Algunas consideraciones sobre la relación entre la lectura y los ejercicios de producción escrita en lengua española

Arelis Felipe Ortigoza
Valdirene F. Zorzo-Veloso
(Universidade Estadual de Londrina)

INTRODUCCIÓN

En el ámbito del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE), de forma general, se sigue el procedimiento de enseñarse a través de los métodos tradicionales, que consideran que los contenidos deben ser presentados en el orden siguiente: primero los que son considerados simples y después los considerados complejos, en una enseñanza que según Pasquier y Dolz (1996) se basa en un principio de aprendizaje aditivo. O sea, que a medida que el tiempo pasa el alumno recibirá conocimientos por parte del profesor y esto se ve como una adición de informaciones, previamente clasificadas como simples o complejas. Algo que debe ser considerado es cuán difícil o sencilla una actividad puede ser para determinado alumno que es hablante de cierta lengua materna (LM). Se vuelve a hablar de que todo depende del referencial adoptado, o sea, depende de la relación o no que tengan la LM del alumno y la LE que está aprendiendo, en este caso, estamos trabajando con el aprendizaje y no con la adquisición de una lengua (Krashen, 1985). O sea, el contexto que será analizado será el del aula o salón de clases. Además de tenerse en cuenta la lengua que se está enseñado y la LM del alumno, se debe conocer este último también, a través de una previa actividad de sondeo (Santos Gargallo, 1999), aplicada si es posible el primer día de clases. A través de este valioso instrumento, el profesor podrá preparar sus clases teniendo en cuenta el perfil y los objetivos de su alumno.

Específicamente en este trabajo, se busca analizar el tipo de texto que se trabaja en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y el tipo de actividades de producción escrita (PE) que son propuestas a partir de estos textos. Muchas veces se crean aglomerados de frases u oraciones en las que se da prioridad a la conjugación verbal que se está estudiando en aquella unidad didáctica, por ejemplo. Si la lectura se valora en el proceso de formación general del individuo, entonces un texto en LE debe ser seleccionado teniéndose este cuidado de no usar «el texto como pretexto». Es una realidad que la PE de un individuo solo surge cuando a este se le conduce bien para que esta actividad no sea una simple «reproducción» del texto presentado y para que esto no suceda también es importante que se le ofrezcan a este aprendiz los recursos o informaciones para que esta PE pueda ser hecha por él. Estos recursos deben ser presentados a los alumnos a través de la interpretación y discusión del contenido presentados en un texto, que pueden estar en forma de argumentos o de informaciones sobre el asunto tratado. Se tuvo como corpus para análisis los alumnos

del Minicurso *Español: un universo nuevo que se abre para ti* en ELE, en el año de 2004, como parte de las prácticas de enseñanza de la asignatura de *Prática de Ensino II: Estágio Supervisionado,* en la Universidade Estadual de Londrina (UEL), en que la autora de este trabajo impartió las clases, bajo la orientación de la profesora Valdirene Zorzo-Veloso, coautora de este trabajo.

Para la producción de este trabajo, se consultó Santos Gargallo (1999), entre otros materiales. Según esta autora, en el llamado enfoque comunicativo moderado, la lengua es un instrumento de comunicación y por tanto las actividades de producción oral y escrita deben ocurrir a partir de muestras de la lengua que reflejen como los hablantes nativos usan la lengua en situaciones y contextos de comunicación concretos. Teniéndose en consideración esta afirmación de la autora, también es necesario que se trabaje con situaciones de comunicación que le sean interesantes al alumno y en las que este sienta necesidad de transmitir significado. Esto coincide con lo que proponen Pasquier y Dolz (1996), sobre que el alumno sea colocado desde el primer momento, frente a una tarea compleja, global y completa, de manera similar a lo que sucede en las actividades auténticas de comunicación de la vida social (traducción nuestra).

Se parte del concepto de lectura basado en el modelo interactivo propuesto por Motta-Roth (1995), en que la autora propone que se vea el proceso de lectura como una actividad que depende de la interacción, de la interdependencia entre los varios sectores del saber del lector y del escritor (como el conocimiento previo, conocimiento sintáctico, textual, etc.). Además, se propone que el texto sea visto como un elemento mediador de la interacción entre escritor y lector para que se produzca significado en un proceso continuo de construcción y reconstrucción textual. Para entender la importancia de la relación entre la lectura y la PE, es necesario que algunos conceptos queden claros. Por ejemplo, este trabajo se desarrolló tratándose el lenguaje como un sistema de representación de sentidos, de construcción de relaciones sociales que se establecen entre el lector y el escritor, en un determinado contexto o situación.

Se desea entender la PE como algo en que se valore el proceso y no solo el producto, gramaticalmente correcto, en que muchas veces el significado que el alumno quiso transmitir es modificado por el profesor que buscaba un texto en el que las reglas de puntuación y de ortografía fueran seguidas. Es importante que el alumno entre en contacto con universos conocidos y desconocidos del saber, a través de la lectura de textos de su interés y que a través de esto pueda producir significado a través de la PE.

1. METODOLOGÍA

El minicurso *Español: un universo nuevo que se abre para ti* se desarrolló con alumnos de edades entre quince y diecinueve años y duró quince semanas, en que ocurrían encuentros de dos horas/clase y en que se impartían clases de español a

nivel básico. En la primera clase se aplicó un cuestionario o sondeo, en que se buscó conocer el perfil de los alumnos, sus gustos y preferencias con relación al contenido y a las actividades que se desarrollarían. Poco después se realizó otra encuesta, en la cual se buscaban resultados más concretos para que se pudieran conocer los estilos de aprendizaje, según Santa Cecilia (2000: 87-101), en que ellos se encuadraban. El objetivo de esto fue para que las actividades propuestas pudiesen ser elaboradas, dentro de lo posible, según los intereses y objetivos de los alumnos. Las clases se desarrollaban a partir de un tema y los contenidos gramaticales, lexicales, fonéticos, comunicativos y culturales se relacionaban con este último, intentándose de esta manera, contextualizar el uso de la lengua con una situación comunicativa real.

Es necesario que se parta de algunas consideraciones de lo que se hizo en el trabajo desarrollado durante el minicurso con relación a las actividades de PE. Las clases y más específicamente estas actividades mencionadas seguían los principios de que a través de estas últimas, el alumno pudiera comunicarse por escrito, o sea, transmitir significados y no solo crear frases para que se practicara una determinada conjugación verbal. El profesor debe considerar que para que una actividad de PE pueda ocurrir es necesario que se relacionen procesos motrices y cognitivos, en los que se busca que el alumno planifique, organice, redacte y corrija el texto.

Después de haber conocido a los alumnos, se empezaron a desarrollar actividades de lectura y de producción oral y escrita. Para ello, se trabajó desde el inicio con textos auténticos sacados de revistas, guías de TV, viñetas, etc.

Para que el alumno pueda empezar a escribir es necesario que conozca un poco sobre el tema y que a través de comentarios o debates levantados por el profesor, pueda ser capaz de emitir su opinión. Las actividades en el minicurso fueron desarrolladas de la siguiente manera:

Ejemplo 1

Juan Pedro Pablo de la Mar

Juan, Pedro, Pablo de la Mar
Me llamo yo,

La gente me dice

cuando me ve pasar:

¡Juan, Pedro, Pablo de la Mar!
¡Tra- la-la- la-la –la!

(Canción popular hispánica)

Esta canción del folclore hispánico fue presentada a los alumnos en una de las primeras clases, en la que se estudió el verbo llamarse, pero el objetivo de la actividad no era solo que el alumno recordara la conjugación de este verbo. Primero, la profesora les ubicó en el tema que sería tratado con aquella canción y que era el de la relación que este tipo de canción infantil había tenido con la infancia de los alumnos. Como los alumnos todavía se encontraban en el nivel básico, las respuestas de los alumnos todavía eran en su LM; de esta manera la profesora iba escribiendo algunas de las respuestas, ya traducidas a español, en la pizarra, aclarando su significado. Después les presentó la canción analizada y les explicó que para cantarla, ellos debían ir bajando el volumen de sus voces a medida que la cantaban de forma que solo la última parte «¡Tra-la-la- la-la -la!» debía mantenerse en el mismo volumen, hasta que la canción fuera cantada solo en sus mentes y que solo esta parte se escuchara al final. Lo divertido de esta actividad era que todos coincidieran al cantar la parte en voz alta. Después de haber realizado la conversación sobre el tema de las canciones infantiles, de haber leído y cantado la canción, entonces la profesora les pidió que para la próxima clase los alumnos trajeran una canción de su infancia y que la intentaran traducir para el español con la ayuda del diccionario. Además de esto, les pidió que contaran con sus palabras algunos recuerdos que esta canción de su infancia les trajo. En la clase posterior a la actividad fue posible que ellos compartieran las canciones infantiles y los recuerdos que ellas les trajeron. La profesora hizo la corrección de las actividades escritas y les explicó la dificultad de hacerse una traducción de palabras culturalmente marcadas (Aubert: 1998), o sea, que son parte de las tradiciones y costumbres de una nación, mostrándole al alumno de esta manera que cada cultura posee su valor intrínseco y que al estudiarse una nueva lengua, se entra en contacto no solo con su sistema gramatical o fonético, sino también con su «atmósfera»cultural». Con esta actividad se pueden aproximar los contenidos gramaticales, fonéticos, lexicales, comunicativos y culturales en la LE a la realidad del alumno, valorándose de esta manera su conocimiento de mundo, su cultura y aquello que ya le es familiar. Este tipo de actividad puede ser desarrollada con más amplitud en niveles más avanzados por el dominio mayor que obviamente se tendrá del léxico en la LE.

Ejemplo 2

La gente y la moda

> El hombre, el único ser que se viste, ha ido aunando la estética y la utiliza a la hora de elegir las diferentes prendas que componen su vestuario. Desde el principio de los tiempos hasta nuestros días, su indumentaria ha experimentado diversos cambios que responden al descubrimiento de nuevos elementos, tejidos y materiales y, sobre todo, a las efímeras tendencias dictadas por la moda.
>
> La ropa que utilizamos no tiene nada que ver con nuestro entorno económico. ¿Cuál es, pues, su significado? Ellos y ellas lucen pantalones vaqueros, zapatos sin cordones, prendas de cuero o blusas de seda a cualquier hora del día, según les da la gana. ¿Moda unisex y uniforme? Es evidente que las reglas de juego y las claves para interpretarlas han cambiado, aunque la ausencia de normas es solo aparente. Cada individuo trata de identificarse

> con un grupo social de referencia, que impone su propio estilo. (...) Y, a pesar del fenómeno tribu, como lo denominan los sociólogos, la indumentaria reafirma más que nunca el rasgo marcado de cada personalidad.
>
> En la época del culto al cuerpo, predomina la propia imagen. «Las personas ya no quieren estar elegantes, sino seducir», afirma Yves Saint Laurent. Incluso los hombres se han liberado de los atributos sociales y han descubierto que la ropa oscura no es el colmo de la masculinidad ni el color sinónimo de afeminamiento. (...)
>
> Las prendas elegantes han quedado arrinconadas para las ocasiones especiales. Las sofisticadas, mejor no exhibirlas. Todas las tendencias coexisten en la actualidad y han hecho mella en nuestros hábitos: nos han enseñado a hacer *zapping* con la ropa y a cultivar nuestra propia imagen.
>
> (Adaptado de la revista *Muy Interesante,* Marzo, 1995, N.º 113).

Este texto fue trabajado después de seis encuentros y con él se trabajó en la clase el vocabulario relacionado a las prendas de vestir y los colores. El asunto abordado en este texto fue de gran interés para los alumnos por su edad y sus intereses. La profesora empezó por proponerles que hablaran de sus gustos y preferencias con relación al vestuario. En la clase ya se habían estudiado los nombres de las prendas de vestir y los colores, además de algunas expresiones para expresar gustos y preferencias, entonces los alumnos pudieron expresarse con más libertad y usando el vocabulario estudiado. Al final de la conversación se leyó el texto, se aclararon las dudas de vocabulario y se habló sobre el mismo. Después, la actividad que la profesora pidió fue que cada uno describiera su perfil de usuario de la moda según sus gustos y preferencias y le diera un nombre al mismo.

Ejemplo 3

En la clase en que se habló de la familia, la profesora les trajo una parte de una guía o revista de la TV, en la que se hablaba de la familia Simpson, conocida por todos ellos. En el ejemplo de texto, se hacía la descripción de cada uno de los integrantes de la familia. Antes de la lectura del texto en sí, la profesora les hizo algunas preguntas sobre la familia de los alumnos y ellos pudieron responder por haber estudiado el vocabulario necesario en aquella clase. Después de la lectura del texto, la profesora les pidió que, con la ayuda del diccionario, describieran a los miembros de su familia, con sus características más propias y manías.

2. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Con el pasar del tiempo, los alumnos se acostumbraron a que la profesora trajera un texto con un determinado tema, a partir del cual lograba activar ideas en los alumnos, provocando momentos de espontánea expresión en LE. Los alumnos empezaron a organizar estas ideas en español, conociendo las estructuras necesarias para ello, escribiendo un texto coherente y cohesivo. Por último, se les hacía necesaria la revisión del texto en el momento de su entrega o después, cuando la profesora les entregaba las actividades por escrito.

A través de este proceso, los alumnos del minicurso pudieron crear la conciencia de cuán importante es que se haga una lectura analítica y reflexiva sobre un determinado asunto, para que se pueda escribir sobre el mismo.

3. REFLEXIONES FINALES

Algo que se debe tener en consideración, como profesores de LE, es que, aunque el alumno posea conocimientos en su LM sobre determinado asunto, esto no lo capacitará a que logre escribir, en la LE que está aprendiendo, estas ideas que posee. Por otro lado, aunque muchas veces el alumno conozca las estructuras gramaticales para expresarse, esto no quiere decir que sepa argumentar sobre determinado asunto. O sea, al profesor le cabe la responsabilidad de proporcionar estos dos tipos de recursos cognitivos, lingüísticos y no lingüísticos, para que una actividad de expresión escrita pueda ser producida eficientemente.

A través del minicurso se pudo comprobar que es innegable y fundamental la relación entre la lectura y las actividades de PE, pues los alumnos demostraron un dominio satisfactorio de los contenidos estudiados y se interesaron más en las clases de esta manera. Al inicio los alumnos se mostraban tímidos al hablar en público, pero después empezaron a aprender el arte de emitir opiniones y de expresar sus experiencias. Con tan buenos resultados obtenidos se puede concluir que el profesor deba: escoger cuidadosamente un texto auténtico, explicar también el contexto en que fue producido, aclarar el vocabulario que sea desconocido para el alumno, aproximar el texto a la realidad del alumno, discutir las ideas o informaciones presentes en el texto (proporcionándole al alumno otras informaciones sobre el asunto o argumentos nuevos sobre el mismo) y por último podrá ser propuesta una actividad de PE, que sea fruto de esa reflexión o análisis de un texto, de acuerdo con su nivel y haciéndose las necesarias actividades de volver a escribir un texto ya corregido, para que este texto sea lapidado a través de este proceso.

BIBLIOGRAFÍA

Aubert, F. H., 1998, «Modalidades de Tradução: teoria e resultados», *TradTerm,* São Paulo, Humanitas, 5, 1: 99-128.

García Santa-Cecilia, Á., 2000, *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera,* Madrid, Arco/Libros, pp. 99-101.

Krashen, S., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, Harlow, Longman.

Moreno Fernández, F., 2000, «Difusión de la lengua y formación de profesores de español», en A. B. A. Durão y O. Góes Andrade (orgs.), *Problemas de ensino/ aprendizagem de brasileiros estudantes de español,* Londrina, EDUEL.

Motta-Roth, D. (org.), 1998, L*eitura em língua estrangeira na escola,* Santa Maria, UFSM.

Nida, E., 1945, «Linguistic and Ethnology in Translation Problems», *Word*, 1,2: 194-208.
Pasquier, A., y Dolz, J., 1996, *Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos,* Madrid, Cultura y Educación, 2.
Richards, J. C. y Lockhart, C., 1998, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas,* Madrid, Cambridge.
Santos Gargallo, I., 1999, *Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Arco/Libros, pp. 45-84.