y. H. *A lesson in culture*. *Elt Jornal*, v.56 n.1. pp.11-21. jan. 2002.
- VARELA, F.; Kubarth, H., 1994, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid, Gredos.
- WIDDOWSON, H. G., 1991, *O Ensino de línguas para a comunicação*. Campinas-SP, Pontes.

Lucielena Mendonça de Lima
Universidade Federal de Goiás



EL USO DE ESTRATEGIAS Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LA APTITUD LECTORA EN LENGUA ESPAÑOLA

Viviane Cristina Poletto Lugli

Introducción

Entendemos que el libro didáctico ejerce un papel significativo en el aprendizaje de E/LE (español como lengua extranjera). En primer lugar, porque está presente en la mayoría de las aulas que tienen esta lengua como objeto de estudio; y, después porque es un soporte cuyo contenido ayuda al alumno a desarrollar algunas destrezas necesarias para la comunicación que se exige de un aprendiente de español.

Teniendo presente tales hechos, decidimos averiguar cómo tiene lugar el desarrollo de la destreza lectora en un curso de lengua española, en el cual el instrumento didáctico que pone a los alumnos en contacto con los géneros textuales para la lectura es predominantemente el libro. Nuestro propósito con esta investigación era averiguar si las actividades presentes en el LD (libro didáctico) contribuyen al uso de estrategias de lectura que promueven la aptitud necesaria para que el alumno sea considerado un lector proficiente o que tiene un buen nivel de suficiencia de lectura en lengua española.

Por lo tanto, hicimos una investigación cualitativa, una vez que según Erickson (1986) este tipo de investigación trata de observar el comportamiento de sujetos en un determinado contexto; y se trata también de una investigación cuantitativa porque cuantificamos el número de aprendientes que utilizan una u otra estrategia de lectura.

La metodología empleada para el análisis fue el estudio de la literatura especializada sobre las concepciones de lectura, la formación del lector proficiente y las estrategias de lectura, según Solé (1998), Kleiman (2001); Fulgêncio & Liberato (1992); Leffa (1996); y

otros. En cuanto a la obtención de datos, tuvimos como instrumento de investigación un cuestionario, el cual fue elaborado a partir de cuestiones abiertas, que trataban de estimular a los sujetos de la investigación a revelar las estrategias que utilizaban durante la lectura en lengua española.

1. El desarrollo de la aptitud lectora

Desde hace varios años, algunos trabajos del área de la Lingüística Aplicada vienen manifestando su inquietud respecto de la enseñanza de lectura en clases de lenguas. Primeramente, la preocupación era con la lectura en lengua materna, pero posteriormente, en los años 80, la misma inquietud pasó a formar parte también de estudios sobre aprendizaje de la lengua extranjera. Según Coracini (1999), a partir de la década de 80, en Brasil han sido publicados algunos trabajos que analizan la enseñanza en este contexto. De todas las formas, se sabe aún poco sobre el uso de estrategias de lectura en un contexto institucional, teniendo en cuenta la situación de uso de estrategias a partir de la lectura de géneros textuales en libros de español. Por esta razón, decidimos hacer esta investigación, ya que creemos que podrá contribuir no sólo para que entendamos el contexto de aprendizaje en que se inserta la enseñanza de la lectura en español en Brasil, sino también porque nos puede hacer entender cómo los aprendientes de español desarrollan la aptitud en lectura.

Al referirnos al contexto, hacemos alusión al modo cómo el sujeto aprende a leer, a los recursos y estrategias que utiliza y en qué tipo de ambiente realiza las actividades de lectura. En cuanto al concepto de estrategias, adoptamos la concepción de Kleiman (2001). Esta autora las clasifica en dos tipos: a) estrategias metacognitivas: son aquellas realizadas con algún objetivo en mente, sobre las cuales se tiene un control consciente; b) estrategias cognitivas: se trata de operaciones que el lector hace de modo inconsciente. Según la autora, el uso de dichas estrategias puede contribuir al desarrollo de la aptitud en lectura, una vez que el lector reconstruye significados y puede construir un nuevo texto a partir de ellas.

Solé (1998) y otros autores como Foucambert (1994) también destacan la importancia del uso de estrategias. La primera afirma que las estrategias pueden ayudar al lector a alcanzar un buen nivel de comprensión del texto y tanto Foucambert (op.cit) como Solé (1998) señalan que a partir del uso de estrategias, el lector pasa a ser también un sujeto activo, pues puede controlar su lectura, midiendo el camino recorrido y formulando una idea sobre el texto. La lectura, a partir de esta perspectiva, es concebida como un proceso no lineal, en el que el lector además de extraer el significado del texto, también atribuye sentido a lo que lee; se vale del proceso ascendente y descendente como afirma Kato (1986). Hay que decir también que de acuerdo con los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN- Brasil-1997), el lector proficiente no decodifica cada letra, sino utiliza estrategias de selección, anticipación, inferencia y verificación para comprobar su comprensión del texto. Desde nuestro punto de vista, dichas estrategias, además de promover la autonomía del alumno, permiten que realice una lectura de un modo más rápido y eficiente.

Otros autores como Leffa (1996) y Geraldini (1993) también definen el lector proficiente. Para el primero, el aprendiente que desarrolla una buena aptitud en lectura es aquel que no se limita a detectar informaciones presentes en el texto, pero sabe analizarlas con el objetivo de

extraer su verdadero significado. Para Geraledi por otro lado (op.cit), ese tipo de lector no se limita a pasear por el texto, sino intenta construir nuevos conocimientos a través de las informaciones presentes en el género textual leído, tejiendo de esa manera, un nuevo texto.

Kleiman (1993), define el lector proficiente como aquel que utiliza su experiencia para reconstruir significados; la autora concibe la decodificación como una práctica empobrecedora.

A pesar de todas esas nociones importantes para que entendamos cómo se caracteriza el lector que ya ha desarrollado la aptitud de leer, tenemos también la contribución de Fulgêncio & Liberato (1992), los cuales señalan que una de las características relevantes para el desarrollo de la aptitud en lectura es la velocidad. Según los autores, el lector, a partir de la velocidad, puede permitir que el material percibido por la MCT (Memoria de Corto Término) sea organizado en unidades significativas en la MLT (Memoria de Largo Término). Esta velocidad, sin embargo, puede lograrse a través del uso de estrategias durante la lectura.

Por tanto, partiendo de estos supuestos, entendemos que el lector proficiente es aquel que además de saber utilizar procesos eficientes en el desarrollo de la lectura, tales como estrategias que permitan la extracción de información y atribución de sentido al texto, tiene presente también la importancia de la velocidad en la lectura que permite la llegada de informaciones a la memoria, las cuales, consecuentemente le ayudan a reconstruir el texto leído a partir de su experiencia enciclopédica o del mundo.

2. El instrumento de la investigación

Considerando las estrategias herramientas auxiliaadoras en el desarrollo de la aptitud en lectura, elaboramos un cuestionario para averiguar las estrategias más utilizadas por alumnos de un primer año de un curso de grado, de una Institución de Enseñanza del norte de Paraná, con el objetivo de averiguar también si las estrategias de lectura que utilizan, los caracterizan como lectores proficientes y si el uso de estas últimas, está relacionado a los tipos de actividades propuestas por el libro para la realización de la lectura.

El cuestionario fue compuesto por ocho preguntas, las cuales son:

- a) En la actividad de lectura de textos del libro didáctico, ¿ qué haces al ver el título del texto?
- b) ¿Consideras importante las ilustraciones que acompañan los textos? ¿Tú las observas antes, durante o después de la lectura? Explica.
- c) ¿Qué estrategias utilizas al hacer lectura silenciosa?
- d) ¿Qué haces cuando no entiendes algunas palabras del texto?
- e) ¿Qué sueles hacer tras la lectura para averiguar si has comprendido el texto?
- f) ¿Tú resumas la idea principal del texto? ¿ Cómo lo haces ?
- g) Para contestar a las cuestiones sobre los textos del libro, ¿ reflexionas sobre la cuestión, buscando respuestas personales?
- h) ¿Qué estrategias utilizas para realizar las actividades de lectura sugeridas por el libro?

El cuestionario fue aplicado en 2003, en un día típico de clase y doce sujetos, de los catorce estudiantes de español, aceptaron participar de la investigación. Se les presento el objetivo de la investigación y su finalidad, pero fueron libres para contestar a las cuestiones, según su comprensión, pues no les dimos ninguna pista sobre las estrategias.

3. Presentación y discusión de datos

A partir del análisis de este cuestionario supimos que:

a) De los 12 sujetos, 9 lectores utilizan estrategias metacognitivas al ver el título de un texto, como se puede comprobar a través das respuestas 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 de la tabla que sigue.

Pregunta a : En la actividad de lectura del LD, ¿qué haces al ver el título de un texto?		
Respuestas	Estrategias	Nº de informantes
1-Utilizo los esquemas ¹	metacognitiva	2
2-Observo las ilustraciones	metacognitiva	1
3-Traduzco las palabras que no conozco	metacognitiva	1
4-Sólo leo para enterarme del tema	cognitiva	3
5-Reflexiono para descubrir lo que dice el texto	metacognitiva	1
6-Comparo el texto, tras la lectura, con su título.	metacognitiva	1
7-Intento imaginar cómo es el texto y de qué se trata.	metacognitiva	2
8-Leo con atención.	metacognitiva	1

Estas respuestas insinúan que los lectores ya tienen alguna aptitud en lectura, porque si accionan estrategias ya en la lectura del título, es porque tienen como objetivo comprender el texto e interaccionar con el mismo. Imaginamos que los dos lectores que afirman utilizar los esquemas, como en la respuesta 1, saben que para que la lectura tenga sentido es necesario que ellos asocien los conocimientos que ya poseen a aquellos que el texto presenta. O sea, necesitan intentar construir puentes de sentido entre su experiencia y las nuevas informaciones presentes en el texto. También el hecho de observar las ilustraciones y centrar la atención, como se afirma en la respuesta 2, indica que el lector ya tiene un poco de madurez, pues la lectura para él no se limita al material lingüístico del texto y, por eso, usa recursos no verbales para comprenderlos. Este tipo de abordaje del lector es apreciable, pues según Kleiman (2001), el lector proficiente utiliza varios procedimientos posibles para llegar a donde desea.

Otra estrategia metacognitiva que forma parte del abordaje de leer de uno de los sujetos de la investigación es la traducción de palabras que no conoce, lo que puede ser considerado un procedimiento común en el aprendizaje de E/LE, pero lo que nos llama la atención aquí es el hecho de esta traducción por tratarse sólo de la traducción del título y no de vocablos presentes en el texto. Esto porque quizá este lector valore más al signo gráfico que otros recursos presentes en el género textual que lee, pues si utilizara otros recursos del texto, tal vez estos últimos podrían ayudarlo a hacer deducciones sobre el título y no necesitaría traducirlo. Tal hecho, evidencia que este lector puede no haber aprendido a utilizar otras

¹ Esquemas: segundo Leffa (1996), son representaciones que el individuo tiene del mundo y segundo Meurer (1988) se trata de una estructura abstracta que representa el modo como el conocimiento y la experiencia están organizados en nuestra mente.

estrategias que agilicen la comprensión del texto, o él simplemente utiliza esta estrategia porque es un lector del tipo ascendente que prefiere confirmar cualquier duda en vez de hacer deducciones a través de otros referentes textuales. Este abordaje de lectura, segundo los PCN (Brasil-1997), no es característica del lector proficiente, pues este tipo de lector, aunque use las estrategias de verificación, usa también las de inferencia.

De esa manera, la preocupación por el significado de cada palabra, aunque sea una estrategia de verificación, puede no ser un abordaje tan eficaz, pues puede influir negativamente en la cuestión de la velocidad de la lectura, que según Fulgêncio & Liberato (1992), es lo que propicia la llegada de las informaciones en la MLT y su retención.

Por otra parte, el lector de la respuesta cinco, reflexiona para descubrir lo que dice el título del texto, abordaje que según Leffa (1996), puede ayudar a alcanzar la competencia en lectura. El uso de esta estrategia demuestra que el lector tiene control sobre su aprendizaje, dado que cuando reflexiona, lo hace conscientemente y, esta reflexión es un medio para que, a través de aquello que está explícito, pueda descubrir también lo implícito. Por lo tanto, de acuerdo con la respuesta del cuestionario, el lector manifiesta una característica de madurez durante la lectura del título del texto. Esta madurez en la lectura se puede observar también en la respuesta seis, en la que un sujeto de la investigación afirma que compara el texto, tras la lectura, con el título del mismo. Esta actitud demuestra que hace lecturas del tipo ascendente y descendente, lo que según Kato (1986), es una característica del lector proficiente.

La de la respuesta siete, aunque los lectores no dejen explícito como intentan imaginar el texto, podemos clasificarla también como una estrategia metacognitiva que ayuda a atribuir sentido al texto, pues se trata de una estrategia de anticipación o adivinación. Para Foucambert (1994), para los PCN (Brasil-1997) y para Solé (1998), estas estrategias contribuyen a la tarea de atribuir sentido al texto.

A partir de la respuesta ocho podemos deducir que aunque el lector sea consciente de la necesidad de la atención durante la lectura, él no anticipa, no infiere, es decir, tiene un papel más pasivo que activo, una vez que no manipula la información, simplemente la lee, la decodifica.

Otra respuesta relevante que, sin embargo, no se clasifica como estrategia metacognitiva es la respuesta cuatro; se trata de una conducta de tres sujetos que manifiestan hacer la lectura caracterizada por Geraldí (1993): la lectura-busca de información. Afirmamos esto porque la respuesta que dieron no demuestra que hay una manipulación del título del texto, sino que simplemente leen el título para conocer el asunto. Lo que se puede deducir de esta respuesta es que estos informantes aún mantienen una actitud de lectores pasivos al leer el título del texto.

Basándonos en estos datos, podemos entender que en cuanto a la manipulación del título del texto, la mayoría de los sujetos que participaron de la investigación utiliza estrategias auxiliaadoras en su comprensión, hecho que nos permite atribuirles la característica de lectores maduros, una vez que saben utilizar estrategias que les favorecen la lectura.

En cuanto a la segunda pregunta de la investigación, según se puede ver en la tabla que sigue, obtuvimos un dato significativo que es la valoración que los sujetos de la investigación atribuyen a las ilustraciones que acompañan a los textos. Todos los sujetos las consideran importantes y como se puede comprobar en la tabla, el mayor número de

sujetos las observa antes de la lectura, o sea, tres sujetos afirmaron esto y tres afirmaron observar antes y después, lo que demuestra que estos últimos utilizan la estrategia de verificación tras la lectura del texto.

Es importante observar que dos sujetos declaran observar las ilustraciones después de leer el texto, hecho que evidencia que estos lectores están más sujetos al texto que a las ilustraciones. Esto tal vez ocurra por hábitos adquiridos desde la primera experiencia con el aprendizaje de lectura. Estamos, por tanto, ante la evidencia de que el lector hace el tipo de lectura lineal y ascendente.

Por otra parte, hay un sujeto que afirma observar las ilustraciones durante la lectura, y otro que revela observarlas antes, durante y después, lo que indica que realizan la lectura de modo ascendente y descendente.

De los datos obtenidos sobre esta cuestión, dos están incompletos, pues los sujetos no dieron informaciones sobre la misma, lo que quizá se justifique por distracción de su parte durante la lectura, o simplemente porque no han reflexionado sobre la cuestión. La tabla que sigue ilustra bien este hecho:

Pregunta b: ¿Consideras importantes las ilustraciones que acompañan los textos? ¿Tú las observas antes, durante o después de la lectura? Explica.						
Antes	Después	Durante	Antes, durante y después	Antes y después	No informaron como las observan.	Considero importantes las ilustraciones.
3	2	1	1	3	2	12

En cuanto a la cuestión c, todas las estrategias utilizadas son metacognitivas, siendo que los aprendientes emplean en primer lugar, las estrategias metacognitivas que requieren concentración y en segundo lugar, las estrategias de subrayar palabras, según observamos en la tabla que sigue:

Pregunta c: Al hacer lectura silenciosa, ¿qué estrategias empleas?		
Respuestas	Tipos de estrategias	Nº de informantes
Estar solo	metacognitiva	1
Concentración	metacognitiva	3
Subrayar las palabras	metacognitiva	2
Destacar las ideas más importantes, hacer resumen y buscar significado de palabras	metacognitiva	2
Subrayar y transcribir en nota de pie las palabras más importantes	metacognitiva	1
Concentrar y leer la frase más de una vez	metacognitiva	1
Intentar memorizar	metacognitiva	1
Apuntar y subrayar	metacognitiva	1

El uso de estas estrategias demuestra que los informantes intentan manipular la lectura a través de la búsqueda del significado del texto y demuestra también, que hay poca reflexión sobre el sentido del texto. Creemos que en la técnica de lectura silenciosa podría haber una mayor reflexión por el sentido del texto, es decir, los aprendientes podrían además de extraer informaciones de los textos, atribuirles también informaciones, una vez que este tipo de lectura puede ser hecha según el ritmo, preferencias y

experiencia de cada lector. Esto nos ha llevado a deducir que la experiencia que los sujetos tienen en cuanto a la realización de lecturas no es la de lector crítico, que deduce y reflexiona sobre el asunto tratado en el texto. Entendemos que esta investigación, parece ser común, según los datos observados, entre todos los sujetos de la pesquisa; los cuales aprendieron en los niveles anteriores de escolarización a manipular las informaciones del texto para simplemente decodificarlos y no para interpretarlos.

Por tratarse de la lectura en el LD, entendemos que el libro también incita a los lectores a emplear tales estrategias, porque según la propuesta de actividades del libro, solamente estas ya son suficientes para que el alumno desarrolle la aptitud en lectura. Esta concepción, desde nuestro punto de vista no es adecuada, pues creemos que para que el lector desarrolle su aptitud, necesita ejercer un papel de sujeto al leer el texto, extrayendo y añadiendo sentido al texto. Partiendo de este supuesto, las estrategias empleadas por los sujetos que contestaron a la pregunta c, no son suficientes para que desarrollen un buen nivel de suficiencia en lectura.

Por tanto, un punto que creemos que no debemos perder de vista al analizar las respuestas de los sujetos es el contexto en que nuestros sujetos-lectores están insertos, pues se trata de un contexto cuya enseñanza de lectura en los LDs en lengua materna no incita a usar otras estrategias que no sean la de decodificación. Este estado en que se encuentra la enseñanza de la lengua materna puede influir en el comportamiento del lector que hoy, aún estando en un curso de grado, demuestra no haber descubierto el significado del acto de leer y su verdadera finalidad.

La cuestión d, nos permite observar la influencia del contexto de uso de LD de lengua materna, pues predomina el uso de la estrategia metacognitiva de verificación. De los 12 sujetos, 7 afirman usar el diccionario para aclarar el significado de algunas palabras del texto cuando no las entiende. Este dato revela que esta estrategia puede ser resultado de un hábito adquirido durante la lectura y demuestra por otra parte, que hace falta poner más atención a la práctica de deducir en el proceso de lectura, sobretodo cuando esta práctica tiene lugar en el aula, dado que es allí donde se forman los hábitos de estudio de los aprendientes en general. Solo uno de los sujetos utiliza la estrategia de inferencia, según informa la tabla que sigue:

Pregunta d: ¿Qué haces cuando no entiendes algunas palabras del texto?		
Respuestas	Estrategias	Nº de informantes
Hago la asociación de la palabra con el contexto o la busco en el diccionario	metacognitiva	1
Las busco en el diccionario	metacognitiva	7
Subrayo y pregunto	metacognitiva	1
Pregunto a la profesora cuando no las encuentro en el diccionario o intento asociarlas con otras palabras	metacognitiva	1
Traduzco o pregunto a la profesora	metacognitiva	2

Creemos que la mayoría de los sujetos no tiene como práctica de lectura el uso de la estrategia de asociación se justifica porque no la conocen y consecuentemente porque no han aprendido a utilizarla. Creemos además que el libro estimula al alumno a utilizar en mayor medida las estrategias de verificación en lugar de otras estrategias, como podemos

observar en ejercicios como el que ponemos abajo, extraído del libro utilizado en el curso de español del cual forman parte los sujetos de la investigación:

Ejemplo: ¿Has comprendido todas las palabras del texto? ¿Qué palabras no conoces? Subráyalas y busca en un diccionario el significado que mejor encaje en el contexto.

Este tipo de actividad puede inculcar hábitos en los alumnos de utilizar la estrategia de verificación; y, por el desconocimiento de otras estrategias, además del hecho de no tener estímulos para usar otras, los sujetos se limitan a emplear este tipo de abordaje.

Entendemos que es natural que por tratarse de una LE (lengua extranjera), el libro estimule al alumno a usar este tipo de estrategia: no obstante, lo coherente sería también que incentivara a utilizar otras que contribuyeran a la formación del lector proficiente. Otro dato importante de esta cuestión es el hecho de que cuatro sujetos afirman que cuando no entienden algunas palabras, aclaran sus dudas con el profesor. Eso demuestra que los alumnos del curso de grado aún buscan el auxilio del profesor cuando tienen dudas. Además de eso, se puede deducir que no están desarrollando su autonomía en el aprendizaje. A través de este comportamiento pueden demostrar incluso, un hábito que poseen, la falta de estímulos para aprender de modo autónomo y la creencia de que el profesor es el señor "sabelotodo" o por lo menos tiene que conocer todas las palabras del texto.

A partir de la cuestión e supimos que solamente uno de los sujetos afirma hacer resúmenes cuando quiere comprobar si ha comprendido el texto, hecho que según Marcuschi (1997), es un modo muy productivo de observar el funcionamiento global del texto, y además de eso, para usar esta técnica es necesario que el lector sepa seleccionar las ideas más importantes del texto, lo que significa que su capacidad de resumir requiere el empleo de estrategias de selección que les conducen a una lectura comprensiva.

Un sujeto de la investigación, al contestar a esta cuestión, informa que suele hacer la traducción del texto, pero hay que explicar en este momento que es probable que el informante quiso decir que traduce solamente algunas palabras desconocidas presentes en el texto, ya que las lecturas de los géneros textuales presentes en el libro didáctico se hacen en clase y generalmente los alumnos no tienen tiempo suficiente para traducir al texto en integralmente.

Otra información relevante es la del sujeto que explica que para comprobar si ha entendido el texto, solamente hace las actividades propuestas por el libro, como se puede ver en la segunda respuesta de la tabla que sigue. Tal actitud, refleja la cultura de alumnos que creen que la única estrategia que se pone en marcha al leer textos es contestar a las preguntas que los acompañan.

Pregunta e: ¿Qué sueles hacer tras la lectura para ver si has comprendido el texto?		
Respuestas	Estrategias	Nº de informantes
Hago un resumen	metacognitiva	1
Contesto a las cuestiones	cognitiva	1
Traduzco el texto	metacognitiva	1
Discuto el asunto con unos compañeros de clase	metacognitiva	6
Cuando tengo interés, leo otra vez.	metacognitiva	1
Intento hablar en voz alta o transcribir en hojas aparte	metacognitiva	1
Intento leer más de una vez para después escribir en el cuaderno.	metacognitiva	1

La cuestión *f* demuestra que todos utilizan la estrategia metacognitiva, con predominio de la estrategia de relectura y la transcripción en nota a pie de página del texto para hacer el resumen de los textos leídos. Solamente un sujeto informa que no hace resumen y otro afirma hacerlo; sin embargo, este último no explica qué estrategia utiliza para eso. Un sujeto declara usar la estrategia de selección para encontrar la idea principal, actitud que según los PCN, es una característica del lector que tiene un buen nivel de suficiencia en lectura, ya que un lector así necesita saber identificar las informaciones más importantes de un texto para no malgastar su tiempo con aquello que es innecesario.

Pregunta f: ¿Tú resumas la idea principal del texto? ¿Cómo lo haces?		
Respuestas	Estrategias	Número de informantes
Separo las ideas importantes.	metacognitiva	1
Resumo haciendo una relectura del texto.	metacognitiva	2
Resumo, subrayando la idea principal.	metacognitiva	1
Voy subrayando y resumiendo.	metacognitiva	1
No hago resumen.		1
Sí.	metacognitiva	2
Transcribo en nota a pie de página la idea principal	metacognitiva	2
Subrayo los puntos principales, busco palabras desconocidas en el diccionario y organizo las informaciones.	metacognitiva	1
Intento averiguar donde está en el texto la idea principal	metacognitiva	1

La cuestión *g* además de demostrar las estrategias que los sujetos utilizan al contestar a las cuestiones sobre los textos sugeridas por el libro, demuestra también el hábito y la cultura a que pertenece el brasileño. O sea, los sujetos de la investigación forman parte de un momento en que, en la educación brasileña, se valora poco la reflexión en la lectura, valorando más la reproducción de las informaciones presentes en el texto. Por lo tanto, obtuvimos respuestas como las que siguen en la tabla:

Pregunta g: Para contestar a las cuestiones sobre los textos del libro, ¿tú reflexionas sobre la cuestión, buscando respuestas personales?							
A veces	A veces, pero me apoyo en el texto.	Casi siempre, pero releo el texto.	Sí	Sí, pero basada en el texto	No	A veces	Hago la asociación de las cuestiones con mi punto de vista
5	1	1	1	1	2	1	1

Las respuestas de la pregunta *g* son una evidencia de que sólo un sujeto reflexiona sobre las cuestiones; otro afirma que reflexiona, pero basado en el texto. Eso significa que el informante tal vez piense que lo que hace es reflexionar, pero en realidad no reflexiona, una vez que demuestra estar limitado al contenido del texto para contestar a las cuestiones. Además de esta respuesta, dos sujetos que afirman reflexionar a veces, lo hacen basados en el texto para contestar a las preguntas. Un número mayor de informantes declara reflexionar solamente a veces. Datos como esos nos confirman que la mayoría de los lectores ocupan una posición de lectores pasivos, que se preocupan poco con su punto de vista

sobre el texto, preocupándose, por tanto, más por el punto de vista del autor del libro, pues solamente un informante afirma que asocia las cuestiones con su punto de vista.

De esa manera, la lectura no se configura como construcción de sentidos, como afirman Fulgêncio & Liberato (1996), se trata más de una lectura autoritaria en que la voz del autor es considerada una verdad que debe ser respetada.

En la cuestión *h* está explícita la actitud del lector que, como afirma Geraldí (1993), pasea por el texto buscando respuestas que satisfagan la verificación de lectura que propone el libro didáctico, pues los sujetos declaran que las estrategias usadas para hacer las actividades de lectura sugeridas por el libro son, como se puede ver en la tabla de abajo, releer el texto, leerlo con atención y despacio, además de buscar las palabras en el diccionario. Sólo un sujeto dice que se imagina formando parte de la historia, estrategia que según el informante, le ayuda a memorizar. Eso demuestra que el concepto que estos lectores tienen de lectura es de una destreza que sirve, como señala Geraldí (1993), para estimular operaciones mentales y no para generar nuevos conocimientos. Los lectores, en este caso, se preocupan más por la identificación y retención en la memoria del asunto tratado por el texto que por el sentido del texto.

Pregunta h: ¿Que estrategias utilizas para hacer las actividades de lectura sugeridas por el libro?		
Respuestas	Estrategias	Nº de informantes
Releo el texto	Metacognitiva	2
Me imagino formando parte da historia, estrategia que me ayuda a memorizar	metacognitiva	1
Suelo traducir las palabras más difíciles	metacognitiva	1
Ninguna	-	1
Hago una lectura inocente, después numero los parágrafos y líneas y también subrayo las palabras desconocidas para buscar lo que significan	metacognitiva	1
Me concentro.	metacognitiva	1
Leo despacio.	metacognitiva	1
Busco en el diccionario y las transcribo.	metacognitiva	2
Leo hasta la comprensión total	metacognitiva	1
Busco la comprensión con ayuda de la profesora o en otros lugares.	metacognitiva	1

4. Conclusión

Puesto que nuestro objetivo era averiguar la importancia de las estrategias en el desarrollo de aptitud en lectura en E/LE y la influencia de las actividades propuestas por el libro para realizar la actividad de leer, creemos que hemos logrado algunos resultados preliminares que pueden contribuir a nuestra comprensión sobre cómo leen nuestros alumnos en un contexto institucional en que se usa un libro didáctico. La investigación ha demostrado que los aprendientes están habituados al tipo lectura autoritaria y guiada, tarea que no contribuye de modo significativo para el desarrollo de su aptitud en esta destreza. Los

datos nos llevan a entender que la razón de este tipo de comportamiento de los lectores, está condicionado por una parte, a las actividades sugeridas por el libro que utilizan en el aula, el cual sigue modelos de propuestas de actividades de lectura que se realizan en la lengua materna del aprendiente; y, por otra parte, a la postura del alumno que, como observamos en la mayoría de las respuestas dadas al cuestionario, todavía no se ve como protagonista en su aprendizaje. En resumen, observamos que aunque todos los sujetos de la investigación utilizan estrategias, pocos están desarrollando su autonomía en la actividad de leer, ya que aún sabiendo que todas las estrategias son importantes para el desarrollo de la aptitud en lectura, hay algunas que tienen un valor mayor, como las estrategias de inferencia, ascendente y descendente, por ejemplo, las cuales son poco empleadas. Basándonos en estos datos, entendemos que hace falta además que enseñemos a nuestros alumnos a realizar la lectura consciente, a través del uso de estrategias eficaces para que así puedan desarrollar mejor su aptitud en esta destreza.

Referencias bibliográficas

- BRASIL, 1997, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília. Secretaria da Educação Fundamental.
- CORACINI, M. J. R. F, 1999, "O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula", en: Coracini, M.J.R.F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*, Campinas, Pontes, pp. 17-25.
- ERICKSON, F, 1986, Qualitative methods in research on teaching, en: M. C. Wittrock (org) *Handbook of research on teaching*, New York: ac Millan.
- FOUCAMBERT, J, 1994, *A leitura em questão*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- FULGÊNCIO, L; LIBERATO, Y, 1992, *Como facilitar a leitura*, São Paulo, Contexto.
- , 1996, *A leitura na escola*, São Paulo, Contexto.
- GERALDI, J. W, 1993, *Portos de Passagem*, 2ª ed, São Paulo, Martins Fontes.
- KATO, M. A, 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, São Paulo, Ática.
- KLEIMAN, A, 1993, *Oficina de leitura: teoria e prática*, Campinas, Pontes/ Ed. Unicamp.
- , *Oficina de leitura: teoria e prática*, 8ª ed, Campinas, Pontes.
- LEFFA, V. J, 1996, *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*, P. Alegre, Sagra. DC Luzzatto.
- MARCUSCHI, L. A, 2001, "Compreensão de texto: algumas reflexões", en DIONISIO, A, P.; BEZERRA, M. A, 1996, *O livro didático de português: múltiplos olhares*, Rio de Janeiro, Lucerna.
- . *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* En: Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., pp. 64-81.
- SOLÉ, I, 1998, *Estratégias de leitura*, 6ª ed, Porto alegre, Artmed.

Viviane Cristina Poletto Lugli
Centro Universitário de Maringá

LEER, UNA ANTIGUA ILUSIÓN, UNA ESTRATEGIA AMABILÍSIMA

Susana Beatriz Slepoy de Zipman

Mi infancia estuvo poblada de lecturas. Primero, era el relato que me leían y mi imaginación intentaba descubrir cómo lo hacían mi madre, mi padre y mis abuelos. Luego, cuando descubrí que podía manejar yo sola todo ese caudal de maravillas, aprender a leer no fue una tarea impuesta ni una labor exigida. Los libros y revistas que estaban a mi alcance se convirtieron en la posibilidad de tantas cosas... Era difícil abandonarlos cuando el tiempo se terminaba. Afirma Nicolás Avellaneda (1945: 195):

Cuando oigo decir que un hombre tiene el hábito de la lectura, estoy predispuesto a pensar bien de él. Leer es mantener siempre vivas y despiertas las nobles facultades del espíritu, dándoles por alimento nuevas emociones, nuevas ideas y nuevos conocimientos. Leer es multiplicar y enriquecer la vida interior.

Como una manera de abordar el tema propuesto, y dejando para más adelante lo que realmente nos proponemos, resumiremos algunos datos. Las funciones del lenguaje, como un todo, se nos imponen como una condición de partida. La lengua es ante todo el código lingüístico poseído por el emisor y el receptor en un proceso de comunicación y con arreglo al cual el mensaje se establecerá. ¿Qué contiene este mensaje? Simplificando, el *emisor*, cuya función *emotiva* o *expresiva* aparece cuando el mensaje se centra en el hablante y que encuentra su eco, por así llamarlo, en el *receptor*, a cargo de la función *apelativa*. Se han producido las siguientes etapas: el *referente*, que da la función

referencial o declarativa; el *código*, que cumple su función *metalingüística*; el *mensaje*, que se desplaza con su función *estética* y usa el *canal*, con su función de contacto. Tanto el emisor como el receptor deben poseer competencias (comunicativas, lingüísticas o paralingüísticas, ideológicas y culturales) y deben tener determinaciones psicológicas y restricciones discursivas que les permitan a uno el proceso de codificación y al otro el de descodificación.

Si no estamos deteniéndonos en los actos de habla y vamos directamente al *texto* estamos llegando. Las modernas tendencias en el estudio lingüístico han comprobado que son esquemas o modelos textuales los que nos permiten entrar al terreno de la descripción, la narración, la argumentación, el diálogo, la explicación. Hemos llegado pues a nuestro centro: "El texto es, básicamente, una forma lingüística estereotipada, es decir, un esquema reconocible porque se repite una y otra vez. Tiene, además, una orientación temática." (Atorresi *et al.*, 1999: 37)

Entra también en consideración algo que en los últimos años ha aparecido en innumerables publicaciones: la situación del ser humano frente a la realidad de las diferencias culturales, lo que supone la convergencia en una sola imagen unitaria del ser humano que a la misma no renuncia y para quien la lengua es el lugar trascendental en el que se produce tal entendimiento. Y para este ser humano el aprendizaje de una lengua extranjera aparece como el camino hacia la comprensión de los demás.

La lengua como una visión del mundo, ya presentada por Humboldt, lleva a una relación del pensamiento y la palabra. Y conlleva el temor a no expresarse como se espera, a no ser interpretado, a cometer errores nunca después corregibles.

Si se puede entender el aprendizaje de lenguas extranjeras como la posibilidad del diálogo, no hay que caer en el error simplista de que se la suponga un mero entendimiento, puesto que habrá que intentar sucesivos cambios de perspectiva —y la intención de actualizar el instinto que lleva en su interior todo acto de habla— para no pasar por el peligro del malentendido.

Trabajar y vivir multiculturalmente, interculturalmente e intraculturalmente deben suponer una serie de caminos con esfuerzos, esfuerzos que podemos denominar estrategias. Y al tema hemos regresado.

Tenemos que encontrarnos con las estrategias solicitadas. ¿Qué pensamiento nos está dando vueltas? ¿Para qué puede servirnos que nuestro alumno de E/LE realice ejercicios de comprensión lectora? La respuesta parece obvia: para entender lo que lee; para comprender el contenido de lo que está escrito, de lo que está escrito en esta nueva lengua que está aprendiendo.

Para que una persona entienda el texto escrito que tiene frente a sí, debe tener conocimientos del sistema en cuestión (la gramática, la grafía, el léxico o vocabulario), debe tener conocimientos socioculturales, debe entender algo de las costumbres del lugar donde se escribió el texto y, finalmente, debe también poseer ciertos conocimientos del mundo y del tema. O sea, como tanto hemos escuchado y meditado, la lectura no será tan solo un mero acto pasivo: el "leyente" tendrá que poner su esfuerzo, sus conocimientos previos, tendrá que desarrollar alguna estrategia, sea la misma intuitiva, enseñada. El texto pasará a ser interpretado por la persona que lee, que

seleccionará, investigará, recordará, seguirá leyendo o abandonará esa lectura. La persona cruzará informaciones consigo misma, hará volver a su memoria textos anteriores que estará comprobando sin siquiera proponérselo. La persona lectora sabe si tiene a su disposición todo el tiempo del mundo para quedarse tranquilamente sentada, disfrutando de lo que ha decidido hacer, o si, por el contrario, un reloj implacable le está restando minutos al tiempo total de que disponía para la lectura que ha comenzado. Porque es muy diferente sentarse a leer una comentada novela que nos regalaron, que leer las instrucciones de un examen para el que disponemos de tres horas, que leer alborotadamente las instrucciones de un matafuegos que necesitamos usar inmediatamente.

La falta de una utilización adecuada de técnicas de trabajo intelectual en el desarrollo del aprendizaje es una situación que con facilidad se encuentra a nuestro alrededor. Sabemos que en muchos lugares no se enseña a estudiar. Uno de los aspectos que más se puntualiza como deficiencia del período de educación básica y media es que se termina sin saber trabajar con autonomía e independencia, sin haber aprendido estrategias que ayuden a realizar un aprendizaje autónomo.

Las investigaciones más recientes parecen indicar que las habilidades de estudio que poseen los estudiantes han sido adquiridas azarosa y progresivamente, a través del proceso de ensayo y error, lo que no constituye exactamente una idea de autonomía, sino en todo caso de anarquía. Pearson *et al.* (1992) afirman que:

[...] el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de su trabajo sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos, los factores que separan los expertos de los principiantes y los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas.

Los siete pasos que proponen son: 1. utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura; 2. monitorear la comprensión durante todo el proceso de la lectura; 3. tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se note que se ha interpretado mal lo que se ha leído; 4. propiciar el poder distinguir lo importante en los textos que se leen; 5. resumir la información obtenida; 6. hacer constantemente inferencias, durante y después de la lectura; 7. realizar preguntas.

Graciela Reyes nos dice que “aprender a escribir es, sobre todo, aprender a reflexionar sobre el lenguaje”. Y también que “escribir es examinar la realidad y examinar, simultáneamente, cómo la simbolizamos con palabras y cómo transmitimos sus contenidos. Escribiendo, elaboramos críticamente nuestras experiencias y ejercitamos nuestra capacidad de comunicarlas.”

En ese libro esta estupenda profesora, y maravillosa y amena escritora, nos trata de guiar a todos los que estemos interesados en la escritura. Lo presenta como una aventura fascinante. ¿Y por qué no aprovechar esta idea? Si leer nos parece fascinante, ¿no sería una

buena idea tratar de entusiasmar a ciertos alumnos y con ellos intentar emprender una aventura a través de las páginas de algún buen libro?

Fue lo que nos propusimos, para solucionar algunos casos muy especiales a los que comenzábamos a enfrentarnos frecuentemente. Se trata de alumnos que en forma individual, en clases de las que se denominan "particulares", nos piden la ayuda que les hace falta para pulir y mejorar un español que aprendieron hasta cierto punto, pero que no terminaron de aprender.

Queríamos elaborar un sistema relativamente fácil de seguir, que no se perjudicara con las interrupciones, ya que sabíamos que este tipo de alumnos frecuentemente interrumpe sus clases porque tiene que viajar por reuniones de trabajo que no terminan nunca, porque cambia de trabajo y solamente recomienza las clases cuando se siente más comfortable en el nuevo lugar, en fin, por mil y un motivos. Pensamos entonces en un libro que tuviera capítulos cortos y que se abriera a diferentes experiencias de la vida: *Platero y yo*.

A continuación, les transcribo la introducción que preparamos, para nosotros mismos, para tener presente siempre cuál era nuestra intención.

Platero y yo: declaración de intenciones

¿Por qué declaración de intenciones?

Comencé estas anotaciones sencillamente como una orientación, primero para mí misma, y a continuación pensé que podrían serles útiles a los profesores que trabajan conmigo y bajo mi orientación en CLL.

Se nos presentan, y esto no le debe ser original a ninguno de los profesores de lengua extranjera, algunos alumnos peculiares. Alumnos que saben lo suficiente como para que podamos predecir, con toda firmeza, que en un nivel inicial se van a aburrir soberanamente. Pero, al mismo tiempo, detectamos desde la primera entrevista una serie de fallos, olvidos y desconocimientos que nos hacen ver que adelantarlos mucho es arriesgado.

Pues bien, este tipo de trabajo intenta ir descubriendo los reales "huecos de información" de cada alumno, así como sus reales intereses y necesidades. Con un poquitín de paciencia y dedicación, pensamos que puede ayudarnos a conducir a este alumno al repaso no "pesado", a la reflexión, a la consecuente mejoría de su estado de conocimiento de la lengua y, claro está, a que ambos, alumno y profesor, nos sintamos satisfechos.

Los ejercicios indicados no son obligatorios. La idea es que se puede leer un capítulo en cada clase de una hora, (me estoy refiriendo a clases individuales o que tengan como máximo dos o tres alumnos que estén absolutamente igual en nivel de conocimientos). Estaremos así entrenando pronunciación, fonética y a continuación todo lo demás que vaya surgiendo.

A partir de esta idea inicial, cada profesor puede manejar la velocidad del recorrido sobre el libro, así como la profundidad del estudio gramatical correlativo, como mejor le parezca en cada caso.

Se puede también leer un capítulo en clase, y el siguiente, o los dos siguientes, darlo(s) como tarea para casa. En fin, es una labor absolutamente libre.

Pensamos que es, eso sí, imprescindible, llegar al final del libro, para que no nos quede, de manera alguna, aquella sensación de “no terminamos”. Por eso, cada uno evaluará muy bien cómo hará uso del material.

La única excepción sería la de haber pensado ya de antemano, y haberlo combinado muy claramente con el alumno, que se usaría el libro en dos niveles consecutivos.

Agradezco desde ya a los profesores que realizaron, junto conmigo, la labor pionera de aplicarlo y comentarme detalles, críticas positivas y negativas de sus alumnos en clase, y a mis propios alumnos, siempre sinceros y dedicados.

Susana Zipman

En el Seminario anterior nos reunió Internet y las comunicaciones parecían más una lluvia de ficción científica. ¿Volver ahora a un libro de hace dos siglos? Pues bien, lo hicimos. Conté con la entusiasmada colaboración de tres o cuatro profesoras que se adhirieron con confianza. Y el resultado fue encantador.

Concretamente, se aplicó, hasta ahora, a ocho alumnos, personas diferentes entre sí: desde un joven ejecutivo entusiasmado con sus progresos dentro de una gran multinacional, pasando por una joven estudiante a punto de terminar sus estudios de arquitectura, hasta llegar a un altísimo empleado de una empresa holandesa, él mismo de esa nacionalidad, o sea, un caso algo diferente para quienes en Brasil terminamos inevitablemente especializándonos en la enseñanza para brasileños.

Todos se mostraron entusiasmados con la tarea, observamos progresos en su dominio de la lengua, y sentimos que era una tarea rentable para ellos y para nosotros.

Completamos, en cada caso, la lectura del libro y el trabajo preparado previamente con informaciones sobre la biografía de Juan Ramón Jiménez, con detalles históricos de la época, tanto en España como en el resto del mundo, con referencias geográficas sobre Moguer, sobre la provincia de Huelva, sobre España, y fue fácil trasladarnos al Nuevo Mundo, ya que el propio Juan Ramón Jiménez terminó sus días en Puerto Rico, como corolario a veintidós años vividos en las Américas. Usamos la edición de Cátedra-Letras Hispánicas, decimonovena edición, que cuenta con una cuidadosa biografía, con detalles de apoyo extraordinarios, en el sentido de datos y análisis de las otras obras, por ejemplo. Y además, con la aprobación legal de los herederos del autor.

Veamos el desarrollo didáctico del trabajo preparado para algunos capítulos. No presentaremos por escrito el contenido de dichos capítulos, que fácilmente cualquiera puede consultar por sí mismo:

Platero y yo: capítulo 1

a) El texto es un monólogo, la persona que habla/piensa se refiere a algo o a alguien en la tercera persona gramatical. Reescribir el texto completo o en partes, pasándolo a la primera y a la segunda persona (en este caso, informal, usando el “tú”); observar qué sucede si reescribimos el texto en la segunda persona formal, o sea, usando el “usted”. Por ejemplo: “Soy pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no llevo huesos.”

b) Buscar en el diccionario: “azabache”, “escarabajos”, “gualdas”, “cascabeleo”, “callejas”, “acero”. Usar esas palabras en frases que no tengan ninguna relación con el libro, en las que quede muy claro que se ha interpretado el significado del vocablo. Ejemplo: “Azabache: 1. Variedad de lignito, de color negro brillante. (Se talla como las piedras preciosas.) 2. Que es de color negro y brillante.” (*Mi pequeño Larousse ilustrado*, p. 127). Frase: “Su vestido, muy oscuro, casi un azabache, hacía contraste con el delantal blanquísimo que usaba por encima de la falda, atado atrás con un lazo enorme.”

c) A Platero le gusta todo lo que le dan de comer. Desarrollemos listas de alimentos, una lista puede ser de frutas, otra de verduras y otra de comidas, por ejemplo.

d) Platero es tierno y mimoso. ¿Cómo son generalmente los bebés? ¿Y cómo se piensa, un poco por prejuicio, que son los actores y las actrices del cine norteamericano?

e) ¿Qué cualidades son las más importantes en tu opinión? ¿Cómo se puede corregir a un adolescente mentiroso? ¿Cuáles son las cualidades de una persona ideal según los conceptos de la época en 1900?

f) ¿Vives en un ambiente rural o urbano? ¿Cuáles son las principales diferencias?

Platero y yo: capítulo 3

a) Segundo párrafo del capítulo:

“Después, en ese brusco cambiar de la infancia, como llevan unos zapatos y un vestido, y como sus madres, ellas sabrán cómo, les han dado algo de comer, se creen unos príncipes.”

(Volvemos a encontrarnos con uno de estos “como” en la penúltima línea: como un mendigo. [“Pronto, al amanecer vuestra adolescencia, la primavera os asustará, como un mendigo, enmascarada de invierno.”])

Recordar las diferencias entre “qué” y “que”, “quién” y “quien”, “cuál” y “cual”, “cómo” y “como”. Cuando se usan, el porqué de su uso, qué significan.

Escribir después un pequeño texto, con o sin relación con la historia de Platero, en el que se use correctamente todo lo analizado.

b) ¿A qué jugabas cuando eras niño(a)? ¿Hoy en día los juegos infantiles se parecen?

c) Reparemos en el diálogo. ¿Qué está tratando de reproducir el autor? ¿Cómo sería un diálogo de este tipo en tu país? ¿Hay algún autor que escriba de esa forma?

d) La canción de "La viudita del Conde Oré" es una canción infantil que se repite por generaciones. ¿Recuerdas alguna de tu infancia? ¿Te animas a traducirla al español?

Platero y yo: capítulo XIII

a) Después de leer con cuidado el primer párrafo, por favor, conversa con tu profesor(a) sobre las estaciones del año, sobre las características de cada una, y traten de poner en claro cómo se desarrollan estos cambios en tu país, cómo en España y cómo en cualquier otro país que les interese y sobre el cual tengan informaciones.

b) "¡Se van a morir de frío, Platero!" ¿Quiénes se van a morir de frío? ¿Qué significa el "se" usado en esta frase?

c) "En las ciudades hoy en día, hay familias enteras que viven en los umbrales, o bajo algunos puentes." ¿Te parece que podemos conversar un poco sobre eso? ¿En esos casos, es también la coquetería de una primavera temprana la culpable?

d) "[...] ni a ponerse en los alambres del telégrafo [...]" ¿Es hoy en día el telégrafo tan importante como lo fue para el autor en aquel lugar, en aquel momento? ¿Podemos conversar un poco sobre los actuales medios de comunicación?

e) Continuamos con los medios de comunicación. ¿Es siempre absolutamente certero el pronóstico del tiempo? ¿Lo consultas?

f) Por favor, hagamos una lista con palabras de este capítulo. La primera, debe tener palabras agudas, la segunda palabras graves o llanas, la tercera, palabras esdrújulas y sobresdrújulas. Pondremos tanto las palabras que lleven la tilde gráfica, como las que tengan acento prosódico. ¿Dudas?

Creo que estos tres ejemplos ya dan una idea del tipo de trabajo desarrollado. Pues bien, ¿qué pusimos en práctica?

Siguiendo las ideas de Littlewood (1996:34) que nos dice que podemos encontrar los siguientes grupos principales en lo que se refiere a actividades de comunicación funcional: 1. compartir información con colaboración restringida; 2. compartir información con colaboración sin restricciones; 3. compartir e interpretar información; 4. interpretar información, hemos imaginado que nuestras clases serían siempre, en esta experiencia, de acuerdo a los puntos 3 y 4 mencionados. La idea de que los estudiantes pudieran experimentar la más amplia variedad de informaciones se vio totalmente alcanzada, ya que en ningún momento nos negamos, por ejemplo, a interrumpir la lectura del capítulo del día si alguna necesidad era más urgente. Las experiencias externas al aula se respetaban, el vocabulario se iba ampliando y las dudas gramaticales, explicadas y practicadas, dejaban

de ser dudas. Con lo cual, si seguimos los capítulos del libro ahora mencionado, podemos ver que llegamos al aula como contexto social, y uno de los puntos es “usar la lengua extranjera como medio de enseñanza” (*op. cit.*). La lengua, tan hábilmente usada por Juan Ramón Jiménez, se convertía en nuestro utensilio de todos los días, y por supuesto recurríamos muchas veces a la improvisación.

Hay otro título del libro de Littlewood que habla del interés en la forma y del interés en el significado. Todo esto se había sumado, ya que habíamos hecho el vuelo desde el pequeño pueblecillo rural del sur de España hasta el caluroso atardecer de Santo Domingo, cuando nuestro alumno puso en práctica lo que había ido fijando a través de las páginas de nuestro libro/tarea. La habilidad comunicativa había pasado por su prueba de fuego. Habíamos invadido, es cierto, otras áreas que son importantísimas: la cultura, la interculturalidad.

Nadie pone en duda hoy que lenguaje y cultura están entrelazados y fusionados. El lenguaje no es un instrumento de registro pasivo de los acontecimientos que va a transmitir solamente una sola realidad. “Muy al contrario, nuestras lenguas forjan nuestra concepción de qué es la realidad y cómo la percibimos.” (Vez, 2002: 5)

Si desplazarse con placer por páginas de más de cien años atrás les permitió a ciertos alumnos redactar con más confianza una carta con contenidos que iban de la informática a los cables de alta tensión, el lenguaje había cumplido sus cometidos: el de responder a la demanda de formación en idiomas; el de ofrecer de forma amena la posibilidad de cubrir el nivel estructural, el funcional y el discursivo que toda comunicación pone en funcionamiento. Claro, asumiendo la importancia del entorno y proponiendo en todo momento que los intereses y necesidades del alumno estuvieran presentes, que ni él ni nosotros olvidáramos para qué habíamos emprendido la lectura de ese libro de pura literatura, en realidad, nos guiaba lo que se conoce como Fines Específicos. Nuestro alumno deseaba la lengua para la comunicación profesional. Pues bien, la Teoría de la Comunicación, la Teoría de la Organización de Empresas, todas toman en cuenta el conocimiento de idiomas para el buen desarrollo de las actividades profesionales. Al desarrollar una comprensión intensiva a la par que una comprensión extensiva, la comprensión lectora se fue desarrollando (junto con la expresión escrita) de manera primero individualizada, para luego interactuar con el texto y ampliar los conocimientos léxicos, sintácticos y estilísticos del español.

Hubo un escalonamiento de actividades. Se realizaron actividades de preparación, en las cuales estaban automáticamente incluidas las anteriores experiencias de los alumnos en el estudio de la lengua. No se dejó en ningún momento de desarrollar actividades durante la lectura, relacionando siempre el texto con la realidad y con el estudio en el que el alumno del momento estaba empeñado. Y las actividades posteriores a la lectura se dieron en forma de relatos que el alumno nos envió, inclusive en ciertas ocasiones en medio de sus viajes de negocios.

La respuesta al trabajo venía del alumno, que nos manifestaba su satisfacción por haber cosechado elogios en su último viaje, por ejemplo, a República Dominicana —o a Chile o a Venezuela, el lugar es un mero punto de la casualidad—, donde por primera vez no había tenido problemas con los representantes de la empresa, a los cuales pudo transmitir con eficiencia las instrucciones que llevaba, o bien, no menos importante, donde había podido solicitar correctamente que le lavaran y plancharan las camisas con urgencia, pues se iría de viaje dos días después.

Como nos dice José María de Tomás Puch (1998: 41): “La conclusión final es que el aula debe acercarse lo más posible a la vida real y que por ello el desarrollo de las destrezas no es otra cosa que una imitación de la vida.” Pues el desarrollo de las estrategias puede ser visto con el mismo criterio.

Bibliografía

- ARRATE, G. & Listerri, J., 1997, “Industrias de la lengua y enseñanza del E/LE”, *Carabela* 42, pp. 27-38.
- ATORRESI, J.L. *et al.*, 1999, *Lengua y literatura*, Buenos Aires, Aique.
- GIOVANNINI, A., Martín Pires, E., Rodríguez, M. y Simón, T., 1996, *Profesor en acción* 1, 2 y 3. Madrid, Edelsa.
- RUANO, Teresa y otros, 2000, “Propuestas interculturales”, *Actas de las VI Jornadas Internacionales Tandem*, Madrid, Edinumen.
- AVELLANEDA, N., 1945, *Los bienes eternos*, Buenos Aires, Kraft.
- BLECUA, J. M. *et al.*, 1999, *Filología e informática – nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- FERNÁNDEZ PINTO, J., 1999, “Guía E/LE”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 22, pp. 62-80.
- LARSEN-FREEMAN, D. & Long, M. H., 1994, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- LITTLEWOOD, W., 1996, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- MEJÍAS, C., 1990, *El sillón vacío*, Buenos Aires, Macchi.
- PALOMINO, M. A., 1997, *Técnicas de correo comercial*, Madrid, Edelsa.
- PEARSON, J.E. *et al.*, 1992, “ELE, un estudio”, <<http://www.espaciologopedio.com/articulos2>>.
- RAMÓN JIMÉNEZ, J., 2000, *Platero y yo*, Madrid, Cátedra.
- REYES, G., 1998, *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Arco Libros.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C., 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S., 1998, *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge.
- RUFINO, L., 1945, *Los bienes eternos*, Buenos Aires, Kraft.
- SÁNCHEZ DE VILLAPADIERA, J. I., 2000, “El profesor como creador de materiales para aulas multimedia”, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, pp. 30-54.
- TOMÁS PUCH, J. M. de, 1998, “Una propuesta de curso de español comercial”, *Carabela* 44, p. 41.
- VÁZQUEZ, G., 2000, *La destreza oral*, Madrid, Edelsa.
- VEZ JEREMÍAS, J. M., 2002, “ARTÍCULO”, *Carabela* 51, p. 5.
- ZANÓN, J., 1999, *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.
- ZUFFO, J. A., 2003, *A sociedade e a economia no novo milênio: os empregos e as empresas no turbulento alvorecer do século XXI – livro 1: a t*

INTERPRETACIÓN DE TEXTO: UNA DIFICULTAD DE LOS LUSOHABLANTES

Carolina de Oliveira Fernandes

1. Interpretación de textos: una dificultad de los lusohablantes

La interpretación de un texto comienza antes incluso de empezar a leerlo: se inicia con las previsiones e hipótesis que el lector hace sobre lo que va a leer, con las expectativas que crea a partir de la presentación gráfica, del título, del género, del autor, etc. Por otro lado, la comprensión e interpretación del texto depende de factores externos y anteriores a la lectura: dependiendo del conocimiento previo que el texto presupone, de las actitudes del lector en relación al tema, al autor, al género, del interés o desinterés por la lectura, de los objetivos de la lectura.

¿Pero los alumnos brasileños están preparados para hacer una interpretación de texto en su total complejidad?

2. Problematización

Los alumnos brasileños de las clases de español tiene dificultad de leer un texto con fluidez, de explotar un texto, de comprender entre líneas lo que un escritor quiere decir, de ser críticos con las informaciones que reciben. Así, se percibe que el alumno sólo logra extraer las informaciones generales de un texto.

¿Pero de dónde viene está dificultad? Esa dificultad aparece porque a esos alumnos no les gusta leer y no están acostumbrados a leer. Ello afecta al trabajo del profesor de español al desarrollar las prácticas sociales de un lusohablante en la segunda lengua.

3. Justificación

El incentivo para realizar este trabajo es que en los tres últimos años, las evaluaciones de los alumnos en el ENEM¹ (Exámen Nacional de la Enseñanza Secundaria) tuvieron los peores resultados y los alumnos de Brasil que participaron del PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos) quedaron en el último lugar en encuesta internacional, que se aplicó en 32 países.

Estas evaluaciones tiene como objetivo medir las aptitudes de lectura e interpretación de textos, conocimiento y utilización de contenidos matemáticos y científicos.

Esto indica que los alumnos de la capa social alta están en desventaja en relación a los de la misma clase en el exterior, en la importancia de formar realmente un individuo para el mundo globalizado y no sólo para sobrevivir en una sociedad brasileña, local.

A partir ahí, el profesor logrará la alfabetización de su alumno, un concepto tan de moda, tan citado en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's) y por los estudiosos brasileños. Según Magda Soares (1998)²: "Alfabetismo es el estado o condición de quien no sólo sabe leer y escribir. Sino que ejerce las prácticas sociales de lectura y de escritura que circulan en la sociedad en que vive conjugándolas con las prácticas sociales de interacción oral."

4. Objetivo general

Capacitar a los profesores brasileños con actividades que presenten tipos de trabajos que se puedan desarrollar con alumnos lusohablantes en clases de español para desarrollar esta habilidad.

5. Hipotesis

A partir del momento en que la comprensión lectora se trabaje de una manera más interesante y motivadora para los alumnos, será más fácil obtener respuestas más concretas y visibles de perfeccionamiento de los alumnos en esa destreza. Y eso sólo se verá, a partir del momento en que los profes tengan en cuenta las dificultades de los lusohablantes en la comprensión lectora.

6. Procedimientos de lectura

Para que un alumno aprenda un idioma como segunda lengua, el profesor tiene que desarrollar su enseñanza en las cuatro habilidades lingüísticas, que son: comprensión lectura, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral.

¿Pero qué es la comprensión lectora? Según Romero y González (2001:21)³:

¹ Datos de "Jornal do Portal": <www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=47>.

² Profesora de la Universidad Federal de Minas Gerais, gran estudiosa del concepto de Alfabetismo en Brasil.

³ Prácticas de Comprensión Lectora.

“Implica construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, ya que el lector cuando lee no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo del tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias.”

Así, se percibe que la comprensión en una segunda lengua no es sólo aprender a leer en español, sino de que aprendan a comprender en español, aprendan a comprender un texto en español. Para ello, se han de servir de las pequeñas estrategias de que constan las cuatro grandes habilidades, de su conocimiento del mundo y del objetivo del profesor.

De esa manera, Moreno afirma (2000:17)⁴: “La comprensión de un texto debe constar de tres momentos: antes de la lectura, durante y después de la lectura.”

La primera parte, antes de la lectura, es el momento de motivar el alumno para lo que va a leer. El objetivo de esta acción según Romero y González (2001:10)⁵: “es para que traiga al primer plano de su memoria, conocimientos relacionados al contenido del texto, adquiridos con anterioridad y que son necesarios para comprender mejor el texto, para relacionar la información nueva con la ya poseída para el recuerdo y el aprendizaje.

Las técnicas que un profesor puede utilizar para motivar a los alumnos son muchas y de los más variados tipos como: hacer un ahorcado con la palabra más importante del tema, preguntas relacionadas al tema, formular hipótesis del texto a partir del título, formular hipótesis a través de dibujos, formular hipótesis a partir de una serie de palabras, confeccionar una lista de palabras a partir del título, música, juegos, vocabulario, etc. Las técnicas utilizadas por el profesor dependerán del texto escogido y del objetivo de la clase.

En este trabajo se utilizaron diferentes tipos de técnicas en las actividades propuestas para diferentes niveles de alumnos, desde Básico 1, Básico 2, Avanzados y Superiores. El objetivo fue dar una noción mejor del trabajo que r los profesores de español pueden desarrollar.

La segunda parte, durante la lectura, tiene el objetivo de que los alumnos comprendan mejor el texto seleccionado. Por eso, las actividades de esa sección dependerán mucho de lo que cada profesor quiera desarrollar con los alumnos.

Según Moreno (2000:18)⁶:

“Todas las lecturas deben ser silenciosas ya que se saca mayor provecho y cada alumno utiliza esas microhabilidades de forma diferente: además, en la gran mayoría de las situaciones de comunicación real hacemos una lectura silenciosa (hay alguna excepción como leer cuentos a los niños, el texto de una conferencia, conclusiones a las que se há llegado en una reunión... pero es difícil —no digo imposible— que un alumno que estudia español se encuentre alguna vez en tales situaciones.”

Así, pues las actividades que los profesores desarrollarán durante esta etapa deberán tener una estrategia de lectura detallada para aprovechar más las informaciones contenidas y para que se perciba la ideología del texto.

⁴ La comprensión lectora: estrategias y técnicas.

⁵ Citado anteriormente en la nota número tres.

⁶ Citado anteriormente en el número cuatro.

De esa manera, las técnicas sugeridas son: después de la lectura ordenar frases, párrafos o fragmentos del texto; completar espacios en blanco del texto; contestar frases objetivas y subjetivas del texto; hacer un resumen del texto.

En este trabajo se dará prioridad a las técnicas: ordenación de párrafos (también puede ser utilizada para que los alumnos hagan primero una lectura rápida del texto y a continuación lectura detallada), contestar frases y hacer un resumen.

La última parte, después de la lectura, es el momento de integrar las otras habilidades con la comprensión lectora. No solo para que aprovechen mucho más, sino también el texto leído para adquirir informaciones nuevas y sedimentar las informaciones ya conocidas y saber expresar sus ideas, ideales y críticas con más seguridad.

Algunas sugerencias de actividades son: que contrasten los resúmenes hechos durante la lectura y que se pongan de acuerdo o en contra de las informaciones relevantes o no del texto y, a partir de ahí, escribir otro texto; establecer un debate sobre el texto; ver videos sobre el tema y debatir; hacer cartas al director o sinopsis de la película; comparar características entre Brasil, España u otros países latinoamericanos; aspectos gramaticales; entre otros.

En esta parte, no hay estrategias preferidas en este trabajo porque depende mucho del texto que el profesor esté trabajando.

7. Ejemplos de actividades

1º Texto: ¿A qué hora?⁷

¿A qué hora quedamos? Es la interrogación que nos sale, a boca de jarro, cada vez que queremos citarnos. La respuesta común es “a la hora de comer” o “para la cena”. Quiere decir que el encuentro para la comida en España (o el almuerzo en Hispanoamérica) al mediodía, incluso en días laborales, será entre la 1:30 y las 2:30, y que nadie se sentará a comer o cenar antes de las 9:30 ó 10 de la noche.

A los españoles nos encanta comer o cenar fuera de casa. Es un momento para pasarlo bien, descansar un rato y compartir con familiares, amigos, e incluso, con compañeros de estudios o de trabajo. Si trabajamos lejos de casa, con más razón. Y si queremos pasear los domingos y festivos, no faltan sitios atractivos para todos los gustos y bolsillos. Los restaurantes abren entre 1:30 y 3:30, y después, de 8:30 a 11:30, en invierno. En verano, los horarios se alargan.

Las jornadas laborales son también muy elásticas. Unos empiezan a las ocho, otros a las nueve. Mucha gente desayuna en la calle y a media mañana toma un café con un bollo o un pequeño bocadillo. A media tarde se hace una merienda de café con leche y galletas. Salvo los sábados, domingos y festivos, me despierto temprano, a las siete de la mañana. Me levanto, me afeito y me ducho. Mi mujer se levanta en seguida, pues tiene que despertar a nuestros hijos que deben estar listos muy pronto. El autobús del colegio viene a recogerlos a las ocho menos cuarto. Los chicos sólo vuelven a las cinco y media de la tarde.

⁷ Español a través de textos.

Mientras mi mujer se arregla, preparo el desayuno. Desayunamos y salimos todos: los niños en autobús y nosotros dos en coche. Trabajo en un banco y mi mujer en un periódico.

Normalmente almuerzo a la una en un restaurante cerca de mi trabajo, ya que no siempre es posible volver a casa en ese horario.

Es costumbre que muchas tiendas cierren a la hora de la siesta, entre 1:30 y 5:00 de la tarde, cuando vuelven a abrir. Grupos de profesionales como médicos y abogados tienen doble jornada.

Volvemos a reunirnos para la cena. La preparamos todos juntos: es el momento del día que tenemos para hablar de nuestras experiencias diarias. Después de cenar vemos la televisión y nos acostamos sobre las 12 de la noche.

La vida nocturna es muy intensa. Tanto, que los turistas se preguntan a qué hora duermen los españoles. Los bares y discotecas sólo cierran, cuando ya está amaneciendo, a las 5 de la madrugada.

Apartado: Desarrollo de las competencias de la lengua

Subapartado: Gramática: verbos reflexivos

Nivel: Básico 1

Actividad de la lengua implicada: Comprensión de lectura y expresión escrita

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento: Gran grupo

Tiempo de preparación: 20 minutos

Material necesario: Fotocopia del texto cortado en tiras, fotocopia integral del texto y ejercicios sobre el texto.

Duración aproximada: 60 minutos

1. Introducción a la actividad: Antes de la lectura

Antes de empezar la actividad, haga un ahorcado con el título del texto, y si quiere puede dar alguna indicación de lo que es: son partes del día, tiempo para hacer alguna cosa, etc.

Después que los alumnos entiendan la frase, pídale que hagan individualmente una lista de suposiciones de cuando podemos utilizar esta frase en nuestro día a día. Luego, haga una puesta en común con todos los alumnos de la clase para que puedan elegir las mejores opciones.

Tras muchas suposiciones y debate sobre el tema, dígales que van a verificar realmente de lo que trata el texto que sigue y distribuya las fotocopias (del texto y del ejercicio).

2. Desarrollo de la actividad: durante la lectura

2.1 Primera Parte

Los alumnos recibirán el texto todo cortado por párrafos y tendrán que montar el texto como les parezca. Después que terminen el profe elige el número de personas que corresponde

al número de párrafos y les pide que lean cada uno un párrafo. Tras llegar a la respuesta correcta de la numeración de los párrafos el profe distribuye el texto integral en otra.

Al recibir el texto, ellos ya pueden empezar a leerlo y pídale que subraye las palabras que desconozcan. Tras la primera lectura, el profe resuelve las dudas de vocabulario que existan.

Después que está todo aclarado, pídale que hagan una segunda lectura y contesten a las preguntas correspondientes al texto. Cuando el profesor note que ya terminaron todos sus tareas, se los pide que hagan una puesta en común en parejas y sólo después, empieza a preguntar a otros alumnos las respuestas de cada pregunta (es bueno que las preguntas sean cerradas, abiertas y de inferencia para que los alumnos empiecen a desarrollar mejor la capacidad de argumentación).

Mientras contestan a las preguntas es bueno que el profesor vaya comparando con los alumnos las costumbres con las de Brasil.

2.2 Segunda parte

En el medio del cuestionario con las preguntas correspondientes al texto debe existir por lo menos una cuestión de gramática que trate de los verbos reflexivos. Cuando el profe llegue a esta cuestión debe parar la corrección y explicar como se conjuga los verbos reflexivos.

Después de explicado y verificado las repuestas de los alumnos, continua normalmente la corrección del ejercicio.

3. Finalización de la actividad: después de la lectura

Al final les pide que hagan una carta a un amigo español contando las diferencias entre las costumbres de Brasil y España. Pero llamando la atención para utilizar el verbo reflexivo.

2º Texto: La mala educación⁸

Pedro Almodóvar aborda los abusos de los curas pederastas en “La mala educación”. Así, él saca a la luz en su nueva película el vidrioso tema de los curas pederastas en los colegios religiosos.

“La mala educación” es la decimoquinta película de Pedro Almodóvar (Calzada de Calatrava, 1951) y, además de negrísima, intensa y sabiamente compleja (sin duda, es la más adulta del realizador manchego), también es la más provocadora de toda su filmografía, pues aborda el tema de la pederastía, de los abusos sexuales a menores en colegios religiosos por curas pederastas.

El propio cineasta estudió seis años en colegios religiosos y, aunque afirma que él mismo no fue víctima de abusos sexuales, señala: “Varios compañeros míos sí lo fueron; aquello estaba a la orden del día y lo sabía todo el pueblo”.

⁸ La Vanguardia Digital del mes de marzo de 2004

“La mala educación” —explica Almodóvar en el dossier de prensa fabricado por él mismo— es una película muy íntima, pero no exactamente autobiográfica. Quiero decir que no cuento mi vida en el colegio ni mi aprendizaje durante los primeros años de la ‘movida’, aunque éstas sean las dos épocas en que se desarrolla la trama (el año 1964 y 1980, con un intervalo en 1977). Por supuesto, mis recuerdos han sido importantes a la hora de escribir el guión, al fin y al cabo, he vivido en los escenarios y en las épocas en que transcurre la película.”

Almodóvar dice que “La mala educación” no es estrictamente su revancha “con los curas que me maleducaron, ni con el clero en general. Si hubiera necesitado vengarme, no habría esperado cuarenta años para hacerlo. La Iglesia no me interesa ni como adversario. Pero sí denunció el acoso de los curas a los niños. Es una monstruosidad”.

“La mala educación”, que, de no ser tan dramático el tema que aborda, también podría haberse titulado “La pasión del padre Manolo”, cuenta la historia de dos niños que descubren el amor homosexual y también el miedo y los abusos que les provoca la pederastía del sacerdote director —el padre Manolo, interpretado por dos actores: Daniel Giménez Cacho en el pasado y Lluís Homar veinte años después— del colegio religioso en el que estudian en la España de los sesenta. Gael García Bernal y Fele Martínez completan el cuarteto protagonista de esta película en la que Almodóvar se ha atrevido a retratar, además, el universo masculino. Las mujeres brillan por su ausencia en “La mala educación” y, aunque aparece una aparente “femme fatal”, se trata del “enfant terrible” Gael García Bernal que, según el propio Almodóvar, “sigue al pie de la letra los ejemplos de Barbara Stanwyck, Jean Simmons, Veronica Lake... y tantas otras maldiciones en forma de mujer”. Con esta película, Pedro Almodóvar ha vuelto sacando a la luz las pasiones más oscuras.

Apartado: Desarrollo de la competencias de la lengua

Subapartado: Pretérito Perfecto (depende del nivel en que se dé)

Nivel: a partir de nivel dos(B2) de español hasta el superior

Actividad de la lengua implicada: Comprensión de lectura y expresión oral

Destinatarios: Jóvenes y adultos

Tipo de agrupamiento: Gran grupo

Tiempo de preparación: 20 minutos

Material necesario: Fotocopia del texto y ejercicios sobre el texto.

Duración aproximada: 60 minutos

1. Introducción a la actividad: antes de la lectura

En esta actividad se puede empezar la actividad poniendo en la pizarra palabras claves del texto como: Almodóvar, mala, educación, iglesia, niños, etc. con el objetivo de que los alumnos intenten adivinar el título de la película. Después que los alumnos intentaron por los menos tres hipótesis diferente podemos ponernos de acuerdo en cuál de estas es la mejor opción y verificar a través de la fotocopia quién llegó más próximo del verdadero significado.

2. Desarrollo de la actividad: durante la lectura

2.1 Primera Parte:

Después de distribuir las fotocopias, el profesor pediría a que los alumnos lean en silencio para contestar a las preguntas que se formulan para la comprensión del texto (siempre con preguntas cerradas, abiertas y de inferencia).

Tras leer el texto y contestar a las preguntas, el profe debe corregir las cuestiones con los alumnos y orientarlos sobre este problema en todo el mundo.

2.2 Segunda Parte

El profe pregunta cuál es la diferencia de los dos tiempos en pasado, presentes en el texto y observa las hipótesis de los alumnos. A partir de ahí explicaría el pretérito perfecto y sus usos.

3. Finalización de la actividad: después de la lectura

El profe llevaría a sus alumnos al cine o si no, pasaría la película en otro momento de la clase para que ellos pudieran apreciar la nueva película de Almodóvar.

Después de ver la película, ellos tendrán que hacer un debate en clase sobre ella y hacer sus comentarios y críticas. Tras mucha discusión sobre un tema tan polémico, los alumnos en grupos pequeños de 2 o 3 personas harían una crítica de la película para publicarla en el periódico de la escuela.

Cuando todos acaben de escribir sus críticas, una opción es que se lean algunas o todas ellas para la elección de la mejor para enviarla ir al periódico o agrupar a los alumnos con las opiniones comunes para hacer otra con más detalles que pueda representar la opinión de todos los alumnos de la clase.

Bibliografía

- MORENO, J. C. O, 2000, "La comprensión lectora: estrategias y técnicas", Revista Frecuencia, julio, pp.17-20.
- ROMERO, J. F ; GONZÁLEZ, M.J, 2001, Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje, Madrid, Alianza Editorial.
- SOARES, Magda,1998, Letramento: um tema em três gêneros, Belo Horizonte, Autêntica.
- SILVA, C. F, SILVA, L.M.P. da, 2001, Español a través de textos, Rio de Janeiro, Editora ao Livro Técnico.

Carolina de Oliveira Fernandes
Hablar, cursos de español

¿PUEDE UNO DARSE EL LUJO DE ENSEÑAR ESPAÑOL A BRASILEÑOS BASÁNDOSE ESENCIALMENTE EN TEXTOS?

Ana Carolina García Ferreiras

Presentación

Puede parecer algo extraño que alguien se plantee la idea de enseñar español a brasileños teniendo como punto de partida a dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera los textos, tanto desde los prosaicos catalogados como los literarios o hasta los poéticos.

Como mínimo raro puede parecer si tenemos en cuenta los infinitos materiales didácticos que figuran en los escaparates de las librerías especializadas, ya que en ellos, al hojearlos, lo que vemos es más bien espacio, figuras, huecos y muy pocas letras o textos y ni pensar en textos que tengan más que diez líneas o que ocupen más de cinco centímetros de la diagramación espacial del material.

Esto es lo que se pretende comentar y compartir con los presentes en esta ponencia, a partir de dos textos y de algunas muestras de prácticas sacados del material didáctico “Nuevo yo hablo español”, para ofrecer otra visión de la docencia de E/LE.

Consideraciones iniciales

Antes de empezar a comentar qué beneficios puede haber en enseñar español como lengua extranjera a brasileños partiendo de modelos textuales, es decir, de la constante práctica de la lectura, oral o silenciosa y de los consecuentes porqués para dicha opción de estrategia didáctica, me gustaría recordar algunas peculiaridades con las que nos enfrenta-

mos aquí en Brasil, específicamente en São Paulo, ciudad donde ejerzo la docencia y que me parecen estar olvidadas cuando nos basamos en materiales preparados para otras culturas, otras idiosincrasias y principalmente otras lenguas de contacto (de partida). Es más que recordar peculiaridades, pues es contrastarlas mínimamente con las teorías de enseñanza y aprendizaje que todos hemos estudiado y continuamos estudiando y que tanto nos ayudan en el momento de enfrentarnos a nuestros ávidos alumnos.

Pues bien: sabemos gracias a Chomsky¹ que tenemos una gramática de la competencia y gracias a ella nuestros alumnos harán puentes, deducirán significados y solucionarán mentalmente los primeros enunciados lingüísticos que se les propongan a partir de las referencias que tienen de su lengua materna, en nuestro caso, el portugués de Brasil; también sabemos gracias a Hymes o Krashen que cuánto más input les proporcionamos más rápidamente logramos resultados de calidad; sabemos que el portugués de Brasil permite una infinidad de elipsis, tanto verbales, nominales como estructurales y dichos usos están ampliamente cristalizados y fosilizados; ello sumado a que nuestros alumnos no tienen la obligación de ser expertos en gramática – cosa que muchas veces queremos que sean y que a mí me parece que es una gran paradoja, pues esperamos que hablen, lean y escriban mejor el español (la segunda lengua) que su propia lengua y nos asombra que no tengan el conocimiento de metalenguaje que tenemos, llenándoles el coco con cosas como: ¡Ojo! *Al colocar el artículo delante del nombre propio estáis sustantivando el nombre.* Y me pregunto: ¿qué pensarán frente a esa frase? ¿Qué entenderán por sustantivar el nombre? – Ciertamente debe ser algo muy feo. Mejor no hacerlo. A lo mejor mi interlocutor me da un cacharrazo en la cabeza. Mejor no. – eso debe ser el prudente, pero, ¿qué le pasa al imprudente o al despistado o al que ni siquiera se enteró del aviso del profesor? Mejor ni pensarlo. –; sabemos que una buena fuente de materiales auténticos se obtiene de periódicos y revistas, de anuncios o de correspondencias comerciales o personales intercambiadas entre hispanohablantes; sabemos que la práctica, el uso, el ejercicio es el mejor aliado a nuestra labor; sabemos... Sabemos muchas cosas y a partir de dicho conocimiento práctico, empírico o científico día a día vamos mejorando nuestra didáctica, nuestras estrategias, pero a veces nos acomodamos y utilizamos siempre los mismos manuales y cada vez que un alumno un poco más aplicado nos pregunta: profesora, ¿qué libro me indica para leer en las vacaciones?, nos entra el pánico y no sabemos qué decirle. Y, ¿por qué? ¿Por qué nos pasa eso? Una de las posibilidades es que sabemos – otra vez este verbo tan enfático y poderoso: saber – que nuestro alumno no ha practicado la lectura a lo largo de su curso. Tras 48 horas de clase le hemos hecho reproducir modelos, preguntas, rellenar huecos, decir si es falso o verdadero, si sabe o no guiarse o indicar una dirección, conjuga bien y sabe cómo es el subjuntivo o el imperativo de éste o aquel verbo – al fin y al cabo, al principio de todo está el verbo, ya lo dice la Biblia – si consigue o no responder al teléfono etc. etc.

¹ Muchos otros lingüistas además de Chomsky nos han proporcionado una infinidad de trabajos, estudios y teorías y no es el caso aquí de listar nombres o escuelas, se trata apenas de recordar algunos de ellos, como de hecho se hará a continuación.

Darse el lujo de trabajar textos

La primera cosa que se le puede ocurrir al que lea el subtítulo de este apartado puede ser: ¿Cómo? ¿Cómo puedo empezar y continuar a presentar la nueva lengua al aprendiz a partir de textos? Claro que lo que se propone no es de entrada, el primer día, antes de empezar y sin comerlo ni beberlo ya repartir textos y a leer. No. Eso no es lo que se propone. La propuesta es que, desde el principio, poco a poco se le ofrezca al alumno el contacto con todo tipo de textos, desde los más normalitos, coloquiales, prosaicos hasta los literarios y poéticos. Así, poco a poco, en dosis homeopáticas se le puede ir inculcando el gusanito de la lectura, mostrándole no sólo las estructuras, las frases hechas y cristalizadas, todo lo que sí tenemos y debemos enseñarle, sino, principalmente ofreciéndole la oportunidad de conocer la cultura, la idiosincrasia, los meandros de las culturas hispánicas, que al fin y al cabo están mucho más presentes en los textos, en los cuentos, fábulas, novelas, poesías, epístolas que en artículos de periódicos o pequeños fragmentos.

Los beneficios de dicha práctica son muchos. Los que saltan a la vista, por ejemplo son el poder, a la vez que se le enseña a leer, corregirle la pronunciación; presentarle un inmenso material léxico, y al mismo tiempo, comparar las acepciones diferentes que las palabras pueden tener, dependiendo del contexto, o del texto en que estén empleadas; llamar la atención para las diferencias culturales, que son infinitas – aquello de *borriquito delante para que nadie se espante* o *sin decir agua va* – son cosas que pueden hacer que gastemos casi toda una clase, pero, ciertamente valdrá la pena, porque le hará establecer puentes entre el pueblo, la historia, la lengua y ampliará el abanico cultural del alumno.

Lo mejor es que veamos algunos pocos ejemplos de lo que se plantea, pues como todos sabemos, tenemos poco tiempo para decir una infinidad de cosas. Vamos, entonces, al grano.

Algunas posibilidades

A continuación copio aquí un texto que aparece en “Nuevo yo hablo español” y que tras su lectura veremos qué cosas podemos sacar de un texto como ese:

El avión y sus misterios

Era muy pequeña y mi mamá me había dicho que volveríamos de Río de Janeiro a São Paulo en avión. ¡Qué emoción! ¡Iba a viajar en avión! No cabía en mí. De cuando en cuando le preguntaba a Mamá: ¿Cuándo nos vamos a São Paulo? Le di la lata todo lo que pude hasta que llegó el día y nos fuimos al aeropuerto.

Ya había estado antes en un aeropuerto, pero no en el de Río de Janeiro. Todo lo observé en sus mínimos detalles. Los uniformes



de las azafatas, las personas que iban de un lado al otro, el mostrador de la compañía aérea, llena de cosas doradas y con un inmenso jarrón de flores delante de la señorita que atendió a mi madre. Me divertí pesándome en la báscula para las maletas. ¡Qué delgadita era! – eran otros tiempos. Todo era muy grande. Los señores, aquellos con unos uniformes llenos de parches que brillaban y relucían de oro puro, con unas insignias que formaban varios sombreritos; las alas de los aviones en el gorro y en la chaqueta; todo me era nuevo y fascinante.

Anunciaron la salida de nuestro vuelo, eso es lo que dijo mi madre, entramos por un pasillo que nos llevó a la pista de aterrizaje de los aviones. ¡Qué ganas tenía yo de salir corriendo entre todos aquellos aviones! Pero mi mamá me sujetó firme de la mano, sabía cómo era y me tenía bien agarrada a ella. Por fin entramos en el avión. Había una señorita a la puerta, muy simpática, que nos dio la bienvenida y nos indicó donde nos debíamos sentar. A mí me tocaba la ventanilla. Después que todos los pasajeros se acomodaron, empezaron a dar unas informaciones por los altavoces y dos azafatas se pusieron a demostrar cómo obrar en caso de despresurización del avión, en caso de que se cayese el avión al agua; si uno se mareaba y tenía que devolver la comida había un saquito propio para ello. ¡Estaba todo pensado! ¡Fíjate, Mamá! Le decía entusiasmada. ¡Hasta el saquito para vomitar! Mi madre ya estaba harta. Hasta las narices, como decía siempre. Empezamos a movernos. Apareció un letrero que decía en varias lenguas: No fumar. Abróchense el cinturón de seguridad. Mantenga la silla en posición vertical y con la bandeja cerrada. Obedecí a todos los letreros muy formal. Como una señorita mayor. El avión despegó. Empezó a verse por la ventanilla la playa de la ciudad de Río de Janeiro, todo el paisaje se volvía cada vez más pequeño y llegamos a las nubes. ¡Era genial! ¡Estaba volando! ¡Volando!

Fue un vuelo corto y muy pronto se acabó, pero el recuerdo de la primera vez, ése no se me va a borrar.

de Carol Ferreira, en *Nuevo yo hablo español*

¿Qué hacer?

Claro está el tema tratado: el primer viaje en avión. Además de trabajar las cosas obvias o recordarlas como es el caso del género de las palabras terminadas en *-AJE*, que son masculinas, diferentemente del portugués; la cuestión del uso de la preposición *em*, que tampoco es el caso de la que se usaría en su situación equivalente en portugués; todo el vocabulario relativo a viajes; las expresiones idiomáticas como *dar la lata* o *estar harta hasta las narices* etc. Este texto nos trae muchas peculiaridades, la narrativa desde la perspectiva de una niña, es decir: el recuerdo. La minuciosa descripción del aeropuerto. ¿Serán así todos los aeropuertos? ¿Cómo son los aeropuertos ahora? ¿Los pasajeros

tienen acceso a la pista de aterrizaje de los aviones? ¿Todavía se refiere uno a las personas que atienden en los aviones como azafatas? Todo lo suscitado también nos propone actividades semejantes con los propios alumnos, como, por ejemplo, que ellos nos cuenten sus recuerdos más emocionantes, qué imagen o qué sensación tuvieron que se les quedó pegada a la retina o, sencillamente que nos cuenten con sus propias palabras lo que les ha quedado de la lectura, una especie de paráfrasis del texto o, por qué no, una recreación a su gusto de lo que acaban de leer, además de narrar un viaje cualquiera que hayan hecho en la infancia y que de él se acuerden porque haya pasado algo fuera de lo común o inesperado.

Los beneficios en este caso, incluso para los principiantes, los que se están enfrentando a sus primeras 20 horas clase de lengua, son muchísimos, pues sin previo aviso y con mucha naturalidad les estamos presentando verbos en pasado, que quizás no se les hayan presentado formalmente todavía, pero que los pueden intuir; un gran número de palabras propias del universo de los aeropuertos – cosa que ciertamente forma parte de la realidad de los alumnos –; la oportunidad de intentar observar la realidad desde otra óptica, como la de un niño, que también puede ser un magnífico ejercicio de abstracción que si lo logran hacer ya demuestra que se están manejando muy bien en la lengua extranjera, pues cuanto más abstracto (complejo) sea el enunciado lingüístico que quieran expresar, más “suya” se está volviendo la nueva lengua que están aprendiendo y, evidentemente, más rápido serán proficientes en ella.

También es evidente que se les puede ayudar en lo que decidamos proponerles de toda la lista que se ha mencionado y que sólo cada profesor con cada grupo específico puede decidir qué cosa hacer. La ayuda puede ser instigarles. Provocarles el recuerdo. Hacerles preguntas que les lleven a ello, como ¿nunca un cuñado se coló y se fue con toda la familia a la casa de la playa? ¿Tú papá nunca se perdió y no se decidía por parar y preguntar el camino a alguien? ¿Tú madre nunca se olvidó nada imprescindible en casa y tuvisteis que volver a recogerlo o a cercioraros de que la puerta efectivamente estaba bien cerrada o que el gas estaba desconectado y que no habría una desgracia cuando volviérais de viaje? ¿Cómo lo veías cuándo eras pequeño? Y, ¿cómo lo ves ahora? ¿Ha cambiado algo en esa visión?

Los problemas a los que hay que enfrentarse también ya son muy conocidos de quien trabaja con textos y con materiales abiertos: que el material elegido (el texto) no sea adecuado al grupo de alumnos o que los alumnos no tengan la práctica de imaginarse cosas, porque sean muy cerrados o muy escépticos y eso se tiene que aprender, lo mejor es no desilusionarse y seguir intentándolo para que a cada nueva lectura ellos se metan más en ella y vean que es tan solo un juego, el juego de ponerse en el lugar del narrador o en la situación narrada.

Otro texto, otra posibilidad, un poquitín más osada

A continuación, también sacado del “Nuevo yo hablo español”, presento dos textos, que forman parte de la estructura del material que en todas las lecciones tiene dos apartados titulados: *lectura y déjame que te cuento un cuento*:

El Quijote

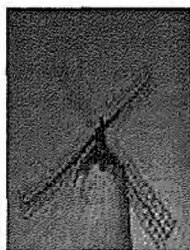
“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lentejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda... Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera...”



(De: “El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”)

Entre molinos y gigantes

...Y el escudero y su amo seguían caminando por la llanura castellana, cuando D. Quijote gritó: - Mira, Sancho. Mira cuantos gigantes salen a nuestro encuentro queriendo destruirnos.



Sancho.- No veo ningún gigante, señor.

Quijote.- ¿Cómo no, si los tienes delante de tus narices?

Sancho.- ¡Qué no son gigantes, sino molinos de viento!

Quijote.- ¡Son gigantes! De lo más gigante que he visto en toda mi vida.

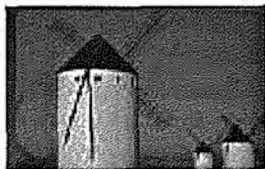
Sancho.- ¡Molinos y requetemolinos! Eso es lo que son.

Y así, en esa discusión, “que son gigantes”, “que son molinos” del uno y del otro, se pasaron la mitad de la mañana, mientras se aproximaban de los gigantes de D. Quijote o de los molinos de Sancho.

Por fin D. Quijote, levantó su lanza y arremetió contra tan descomunal enemigo.

Sancho cerró los ojos para no verlo. Pero no pudo taparse los oídos, también, por lo que oyó el descalabro de su amo.

Caballo y caballero por tierra, Sancho con las manos a la cabeza, y Dios que todo lo puede riéndose de ambos. Aunque dicen que, en verdad, se reía porque este mismo despropósito lo revivirían, de muchas formas diferentes, los descendientes del Quijote. Dios se reía no de esta vez tan solamente, sino de las futuras. Sancho, miró hacia el cielo y se preguntó si su amo y él estarían hablando la misma lengua.



¿Qué hacer?

Efectivamente muchos se pueden asustar y pensar que este tipo de texto de forma alguna puede ser utilizado en una clase normal y corriente de español, lengua extranjera, para brasileños y principalmente si eso se les presenta al principio, antes de que hayan completado las 20 horas clase.

Pregunto: ¿Por qué? Por qué voy a quitarle la posibilidad a mi alumno de que conozca el original, un fragmento, el primer párrafo del Quijote. Aquí la cuestión primera no será ciertamente el léxico, dado que la mayor parte de las palabras que pueden suscitar dudas a los alumnos, son palabras que probablemente él no necesita saberlas o que serán fácilmente encontradas en cualquier diccionario.

Sin embargo, imprescindible, pienso, es mostrarles cuántas informaciones nos da un gran escritor ya en el primer párrafo. Informaciones muy importantes que de entrada describen un poco el perfil de ese hombre que se volvió loco de tanto leer los libros de caballería (eso no está en el primer párrafo como es sabido, pero es ciertamente algo que hay que decirse). Veamos algunas de las pistas que aparecen en este fragmento: *un lugar de La Mancha* – ya tenemos el espacio – podemos explicarles dónde era La Mancha en la época de Cervantes y de añadidura, como diría el propio, comentarles que La Mancha es una región de España, su importancia histórica etc.; *había un hidalgo* – aquí tenemos a nuestro hombre, un hidalgo, qué significaba ser hidalgo, quizá una buena explicación pueda ser que es el más pobre y último de la línea de títulos de la aristocracia; *de lanza en astillero, adarga antigua* – ¡Listo! También sabemos aquí que guardaba sus armas, es decir, que su hidalguía vendría de lejos, puesto que la *adarga* era antigua; corroboran el hecho de que no tenía mucho o casi ningún dinero pues *tres partes de su hacienda* eran consumidas por *una ama que pasaba de los cuarenta, una sobrina* y un único *mozo* que tanto ensillaba el rocín como tomaba la podadera y además el pobre hombre sólo tenía un rocín, ni siquiera tenía un buen caballo para sus andanzas. Evidentemente se les puede comentar el tono que toda la obra traerá, que también aparece en este párrafo, pues al decir que el hidalgo es de los de lanza en astillero, se puede vislumbrar la ironía que se empieza a dibujar la estampa del caballero de la triste figura en las primeras líneas de la primera parte del libro. ¡Ufa! Todavía podríamos quedarnos aquí discurriendo infinitas lecturas o posibilidades de trabajo en el aula con alumnos brasileños. No se agota. A cada lectura nos damos cuenta de un mínimo detalle más. Los propios alumnos traen sus visiones de algo tan raro como desafiador. La clave está en cómo se les propone la lectura. Como algo duro y difícil de leer o como un reto a superar. Depende de cada profesor.

El “Déjame que te cuento un cuento” *Entre molinos y gigantes* nos ofrece la posibilidad de ensanchar el conocimiento o, si queremos, seguir instigándoles a que tengan la curiosidad de leer la obra completa y dejarse transformar por su lectura. Donde antes teníamos un fragmento de la obra original, ahora tenemos una relectura de Mario García-Guillén sobre uno de los episodios de la obra, el más conocido o por lo menos uno de los más comentados. La risa es inevitable. Se contraponen e interactúan la locura y la sensatez. Podemos efectivamente decir que Sancho es un modelo de hombre sensato? Muy normal no puede ser alguien que decide seguir a uno que se pasea por el mundo vestido en

armadura y que le promete trasformarle en el gobernador de una ínsula. Justamente ahí está la cuestión. Esa mezcla de perfiles, esos antagonismos, esas cosas que no se explican, pero que están impregnadas en toda una población. Una probable forma de traer a la luz todas las barbaridades que se vivían en su época con la inquisición y sus tentáculos. Esa es la genialidad de Cervantes que tenía mucho que decir, no sólo sobre el hombre español de su época. La verdad es que lo dijo y hoy cuatro siglos después de su primera publicación, la ironía, la astucia todo sigue despegándose de sus líneas y pienso que no deberíamos dejar de proporcionarles a nuestros alumnos la posibilidad de que también ellos lo disfruten.

El mayor problema con que se puede enfrentar el profesor al trabajar con estos dos textos es, eventualmente, con aquellos alumnos que no tienen ningún tipo de práctica de lectura, por eso, con ese tipo de alumnos ha de tenerse más cuidado y más dedicación pues para él le será un poco más difícil, puesto que, generalmente, necesitan más información práctica, concreta y en ese sentido una buena solución puede ser darles más información histórica intentando incluso hacerles la comparación con los días corrientes. Qué cosas serían extravagantes y saltarían a la vista de todos. Qué manera tiene uno hoy de decir, de expresar lo que no se puede expresar.

No obstante, muchos pueden decir: pero eso no es una clase de lengua y sí una clase de literatura, de cultura o de cualquier otra cosa, menos de lengua.

A los que así piensan, les recuerdo que la lengua sin la cultura y sin su historia está suelta, sin vida, descontextualizada, que es también una expresión cultural. Me niego a decir que sí. Aunque acabe de decirlo, sí se pueden sacar muchas informaciones gramaticales de los dos textos que se acaban de presentar, pero esa parte, lo siento, se la dejo a los que prefieren quedarse con la letra fría, una tras otra, que a la vez forman palabras, frases, discursos... que probablemente tendrán que leerse con alguna intención o emoción y, cuándo se llegue a la intención y a la emoción, a lo mejor, esos que antes así pensaban, puedan dejarse llevar por las letras de ingeniosos escritores del pasado y del presente y repiensen sus estrategias para las clases de español lengua extranjera.

Un ejemplo para los que no saben cantar

Una amiga siempre que oye a la gente cantar se acuerda de su madre que le decía: hija cantas de oído y eres sorda. Eso me pasa a mí.

Una solución que encontré para enfrentarme a las famosas clases con música fue partir del propio texto que la música tiene: su poesía. El sonido que las palabras tienen: su cadencia. Esas premisas hacen que determinada música pueda tener letra. La melodía. El ritmo. La métrica. Con diversos niveles de dificultad y dependiendo del alumnado que se tenga, la letra de la música puede ser desmontada y si se quiere incluso hacerla prosa para facilitar primero la comprensión de su contenido poético. Es decir, qué quería decir el poeta al decirlo y cómo esa poesía del papel va fluctuando hasta las notas de la música. Hacerles ver a los alumnos qué significan los versos de las canciones que están cantando es también un magnífico ejercicio y muchas veces ese ejercicio no es solamente de gramática, sino principalmente de cultura y de conocimientos generales. Veamos pues la letra de una canción de la banda española Mecano:

No hay marcha en Nueva York

Es una ocasión singular
la de que el dólar esté devaluado
que no hay que dejar escapar
para viajar a ultramar
en un momento dado
cuando tomo una decisión
soy peor que Napoleón
y aunque no me guste el avión
soy un hombre de acción
y por eso.

Me marchó a Nueva York
con la botella de Fundador
me marchó a Nueva York
con la navaja de explorador
me mareo en el avión
señorita azafata
el menú me ha hecho daño
sería usted tan grata
de acercarme al baño.

Un fundido en negro y después
plano picado al revés
de rascacielos
y yo allí dispuesto a triunfar
como San Juan de la Cruz
en el caramelo
mi primera desilusión
los problemas de comunicación
más de dos millones de hispanos
y allí no habla nadie el cristiano.

Ya estoy en Nueva York
y no le veo buen color
ya estoy en Nueva York
tampoco he visto ningún actor
me hieren el pundonor
no dejándome entrar en las discos de moda
que si eres "espanis" ni un vaso con soda.
Como en "Hijos de un dios menor"

traté de hacerle entender
a un policía
a la estatua de la Libertad
¿me dice usted cómo se va?
su señoría
y al adoptar la posición
de ese monumento en cuestión
se pensó que era un comunista
buscando follón y lo tuve.

No hay marcha en Nueva York
ni aunque lo jure Henry Ford
no hay marcha en Nueva York
y los jamones son de York
pensé que iba a estar mejor
que te comen el coco
con los telefilmes
pero es un ardid
y estoy loco
por irme
a Madrid

¿Qué hacer?

¡Cuántas cosas se pueden sacar de esta poesía! No me voy a detener mucho en ella porque creo que ya se ha demostrado en los otros textos un poco de lo que creo que es trabajar con textos, pero no podía dejar de ofrecer un ejemplo de una poesía o de una canción. Opté por la canción como se ha visto porque para los principiantes es siempre el mejor vehículo para después poder presentarles una poesía como por ejemplo:

Antonio Machado

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estrellas en la mar.

Veamos rápidamente el texto de Mecano. En ella (la poesía o música) podemos ver que hay ahí un contraste entre lo que piensa el poeta que es Nueva York y lo que realmente constata al desembarcar en dicha ciudad. Es una música que está cuajada de informaciones de hoy, de formas de ver el mundo. Destaco tan solamente lo que más llama la atención: *la espada del conquistador, la botella de Fundador, te comen el coco con los telefilmes...* Podemos preguntarles a los alumnos, por ejemplo, si ellos tienen la misma imagen de Nueva York, la conocen o no y si ya estuvieron allí, qué imagen tenían de esa ciudad antes de visitarla por primera vez o también qué imagen tienen ellos de Madrid.

Con respeto a la poesía de Machado, además de levantar las cuestiones lexicales que también se habrán visto en el texto de Mecano, subrayar la fuerza ideológica que tiene y el uso que ese tipo de canciones tuvo en ciertas épocas de nuestra historia reciente, también puede ser una buena manera de trabajar.

Los problemas... siguen siendo los mismos que antes, pero creo que es importante recordar que nunca es fácil trabajar con materiales abiertos, con textos, seguir la línea progresiva de las dificultades, presentándolas poco a poco al aprendiz para que no se pierda en el enmarañado de informaciones complejas que es aprender una lengua extranjera.

Consideraciones finales

Tras esta información, siempre es bueno recordar que “ni la literatura ni el discurso literario son necesariamente sinónimos de complejidad lingüística, ni de arbitrario *desvío* del uso de la lengua”²; con los textos los aprendices pueden ver la diversidad expresiva de la lengua que están aprendiendo y pueden obtener conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales.

Sin embargo, he de subrayar que todo lo expuesto conlleva mucho trabajo. No es fácil. Trabajar con textos supone, además de leerlos profundamente, es decir, no apenas entenderlos, sino hacer de ellos un ejercicio, una investigación, es darse de bruces con todo lo que está en las líneas y en las entrelíneas. Saber quién es el autor; que línea tiene; cuáles son los giros idiomáticos que aparecen en dicho texto; cuáles son las peculiaridades culturales que se desprenden de él; un poco sobre su género – no necesitamos ser expertos en poética, prosa o narrativas fantásticas, sino conocer sus peculiaridades–; qué particularidades gramaticales queremos resaltar; cómo suena esta o aquella palabra que en portugués tiene otro acento prosódico; cuáles son los falsos amigos semánticos o sintácticos y muchas veces, tras todo este ejercicio, llegamos al aula – hicimos nuestra tarea, estamos seguros de que todo nos saldrá bien – lo presentamos a nuestros alumnos y uno, el más despistado, nos hace una pregunta que nunca se nos habría ocurrido pensar en ella – eso fatalmente pasará – y, bueno, ¿qué hacer? [seguro que tendremos ganas de salir corriendo y nunca más volver a verles, pero mejor no hacerlo], pues... si la pregunta es pertinente, sabremos responderla, aunque nuestra respuesta sea tartamudeada – hicimos bien nuestro trabajo antes de presentarles el texto, ¿verdad? – [a la primera oportunidad consultaremos los manuales, los expertos o la Internet

² De FILLOLA, Antonio Mendoza. *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. Red ELE Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera. Número 1.

para saber si metimos la pata o no]; muchas veces la pregunta no tiene sentido porque nuestro alumno no tiene experiencia de vida suficiente para atinar (inferir) cuál es el cruce que se está estableciendo; o es una persona que está tan cerrada en su propio universo de sentido que necesita un poco más de dedicación por nuestra parte para ampliarlo o... otra vez podríamos suponer y conjeturar situaciones que se nos pueden presentar en el aula, lo único que sí tenemos que dar por sentado es que si no lo ponemos en práctica, no trabajamos con textos en el aula, no nos será fácil y la práctica es mitad del camino para lograr hacer un buen trabajo a largo plazo con nuestros alumnos y, por qué no, ir dejando manuales que nos atan, para volar hacia a una mayor realización y calidad de enseñanza del español, lengua extranjera.

Bibliografía

- BARALO, Marta, 2004, *Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español / LE*. Red ELE Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera. Número 0.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. Maia, 2001, Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario de Estudios Hispánicos 2000*. Brasilia: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n° X, Suplemento *El hispanismo en Brasil*, p. 35-58.
- CHOMSKY, Noam, 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York: Pantheon.
- COLLIE, J. & SLATER, S., 1987, *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- ECO, Umberto, 1991, "Pragmática de la falsa identificación", en *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino. 247-269.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, 1997, *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERREIRAS, Carol, GARCÍA Guillén, Celia & GARCÍA-GUILLÉN, Mario, 2001, *Nuevo yo hablo español*. São Paulo: Letraviva Editora.
- FILLOLA, Antonio Mendoza, 2004, *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. Red ELE Revista Electrónica de didáctica / español lengua extranjera. Número 1.
- GONZÁLEZ, N. Maia, *Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías*. In: ESTEVES DOS SANTOS, A. L. & MONTE ALTO, R., orgs., 1999, *Panorama Hispánico*. Belo Horizonte: APEMG Editora, 41-46.
- GONZÁLEZ, N. T. Maia, 1994, Las construcciones con pronombres personales en la interlengua de estudiantes brasileños de E/LE. In: *Actas del II Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasilia: Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 146-155.
- HYMES, D. H. (ed.), 1964, *Language in Culture and Society*. New York: Harper and Row.
- KRASHEN, S., 1988, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., ed. y trad.: Dennis R. Preston/Richard Young, 2000, *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., 1994, Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. In: REALE, I. Universidad de Alcalá de Henares, p. 107-135.

CORPUS LINGÜÍSTICO: UNA HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

M. Cibele González Pellizzari Alonso

Introducción

Hoy la lectura es una habilidad necesaria, imprescindible en la sociedad moderna y la necesitamos tanto en nuestra lengua materna como en lengua extranjera.

Pero es, sin duda, la destreza que los alumnos de lengua extranjera más dificultades enfrentan, ya que, en general, ven su comprensión afectada por no tener dominio de la lengua y por desconocer muchos datos socioculturales que no provocan en el alumno extranjero las mismas referencias que en el lector nativo. En verdad, creo se trata de desconocimientos de estrategias o herramientas para superar estas dificultades, pero el sentimiento que queda en el lector es de impotencia, llevándole a ver la lectura como una actividad aburrida y pesada, ya que pasará horas ante un diccionario buscando las palabras o frases que no comprendieron en el texto. El diccionario es una de las herramientas que más conocen y que puede ayudarles más de inmediato, pero en realidad no completamente, pues muchas veces el significado de la palabra investigada no se encaja en aquel determinado contexto.

La propuesta principal de esta comunicación es mostrarles cómo actividades desarrolladas con corpus lingüístico pueden estimular los alumnos a investigar los verdaderos usos de una lengua y a buscar los diferentes significados de una palabra, haciéndoles ver que no se trata de una actividad aburrida, sino que les puede llevar a asumir un papel de “investigador”, “descubridor” a través de la lectura.

¿Qué es la Lingüística de Corpus?

Antes de hacerles una pequeña introducción sobre la lingüística de corpus, vamos a rellenar este texto “El candidato” que fue publicado en portugués en la Revista *Clube Folha* en junio/2004 y cuya traducción es nuestra.

EL CANDIDATO

TODOS SABEMOS QUE ÉL ES _____ DEL TIPO QUE “_____ PERO HACE”¹. EN EL PASADO _____ SOLO 100 % DEL PRESUPUESTO DE LAS OBRAS PÚBLICAS, HASTA QUE UN DÍA LA PRENSA LO DESCUBRIÓ. ESO LE DIO UNA _____ ENORME. ÉL _____ TODO, ES LÓGICO. EN 4 AÑOS SE HIZO TAN _____ QUE HOY TIENE _____ SUFICIENTE COMO PARA _____ VOTOS. TODA LA _____ QUE CONSIGUIÓ ESTÁ GUARDADA EN _____. _____ MUCHO EN LA VIDA, Y CONTINÚA _____ PORQUE LE GUSTA. TANTO ES ASÍ QUE DECIDIÓ PRESENTARSE NUEVAMENTE COMO CANDIDATO A LAS ELECCIONES. CON UN PASADO TAN _____ ES MUY PROBABLE QUE LAS _____ YA EN LA PRIMERA VUELTA, PORQUE EL PUEBLO ES MUY _____.

(Revista *Clube Folha*- junio/2004, traducción nuestra)

Ahora vamos a ver como era el texto original:

EL CANDIDATO

TODOS SABEMOS QUE ÉL ES un trabajador DEL TIPO QUE “promete PERO HACE. EN EL PASADO controlaba SOLO 100 % DEL PRESUPUESTO DE LAS OBRAS PÚBLICAS, HASTA QUE UN DÍA LA PRENSA LO DESCUBRIÓ. ESO LE DIO UNA repercusión ENORME. ÉL confirmó TODO, ES LÓGICO. EN 4 AÑOS SE HIZO TAN famoso QUE HOY TIENE reputación SUFICIENTE COMO PARA conquistar VOTOS. TODA LA fama QUE CONSIGUIÓ ESTÁ GUARDADA EN la memoria. Ha trabajado MUCHO EN LA VIDA, Y CONTINÚA luchando PORQUE LE GUSTA. TANTO ES ASÍ QUE DECIDIÓ PRESENTARSE NUEVAMENTE COMO CANDIDATO A LAS ELECCIONES. CON UN PASADO TAN brillante ES MUY PROBABLE QUE LAS gane YA EN LA PRIMERA VUELTA, PORQUE EL PUEBLO ES MUY inteligente.

(Revista *Clube Folha*- junio/2004, traducción nuestra)

Según Sinclair (1991), el usuario de una lengua tiene a su disposición un gran número de frases “pre-fabricadas” o semi-construidas que se constituyen en selecciones únicas. Si la producción de textos está relacionada con selecciones, esas selecciones están rela-

¹ Esta expresión está entre comillas porque su traducción correcta no sería esa, pero decidimos mantenerla así para no perder la total identidad de la expresión en portugués.

cionadas con la probabilidad. Por lo tanto, en cada situación varias selecciones tienen una mayor o menor probabilidad de ser elegida por el hablante, como ocurrió con el texto "El Candidato" que hemos completado. La probabilidad de usar las palabras del texto original, al completarlo, como hicimos primeramente, es muy pequeña ya que no coincide mucho con nuestro actual contexto.

Así como Sinclair, la lingüística de corpus ve el lenguaje como un sistema probabilístico en el cual los aspectos lingüísticos ocurren con mayor o menor frecuencia dependiendo del contexto de uso.

Actualmente tenemos una verdadera revolución en el pensamiento lingüístico, cuestionando e intentando contestar preguntas como: ¿Qué es la lengua? ¿Cómo está organizada? ¿Cómo debe ser estudiada? ¿Cómo debe ser enseñada?

El "muelle" propulsor de esa revolución es la tecnología, que tiene como su representante más importante el ordenador. En los años 80, con el desarrollo de esa máquina, un área que estaba adormecida se popularizó: la lingüística de corpus.

El estudio del lenguaje mediante la observación de datos ya tiene una larga tradición en lingüística, pero esa tradición fue interrumpida en los años 50 cuando se empezó a valorar el estudio del lenguaje mediante la introspección. Una de las críticas más duras a la investigación lingüística basada en corpus era la falta de fiabilidad de los resultados obtenidos a través del procesamiento manual de un número muy grande de datos. Ese problema se solucionó en los años 80 cuando surgieron los ordenadores personales, que nos permiten almacenar y procesar datos con un esfuerzo y margen de error muy pequeños. Otra crítica que colaboró para el retraso del desarrollo de la lingüística de corpus fue el cambio de paradigma ocurrido en el inicio de los años 60 con las nuevas consideraciones de Chomsky en su obra *Syntactic Structures*, que defiende un modelo de competencia tácito e internalizado que todo hablante tiene de la lengua.

Las ideas de Chomsky fueron ampliamente aceptadas en la comunidad científica; de esa forma, los métodos empíricos quedaron en segundo plano. Pero con el desarrollo de los ordenadores y herramientas informáticas que permiten seleccionar, analizar, ordenar y calcular datos, la lingüística de corpus vuelve a renacer.

La lingüística de corpus se dedica al estudio de la lengua a partir de la observación de textos en lengua natural almacenados electrónicamente (corpus) y los analiza a través de programas de computación.

Un corpus, según la descripción de Sánchez (1995), es "un conjunto de datos lingüísticos (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos de la totalidad del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, dispuestos de tal modo que puedan ser procesados por ordenador, con la finalidad de facilitar resultados varios y útiles para la descripción y el análisis".

El análisis de la lengua basado en corpus abre nuevas alternativas para resolver problemas del estudio de la lengua y puede ser aplicado a varios campos de la lingüística aplicada como traducción, elaboración de diccionarios y gramáticas, enseñanza de idiomas, etc.

El análisis de un corpus puede hacerse mediante líneas de concordancia, cuyo siguiente ejemplo sacamos del Corpus de Español de la Real Academia Española (<<http://corpus.rae.es/creanet.html>>).

Consulta: *lectura, en Libros, en CREA, en Lingüística y lenguaje, en ESPAÑA*
 Resultado: 17 casos en 4 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Concordancias.

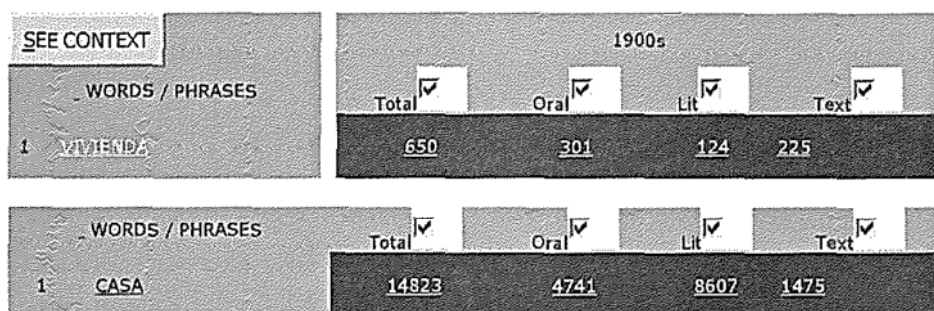
Pantalla: 1 de 1. [Ver párrafos](#)

Nº CONCORDANCIA

- 1 uaje y del cerebro humano han convenido en que la lectura de un texto va acompañada de una articulación las palabras
- 2 eta retórica, hasta extremos que hacen difícil la lectura de algunas de sus crónicas, tan informadas,
- 3 media vida y reconozco que puedo prescindir de su lectura menos que del café del desayuno.
- 4 tativa. Muy al contrario, lo que desean es que la lectura de la prensa diaria les dé una interpretación
- 5 ra cualquier etapa decisiva). Las he sacado de la lectura cotidiana de los periódicos. Se podrían lista
- 6 fácil pronunciación, pero que mejora lo que sería lectura castellana de football. El dichoso deporte en
- 7 cuelas como instituciones para la enseñanza de la lectura y la escritura, y los especialistas, como los
- 8 de informaciones que tienen como función guiar la lectura comprensiva del receptor. Destacan las que se
- 9 del texto; lugar y fecha, referidos al momento de lectura; las que se refieren al tema general del tex
- 10 a de las partes: resumir, localizar, incitar a la lectura, explicar, ejemplificar, etc. ¿Se agrupa la i
- 11 l) 1. Lectura y composición del periódico 1.1. La lectura de la prensa 1.2. Principio de composición Es
- 12 rincipio de composición Estas particularidades de lectura de los diarios -que no se dan en los informat
- 13 s se reconoce por el hecho de que, si se omite la lectura de alguno, el resto del texto es perfectament
- 14 s y ayudan al lector a seleccionar su material de lectura. Titulares llamada de atención: pretenden des
- 15 organización formal de los mensajes propician una lectura no lineal de los textos, que adoptan disposic
- 16 es informativas mínimas (frases breves), de fácil lectura y memorización, caracterizados por la sintaxi
- 17 rción de usuarios capaces de manejar a nivel de "lectura" y "escritura" su propio idioma. Los valencia

La lingüística de corpus viene colaborando de manera directa y positiva en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los efectos más directos se pueden observar en la adquisición de léxico, gramática y pragmática, a través de la utilización de ejemplos de uso real y auténtico del lenguaje, lo que permite que el alumno tenga contacto con situaciones de comunicación y no con oraciones inventadas, que pueden ser correctas gramaticalmente, pero que quizá no sean frecuentes y usuales.

A través de la lingüística de corpus el profesor puede verificar cuáles palabras o estructuras son más frecuentes en un corpus, lo que supone que su incidencia e importancia también sean elevadas; como consecuencia, es más rentable que el profesor enseñe primeramente esas palabras más frecuentes a sus alumnos que otras que no lo son.



Otro aspecto importante del uso de corpus lingüístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el análisis del contexto, lo que permite al alumno observar cómo un determinado grupo usa una palabra de forma natural y automática.

The screenshot shows a search result for the word "rollo" in a corpus. The search parameters are "RE-SORT BY: La Li C R1 R2". The results are displayed in two columns: "R1" and "R2".

R1 (Left Column):

anulación completa de sí misma. Mi padre deshizo el rollo. La gota se deslizó por la concavidad del dale a la maniqueta. Que no se pare el rollo. El tiene para que vea-dijo Pedro, mostrando un gran un mecánico con; había terminado de colocar un y Quetzalcoatl, en una esquina de un organillo con un cuerpo inmóvil, y del otro lado de la ciudad un tiras cada vez más blancas y más entranadas en el tampoco se dejaba tocar. No se que clase de hechos por las monjitas con unos alicates, un pretexto el asunto de la doctrina y me soltó un manera que fuera convincente, "deja te echo el los tachos de basura, pedazos de género y hasta una esquina se está un organillo oxidado con --No. Al principio íbamos sentados en un primeros días de clase, portando tablero, regla T, hablan? --De esto --dice Mauricio, y agita el Fernando, que extrajo de su bolsillo un buen artista. Por ejemplo, le revienta la novela una cara de pánico que nos hizo gastar medio esto --le dijo él, entregándole el primer

R2 (Right Column):

de cartulina y miró su contenido, leyéndolo como si formando un surco reblandecido. Se apoyó en la mesa ahuecado que es la música. El Tiempo como un de billetes. --Entonces mañana lunes comenzaremos o algo que no andaba bien en el disparador, cuando musical de la Adelita. Cien suspiros después, de papel se está convirtiendo en el diario de la de ropas asépticas. Ella sale de un cuarto y recoge me llegué a llevar con aquel animal (la verdad, no de alambre y unas tenazas: la parte destinada al de que si Jacob y que si Esaú y no sé qué demonios como Dios manda, sin las fregaderas que cuentan tus de alambre ennegrecido, la clocharde llegó al nivel musical de la Adelita. Cien suspiros después, de persianas. Mauricio nos contó que la vez que se de papel Ingres, caja de chinchis, miga de pan para de papel. --¿Qué es? --Una carta de Gisela de billetes verdes y se los entregó a la asustada chino. El libro que se lee del principio al final porque el muchacho era un dependiente de farmacia de papeles amarillentos. -- Arde mejor, porque son

(ejemplos del corpus del español de Mark Davies, <www.corpusdelespanol.org>)

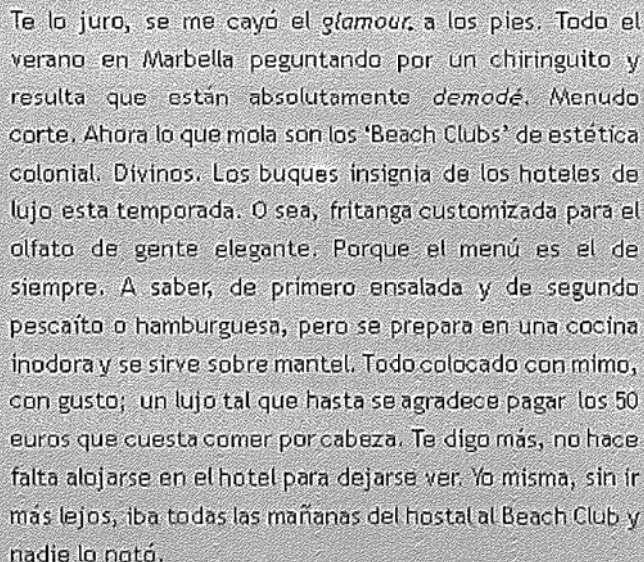
De esa manera, la lingüística de corpus puede tratar varios aspectos de la lengua que son los que, en general, los alumnos pueden necesitar para una mejor comprensión de un texto.

La comprensión de lectura con corpus

Metodología y desarrollo de la actividad

Para demostrar que un corpus puede ser muy útil para la comprensión lectora, les presentaremos algunas actividades formuladas con corpus on line, realizadas con alumnos universitarios brasileños de distintas carreras que están en un nivel intermedio de español L.E. y sus resultados.

A partir de la lectura de un pequeño texto de la sección Archivo GPS del periódico *El Mundo* electrónico de agosto/2004, los alumnos tuvieron que subrayar las expresiones y palabras que dificultaban su comprensión de lectura o que a ellos les gustaría ver más detenidamente.



Te lo juro, se me cayó el *glamour*, a los pies. Todo el verano en Marbella preguntando por un chiringuito y resulta que están absolutamente *demodé*. Menudo corte. Ahora lo que mola son los 'Beach Clubs' de estética colonial. Divinos. Los buques insignia de los hoteles de lujo esta temporada. O sea, fritanga customizada para el olfato de gente elegante. Porque el menú es el de siempre. A saber, de primero ensalada y de segundo pescaito o hamburguesa, pero se prepara en una cocina inodora y se sirve sobre mantel. Todo colocado con mimo, con gusto; un lujo tal que hasta se agradece pagar los 50 euros que cuesta comer por cabeza. Te digo más, no hace falta alojarse en el hotel para dejarse ver. Yo misma, sin ir más lejos, iba todas las mañanas del hostal al Beach Club y nadie lo notó.

(Alanda. Archivo GPS. elmundo.es /agosto 2004)

Del texto seleccionaron las siguientes palabras: "chiringuito", "fritanga", "hostal", y las expresiones "menudo corte", "lo que mola", y "sin ir más lejos". A partir de esas palabras y expresiones, sugerimos las siguientes actividades:

1ª.) Busque en el corpus lingüístico de Mark Davies (<www.corpusdelespanol.org>) las palabras “chiringuito” y “fritanga” y observe las líneas de concordancia (y, si es necesario, el fragmento del texto donde aparecen) para llegar a una definición de sus significados.

A partir de estas líneas de concordancia relacionaron la palabra “chiringuito” a “la playa”, “camarero”, “apetito”, lo que les permitió llegar a su significado. Para confirmar sus predicciones, leyeron los fragmentos de texto donde está la palabra, como éste, por ejemplo:

NOTE TITLE: Del agua nacieron los sediento AUTHOR: Pisabarro, V. DATE: [] SEE ORIGINAL SOURCE cuerpo humano desarmado de pasiones tumbado sobre la arena, gozando de una tregua y de un descanso en la vida. Después de secarme el pelo regresé al [chiringuito.] Tenía apetito. No había desayunado. Comí unos pescados fritos con el sedante adormilamiento que provocaron un par de cervezas Regente.

Con las líneas de concordancia de la palabra “fritanga”, además de obtener su definición, pudieron observar que viene, en la mayoría de las veces, acompañada de “olor a”.

RE-SORT BY:	L2	L1	C	R1	R2
	calladito y descuidado, atiborraba el cuerpo de respetado, tomándolo por sebuno depósito de la una carpa de lona. Ni que decir de los olores a en el aire cargado de palabras y el olor a habían bajado a la fiesta de la virgen. Comían unos gatos que pasan al trote y por un olor a las pocas ventanas que los tenían. Un olor a de alambre y un roble cochambroso. Por el olor a más estrechos a los que llega un olor de			fritanga, fritanga, fritanga, fritanga, fritanga, fritanga, fritanga, fritanga, fritanga,	y pan del día, con largas intermitencias de lo. Era miel de abejas, descendí hasta el con los de los pasteles de mandioca y el payaguá mascada de las doce, cuando las matrones, de la galería de y bebían ron de Caldas. Unos pocos blancos, en cada esquina: calle 26 de julio, solo y siempre envolvía a toda esa variopinta multitud que pululaba que nos llegaba a la mañana, dedujimos que ellos de churro, de porras caliente que dentro de poco

A continuación trabajamos la palabra “hostal” y les pedí que intentaran observar qué diferencia había con “hotel”, que también aparece en el texto.

RE-SORT BY:	L2	L1	C	R1	R2
	funcionar de antiguo una venta, posada, hostería u comida en el tricinium o comedor <u>pequeño</u> del Un pequeño hotel en un pequen en un <u>pequeño</u> bajo su costo”, porque yo tenía que irme a un (risa) inglés. ENC. -No. INF. -El famosísimo El camping y entonces a continuación se hizo el cno? ENC. -Claro, zy hay comodidades en ese			hostal, hostal, hostal, hostal, hostal, hostal, hostal?	popular en toda la provincia Citerior o En el otro, el reservado o de «distinguidos», cubrió que hay ahí, que bueno no es muy cómodo que digamos, <u>barato</u> ”, le dije. “P’s ahora ustedes me llevan al le dije, y está cerca del centro, si. Cerca del el resto de - de España no se qué - qué ocurre. INF. -Muy pocas, muy limitadas no incluso e... los

Observaron los adjetivos “pequeño”, “barato”, y las informaciones “comodidades... muy pocas, muy limitadas”. A partir de esas informaciones sacaron la conclusión de que hostal es un especie de hotel con limitaciones y más barato.

La siguiente tarea tiene como objetivo trabajar las expresiones “menudo corte”, “lo que mola”, “sin ir más lejos” que aparecen en el texto.

3º.) Complete los grupos de líneas de concordancia con las expresiones “menudo corte”, “lo que mola”, “sin ir más lejos”, según los contextos presentados.

1 preciado del preso el bocadillo de lima, ahora _____ es “El ser y la nada” de Sartre versión

2 qué habla con ellas? -Casi siempre de cremas. De _____.
Nunca del chico que me gusta,

3 contigo! Sobre todo porque si luego no estabas, _____...
¿Sabes lo he hecho nada más bajar del

4 de la Lupe. JUAN.- No veas. RIKI.- Y ella, _____ encontrarte allí. JUAN.- Tenía un cuelgu

5 sobre el actual equipo de la Real. Ayer mismo, _____, el galés escribió un artículo

6 batir récords de venta en toda Europa. En España, _____, ayer le daban a Mick Hucknall

(Clave)

1 preciado del preso el bocadillo de lima, ahora lo que mola es “El ser y la nada” de Sartre versión

2 qué habla con ellas? -Casi siempre de cremas. De lo que mola.
Nunca del chico que me gusta,

3 contigo! Sobre todo porque si luego no estabas, menudo corte...
¿Sabes lo he hecho nada más bajar del

4 de la Lupe. JUAN.- No veas. RIKI.- Y ella, menudo corte encontrarte allí. JUAN.- Tenía un cuelgu

5 sobre el actual equipo de la Real. Ayer mismo, sin ir más lejos, el galés escribió un artículo

6 batir récords de venta en toda Europa. En España, sin ir más lejos, ayer le daban a Mick Hucknall

Resultado de la actividad

Al principio no es fácil trabajar con las líneas de concordancia. Primeramente es muy importante que el profesor explique a los alumnos cómo usarlas y los objetivos de su uso, pero, después de probarla, al alumno le gusta trabajar con esa nueva herramienta, ya que adquiere conocimientos con más facilidad y rapidez, haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible, una vez que su participación en el proceso de “descubrimiento” es activa y se siente más competente al sacar las conclusiones mediante las observaciones hechas.

¡Cada descubrimiento es una conquista y un obstáculo menos en la actividad de comprensión de lectura!

Conclusión

A través del uso de un corpus lingüístico el alumno tendrá contacto con la lengua natural, tendrá más cuidado con ella y observará cómo determinadas palabras o estructuras son usadas por los nativos.

De lo expuesto se deduce que un análisis de la lengua basado en corpus abre nuevas alternativas para resolver los problemas tan intrincados que nos plantea el estudio de la lengua y, además, este tipo de análisis nos proporciona datos que nos permiten superar la visión tan parcial y subjetiva que nos ofrece nuestra propia introspección.

Las actividades inductivas que consisten en la observación y análisis de textos producidos por nativos en situaciones reales de comunicación da la oportunidad a que el alumno se exponga a un gran número de ejemplos de uso auténtico de la lengua, estimule el trabajo y reflexione, trate la resolución de problemas y favorezca el papel del profesor como facilitador, la cooperación, el intercambio de experiencias y resultados, la negociación de significado y sentido entre los alumnos.

De esa manera, creemos que hay que aprovechar esta nueva herramienta y desarrollar nuevas formas de trabajar la comprensión lectora. Si no atentarnos para el flagrante hecho de que las estrategias utilizadas no se sostienen ante el uso real de la lengua, corremos el riesgo de continuar compactuando con un modelo que ya no se ajusta más a la realidad.

Bibliografía

- BERBER SARDINHA, Tony. 2004. *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole.
- CASSANY, Daniel. 1999. "Las palabras y el escrito" en *Hojas de lectura*. Barcelona: Fundalectura.
- DURÃO, Adja B. 2002. "¡Por detrás de la transparencia existe una opacidad! La lectura por estudiantes brasileños de textos redactados en español" en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 2002*. Brasilia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- FOX, G. 1998. "Using corpus data in the classroom" en B. Tomlinson (Ed.) *Materials development in language teaching* (pp. 25-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNSTON, Susan. 2002. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACOBI, Claudia. 2001. *Lingüística de corpus e ensino de espanhol a brasileiros: descrição de padrões e preparação de atividades didáticas*. Dissertação de mestrado. LAEL/PUC-SP.

- JACOBI, Claudia. 2002. "Computadoras, corpora y la enseñanza de español en cursos de letras" en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos 2002*. Brasilia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- MAYOR, Juan. 2000. "Estrategias de comprensión lectora" en *Carabela*, nº. 48. Madrid: SGEL.
- MAYRAL, Ricardo. 2004. "La lingüística de corpus" en *Recursos tecnológicos en la práctica traductológica*. Madrid: UNED.
- MIÑANO, Julia. 2000. "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE" en *Carabela*, nº. 48. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. 1995. *Cumbre. Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Maria Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes / Pontificia Universidade Católica de São Paulo



EL TEXTO LITERARIO. ¿CÓMO UTILIZARLO EN LAS CLASES DE E/LE?

Denise Moreira Santana
Marlene Cardoso Tavares

Plantear la cuestión de la obra literaria adaptada a la enseñanza de español LE supone considerar algunas cuestiones subyacentes a la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, según André L. Trouche¹ (2001), “ si hay algo que todavía no halló su espacio en las clases de lengua extranjera, éste es sin duda el texto literario. En realidad una observación atenta del sistema de enseñanza en Brasil indicará que las dificultades en el uso del texto literario no sólo se refieren al estudio de las lenguas extranjeras, sino que se extienden a la propia enseñanza de la LM, indicando un problema más general de literacidad, que afecta a toda la sociedad.”

A partir de las consideraciones hechas por este profesor de la UFF, en un trabajo presentado en el Congreso Brasileño de Profesores de Español en Vitoria-ES, hemos decidido investigar lo que ocurre con el texto literario en las clases de español LE una vez que ya sabemos lo que ocurre en LM.

De pronto se nos presentan las verdaderas restricciones: 1. los objetivos de los cursos de LE; 2. las concepciones de lengua escrita y de lectura; 3. las estrategias, métodos y enfoques utilizados en la enseñanza aprendizaje; 4. la formación del profesor de LE. Pero

¹ Esta cita nos reavivó el recuerdo del incansable hispanista y querido por todos, Prof. André Trouche, cuya muerte —acaecida a finales de agosto de 2005— coincidió con el periodo de recopilación de estas *Actas*. Desde aquí nos sumamos a las cariñosas muestras de condolencia para con sus familiares y amigos, y la sincera admiración y sentimiento de irreparable pérdida de quienes lo conocimos. Nos quedan su memoria y sus obras. [Nota de la Organización del Seminario]

si consideramos que hemos podido superar por lo menos tres de estos obstáculos. ¿Cómo vamos a utilizar el texto literario en la clase de español LE?

Supone un reto para la clase de español hacer que el alumno se interese por la literatura y que lea bien con calidad. Lo que hemos constatado es que es posible llevar la literatura a todos los niveles desde el básico hasta el avanzado. En los Parâmetros Curriculares Nacionales escrito por el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, tercero y cuarto ciclos del “ensino fundamental”, se afirma:

A aprendizagem de uma LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo em uma LE, isto é, sua construção como sujeito do discurso via LE. Esta construção passa pelo envolvimento do aluno com processos sociais de criar significados através da utilização de uma LE.

(*Parâmetros Curriculares Nacionais*: 10-13)

Evidentemente, y no solamente por razones de prestigio literario y cultural es conveniente y enriquecedor conocer a autores como Luis de Góngora, Mario Vargas Llosa, Miguel de Cervantes o Benito Perez Galdós, escritores importantísimos de la literatura clásica española e hispanoamericana.

¿Por qué alguien va a leer la obra de Galdós reducida a 50 páginas y simplificada en su vocabulario, estructura y narración?, se pregunta José Luis Ocasar en una publicación de mayo de 2003 en el Boletín ASELE- para la enseñanza del español como LE. He aquí otro de los motivos que nos ha llevado a intentar encontrar en nuestra práctica una respuesta para esta u otras preguntas sobre la utilización del texto literario y literario adaptado en las clases de E/LE.

Se observa con frecuencia que tratar la obra clásica adaptada o bien la literatura (sea en fragmento o como esté presentada) en la enseñanza del español como lengua extranjera es hacer un puente entre lengua y literatura, podemos añadir cultura, historia, geografía, etc. Siempre se enseña la lengua para aprender literatura y la literatura se toma como un subproducto de apoyo a la lengua, pero las dos deben caminar juntas. Muchos profesores defienden que una obra clásica debe ser leída en su versión original porque la obra adaptada pierde muchas de las informaciones del texto primero, pero algunos prefieren trabajar fragmentos de la obra a trabajar su adaptación. Estas cuestiones deben ser pensadas seriamente por su aportación más que por su facilidad o el interés de algunos.

Fuimos durante algún tiempo, favorables a este punto de vista y terminantemente hemos resistido al uso de los clásicos adaptados por creer que no eran fieles al texto primero. Esto ocurrió porque encontramos en estas compilaciones todo tipo posible de equívocos relacionados a la obra original, tales como: cambio en el enredo, reducción y obscuridad del tiempo, espacio y ambientes de la obra, pérdida de elementos que considerábamos esenciales para la comprensión de aspectos relacionados a las actitudes de los personajes o hechos históricos, sociales y psicológicos importantes para la construcción de la obra. Como ejemplo tenemos la obra “La Regenta” de la editorial edelsa que siempre

nos ofreció duda respecto a su enredo lo que hacía resurgir la cuestión: ¿ En la versión adaptada esta obra sigue siendo lo que es?

Estamos seguras de que no. Pero tenemos que admitir que prácticamente todas ellas sirven a los objetivos de la clase de español LE, entonces ¿ Qué hacer? El valor del texto literario está en que es éste un recurso lingüístico auténtico, fuente de vocabulario, de recursos expresivos, de tipos de discursos e interlocutores variados, de contenidos sociales, culturales e ideológicos manifestados por una determinada sociedad en determinado momento de su historia.

La literatura posee una inestabilidad y heterogeneidad que congregan las marcas del tiempo, de lugar, ironía, humor, doble sentido, diferencias de estilo, efectos de sentido que permiten el registro individual, inconsciente, imaginario, concreto, real verosímil e inverosímil del mundo.

Incorporar la lectura de los clásicos a un proyecto pedagógico, o a un currículum requiere esfuerzo: un trabajo que está relacionado al desarrollo de las destrezas de aprendizaje del idioma y por esto es muy difícil encontrar una obra que reúna los requisitos previos de interés, nivel, rendimiento y proporciones lingüísticas válidas para aplicárselas a nuestras clases E/LE.

La lectura de un clásico es fascinante, la obra original tiene un valor atractivo, lingüístico e histórico inestimables, sin embargo hemos constatado que para un estudiante de poco más de un año o año y medio de curso, esta literatura resultaba ser una lectura densa, difícil, por veces improductiva y fatigosa, muchas veces el vocabulario “ya no es el mismo” presentándose como un problema lexical intransponible, es difícil encontrar en los diccionarios actuales sinónimos para el lenguaje utilizado por el autor de la época ejemplos: La Celestina, El cantar de Mío Cid, Don Quijote de la Mancha, etc. Los alumnos en general se sienten inseguros en lo que dice respecto a la comprensión del texto y pasan a desinteresarse por las obras y generalizar sus impresiones acerca de la literatura.

Tradicionalmente se pensaba que la literatura solo se podía ofrecer a los alumnos de niveles superiores. Pero esta concepción hoy día se está cambiando. Las muestras de lengua que podemos trabajar con una infinidad de textos literarios reflejan las características y movimientos de los intercambios comunicativos que nos ofrecen los propios manuales de E/LE. Y dentro de las clases estos textos son de gran importancia y motivación para los alumnos porque saben que están trabajando con una obra literaria y ésta puede volverse un paso previo para la lectura de las obras auténticas.

Al hacer el puente entre la lengua y la literatura en clase E/LE, percibimos la manifestación de los estudios de Krashen (1982) cuando dice que el aprendizaje de una lengua extranjera supone un periodo en el que el aprendiente empieza a rellenar un vacío lingüístico de la lengua extranjera estudiada y la producción de errores podrá ser disminuida a partir de la cantidad de *input* recibido por los alumnos en esta fase. Hemos constatado que la lectura de una obra mejora considerablemente la actuación de nuestro alumno porque el alumno no está tan solo leyendo, está construyendo su corpus lingüístico a través de la lectura.

Ya que el *input* es la información lingüística que el alumno recibe aumentada en un grado en su competencia lingüística. Hemos verificado que este vacío es un elemento fundamental y estratégico para la enseñanza-aprendizaje de E/LE. Fue por ello por lo que

decidimos utilizar las obras clásicas adaptadas para la creación del hábito y gusto por la lectura de la literatura clásica española de textos originales.

Según el mismo autor citado Jose Luis Ocasar, es muy difícil el trabajo del profesor al elegir un libro de literatura para trabajar con sus alumnos. La solución nos la dan las Colecciones de Lecturas Graduadas para Extranjeros existentes en el mercado editorial. Generalmente novelas graduadas en niveles de dificultades léxicas correspondientes a la de los lectores.

Tras décadas, en las que el criterio de graduación de dificultades lingüísticas fue el número de palabras (criterio léxico), este autor sugiere que estas lecturas deben estar basadas en las estructuras sintácticas y funcionales utilizadas por la lengua, una vez que en la novela el contexto lingüístico y situacional de esta estructura está explícito.

A través de conversaciones y entrevistas con colegas, hemos constatado que muchos se sienten completamente convencidos de las dificultades de trabajar el texto literario en clase, la mayor parte de los profesores pasa a considerar los estudios de la literatura como muy difícil, algo sin valor práctico, como una ilustración inútil que la propia sofisticación del análisis literario impuesto por modelos predeterminados de una cultura científica extremadamente excluyente parece confirmar.

Lejos del papel del desarrollo de las habilidades lingüísticas en clase, el texto literario muchas veces se reduce a un mero pretexto para la aplicación de una determinada teorización de la abstracción literaria, la creación de una falsa idea de que el trabajo con el texto exige un grado de sofisticación tan elevado de análisis, que jamás será posible su abordaje en el ámbito escolar de la enseñanza fundamental o media en una escuela brasileña, lo que hace que muchos profesores se olviden o desconsideren los clásicos literarios como fuente de contacto con el universo de la LE estudiada.

En realidad el texto literario es bastante más amplio que su aspecto gramatical o interpretativo, pues es sobretodo interactivo y reproductivo, una actividad rica en lo que dice respecto a la fuente generadora de sentido y significados que se construyen a través de la interacción entre lector(es), texto y autor.

En el ambiente escolar, para la asimilación de la LE por parte del alumno, no es suficiente saber inferir o leer entre líneas, si no existe motivación e interés arraigados en sus actitudes ante de la obra literaria. Tal vez el real rechazo al uso de la literatura en clase sea el de que las habilidades de lectura y expresión en LE por parte del aprendiz estén relacionadas directamente con las que él posee en su LM y que muchas veces no existen, o están lejos de lo ideal. Cómo motivarle entonces para la literatura, haciendo el papel del seductor literario; haciéndole leer y leyendo para él, porque si hay algo de lo que nos acordamos muy bien es de nuestra infancia cuando nuestras madre, abuelas o profesoras tomaban un libro y empezaban a leerlo tan agradablemente que les hacíamos repetir una misma historia un sinnúmero de veces. Nuestros alumnos también se interesan por los misterios de los libros que contamos en capítulos, siempre estarán atentos a los personajes y a sus historias.

Efectivamente, las estrategias decodificadoras de cada persona están condicionadas a sus respectivas historias personales de construcción del mundo interior. Leer no es propiamente interpretar, aunque sea más que decodificar. Leer es buscar en el texto todas las informaciones que puedan ofrecernos la autenticidad del material escrito que a través de la lectura se relacionará con el lector.

La literatura como elemento didáctico debe ser considerada como destructora de sentidos. Como un estudio que se enriquece mediante la creatividad y ludicidad. En nuestras clases, la literatura debe dejar su carácter imperialista de dueña de la elaboración de tramas y misterios que no se descifran para convertirse en un objeto sinestésico y de fácil manipulación.

Aquí tenemos algunas sugerencias de actividades trabajadas con nuestros alumnos en las clases de literatura, los hemos dividido en: poesía, prosa y teatro.

1. Poesía:

Este material será realizado por los alumnos y con él se podrá hacer murales y competiciones de mejor lector de poemas, de mejor creatividad, interpretación, etc.

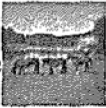
Carta enigmática: se escoje una poesía y utilizando figuras o dibujos la ilustramos y leemos en clase y con la clase (que participa en la interpretación del poema porque la carta enigmática puede también escribirse en prosa).

Quisiera estar solo en el sur

Quizá mis lentos   no verán más el sur
de ligeros paisajes dormidos en el aire

con cuerpos a la sombra de ramas como



o huyendo en un galope de  furiosos...

(Luis Cernuda, *Un río, un amor*)

El ahorcado: el grupo lee la poesía y para cada estrofa debe descubrir una palabra o mejor traduzca/interprete el trecho. Prepara el juego con los espacios y propón que toda la clase participe.

Retrato

Mi infancia son _____ de un patio de Sevilla,
Y un _____ claro donde madura el _____
Mi juventud, veinte años en tierras de _____ ;
Mi historia, algunos casos que _____ no quiero...

(Antonio Machado, *Campos de Castilla*)

Al revés: el grupo con la ayuda del diccionario debe buscar las palabras antónimas y escribir otra poesía sólo que utilizando el máximo de palabras antónimas. Después reescribe su poema al revés y observando al máximo la rima, luego, muchas veces lo que permanece es la idea. Lo recorta en versos distribuye a la clase y la clase debe poner en orden este nuevo poema (utilizar como apoyo el primero).

2. Prosa:

Tebeo: a partir de la lectura de una obra adaptada o de un cuento los alumnos deben escribir una historieta en viñetas y presentarla en clase.

Bingo: Otra opción que hemos hecho fue la de preparar un cuestionario y hacer un juego de bingo o de “passa ou repassa”.

Sombra: llevamos a la clase un capítulo de la obra original y comparamos con el de la obra adaptada y los alumnos apuntan en forma de esquema los elementos que faltan al comparar los dos textos.

3. Teatro:

Los alumnos leen la obra y graban una película en la que ellos son los actores.

Bibliografía

- ACTAS – Seminarios de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusoablantes. Consejería de Educación. Embajada de España. São Paulo, 1994.
- BOLETÍN – ASELE. Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera. nº 28, Málaga, mayo de 2003.
- CANDIDO, Antonio. “El derecho a la literatura” in _____. 1995. *Ensayos y comentarios*. São Paulo: Unicamp, México: Fondo de Cultura, pp. 149-173.
- GARGALLO, Isabel Santos. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco libros, S.L., Madrid.
- JAKOBSON, Roman. 1995. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- OLIVEIRA, Éster Abreu e CASER, Maria Mirtis. 2001. *Universo Hispânico*. Vitória: UFES/APEES.
- SOLÉ, Isabel. 1992. *Estratégias de lectura*. Barcelona, editorial Grao.

Denise Moreira Santana
Centro Universitário de Brasília

Marlene Cardoso Tavares
Universidade Católica de Salvador



EL AMOR Y EL HUMOR EN LAS ACTIVIDADES DE LECTURA

Ana Cristina Borges Fiuza

Los alumnos y alumnas aprenden más a pronunciar en voz alta a decodificar que a entender el significado del texto y a realizar interpretaciones. Los niños decodifican, pero no saben aprender leyendo.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Un proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real compartiendo sus experiencias, su cultura, su lenguaje, sus iniciativas, interactuando con textos auténticos como revistas, diarios, cuentos, poemas chistes, sus propias historias, anécdotas.

Para tornarse un lector, el alumno debe ser capaz de contestar a tres cuestiones: ¿Por qué leer? ¿Cómo funciona la lengua escrita? ¿Qué es leer?

Podremos considerar que aprender a leer es aprender lo que son la escritura y la lectura. El alumno debe desarrollar las tres competencias a cerca de la escritura: funcional, metalinguística y metacognitiva, que son las “claves” del acceso al saber-leer.

El profesor debe estar formado para ayudar el alumno lector aprendiz a saber que decodificar y comprender forman una pareja inseparable.

Entre los profesores de lengua extranjera es prácticamente un consenso que los alumnos son resistentes a la lectura.

Usar el amor y el humor como material de trabajo puede cambiar ese hecho. ¿A qué alumno no le gusta reír? ¿A qué alumno no le gusta hablar de amor?

La intención de utilizar esos temas para desarrollar actividades para las clases de español como lengua extranjera es despertar la sensibilidad del alumno para lo poético que se manifiesta en el mundo y en las palabras.

El amor



Entre tantos temas, los poetas en todas las épocas, siempre han hablado de amor. Y por ser un asunto que interesa mucho a los estudiantes, lo escogí para desarrollar actividades que despertaran en el alumno el interés en leer los textos, en este caso poemas y no los lean por obligación.

Para Aristóteles, nuestras pasiones no son enfermedades, de las cuales tendremos que librarnos. Son ellas las que nos mueven, para lo bueno o para lo malo. Nos conviene administrar sus formas de manifestación, entre las cuales la poesía ocupa un lugar privilegiado.

El humor



El humor es una manera especial y singularísima de ver las cosas, un paso adelante (a veces dado en falso) para romper el ritmo de lo normal. El humorista no sólo pone de relieve el ridículo de las cosas, sino que además evoca la piedad, la ternura y la compasión en pro de los que sufren.

El humor es una manifestación que permite transmitir la manera de ser y de sentir de una colectividad. Desde esta perspectiva, el uso del humor en las clases de ELE se convierten en una fuente inagotable e imprescindible para adquirir conocimientos culturales.

Trabajar con el humor en español puede ser una excelente actividad indispensable para la aproximación de la cultura de los países y regiones.

Reír alivia tensiones, divierte, activa la circulación, aproxima las personas. Esas ya son razones suficientes para utilizar el humor en las clases de ELE como material didáctico. El chiste es, antes de todo, un texto, pero cuando empiezan a reír, los alumnos se olvidan de eso y aunque solo sea por unos minutos les gusta leer y comprender lo que está escrito.

Para ese trabajo propongo una actividad con los cómics de Mafalda y sus amigos por ser un personaje muy conocido también en Brasil.

Propuesta de actividad – Amor

El poema de Amor

Material: Poema 15, “Veinte poemas de amor y una canción desesperada”, Pablo Neruda

Nivel: intermedio

Destreza que predomina: comprensión lectora

Objetivo: desarrollar la entonación y la expresión de sentimientos a través de la voz.

Para un primer contacto, el alumno lee el poema completo.

Poema 15

*Me gustas cuando callas porque estás como ausente,
y me oyes desde lejos, y mi voz no te toca.
Parece que los ojos se te hubieran volado
Y parece que un beso te cerrara la boca.*

*Como todas las cosas están llenas de mi alma,
emerges de las cosas llena del alma mía.
Mariposa de sueño, te pareces a mi alma,
y te pareces a la palabra melancolía.*

*Me gusta cuando callas y estás como distante.
Y estás como quejándote, mariposa en arrullo.
Y me oyes desde lejos, y mi voz no te alcanza.
Déjame que me calle con el silencio tuyo.*

*Déjame que te hable también con tu silencio
Claro como una lámpara, simple como un anillo.
Eres como la noche, callada y constelada.
Tu silencio es de estrella, tan lejano y sencillo.*

*Me gustas cuando callas porque estás como ausente.
Distante y dolorosa como se hubieras muerto.
Una palabra entonces, una sonrisa bastan.
Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto.*

Después el profesor distribuye tarjetas con fragmentos del poema.

Cada alumno lee por su vez un fragmento dando la entonación que quiera. El profesor empieza a sugerir distintos sentimientos o estados de ánimo para que ellos lean dando la entonación correcta. Por ejemplo: duda, alegría, sorpresa, tristeza, melancolía, interrogación y por último, el amor.

Ese tipo de actividad hace que el alumno se sienta más íntimo del poema y exprese sus sentimientos conforme la entonación.

Después de haber trabajado con el poema, se pueden traer informaciones sobre el poeta, su vida, sus obras y también sobre el período literario en que vivió.

Muchas actividades se pueden desarrollar a partir de esa, como por ejemplo: sugerir una investigación sobre otros poetas del mismo período de Neruda, haciendo una comparación de estilos, de las producciones, o también sobre poemas de amor en todos los periodos literarios, las características y los estilos. E incluso hasta sobre los poemas de amor en cada país hispanohablante, los poetas españoles e hispanoamericanos.

Propuesta de actividad – Humor

Material: Cómic de Mafalda y sus amigos

Nivel: Intermedio

Destreza que predomina: comprensión lectora y ampliación de conocimientos culturales

Objetivo: ampliar los conocimientos sobre aspectos culturales

En primer lugar, es necesario llevar al alumno informaciones sobre los personajes porque para comprender los cómics es necesario mucho más que saber decodificar las palabras. Es necesario conocer las características de los personajes de Quino, como afirma ROJAS GORDILLO (2003:231). Mafalda, por ejemplo, es una niña precoz, extremadamente crítica, siempre preocupada por el destino del mundo, por los conflictos de su tiempo y, sobre todo, cuestionadora de la educación “oficial” y conservadora. El proceso de comprensión, debe contener esos datos mínimos para saber que la pequeña rebelde dice lo contrario de lo que piensa, usando la ironía.

Después, el profesor distribuye el material fotocopiable y propone a los alumnos un debate.

Por ejemplo:





La realidad produce risa – es humorística – cuando lo puramente mecánico se entromete en la conducta humana.



El humor está por encima del sentido común, se opone al sentido común clásico, basado en la rectificación de los errores y desórdenes morales de la sociedad consistente esencialmente en poner en evidencia los *sinsentidos* y absurdos que hay en aquellos hechos que se consideran normales por fuerza de la costumbre.

Utilizar los cómics de Mafalda como material de trabajo, induce al alumno a que haga inferencias sobre la lectura. Una pequeña tira de cómic sirve como un tema interesante para la producción escrita y también para la comunicación oral y aún pide al alumno que reflexione sobre los problemas de la sociedad que son expuestos a través del humor.

Bibliografía

- BERALDO, Alda, *Trabalhando com poesia 2*, São Paulo, Ática.
- HERNÁNDEZ, Fausto, 1990, *Al Servicio e la Sonrisa: entre café, copa y puro*, Madrid, Instituto Politécnico Saleciano.
- MIRANDA LINDINGER, Marília (coord.), 1994, *Formação de Professores e Alunos leitores. Cadernos de Educação Básica nº 6*, Belo Horizonte-MG, Ministério da Educação e Cultura.
- NERUDA, Pablo, 2001, *Veinte Poemas de Amor y una Canción Desesperada*, Original y traducción Domingos Carvalho da Silva, Rio de Janeiro, José Olympio.
- Página oficial de Quino en internet, 2004, disponible en: <<http://www.clubcultura.com/clubhumor/quino/espanol>>.
- POSSENTI, Sírio, 2002, *Os humores da língua. Análises lingüísticas de piadas*. Campinas, Mercado das Letras.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, Enrique, 2003, “Chistes para leer”, en *Actas del VIII Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, septiembre de 2002, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 213-228.
- ROJAS GORDILLO, Carmen, 2003, “Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre Tebeos españoles con material de internet”, en *Actas del VIII Seminário de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, septiembre de 2002, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 229-252.

Ana Cristina Borges Fiuza
Universidade de Uberaba





VIÑETAS Y CANCIONES: ELEMENTOS FACILITADORES DE LA LECTURA

Andreia dos Santos Menezes
Marcos Maurício Alves da Silva

1. Introducción

Durante nuestra experiencia como profesores de E/LE en institutos de enseñanza de idiomas, que desde hace bastante tiempo utilizan métodos basados en el enfoque comunicativo, observamos que el trabajo con la lectura ocupa muy poco espacio en las aulas, como bien observa Lerner (2001:1): “Con el auge de los enfoques comunicativos se ha observado un relegamiento de la lectura en los cursos y manuales de E/LE debido al énfasis puesto en la expresión oral que conlleva la utilización de diversas técnicas de trabajo en grupos pequeños dentro del aula”. Sin embargo, además de formar parte de las cuatro destrezas que debemos desarrollar en las clases, la lectura es uno de los elementos emblemáticos de cualquier cultura que nos permite acercarnos y conocer más los pueblos que hablan la lengua que estudiamos. Empero, todos los profesores de lengua sabemos lo difícil que resulta tal tarea. Es un reto no sólo para los profesores de lengua extranjera, sino también para los de lengua materna.

Si es tan difícil el trabajo con la lectura, pero es necesario, ¿cómo hacerlo más fácil y agradable para nuestros alumnos y consecuentemente para nosotros mismos?

Buscando una respuesta a esa pregunta encontramos el uso de las viñetas y canciones como elementos facilitadores de la lectura, puesto que nos sirven para propiciar al alumno conocimiento previo sobre el tema del texto y motivación para la actividad de lectura.

Primeramente, vamos a exponer brevemente algunas aportaciones teóricas que nos llevaron a nuestra elección. A continuación, presentaremos dos actividades donde se observará de forma práctica nuestra propuesta. Las actividades se encuentran en un apéndice al final de este trabajo.

2. Información visual e información no visual

Como nos aclara Fulgêncio (2003:14), la lectura es “o resultado da interação entre o que o leitor já sabe e o que ele retira do texto”. La información que el lector saca del texto es la llamada *información visual* (IV) y la que el lector ya sabe es conocida como *información no visual* (InV).

La IV es la información captada por los ojos. Sólo con esta no se llega a comprender un texto, ya que, en un caso extremo, podemos ver las letras, pero no conocer la lengua, por ejemplo; o simplemente, aunque conozcamos la lengua, desconocer muchas de las palabras que el texto contiene y no lograr comprenderlo.

Ya la InV sería el conocimiento que tenemos almacenado en la memoria. En ese conocimiento se incluyen el conocimiento que tenemos sobre el tema de un texto, el conocimiento de la lengua, así como todo nuestro conocimiento del mundo.

Siguiendo ese razonamiento, llegamos a la conclusión de que cuanto más InV se posee, menos IV se necesitará sacar de un texto y, por consiguiente, más fácil resultará la lectura (Fulgêncio: 19):

(...) podemos dizer que a IV e a InV mantêm uma relação inversamente proporcional na leitura: quanto mais InV o leitor tiver disponível sobre um determinado texto, menor quantidade de IV ele necessitará para compreendê-lo; o inverso também é verdadeiro: quanto menos InV o leitor possuir, mais ele precisará se valer de informação que pode extrair do material impresso. E mais ainda: quanto mais IV o leitor necessitar, mais difícil e trabalhoso será o texto. E se a InV é muito escassa (como, por exemplo, quando lemos um artigo técnico de nível avançado que pressupõem noções que não possuímos, e que demanda uma concentração excessiva na leitura de cada palavra), a compreensão pode ser impossível, porque o leitor fica excessivamente dependente da IV.

3. Memoria de corto término y memoria de largo término

Considerando la lectura un proceso cognitivo¹, la memoria tiene un papel central en tal proceso. El procesamiento de la información que nos pasa un texto comienza en el momento de la percepción del material escrito. Ese material será enviado a lo que se conoce como *memoria de corto término* (MCT). Esa memoria tiene capacidad reducida, de cerca de cinco a nueve elementos que permanecen en ella en su forma literal hasta que le sea dado un significado. Cuando eso ocurre, tales informaciones pasan para la *memoria de largo término* (MLT). En ese paso, la información es recodificada y el contenido literal se pierde; para la MTL pasa solamente el contenido semántico, el significado.

¹ Para más detalles sobre el tema, ver Kleiman.

El periodo de permanencia de los elementos en la MCT es limitado, su contenido es constantemente borrado. Es esa la razón de que cuando se hace una lectura muy lentamente no se consigue llegar al significado del texto (Fulgêncio: 22): “ (...) se a leitura é lenta, o material percebido sai da MCT e é esquecido antes mesmo que o cérebro consiga organizá-lo em unidades de significado, e possa enviar o conteúdo semântico para a MLT.”

En la lengua extranjera podemos pensar que en las primeras clases la dificultad es aún más grande. El alumno principiante no conoce la lengua, lo que hace muy lento su proceso de lectura. Creemos que cuanto más datos les podamos dar a los alumnos, mejor será su resultado, pues las palabras podrán ser comprendidas mejor si el alumno ya tiene claro porqué leer el texto, o sea, que tipo de ejercicio le propone el profesor. Saber el tema antes de la lectura les lleva a organizar mejor sus ideas, por lo tanto podrá sacar provecho y realizar los ejercicios.

4. La inferencia

De acuerdo con algunas experiencias, se llegó a la conclusión de que la lectura no es un proceso lineal: no leemos palabra por palabra, sino que seguimos el llamado *movimiento sacádico* (Kleiman: 33):

(...) os olhos se fixam num lugar do texto, (*a fixação*) para depois pular para um trecho (*a sacada*), e fixar-se num outro ponto mais adiante. A distância entre as fixações depende da dificuldade do material que está sendo lido, o que indica claramente que é o cérebro que controla o processo. O movimento sacádico permite a leitura muito rápida (que NÃO tem nada a ver com a chamada leitura dinâmica). Lemos 200 palavras por minuto quando o material for fácil, e mais devagar quando o material for complexo. (...) grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido.”

Es decir, se puede afirmar que la lectura es también un juego de adivinanzas. Como decimos, una persona no lee un texto palabra por palabra. La lectura solitaria se da de manera mucho más rápida que la en voz alta, pues los ojos se mueven mucho más rápidamente que la voz puede pronunciar. Además, como proceso interactivo, el lector siempre aporta sus propios conocimientos a los que el texto se va a añadir. Por la forma como está estructurado un texto, podemos inferir de qué género se trata; por el tema de un texto, podemos inferir cuáles palabras va a contener; por la forma de una palabra y nuestra familiaridad con esta, podemos saber de qué palabra se trata antes de que la acabemos de leer etc. Todas esas actitudes son estrategias de lectura que vamos desarrollando a lo largo de nuestra historia de lector y que nos hace más fácil y agradable tal actividad.

Creemos necesario aclarar que esta lectura se hace silenciosamente por el alumno. Hay que dejar muy claro que lectura en voz alta no es un ejercicio de comprensión de texto, ya que cuando el alumno lee en la clase en voz alta, no está haciendo, en ese momento, un ejercicio de lectura, sino de pronunciación. Por eso no nos parece que sea útil pedir a un alumno que lea en voz alta un texto e inmediatamente después hacerle preguntas de comprensión, ya que en el momento que leía para toda la clase estaba atento simplemente a como pronunciar bien las palabras y no al sentido que la unión de éstas tenían.

5. ¿Por qué viñetas y canciones?

Como habíamos dicho en la introducción de este trabajo, nuestro objetivo es traer la lectura para el aula de forma eficaz, atractiva y agradable para nuestros alumnos. Además, no podemos olvidar que la lectura no es exclusivamente de los textos escritos, sino también de dibujos, canciones, etc. Cada uno de estos textos los "leemos" de distintas maneras, ya que los interpretamos de maneras diferentes. Teniendo en cuenta los conocimientos teóricos expuestos creemos que tal intento se hace posible por medio del desarrollo de algunas estrategias anteriores a la lectura.

Proponemos aquí el trabajo con cuentos por su extensión, que posibilita su lectura en la propia aula y en una clase. Empero, creemos que las estrategias anteriores a la lectura que plantearemos aquí pueden ser utilizadas también para las lecturas de textos más extensos.

Sugerimos el uso de las viñetas y de las canciones como puentes que aproximarían el lector al tema del cual trataría el texto, así como de algunos elementos lexicales que aparecerían en este. De tal forma, ampliaríamos en el alumno el conocimiento del mundo y de léxico que le serían útiles en el proceso de lectura y le proporcionarían más facilidad en tal actividad.

Todos los profesores de lengua extranjera sabemos la atracción que ejercen sobre nuestros alumnos las canciones. En nuestras experiencias de enseñanza nos piden constantemente que traigamos para las clases canciones en español pues nuestros alumnos las encaran como un elemento lúdico. Sabemos, también, que las canciones son fuente de acercamiento a la cultura y la lengua que enseñamos y que por eso son elementos altamente útiles en nuestra tarea didáctica. Algo semejante pasa con las viñetas que por general tratan los temas de manera humorística. Estos textos también tendrán que ser interpretados, o sea, la lectura empieza antes del texto principal de la clase, las canciones y las viñetas servirán para hacer una intertextualidad con el cuento que nos proponemos trabajar con los alumnos.

Lo que planteamos aquí es que indudablemente las viñetas y canciones poseen un elemento lúdico y son casi unanimidad entre todos. Nos valdríamos de esos elementos como puentes que nos llevarían a acercarnos a nuestro verdadero objetivo: la lectura de un cuento. Las viñetas y canciones elegidas de forma eficaz con objetivos claros acercan nuestros alumnos al texto que queremos trabajar, verdadero eje de nuestra actividad. Proporcionaremos al alumno más InV sobre el texto que se almacenarán en su MLT, siendo así capaz de hacer más inferencias y, por lo tanto, la lectura se le volvería más rápida y agradable, aunque no conozca todas las palabras que contenga.

Otro punto que queremos resaltar es la función de la lectura. Muchas veces percibimos que los alumnos protestan cuando tienen que leer un texto un poco más largo. Nos parece que ese tipo de reacción se debe al hecho de que los profesores solemos usar las lecturas o las canciones como pretextos para enseñar algún tema de gramática, y no siempre debe ser este el objetivo. Se puede leer para discutir el tema tratado en los textos, para ampliar el vocabulario, para incentivar una aproximación a la cultura, etc. En nuestras propuestas una trabaja con la intención de fomentar la discusión y la otra para desarrollar la competencia en determinado vocabulario.

6. Dos propuestas prácticas

6.1 Los libros y el exceso de información

En esta clase la intención es fomentar la discusión sobre un tema polémico. Está pensada para alumnos de niveles intermedios y avanzados, lo mejor sería que hubiera sido trabajada en las últimas clases la argumentación, pues necesitarán argumentar sobre el tema propuesto por el profesor.

El material que usaremos será:

1. Una viñeta sin textos que muestra un hombre en una isla rodeado de botellas con mensajes. Que podemos interpretar como un exceso de información inútil en aquel momento para el hombre ya que lo que querría es que le salvaran de la isla.
2. Una o dos viñetas del “Libro de los Libros” de Quint Buchholz, que nos servirá para reflexionar sobre cuál es la finalidad de los libros en nuestra sociedad.
3. La música *Llueve sobre Mojado* de Fito Páez, que los alumnos escucharán e intentarán relacionar lo que discutimos hasta entonces, sobre el exceso de información y sobre la finalidad de los libros, con la canción.
4. El texto *Fin del mundo del fin* de Julio Cortázar, que los alumnos tendrán que leer y encontrar marcas que lo aproximen de la temática de la canción.

Tanto la música como el texto de Cortázar estarán enteros no habrá ningún ejercicio del tipo “Rellenar los huecos”, “poner en orden” ya que en este momento la intención será la discusión temática.

6.2 Familia

El objetivo de esta actividad es hacer un puente para el desarrollo de una actividad de lectura, partiendo del tema de la familia presente en todos los manuales de cursos de lengua. La viñeta, la canción y el cuento seleccionados tienen un mismo eje temático: familias que huyen del estereotipo presentado comúnmente en los manuales de lengua extranjera. Para la realización de esa actividad, serán necesarios los siguientes materiales:

1. Viñeta del dibujante Quino;
2. La canción “Casa de Locos”, del cantante Ricardo Arjona; y
3. El cuento “Conducta en los velorios”, de Julio Cortázar.

Se inicia la actividad fomentando una discusión acerca de la viñeta de Quino. Por los primeros cuadros parece tratarse de una familia feliz y común, pero al final de la viñeta se concluye que en realidad se retrata una situación de hipocresía. Además de sensibilizar a los alumnos introduciéndolos al vocabulario familiar, esa viñeta es interesante porque muestra la familia desde un punto de vista diferente del comúnmente

presentado en los manuales de enseñanza de lenguas, siempre feliz y armoniosa; esa mirada distinta al mundo familiar y a la hipocresía que lo envuelve también pasará en la canción y en el cuento.

La canción "Casa de locos" también nos muestra, como ya nos deja claro su propio título, una familia que no se encuadra en los estereotipos corrientes. La letra es bastante simple, sin ningún vocabulario que pueda presentar grandes dificultades, además de bastante divertida, lo que hace la actividad agradable y lúdica. Sugerimos la siguiente tarea que ya es interpretativa: le quitamos algunas palabras relacionadas al mundo familiar a la canción y, por el contexto, los alumnos deberán completarla para luego confirmarlas escuchándola. A continuación, se vuelve a discutir lo que nos expone claramente la letra, el tema de las familias "diferentes", eje del cuento que se trabajará.

Tras el trabajo con la viñeta y la canción, llegamos a la lectura del cuento "Conducta en los velorios". Como habíamos dicho, también aquí se retrata a una familia fuera de los "patrones" y que, como queda claro ya en las primeras líneas del cuento, no soporta "las formas más solapadas de la hipocresía". El texto se compone de estructuras y vocabulario más complejos que la canción. Sin embargo, la situación de la que trata forma parte del conocimiento del mundo de todos nosotros: los velorios y cómo actuar en tal ocasión. Tal conocimiento del mundo sumado al desarrollo del tema proporcionado por la viñeta y la canción, hace más sencilla la comprensión del cuento.

Sugerimos que se les proponga a los alumnos que, tras una primera lectura de forma silenciosa y sin el auxilio de diccionario, hagan un trabajo de intertextualidad intentando establecer una relación entre la viñeta, la canción y el cuento. Después de ese trabajo de interpretación, se puede sacar las dudas de vocabulario que aparezcan.

7. Consideraciones finales

En este trabajo tuvimos como objetivo mostrar que podemos facilitar el trabajo con lectura en las clases de E/LE usando las canciones y las viñetas para introducir el tema de los textos principales que usaremos.

Las canciones y viñetas pueden, como mostramos por medio de las dos propuestas dadas, ayudar en el proceso de lectura de los alumnos, porque amplían su conocimiento y así tendrán más InV para hacer frente al texto más largo que usaremos después.

Los textos que introducen estas clases - viñetas y canciones - sirven además para hacerlas más completas desde el punto de vista cultural, ya que el alumno tendrá acceso a materiales que muchas veces no están en los libros didácticos; canciones de diferentes lugares, viñetas y dibujos que les permitirán hacer otros tipos de interpretaciones en la lengua extranjera que estudia. Estos materiales servirán también para facilitar la lectura del texto más complejo que usaremos en clase.

Bibliografía

- CORTÁZAR, Julio, 1968, "Conducta en los velorios", *Historias de Cronopios y de Famas*, Buenos Aires, Ediciones Minotauro.
- BUCHHOLZ, Quint., 1998, *El libro de los libros - Historias sobre imágenes*, Madrid, Lemen.
- FULGÊNCIO, Lúcia y LIBERATO, Yara, 2003, *Como facilitar a leitura*, 7ª ed., São Paulo, Contexto.
- KLEIMAN, Ângela, 1995, *Oficina de leitura: teoria e prática*, 3ª ed., Campinas, Pontes.
- LERNER, Ivonne, 2001, "El placer de leer – Lecturas graduadas en el curso de E/LE".
<<http://www.ub.es/filhis/culturele/lerner.html>>.

<<http://www.juliocortazar.com.ar>>

CD Enemigos Íntimos - Fito Páez y Joaquín Sabina.

Andreia dos Santos Menezes
Universidade de São Paulo

Marcos Maurício Alves da Silva
Universidade de São Paulo



TALLERES



LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA EN CLASE DE E/LE

Carlos Barroso

Las destrezas se han dividido tradicionalmente en “destrezas de recepción” (comprensión oral y escrita, es decir, escuchar y leer) y “destrezas de producción” (expresión oral y escrita, hablar y escribir). Sin embargo, desde un acercamiento más actual a la metodología, parece más acertado hacer una división entre comprensión y expresión oral, por un lado, y comprensión y expresión escrita, por el otro. Teniendo en cuenta que en el uso de la lengua, no sólo comprendemos mensajes, sino que reaccionamos ante ellos produciendo otros. Esto está especialmente unido en las destrezas orales, hasta tal que punto que podemos hablar de una quinta destreza: “interacción oral”.

Como profesores, nuestra labor en clase consiste en hacer que nuestros estudiantes adquieran estrategias que les ayuden a comprender y expresarse mejor tanto en lengua escrita como hablada.

En este taller nos centraremos en las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, y concretamente en la primera. Hablaremos de la segunda como una consecuencia y un apoyo a la primera.

Definiremos su naturaleza y propondremos algunas actividades para trabajarla. Veremos cómo podemos desarrollar en el estudiante estrategias de comprensión lectora que le ayudará para su posterior uso de la lengua fuera del ámbito de la clase.

Desde un punto de vista que parte de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, nos basaremos en los siguientes puntos en el desarrollo de las destrezas en el aprendiente:

Principios para la enseñanza de las destrezas

- La lengua al servicio de la comunicación.
- Búsqueda de la autonomía del estudiante.
- Desarrollo de su capacidad estratégica
- Atención a las necesidades del estudiante.

El punto primero tiene que ver con la idea proveniente de la enseñanza comunicativa de lenguas de considerar el aprendizaje basado en el proceso y no en los resultados; es decir, aprenderemos a aumentar la capacidad del estudiante en las destrezas a través de desarrollar el uso de estas en clase.

En un verdadero trabajo de búsqueda de la autonomía del estudiante, este adquiere capacidades y habilidades que le permiten avanzar en su propio control de la lengua que está aprendiendo; de esa forma, será capaz de poner en práctica su capacidad de entender y producir lengua en diferentes contextos y situaciones, no sólo en las trabajadas en clase.

De la misma forma, avanzaremos en el desarrollo de su capacidad estratégica; el estudiante podrá suplir sus carencias al escuchar, hablar, leer y escribir cuando se vea enfrentado a diversas situaciones comunicativas.

Finalmente, deberemos tener en cuenta para qué necesita el estudiante la lengua y cuáles son sus intereses; qué temas son más propios al uso que hará de la lengua, qué tipo de actividades deberemos trabajar con él, etc.

Comprensión lectora

Cuando hablamos de comprensión lectora, se trata de adiestrar a los estudiantes en aumentar su capacidad para leer textos, en enseñarles estrategias que les permitan leer más y mejor.

Vamos a realizar el siguiente cuestionario:

Diga, a su juicio, de los siguientes procedimientos, cuáles debe seguir un estudiante para comprender un texto escrito:

- Antes de empezar a leerlo puede hacer hipótesis sobre el título.
- Debe buscar en el diccionario las palabras que no entienda.
- Debe leer las frases enteras y no palabra por palabra.
- Hay que leer el texto dos veces, la primera de forma global, para entender de qué va; y la segunda más detenidamente, para entender todos los detalles.
- Es necesario ir traduciendo el texto a su propio idioma.
- Si no se entienden las primeras líneas es mejor dejar de leer; el texto es demasiado elevado para mí.
- Es importante tener en cuenta qué tipo de texto es antes de leerlo.
- Se puede preguntar al profesor que nos diga de qué va el texto antes de leerlo.

Cuanto más conocimiento del tipo de texto que va a leer tenga el estudiante y más información sobre su tema, más éxito tendrá en la comprensión de este. De nuevo, con el trabajo en clase, lo que pretendemos es aumentar la habilidad por parte del estudiante para poder entender muestras escritas. En la comprensión lectora se produce una interacción entre el lector y el texto que está leyendo. Debemos trabajar con el estudiante la necesidad de tener en cuenta qué tipo de texto está leyendo y preparar una serie de actividades que hagan una buena explotación del texto, que vendrán dadas, precisamente por el tipo de este. No es lo mismo leer un artículo de un periódico que un texto literario; una carta de un amigo que unos anuncios de alquiler de viviendas o de ofertas de empleo. En la vida real, cada uno de los textos requieren unos procedimientos diferentes de trabajo con ellos. Más adelante nos referiremos a algunos de ellos.

Veamos a continuación las siguientes actividades:

Actividad 1

[*Nuevo Ven 2. Libro del alumno*, pág. 172-173]

Presentamos a los profesores el texto correspondiente después de haber realizado la sección Antes de empezar. Les pedimos que identifiquen el significado de algunas palabras que nosotros, previamente, hemos borrado del texto. El profesor debe identificarlas por el contexto. Después, intentamos elaborar una lista de las estrategias que cada profesor ha seguido para identificar el significado. Este mismo proceso es el que podemos utilizar con nuestros estudiantes en clase.

Actividad 2

[Primer capítulo de *Imágenes de España. Manual y Material de prácticas*]

Pedimos a los profesores que revisen los textos y las actividades propuestas para estos. Después les proponemos la siguiente actividad:

Diga:

- ¿En qué actividad se está pidiendo que se obtenga la información sobre puntos concretos?
- ¿En cuál se nos pide que entendamos el texto en su totalidad?
- ¿En cuál es posible hacer hipótesis previas sobre la naturaleza del texto?
- ¿En cuál se nos pide que entendamos valoraciones subjetivas?

Como conclusión a lo anterior:

Cuando realizamos una actividad de comprensión lectora, debemos seguir los siguientes pasos:

1. Actividades de pre-lectura
2. Fijación de la tarea o el objetivo
 - Obtener la idea general del texto
 - Obtener información sobre puntos concretos

- Entender la información objetiva del texto en su totalidad
 - Entender valoraciones subjetivas y opiniones
3. Lectura (varias lecturas)
 4. Actividades de post-lectura

En el punto primero estamos realizando una activación de los conocimientos previos del estudiante tanto de la lengua meta como del mundo en general. Al trabajar el tipo de texto que va a leer y la temática que va a encontrar previamente, estará mucho más preparado a “entender” el texto que va a leer. La motivación será mayor y el trabajo más eficaz. Cuantos más datos tenga el estudiante sobre el contexto y la naturaleza de la lectura que va a realizar, más posibilidades de éxito tendrá.

Para comentar el punto dos, podemos partir de la frase: “La dificultad reside en la tarea y no en el texto. Podemos trabajar con un mismo texto para estudiantes de diferentes niveles, necesidades, etc., lo que variará será la actividad que deberán realizar”.

Punto 3: El estudiante realizará las lecturas que sean necesarias. El profesor será el encargado de decidir esto en la mayor parte de los casos; incluso a lecturas diferentes, le pueden corresponder tareas diferentes.

Punto 4. Este tipo de actividades puede ser de naturaleza variada; en ellas podemos entrar en el desarrollo de otras destrezas. En este taller nos gustaría plantear cómo una de las mejores actividades de post-lectura es una actividad de Expresión escrita.

De nuevo aquí, aunque la escritura es un hecho individual, siempre escribimos con un motivo y con un destinatario. Muchos de nuestros estudiantes pueden tener problemas escribiendo incluso en su propia lengua. Elementos importantes que debemos tener en cuenta son:

Actividad 3

[Pág. 133. *ECO 1. Libro del alumno*]

Trabajamos un documento con los profesores. Vemos cómo, después de desarrollar un trabajo de comprensión lectora, podemos finalizar esta pidiendo a nuestros estudiantes un pequeño trabajo de expresión escrita.

Como conclusión de esto:

Principios de trabajo para la comprensión escrita:

- La adecuación
- La coherencia
- La cohesión
- La corrección gramatical

Debemos prestar atención especial durante todo este trabajo a los diferentes recursos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso.

NO ES LO MISMO: ACTIVIDADES DE LECTURA

José Antonio Pérez Gutiérrez

El punto de partida de esta taller lo constituye la letra de una canción, que concebí y presenté como actividad (tengo la suerte de ejercer la docencia directa de E/LE) unos días antes de que su autor, Alejandro Sanz, cosechase un destacado triunfo en la última edición de los Grammy (2004), por su último disco, que lleva precisamente por título el de la canción escogida: *No es lo mismo*, y del que se han vendido más de dos millones de copias.

Existen dos grandes estrategias para incrementar o facilitar la comprensión lectora de nuestros alumnos en primeras lenguas, pero también en segundas o lenguas extranjeras: la primera es la de “manipular” los textos, adecuarlos a los conocimientos y potencialidades de los propios alumnos (en la enseñanza de idiomas, pueden resultar muy útiles las llamadas “lecturas graduadas”); el segundo bloque de estrategias, que ha caracterizado este Seminario, lo constituye una serie de actividades para elevar dicha comprensión lectora, que como todos podemos estar de acuerdo se trata de una “destreza” que no es pasiva como podría pensarse, sino que es muy activa, ya que la comprensión la podemos entender como un complicado proceso de construcción de un estado mental en interacción con el texto. Pues bien, modestamente, este taller aglutina los dos grandes conjuntos de estrategias de comprensión lectora: por una parte, la canción “No es lo mismo” se presenta en prosa, con lo cual “se modifica” el texto original en el sentido de disposición tipográfica y trabajo de puntuación (incisos, comillas y otros signos de puntuación); por otra, hemos hecho nuestras las sugerencias de FARRELL (2003, 40-62). El resultado es una propuesta de actividades (42 pequeñas tareas), que para esta versión escrita de las Actas añadimos a pie de página posibles comentarios y clave de respuestas.

A) Actividades previas de lectura

Objetivo: Activar el conocimiento previo

Contesta a estas preguntas, como tareas previas de lectura, justificando las respuestas según el espacio dado:

1. a) ¿Crees tú que una persona es una o son varias?¹

.....

b) ¿Eres tú la “misma” persona que cuando tenías 9 años?

.....

c) ¿Qué autor de lengua portuguesa (nombre y apellido) ha pasado a la historia como ejemplo de varias personalidades (heterónimos)?

.....

d) ¿Qué nombre recibe la enfermedad mental fruto de los llamados “serios trastornos de personalidad”?

.....

2. Cuando utilizamos la lengua para referirnos *no* a la realidad (a referentes del contexto) sino a la propia lengua (palabras o código), ¿qué nombre recibe esa función del lenguaje? (Recuerda a Jakobson, y su acto comunicativo y funciones del lenguaje.) *Función* ²

.....

-
- ¹ a) [Respuesta libre] Muchas veces nos cuesta reconocernos como la “misma” persona, pues a lo largo del tiempo nuestros cambios son tales que parece mejor pensar en la personalidad como algo múltiple. Filosóficamente, el platonismo (espiritismo, cristianismo, etc.) apuesta por la esencia, mientras que las posturas vitalistas recuerdan a Heráclito: todo muda, nada permanece.
- b) [Respuesta libre] Sin duda, unas de las cosas que más nos ayuda a vernos como la “misma” persona a través del tiempo es la memoria. Personalmente, mi recuerdo de cuando tenía 9 años queda tan lejano que en la nebulosa de imágenes del pasado (ayudado de registros más objetivos como pueden ser las fotografías) parece casi mentira que ya sea “yo mismo” en aquella época. Supongo que algunas potencialidades de quien llego a ser en la actualidad ya existían entonces.
- c) Fernando *Pessoa*. Recuerda que el propio apellido, si no es un pseudónimo, es el apellido materno. Desde el punto de vista literario, llamarse “Pessoa” es maravilloso: *persona,ae* (lat.) quiere decir ‘máscara’. En francés, la palabra equivale a ‘nadie’.
- d) *Esquizofrenia*. (Es buen momento para recordar que nos encontramos ante un heterotónico con respecto al portugués.)

² *Función METALINGÜÍSTICA*

3. a) ¿Recuerdas a algún político norteamericano que popularizase la frase “Read my lips” (‘Léeme los labios’)?³

b) ¿Qué fuerza pragmática tiene en inglés esa expresión?

4. En español o castellano, se denominan “muletillas” las expresiones que se utilizan reiteradamente en los discursos orales como el mero valor de apoyo y para permitir pausa de razonamiento. ¿Sabrías indicar una “muletilla” utilizada frecuentemente por alguno de tus profesores de español? (En portugués podrían ser ejemplos de “muletillas” las expresiones: *tá, isto é, então, né, como que chama <sic>*, etc.)⁴

5. ¿Qué utilidad puede tener en español (como lengua extranjera) aprender juegos de palabras?⁵

B) Lectura superficial

Objetivo: Captar el punto principal o esencia de un texto

Lee rápida y superficialmente (unos 5 minutos) el siguiente texto, con el objetivo de que captes el tema principal.

³ a) *George BUSH* (‘Jorge Ramo’). Recibí esta información por Internet, que reproduzco literalmente: «Foi o presidente Bush (pai), que na Convenção Republicana de 18 de agosto de 1988 disse: “read my lips – no new taxes” (‘Acreditem em mim: não haverá aumento de impostos’). E foi esta promessa que o levou a ganhar as eleições. É claro que mais tarde aumentou os impostos. Também há um filme que estreou em 2004 (erótico) que tem esse título e uma música dos Duran Duran (o que dá intermusicalidade à frase).»

b) De promesa: al introducir esta expresión (“Read my lips”) se da una fuerza ilocutiva de que lo que afirmamos se va a cumplir. De promesa: al introducir esta expresión (“Read my lips”) se da una fuerza ilocutiva de que lo que afirmamos se va a cumplir.

⁴ [Respuesta libre] Una malvada diversión de los alumnos es contar las veces que un profesor profiere dichas muletillas. “Bueno”, “es decir”, “esto...”, “o sea”, “veamos”, “¿me entienden?”... Hay veces que se producen calcos de la lengua portuguesa: “eh”, por ejemplo, que parece traducir el verbo copulativo *é* (aquí sólo como recurso para ganar tiempo).

⁵ En la Enseñanza Comunicativa de la lengua fue muy importante la reformulación del concepto de “competencia”. El término (*communicative competence*) lo acuñó el sociolingüista Dell Hymes (1966) y supuso una crítica a la noción de competencia de Chomsky (a su vez del estructuralismo previo), pues el concepto tenía que ir más allá del conocimiento gramatical y tenía que incluir la “adecuación” y la “aceptación”. Con toda seguridad, los juegos de palabras forman parte de una llamada “competencia sociolingüística”, es decir, de la capacidad de relación con otras personas y situaciones. Comunicarse con un interlocutor muchas veces exige entender que éste último utiliza lúdicamente la lengua.

Eres tanta gente, que dime: ¿con quién hablo ahora? ¿No veis que no sois iguales? ¿Eres la de: “quédate conmigo, prometo darte tormento, darte malos ratos...”? Yo te prometo —si me escuchas, niña— darte arte, que no es lo mismo que “quédate y ya veremos”, “quédate y ya veremos”.

5 No es lo mismo “ser” que “estar”; no es lo mismo “estar” que “quedarse”, ¡qué va!; tampoco “quedarse” es igual que “parar”: no es lo mismo. ¿Será que ni somos ni estamos ni nos pensamos quedar? Pero es distinto “conformarse” o “pelear”: no es lo mismo... ¡es distinto!

10 No es lo mismo “arte” que “hartar”; no es lo mismo “ser justo” que “¡qué justo te va!”. Verás: no es lo mismo “tú” que “otra”. Entérate: no es lo mismo. Que sepas que hay gente que trata de confundirnos; pero tenemos corazón que no es igual, lo sentimos... ¡es distinto!

¡Vale!, que a lo mejor me lo merezco. ¡Bueno!, pero mi voz no te la vendo. ¡Puerta!, y lo que opinen de nosotros... Léeme los labios: “yo no estoy en venta”.

15 ¡Vale!, que a lo mejor lo merecemos. ¡Bueno!, pero la voz no la vendemos. ¡Puerta!, y lo que opinen de nosotros... Léeme los labios. ¡A mí me vale, madre!

20 ¡Puerta y aire!, que me asfixio, que no se trata del lado que quieras estar. Que “estar de un lado” o “echarte a un lado”, verás —no sé cómo decirte—: no es lo mismo. Vivir es lo más peligroso que tiene la vida. ¡Que digan por televisión que hay suelto un corazón que no es igual, que es peligroso, que es distinto!

No es lo mismo “vasta” o “basta” ni es lo mismo “decir”, “opinar”, “imponer” o “mandar”; “las listas negras”, “las manos blancas”, verás: no es lo mismo. No gana el que tiene más ganas... ¿No sé si me explico? Que hoy nadie quiere ser igual. ¿Qué más te da? No es como un “ismo”: es instinto.

25 Tengo pomada *pa’ to’* <sic> los dolores, remedios para toda clase de errores, también recetas *pa’* <sic> la desilusión.

* * *

Además, subraya (unos 2 minutos) si son “verdadero” o “falso” los siguientes enunciados.

6.El autor se dirige a una mujer. (Verdadero / Falso)⁶

7.Según el texto, es lo mismo “ser” que “estar”. (Verdadero / Falso)⁷

8.El autor posee un corazón que es igual al resto de las personas. (Verdadero / Falso)⁸

9.El autor se declara “íntegro”, que no se vende o deja corromper. (Verdadero / Falso)⁹

VERDADERO.

FALSO

FALSO

VERDADERO

C) Pre-visión del texto

Objetivo: Aventurarse en el tema principal

Haz la gran incursión en el texto.

10. Atrévete a poner título al texto que has leído.¹⁰

.....

D) Lectura detallada

Objetivo: Encontrar informaciones específicas

Realiza ahora una lectura detallada (sin excesos) del texto anteriormente presentado. Aprovecha el ritmo lento de lectura para subrayar aquellas palabras o expresiones que desconozcas, y, a continuación, contesta a las siguientes preguntas.

11. ¿Por qué indicio(s) lingüístico(s) podrías decir que el texto pertenece a una variante estándar de la llamada “norma del español peninsular” (norte de España)?¹¹

.....

12. ¿Qué palabras o formas gramaticales tendrías que “traducir” de este texto para obtener una *variante rioplatense* del mismo?¹²

.....

13. En el texto (o todo él ya lo es) hay varios ejemplos de *estilo directo*, ¿recuerdas en qué consistía?¹³

.....

¹⁰ [Respuesta libre] El autor propuso *NO ES LO MISMO*. En efecto, como ya dijimos, el punto de partida de este taller lo constituye la letra de la canción de Alejandro Sanz.

¹¹ [Respuesta amplia] El principal indicio es el uso del “vosotros” (l. 1-2): las formas “veis” y “sois”. En muchas zonas de América, el español prefiere las formas de voseo. Se puede comentar alguna fraseología específica e incluso palabras como “niña”.

¹² [Respuesta que necesitaría de la ayuda de una persona hablante de dicha variante] Pienso en el uso de voseo en formas verbales: “sos” en vez de “eres” (l. 2). Como ya dijimos, la forma “ustedes” (3ª pers. pl. gramatical) en vez de la forma “vosotros” (2ª pers. del pl.), que etimológicamente es el origen del voseo. Formas verbales propias de voseo son las de presente de imperativo (órdenes directas): “quédate”, “entérate” y “léeme” pasarían a ser “quedáte”, “enteráte” y “leéme” (< “queda(d)(os)”). Podemos hablar de algunas expresiones idiomáticas y léxico específico (“niña”).

¹³ Estilo directo era la reproducción literal de las palabras de un personaje. En este texto hay mucha interpelación directa y se observa en las formas verbales, como el uso de 2ª personas (presente de indicativo y de imperativo), hay usos de vocativo, bastantes interjecciones, expresiones de valor fático, etc.

14. ¿Qué valor tienen las comillas en este texto?¹⁴

.....

15. En el texto aparecen dos incisos marcados por “rayas” (líneas 3 y 18). ¿Qué diferencias tipográficas observas entre este signo de puntuación y su correspondencia en portugués?¹⁵

.....

16. En el fondo, ¿el texto es una invitación al conformismo o una llamada a no caer en la indiferencia de las injusticias? Razona tu respuesta.¹⁶

.....

17. Elabora, con los conceptos que el autor considera que no son lo mismo, una lista en dos columnas: una con los elementos positivos (que defiende el autor) y otra con los negativos (que se rechazan).¹⁷

.....

18. ¿A qué se refiere (valor anafórico) el pronombre “lo” de la expresión “lo sentimos” (tercer párrafo)?¹⁸

.....

19. ¿Por qué puede ser “peligroso” (línea 20) el corazón del autor (y de su amada)?¹⁹

.....

¹⁴ Especialmente METALINGÜÍSTICO. En filosofía analítica se habla de la distinción entre “uso” y “mención”. En nuestro texto encontramos frecuentes ocasiones en que no “usamos” las palabras para referirnos a la realidad, sino que, por el contrario, nos referimos a las propias palabras, incluso para llamar la atención de los juegos de palabras. En alguna ocasión, el uso de comillas sirve aquí para marcar la cita, el discurso citado o reproducido.

¹⁵ La principal diferencia es el tamaño. En la tradición de lengua portuguesa se prefiere una raya menor (que en vez de *travessão* recibe el nombre de *traço*), que no suele escribirse pegado (*colado*) a los elementos que comienzan y concluyen el inciso. La lengua española prefiere las comas o el paréntesis (port. *aposto*).

¹⁶ Es una lucha contra la indiferencia, del “pasotismo”: contra la creencia de que todo es lo mismo, que da igual. Una serie de frases llaman la atención al respecto, sirva de muestra: “Pero es distinto *conformarse* o *pelear*: no es lo mismo... ¡es distinto!” (l. 7-8). Inequívoca resulta también “yo no estoy en venta”.

¹⁷ darte arte (+) / quédate y ya veremos (-); ser (+) / estar (-); quedarse (+) / estar (-); quedarse (+) / parar (-); pelear (+) / conformarse (-); arte (+) / hartar (-); ser justo (+) / ¡qué justo te va! tú (+) / otra (-); estar de un lado (+) / echarse a un lado (-); bastar (+) / vasta (-); decir, opinar (+) / imponer, mandar (-); las manos blancas (+) / las listas negras (-); instinto (+) / ismo (-)

¹⁸ Sentimos *el corazón* > *Lo* [CD] sentimos. (Hay un grado de ambigüedad, porque alguien podría pensar que “lo” refiriese a “sentimos que nuestro corazón es diferente” —‘lo percibimos’— y, por último, por la polisemia de “sentir”: “lo sentimos” podría equivaler a ‘lo lamentamos’.)

¹⁹ Porque para alguna gente puede resultar peligroso que haya otras personas que ejerzan la libertad y que sean diferentes, por su capacidad de sentir y vivir. La vida es lo más peligroso (sólo los vivos se pueden arriesgar la vida) y ese corazón se describe, por tanto, como vivo.

20. En la frase “No es como un «ismo»” podemos hallar un recurso llamado “calambur” (recurso expresivo derivado de la separación de palabras). Justifícalo.²⁰

.....

21. ¿Por qué crees tú que *pa’ to’* y *pa’* (líneas 25 y 26) están en cursiva y añadido “<sic>”?²¹

.....

E) Léxico desconocido

Objetivo: “Adivinar” sin ayuda de un diccionario el significado de palabras o expresiones desconocidas.

Adivina el significado de palabras o expresiones que te puedan ser desconocidas.

22. (Contraste)²²

a) En el primer párrafo encontramos dos expresiones opuestas a “darte instantes felices”. ¿Cuáles? y

b) En el segundo, adivina el significado figurado de “pelear”, sabiendo que el término opuesto complementario se halla a su lado:

23. (Causa)²³

¿Por qué para el autor (primer párrafo) no parece ser una buena relación la basada en la frase “quédate y ya veremos”?

.....

24. (Consecuencia)²⁴

El adjetivo “distinto” es *distinto* en español y portugués (falsos amigos). Una de las consecuencias de ser “distinto” (en español) es ‘no ser normal’, ‘sobresalir’. Basándote en esto, ¿cómo traducirías al español la palabra portuguesa *distinta* (por ejemplo, *senhora distinta*?

25. (Explicación)²⁵

a) Nuestro texto no fue pensado con finalidad didáctica y menos de español para extranjeros; por ello, difícilmente encontraríamos explicaciones léxicas. No obstante, ¿qué verbo recuerda en portugués el “hartar” (tercer párrafo)?

²⁰ No es como un “ismo” > No es “comunismo”.

²¹ Para indicar que se tratan de formas no estándares (es decir, normativas o prescriptivas). Las formas “correctas” serían “para todo” y “para”.

²² a) DARTE TORMENTO y DARTE MALOS RATOS.

b) CONFORMARSE.

²³ Porque un “quédate y ya veremos” es un frase acomodaticia: no hay un compromiso grande ni una resolución firme. En definitiva, no es una buena causa, no se augura una buena relación.

²⁴ DISTINGUIDA

²⁵ a) ENCHER, FARTAR... (vulg. ENCHER O SACO)

b) ¡QUÉ JUSTO TE VA!

b) La expresión “[algo] ir [a alguien] justo” se suele referir a prendas de vestir (o complementos y calzado); ¿bajo qué forma encuentras esta expresión en el texto?
.....

26. (Categoría de palabras)²⁶

a) En el párrafo final del texto, aparecen tres palabras del mismo campo léxico: “pomada”, “remedio” y “receta”. El vocablo *remédio* (port.) es más genérico —no es un chiste— que en español, pues “remedio” expresaría un grado mayor de informalidad: “remedios de la abuela”, “remedios populares”. ¿Qué valor adquiere “receta” (esp.) —en el texto, “recetas” equivale a ‘soluciones’—, sabiendo que en su origen era ‘conjunto de ingredientes’ o ‘prescripción médica’ (porque el médico conocía los componentes o específicos)? Por ejemplo, en la frase “He comprado todas las recetas”, la palabra “receta” se puede sustituir por o

b) En castellano, las palabras “vasta” y “basta” son homónimas (y homófonas). Como adjetivo, “vasta” significa ‘amplia, extensa’ (“vasta porción de tierra”) y “basta” equivaldría a ‘ruda, poco fina o refinada’ (“tela basta”). Además, la forma “basta” (homónima homógrafa) puede ser forma verbal del verbo “bastar” (“esto no *basta*” y una interjección para indicar que ya se tiene “bastante” (“¡*Basta* ya!”). Con esta información, entenderás que no es lo mismo “vasta” que “bastar”, pero ¿cuál crees que es el concepto que prefiere el autor?

27. (Definición)²⁷

Como el texto no es expositivo, no encontramos definiciones de conceptos. No obstante, intenta adivinar las connotaciones y denotaciones de la palabra “ismo” sabiendo que el autor lo opone a “instinto”.
.....

28. (Puntuación)²⁸

“No sé si me explico” (penúltimo párrafo, l. 23) es una expresión *fática*, no una verdadera pregunta: es mucho más un apoyo en la conversión. Busca dentro del texto, en el párrafo anterior, una expresión parecida, entre rayas:

29. (Inferencia)²⁹

a) En el español coloquial de España, entre los jóvenes se popularizó el verbo “abrirse” con el significado de ‘irse, salir’. Descubre en el texto qué dos interjecciones (impro-

²⁶ a) *MEDICAMENTO* o *MEDICINA*

b) *BASTAR* (< ¡*Basta!*)

²⁷ Un “ismo” es una etiqueta, una manera de encuadrar la realidad, de simplificarla y someterla. Lo contrario sería el “instinto”, lo creativo, el impulso auténtico.

²⁸ “No sé cómo decirte”

²⁹ a) *PUERTA* y *AIRE*

b) ¡*A MI ME VALE, MADRE!*

c) *ESTAR DE UN LADO*

d) *MANOS*

pías, pues son sustantivos habilitados) —aparecen coordinadas— son una “invitación” a que alguien deje un lugar y, por extensión, una manera de quitarse los problemas del medio: y

b) La palabra “vale” es muy rica en contextos informales de conversación. “¡Ya te vale!”, fraseología de difícil traducción o explicación, es un reproche a la actitud de alguien: “Venderle el coche a tu hermano... ¡Ya te vale!”. Encuentra en el texto una frase hecha con “vale” que podríamos traducir en portugués (*gíria* de jóvenes) como *Tô nem aí!*:

c) En el mundo de los toros, una de las estrategias para que no “te pille el toro” es apartarse, “echarse a un lado”. Está expresión se encuentra en el texto con el valor de ‘no implicarse, no comprometerse, no afrontar los problemas’. ¿Qué expresión hay en el texto que signifique todo lo contrario?

d) La expresión “lista negra” remite a contextos autoritarios, de enumeración de personas u objetos prohibidos, vetados o a los que se les reserva consecuencias negativas. Hay listas negras, por ejemplo, en el terrorismo: la de personas u “objetivos” motivo de atentados. Frente al terrorismo surgió un movimiento que se opone a esa violencia y que tomó como símbolo (logotipo) una parte del cuerpo pintado de blanco, por la denotación positiva de ese color, ¿cuál?

F) Tipología textual

Objetivo: Reconocer las estructuras del texto

Sin lugar a duda este texto nos sorprende por su propia tipología textual: ¿qué tipo de texto es? Para llegar a alguna conclusión y para conocer sus estructuras, vas a tener que realizar las siguientes actividades.

30. Atendiendo a la estructura externa del texto, ¿cuántos párrafos encuentras?³⁰
.....

31. ¿Qué puedes decir de los párrafos 2º, 3º y 7º?³¹
.....

32. ¿Cuál es la verdadera diferencia entre los párrafos centrales 4º y 5º?³²
.....

33. Por lógica, si este texto tuviera que tener una introducción y una conclusión, ¿a qué párrafos correspondería?³³
.....

³⁰ Ocho (8)

³¹ Que presentan mucho paralelismo y repetición, basados en la estructuración a través de la frase: “No es lo mismo *x* que *y*”.

³² La diferencia entre: el YO (1ª pers. del sing.) y el NOSOTROS (1ª pers. del pl.)

³³ Al primero y el último (1º y 8º) párrafos respectivamente.

34. El párrafo 6º parece ser un poco híbrido. ¿Qué relación guarda con los párrafos 4º y 5º (por una parte) y con los 2º, 3º y 7º (de otra)?³⁴

.....

35. Fíjate, por ejemplo, en el 2º párrafo y di cómo llamamos a la similitud fonética a final de palabras delante de pausa —y de qué clase: “estar – va – parar – quedar – pelear” o “mismo – distinto”.³⁵

.....

36. ¿No te sorprende tanto paralelismo, juego de palabras y repeticiones? Justifica a qué puede ser debido?³⁶

.....

37. Reflexiona sobre los elementos subjetivos del texto, la apelación directa, la exposición y argumentación de ideas, sin que podamos hablar de ensayo.³⁷

.....

G) Temas e ideas principales

Objetivo: Identificar temas e ideas principales

Vamos a concluir con este apartado de temas e ideas principales, aunque nos faltarían otras posibles actividades de animación lectora, no por ello menos importantes y pienso sobre todo en el juego que podemos sacarle a los juegos (valga la redundancia) de palabras mostrados en el texto.

38. a) El autor, en el primer párrafo, se dirige a una joven a quien le promete “dar arte”. ¿Cómo imaginas una relación en que alguien “da arte” a la otra persona de la pareja?³⁸

.....

b) Para el autor, ¿ese “tú” sería un personaje plano o redondo?

.....

³⁴ Por una parte continúa con los párrafos 4º y 5º (uso de interjecciones, por ejemplo), pero acaba retomando la estructura de “No es lo mismo *x* que *y*” de los otros párrafos.

³⁵ RIMA ASONANTE

³⁶ Éstas son características del lenguaje literario (después de todo, nos encontramos ante la adaptación en prosa de la letra de una canción).

³⁷ Éstas también pueden ser características del lenguaje literario (después de todo, nos encontramos ante la adaptación en prosa de la letra de una canción).

³⁸ a) [Respuesta libre] Imagino esa relación como creativa, sin dejar espacio a la rutina, a la indiferencia...

b) Un personaje plano es aquél arquetipo y este “tú” posee una personalidad rica (múltiple).

39. a) En los párrafos 2º, 3º y 7º, la fórmula que se repite es “No es lo mismo *x* que *y*”.
¿Qué suele implicar una alternativa (dos opciones)?³⁹

.....
b) ¿En qué momento claramente se pasa del “tú” al “nosotros”?

.....
c) Una de las ideas más importantes del texto es la valoración de la diferencia. Una lectura más política nos indicaría un rechazo a toda forma de dictadura o sometimiento general, incluyendo lo globalizado. Comenta en qué contextos aparece la palabra “igual”.
.....

40. La gran diferencia entre los párrafos 4º y 5º es la del “yo” y “nosotros” respectivamente. ¿Quién se opone especialmente a ese “nosotros”? Reflexiona sobre las formas de impersonalidad en español.⁴⁰

.....
41. a) Ya hablamos del carácter híbrido del párrafo 6º. Recuerda las frases hechas que en español sirven para indicar compromiso o indiferencia respectivamente.⁴¹

..... y

b) ¿Qué medio de comunicación suele constituirse principalmente como un mecanismo de manipulación de la opinión pública al servicio del llamado “pensamiento único” y de ahogar la crítica y lo distinto?

42. Ya, para concluir, fíjate en el último párrafo y dime cuál crees que es esa panacea, ese remedio infalible para todos los males.⁴²

.....

³⁹ a) Una elección, un escoger entre dos elementos: como ya dijimos para el autor, unos de los elementos posee carga positiva; el otro, peyorativa.

b) Aunque en el primer párrafo ya hay una alusión a una 1ª pers. del sing, es en el segundo párrafo que aparece claramente este sutil cambio.

c) La palabra “igual” aparece en cinco ocasiones en el texto. En castellano existe la expresión idiomática “[a alguien] dar igual [algo]”, y es una fórmula para indicar la indiferencia, la postura escapista, de huir de los problemas y no afrontarlos.

⁴⁰ El autor habla de “hay gente” o simplemente utiliza el verbos en 3ª persona del pl., que es una manera que posee el español de indicar la impersonalidad: “Llaman a la puerta”.

⁴¹ a) *ESTAR DE UN LADO* y *ECHARSE A UN LADO*.

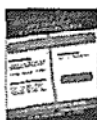
b) *LA TELEVISIÓN*

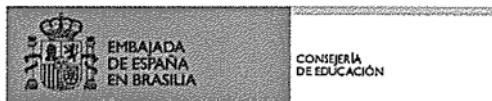
⁴² [Respuesta libre] Probablemente sea ese consejo de ser diferente; de no pensar que todo da igual; de no caer en la diferencia; de oponer a la rutina, el toque singular del arte, de la creación; y no pensar que muchas cosas son lo mismo, porque los detalles y matices tienen gran importancia.

Bibliografía

- BATTANER ARIAS, María Paz y SANAHUJA YLL, Eduard (coords.), 1992, *Saber de letra I. El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*, IX Jornadas de Redacción y Escuela, Barcelona, Universitat de Barcelona / Departamento de Didáctica de Lengua y Literatura.
- BONINI, Adair, 2003, "Gêneros textuais e currículo de língua portuguesa: Propostas para o ensino médio na escola pública", *Trabalhos em lingüística aplicada*, 42, jul./dez., Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, pp 81-93.
- FARRELL, Thomas S. C., 2003, *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idioma*, Portfolio SBS 6, São Paulo, Special Book Services.
- FAULSTICH, Enilde L[eite] de J[esús], 2001⁽¹⁴⁾ (1987), *Como ler, entender e redigir um texto*, Petrópolis-RJ, Editora Vozes.
- MAGALHÃES, Luciane Manera, 2003, "A argumentatividade no texto narrativo ou «A verdadeira história dos três porquinhos»", *Trabalhos em lingüística aplicada*, 42, jul./dez., Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Estudos da Linguagem, pp 9-23.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, José Antonio, 2002, *Textos expositivos. Aplicaciones didácticas*, Colección Complementos, Serie Didáctica, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- SERRA, Màrius, 2001⁽³⁾ (2000), *Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*, Atalaya nº 57, Barcelona, Ediciones Península.
- , 2002, *Verbalia.com / Jugar, leer, talvez escribir*, Atalaya nº 83, Barcelona, Ediciones Península.
- VVAA, 1999a, *Língua portuguesa. Uma proposta teórico-metodológica para os alunos do 1º período da UCG*, Goiânia, Universidade Católica de Goiás.
- , 1999b, *Língua portuguesa. Uma proposta teórico-metodológica para os alunos do 2º período da UCG*, Goiânia, Universidade Católica de Goiás.

José Antonio Pérez Gutiérrez
Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília





Embajada de España en Brasilia
Consejería de Educación
SES Av. das Nações, Q. 811, Lote 44
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 244-9365, Fax: (61) 244-9382

www.sgci.mec.es/br
consejeria.br@correo.mec.es

Impreso por:
THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA
SIG Quadra 8 - Lote 2356
70610-400 - Brasília-DF
Tel.: (61) 344-3738, Fax: (61) 344-2353
www.thesaurus.com.br

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BRASIL

SES - Av. das Nações, Q-811, Lote 44

70429-900 - BRASÍLIA - DF

Tel.: 61-3244.9365 Fax: 61-3244.9382

consejeria.br@mec.es -INFORMACIONES GENERALES

www.sgci.mec.es/br

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN RIO DE JANEIRO: juanmanuel.oliver@mec.es

Equipo de Asesores Técnicos

BRASILIA / DF

Embajada de España en Brasil

SES - Av. das Nações, Q-811, Lote 44

70429-900 Brasília - DF

Tel.: 61-3244.9365

Fax: 61-3244.9382

SÃO PAULO / SP

Colegio hispanobrasileño

"Miguel de Cervantes"

Jorge João Saad, 905 Morumbi

05618-001 - São Paulo - SP

Tel.: 11-3779.1851/1879

Fax: 11-3501.2293

RÍO DE JANEIRO / RJ

Centro de Recursos Didácticos de Español -

Instituto de Letras

Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 11.111 -

11º Andar, Bloco F - Maracanã

20550-013 - Rio de Janeiro - RJ

Tel.: 21-2569.6810

CURITIBA / PR

Centro de Treinamento em Paraná

Salvador de Ferrante, 1651

81670-390 - Curitiba - PR

Tel.: 41-377.1762 - Fax.: 41-377.1825

PORTO ALEGRE / RS

Consulado General de España

91330-180 Porto Alegre - RS

Tel./Fax: 51-3338.9963

SALVADOR / BA

Consulado General de España

Rua Marechal Floriano, 21 - Canela

40110-010 Salvador - BA

Tel.: 71-3371.977 Fax: 71-336.0266

BELEM / PA

Centro de Recursos Didácticos de Español

Casa de Estudos Hispano-Americanos.

Travessa 3 de Maio 1573 - São Braz

66063-390 - Belém - PA

Tel.: 91-3229.4469

COLEGIOS HISPANOBRASILEÑOS

Colegio hispanobrasileño

"Miguel de Cervantes"

Jorge João Saad, 905 Morumbi

05618-001 São Paulo - SP

Tel.: 11-3779.1800 - Fax: 11-3742.3604

www.cmc.com.br

info@cmc.com.br

Colegio hispanobrasileño

"Santa Maria Cidade Nova"

Rua Professor Costa Chiad, 15

31170-250 Belo-Horizonte - MG

Tel.: 31-3484.1155

www.sea.pucminas.br

seaep@pucminas.br

<http://www.sgci.mec.es/br/>

ISSN 1677-4051



9 771677 405009



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior