Reflexiones sobre la enseñanza de comprensión lectora en los libros didácticos de español instrumental

Alexandro Teixeira Gomes
CAMEAM. UERN

1. INTRODUCCIÓN

Es indiscutible la importancia que ha recibido, en los últimos años, el conocimiento de la Lengua Española advenida de factores como, por ejemplo, la globalización de la economía mundial, las privatizaciones en América del Sur, la consolidación del MERCOSUR, las relaciones en las áreas del comercio, de la economía y de los negocios y, más recientemente, la sanción, por el presidente brasileño, de la Ley 11.161 que vuelve obligatoria la oferta de la Lengua Española en las escuelas públicas y privadas de Enseñanza Secundaria. Se añade a esto, el hecho de que el español el es segundo idioma más usado en la comunicación internacional (Sedycias, 2002).

Como consecuencia de ese panorama, destacamos el aumento considerable del número de personas interesadas en este idioma. No obstante, no todos tienen los mismos objetivos cuando buscan aprender español, puesto que unos necesitan dominar el idioma en sus cuatro habilidades, mientras que otros necesitan solamente leer y comprender textos con fines específicos.

En ese contexto, surge la enseñanza de español instrumental que tiene como objetivo principal capacitar al alumno, a corto plazo, para leer y para comprender textos con fines específicos (Sedycias, 2002).

Con todo, se encuentra una problemática en ese tipo de enseñanza: el material didáctico usado en las clases de español instrumental. El problema que se visualiza, y que se intentará discutir en esta investigación, es el abordaje que ese material recibe. Conscientes de este problema, consideramos de relieve académico analizar si los libros de español instrumental se basan en un estudio sistémico de vocabulario y de reglas gramaticales o en un estudio de textos centrado en una concepción sociointeractiva del lenguaje conforme preven los *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Lengua Extranjera, 1999. Por ese motivo, realizamos nuestra investigación titulada: *O livro didático de espanhol instrumental: análise à luz da teoria de gêneros textuais*.

En este artículo, nos limitaremos a mostrar cómo los libros de Español Instrumental abordan las actividades de comprensión lectora.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro estudio, analizaremos dos libros de Español Instrumental: 1) *Introducción al Español Instrumental* de César Barros Leal; 2) *Español Instrumental* de Teresa Vargas Sierra.

El primero se divide en nueve capítulos. Cada uno de los capítulos presenta, básicamente, la misma estructura: un texto inicial seguido de ejercicios sobre contenido léxico. Después, un apartado reservado para presentación de contenidos gramaticales, también, seguido de ejercicios sobre dichos contenidos. Finalmente, hay un texto para traducción. Al final de los nueve capítulos, hay un apartado llamado «Apéndice» que está formado por textos diversos.

El segundo libro se divide en diez capítulos. Cada capítulo presenta una determinada situación de la vida cotidiana. En cuanto a la estructura de los mismos, no siguen un modelo patrón como en el primero. Hay actividades de comprensión textual, de contenidos gramaticales y de producción de texto, no, necesariamente, siguiendo esta orden. Destacamos que dichas actividades no figuran en todas las unidades del libro.

En los dos libros, serán analizadas las actividades de lectura. Por actividades de lectura, consideraremos aquéllas en las que haya alguna propuesta de interpretación. No consideraremos, por lo tanto, actividades que presenten un texto sin ningún trabajo de explotación para el mismo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No es necesario un análisis profundo para verificar como los estudios sobre lectura han recibido una atención especial en los últimos años (Kleiman, 1998, 1999; Solé, 1999; Zilberman y Silva, 2005; Martins, 2006; Pietro, 2007, por citar solamente algunos).

En este sentido, lo primero que se pregunta es «¿qué es leer?»

Los principios que fundamentan nuestro trabajo se basan en el concepto de lectura desde el punto de vista de la interacción. Según Solé (1999: 17), «leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso

mediante el cual el primero intenta satisfacer […] los objetivos que guían la lectura».

Otros autores comparten esta concepción como, por ejemplo, Kleiman (1999), cuando afirma que la lectura es una actividad de interacción entre lector, texto y autor.

A ese respecto también se pronuncia Pietri (2007: 23):

> […] ler não se caracteriza como uma atitude passiva; ao contrário: ler é solucionar continuamente um conjunto de problemas que vão sendo apresentados pelo texto. O leitor proficiente é aquele que consegue prever quais os obstáculos que o texto lhe apresentará, para superá-los com mais facilidade; [...] é também aquele que, diante de um obstáculo não transposto, procura no próprio texto, ou em outras fontes de informação —que podem ser outros textos—, auxílio para compreender a passagem que apresentou problema de mais difícil solução para a leitura.

Para el autor (*op cit*), «essa concepção de leitura desfaz a imagem do ato de ler como um processo passivo, de decodificação de informações» (Pietri, 2007: 23).

Para Solé (1999), la lectura en esta perspectiva interactiva no se centra exclusivamente en el texto, tampoco en el lector, aunque este último se sitúe ante el texto utilizando su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto en la búsqueda de una interpretación acerca de aquel.

El modelo interactivo rechaza los otros dos modelos desarrollados a lo largo de los estudios sobre lectura, el *bottom up* y el *top down*.

Según Solé (1999), el modelo *bottom up* está centrado en el texto. Se trata de un proceso ascendente, secuencial y jerárquico en el que el lector procesa los elementos del texto empezando por las letras, después las palabras, las frases y así sucesivamente. El modelo *top down* también es secuencial y jerárquico, pero descendiente.

Bajo la concepción interactiva, Flores *et al*. (1999: 57) consideran que la práctica de lectura debe:

a) establecer objetivos claros: por qué se eligió el texto y qué tipo de actividad se propone;

b) tener en cuenta el público, sin olvidar que caben en los estudiantes lecturas distintas de las que suelen hacer, igual que estimularlos a pensar sobre algo aunque no forme parte de su cotidiano;

c) intentar detectar la idea del autor a través de las marcas textuales;

d) incentivar y valorar la interpretación del alumno;

e) provocar reflexiones y debates sobre el texto para que el alumno exponga sus ideas.

También Santos (2000: 129) propone que un buen material de lectura es el que hace que el alumno:

a) sepa explotarlo en todas sus potencialidades;

b) ponga en acción todas las estrategias que estén a su disposición;

c) utilice su bagaje cultural (el conocimiento del mundo que posee);

d) sepa negociar este su conocimiento con otros que son diferentes y que ya existen;

e) pretenda ampliar su universo de conocimiento;

f) pueda entender la lógica de la escritura y del escritor;

g) refleje sobre el texto y extraiga mensajes contenidos;

h) evalúe la importancia de lo leído para sí mismo, para grupos de personas y para el mundo.

La autora afirma, además, que 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, es necesario que el material de lectura sea rico, diversificado y eficiente. Para eso, presenta Santos (2000: 130), las siguientes sugerencias, llamadas de «los diez mandamientos para elaborar un buen material de lectura»:

1. usar el texto como vehículo de información;

2. dar un propósito para los ejercicios. Es importante que el alumno esté siempre insertado en el texto y en las actividades. El profesor debe proporcionar la razón (el objetivo) al alumno-lector;

3. seleccionar el texto conforme el nivel lingüístico e interés de los alumnos, pero siempre textos auténticos;

4. desarrollar una tarea que tenga un producto, es decir, que el alumno vea un objetivo en hacerla;

5. descubrir el material adecuado al nivel, intereses, necesidades, deseos y carencias de los alumnos;

6. dar instrucciones para la confección de los ejercicios de manera objetiva;

7. aclarar los objetivos para que el alumno pueda saber, a su término, si los ha alcanzado;

8. tener una idea clara de los objetivos y los criterios al crear los ejercicios;

9. utilizar el conocimiento de mundo y lingüístico de la lengua materna de los alumnos;

10. trabajar la producción de material en grupo, si es posible, para tener un reciclaje en sus ideas.

Es con esta concepción que partimos para al análisis de los datos con el objetivo de evaluar si las actividades de comprensión lectora aportan algo a los alumnos que buscan una enseñanza instrumental para la lectura en lengua española.

3. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL INSTRUMENTAL

Haremos el análisis de los libros separadamente. Resaltamos, conforme dicho anteriormente, que por actividades de lectura consideraremos aquéllas en las que haya alguna propuesta de interpretación. No consideraremos, por lo tanto, actividades que presenten un texto sin ningún trabajo de explotación para el mismo.

3.1. Análisis del libro *Introducción al Español Instrumental* de César Barros Leal

En todos los capítulos del libro, encontramos, inicialmente, un texto seguido de un apartado denominado *Ejercicios sobre el contenido léxico*. Veamos ejemplos del primero y del último de los capítulos:

Ej. 1:

CAPÍTULO I

TEXTO

Sólo el Hombre Habla

José Repollés

La palabra es nuestra más antigua herencia. Ese tesoro de voces, más antiguo que las pirámides de Egipto, más perdurable que los muros de Troya, nos ha venido, con ligeros cambios, de una pequeña y olvidada tribu que, hace probablemente cinco o seis mil años, usó un lenguaje en el cual tiene nuestro idioma su más remoto ascendiente.

Hoy, los pueblos de la mayoría de las razas de Europa, India, Sudáfrica, las Américas y las Islas del Pacífico, usan, casi en idéntica forma, ese mismo conjunto de palabras. Es un vínculo que nos une en parentesco cercano a los millones de habitantes de la Tierra.

Hasta ahora, los infatigables esfuerzos del hombre por comprender su propio ser tropieza de continuo con la dualidad de su punto de vista. En efecto: por una parte él se ve a sí mismo como el sujeto que observa, y por otra como el sujeto observado.

Y hay un interrogante que le inquieta desde el mismo albor de su historia. Es éste:

¿ Cuál es la característica que lo separa de las múltiples especies del reino animal con que comparte el mundo natural y con el cual está indudablemente relacionado?

Para Aristóteles y los antiguos filósofos griegos resultaba evidente que la singularidad del hombre reside en la facultad de razonar. Para los teólogos, su título exclusivo es la posesión de un alma individual e inmortal.

Los antropólogos modernos señalan que el *HOMO SAPIENS* está dotado de un inapreciable conjunto de cualidades físicas y de dones únicos vinculados entre sí, y merced a su combinación, el hombre ha podido dominar su medio ambiente y adquirir la capacidad de transmitir de una generación a otra la cultura, es decir, la experiencia acumulada por la especie humana en el pasado.

Es digno de observar que aunque todos los mamíferos enseñan a su progenie las formas de conducta, movimientos, sonidos y aptitudes comunes a su especie particular, sólo el hombre puede recurrir al acervo del tiempo para extraer de allí el saber colectivo de todos sus antepasados.

EJERCICIOS SOBRE EL CONTENIDO LÉXICO

01. — Muestre la relación entre las dos columnas:

1. — don	( ) familia de que desciende una persona
2. — aptitud	( ) pensar lógicamente
3. — olvidar	( ) suficiencia, idoneidad o disposición para algo
4. — progenie	( ) dádiva; habilidad especial
5. — razonar	( ) perder la memoria de

02. — Identifique en el texto un sinónimo:

2.1. — No se registraron ..... (transformaciones) importantes.
2.2. — Era ..... (incansable) en la defensa de los derechos humanos.
2.3. — Se trata de un ..... (precioso) reloj de péndola.
2.4. — Para ..... (aleccionar) a niños resulta necesario tener vocación.
2.5. — Su ..... (comportamiento) fue siempre ejemplar.

03. — Identifique en el texto un antónimo:

3.1. — Los muebles del palacio son ..... (modernos)
3.2. — Es ..... (grande) el número de víctimas.
3.3. — En un futuro ..... (lejano) alcanzaremos la paz.
3.4. — Las ideas que expone son ..... (ajenas)
3.5. — Poseía ..... (defectos) que no imaginábamos.

CONTENIDO GRAMATICAL

01. — *Artículos*

Definidos		*Indefinidos*	
el	(m.s.)	un	(m.s.)
los	(m.p.)	unos	(m.p.)
la	(f.s.)	una	(f.s.)
las	(f.p.)	unas	(f.p.)
lo	(neutro)		

Observación: Usado delante de adjetivos, el artículo neutro los

Ej. 2

CAPÍTULO IX

TEXTO

El Universo y el Mundo en que Vivimos

Severo Ochoa y Alberto Sols

Actualmente se considera probable que el universo se originó hace unos veinte mil millones de años, a partir de materia enormemente concentrada como consecuencia de una violenta explosión (el "Big Bang ") que produjo una expansión y dispersión de la misma y esta expansión aún continúa. Concentraciones locales de esta materia originaron las galaxias, y en una de ellas, la correspondiente a la vía láctea, se encuentra el sistema solar, uno de cuyos componentes es la Tierra, el planeta que habitamos. El sistema solar constituye una parte insignificante de nuestra galaxia y ésta no es sino un grano de polvo en la totalidad del universo. Se cree que el sistema solar se originó hace unos cinco mil millones de años. Enfriamiento paulatino y contracción gravitacional dieron lugar a la formación de todos los elementos químicos que conocemos actualmente, y del sin fin de compuestos por

ellos constituidos, a partir fundamentalmente de hidrógeno y el hello. La conversión del primero en el segundo es una reacción termonuclear que desprende considerables cantidades de energía y es la fuente principal del calor y la luz solar, así como de la mayoría de las demás estrellas. Descargas eléctricas en la atmósfera terrestre, rica entonces en hidrógeno, nitrógeno y metano, con menores cantidades de otros gases, condujeron a la formación de los componentes químicos característicos de la vida, tales como aminoácidos, nucleótidos, porfirinas y otros cuya polimerización eventual debió producir las primeras proteínas y los primeros ácidos nucleicos, entre otros compuestos. Eventualmente, no sabemos aún cómo, pero sí que ello ocurrió en el interior del primitivo océano, en la llamada "sopa primordial", se originaron los primeros organismos monocelulares. Los fósiles más antiguos, de ciertas bacterias y unos tipos de algas, tienen una edad aproximada de tres mil millones de años. Durante muchos cientos de millones de años la vida estuvo limitada al mar, pero eventualmente comienza a desenvolverse en la tierra. Los primeros mamíferos aparecen hace unos sesenta millones de años y los homínidos más próximos a nosotros, pertenecientes al grupo Homo erectus, viven hace aproximadamente un millón de años en partes de África, Asia y probablemente Europa. El Homo sapiens aparece hace como medio millón de años. Nosotros, sus descendientes, pertenecemos a la misma especie. Su capacidad de expresión y comunicación se desarrolla con relativa rapidez. Las pinturas rupestres de cuevas, tales como Altamira y otras en el norte de España, así como las de Lascaux y otras en el sur de Francia, tienen una edad entre veinte y treinta mil años, y las primeras grandes civilizaciones (Mesopotamia, Egipto, Creta, Micenas) se inician hace unos cinco mil años.

EJERCICIOS SOBRE EL CONTENIDO LÉXICO

01. — Identifique en el texto un sinónimo:

1.1. — Es ..... (posible) que ella obtenga éxito.
1.2. — Escuchóse ..... (un estallido) en la usina.
1.3. — Sus libros son ..... (un manantial) de sabiduría.
1.4. — Contemplaba ..... (los luceros) en el firmamento.
1.5. — Las pinturas pueden ser vistas en las ..... (cavernas)

02. — Identifique en el texto un antónimo:

2.1. — ..... (Desconfío) que no es mentira.
2.2. — Según se supo, hubo una ..... (dilatación)
2.3. — Los animales se movían con ..... (lentitud)
2.4. — Es un proceso de ..... (calentamiento)
2.5. — Un detalle ..... (valioso) es lo que viene a ser.

CONTENIDO GRAMATICAL

1. — *Vocablos de doble grafía*

Son palabras que se escriben de dos formas.

Ejs. — bondadoso/bondoso, cerner/cernir, complejidad/complexidad, converger/convergir, cuantidad/cantidad, desformar/deformar, hogaño/ogaño, medioeval/medieval, mistura/mixtura, pagamiento/pagamento, perenne/perene, podrir/pudrir, pseudo/seudo, quilo/kilo, quilómetro/kilómetro, quizás/quizá, reemplazar/remplazar, septiembre/setiem-

Podemos percibir claramente que las actividades de lectura presentes en los ejemplos 1 y 2 se basan en una concepción de lectura en la que el lector procesa los elementos del texto empezando por las letras, después las palabras, las frases y así sucesivamente. Los ejercicios explotan solamente el léxico con énfasis en la sinonimia y antonimia. No hay un propósito claro en la actividad. No hay ninguna propuesta que enfatice el trabajo con estrategias de lectura, tampoco una explotación del sentido del texto, sino actividades de comprensión literal y ejercicios con palabras aisladas.

Dicha estructura se repite en todos los capítulos. Percibimos, incluso, que se hace un gran énfasis en los contenidos gramaticales, además de en actividades de traducción.

Resaltamos que el libro ofrece, además, un apartado llamado *Textos seleccionados para lectura y comprensión*. Son varios textos de autores españoles e hispanoamericanos que no presentan ninguna actividad exploratoria de sus contenidos.

3.2. Análisis del libro Español Instrumental de Teresa Vargas Sierra

Ese libro presenta un moderno diseño con bastante énfasis en los colores y en los dibujos. A partir del análisis, percibimos que en el libro existen muchos textos en cada una de sus unidades, sin embargo, casi no hay explotación de los mismos. En la primera unidad, se encuentra la siguiente actividad de comprensión lectora.

Ej. 3:

¿Se habla Castellano o Español?

El español nació en la Provincia de Castilla, por eso se denominó Castellano, pero al convertirse en lengua universal se llama Español. Así es que hablar Español o hablar Castellano es hablar la misma lengua.

Entre los países de habla hispana, no hay un país que hable mejor que otro, aunque los estudiosos afirmen que es en Colombia donde se habla el español más semejante al de España. Una de las causas fue la fundación en Bogotá de la primera Academia de la Lengua Española en América, en 1871.

Entre los países hispanohablantes existen acentos, expresiones y algunas palabras propias de cada región, pero el idioma mantiene su unidad linguística y todos los hablantes de español se entienden cuando hablan.

Práctica

4) Por favor, responda a las siguientes preguntas:

a) ¿Dónde nació el castellano?

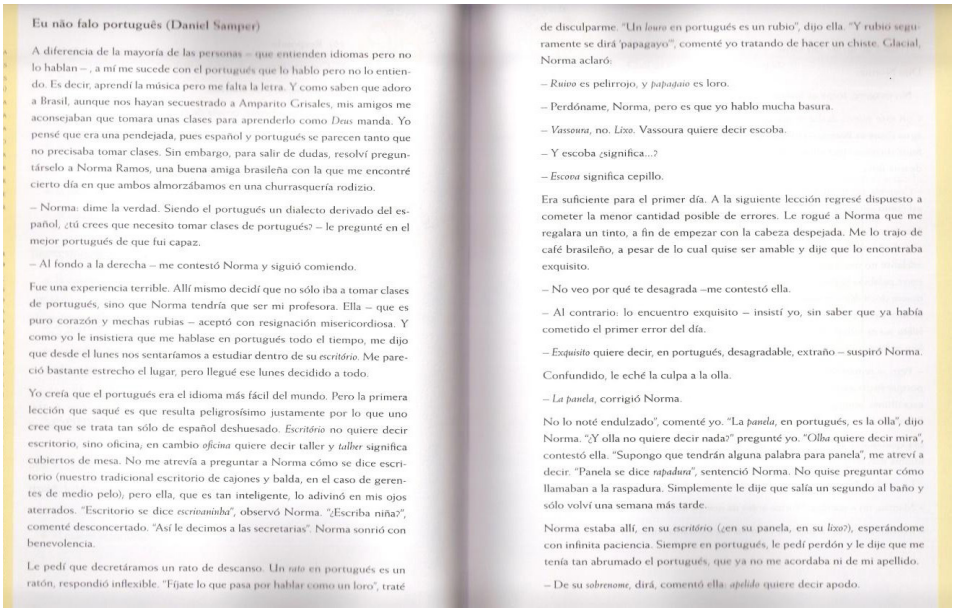
b) ¿Por qué el castellano se convierte en español?

c) ¿Hay países que hablan el español mejor que otros?

Se percibe, claramente, que las preguntas son de comprensión literal. No atienden, por lo tanto, a los propósitos del alumno que busca una enseñanza instrumental de lenguas basada en el desarrollo de estrategias que le ayuden a la comprensión del texto en la lengua meta.

Desde la segunda unidad hasta la penúltima, o sea, la novena unidad, los ejercicios de comprensión lectora se desarrollan a partir de un texto seguido de tres preguntas básicas y recurrentes en todas las unidades, conforme podemos comprobar en el ejemplo a seguir, sacado de la segunda unidad del libro.

Ej. 3:



Eu não falo português (Daniel Samper)

A diferencia de la mayoría de las personas – que entienden idiomas pero no lo hablan –, a mí me sucede con el portugués que lo hablo pero no lo entiendo. Es decir, aprendí la música pero me falta la letra. Y como saben que adoro a Brasil, aunque nos hayan secuestrado a Amparito Grisales, mis amigos me aconsejaban que tomara unas clases para aprenderlo como *Deus* manda. Yo pensé que era una pendejada, pues español y portugués se parecen tanto que no precisaba tomar clases. Sin embargo, para salir de dudas, resolví preguntárselo a Norma Ramos, una buena amiga brasileña con la que me encontré cierto día en que ambos almorzábamos en una churrasquería rodizio.

– Norma: dime la verdad. Siendo el portugués un dialecto derivado del español, ¿tú crees que necesito tomar clases de portugués? – le pregunté en el mejor portugués de que fui capaz.

– Al fondo a la derecha – me contestó Norma y siguió comiendo.

Fue una experiencia terrible. Allí mismo decidí que no sólo iba a tomar clases de portugués, sino que Norma tendría que ser mi profesora. Ella – que es puro corazón y mechas rubias – aceptó con resignación misericordiosa. Y como yo le insistiera que me hablase en portugués todo el tiempo, me dijo que desde el lunes nos sentaríamos a estudiar dentro de su *escritório*. Me pareció bastante estrecho el lugar, pero llegué ese lunes decidido a todo.

Yo creía que el portugués era el idioma más fácil del mundo. Pero la primera lección que saqué es que resulta peligrosísimo justamente por lo que uno cree que se trata tan sólo de español deshuesado. *Escritório* no quiere decir escritorio, sino oficina, en cambio *oficina* quiere decir taller y *taller* significa cubiertos de mesa. No me atrevía a preguntar a Norma cómo se dice escritorio (nuestro tradicional escritorio de cajones y balda, en el caso de gerentes de medio pelo), pero ella, que es tan inteligente, lo adivinó en mis ojos aterrados. "Escritorio se dice *escrivaninha*", observó Norma. "¿Escriba niña?", comenté desconcertado. "Así le decimos a las secretarias". Norma sonrió con benevolencia.

Le pedí que decretáramos un rato de descanso. Un *rato* en portugués es un ratón, respondió inflexible. "Fíjate lo que pasa por hablar como un loro", traté de disculparme. "Un *louro* en portugués es un rubio", dijo ella. "Y rubio seguramente se dirá 'papagayo'", comenté yo tratando de hacer un chiste. Glacial, Norma aclaró:

– *Ruivo* es pelirrojo, y *papagaio* es loro.

– Perdóname, Norma, pero es que yo hablo mucha basura.

– *Vassoura*, no. *Lixo*. Vassoura quiere decir escoba.

– Y escoba ¿significa...?

– *Escova* significa cepillo.

Era suficiente para el primer día. A la siguiente lección regresé dispuesto a cometer la menor cantidad posible de errores. Le rogué a Norma que me regalara un tinto, a fin de empezar con la cabeza despejada. Me lo trajo de café brasileño, a pesar de lo cual quise ser amable y dije que lo encontraba exquisito.

– No veo por qué te desagrada –me contestó ella.

– Al contrario: lo encuentro exquisito – insistí yo, sin saber que ya había cometido el primer error del día.

– *Exquisito* quiere decir, en portugués, desagradable, extraño – suspiró Norma.

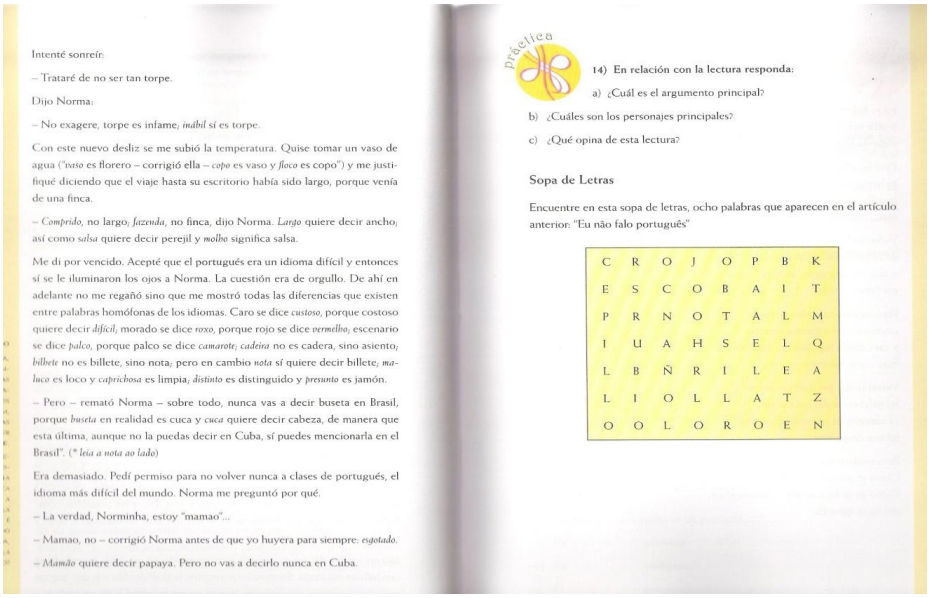
Confundido, le eché la culpa a la olla.

– *La panela*, corrigió Norma.

No lo noté endulzado", comenté yo. "La *panela*, en portugués, es la olla", dijo Norma. "¿Y olla no quiere decir nada?" pregunté yo. "*Olha* quiere decir mira", contestó ella. "Supongo que tendrán alguna palabra para panela", me atreví a decir. "Panela se dice *rapadura*", sentenció Norma. No quise preguntar cómo llamaban a la raspadura. Simplemente le dije que salía un segundo al baño y sólo volví una semana más tarde.

Norma estaba allí, en su *escritório* (¿en su panela, en su *lixo*?), esperándome con infinita paciencia. Siempre en portugués, le pedí perdón y le dije que me tenía tan abrumado el portugués, que ya no me acordaba ni de mi apellido.

– De su *sobrenome*, dirá, comentó ella. *Apelido* quiere decir apodo.



Intenté sonreír.

– Trataré de no ser tan torpe.

Dijo Norma:

– No exagere, torpe es infame; *inábil* sí es torpe.

Con este nuevo desliz se me subió la temperatura. Quise tomar un vaso de agua ("*vaso* es florero – corrigió ella – *copo* es vaso y *floco* es copo") y me justifiqué diciendo que el viaje hasta su escritorio había sido largo, porque venía de una finca.

– *Comprido*, no largo; *fazenda*, no finca, dijo Norma. *Largo* quiere decir ancho; así como *salsa* quiere decir perejil y *molho* significa salsa.

Me di por vencido. Acepté que el portugués era un idioma difícil y entonces sí se le iluminaron los ojos a Norma. La cuestión era de orgullo. De ahí en adelante no me regañó sino que me mostró todas las diferencias que existen entre palabras homófonas de los idiomas. Caro se dice *custoso*, porque costoso quiere decir *difícil*; morado se dice *roxo*, porque rojo se dice *vermelho*; escenario se dice *palco*, porque palco se dice *camarote*; *cadeira* no es cadera, sino asiento; *bilhete* no es billete, sino nota; pero en cambio *nota* sí quiere decir billete; *maluco* es loco y *caprichosa* es limpia; *distinto* es distinguido y *presunto* es jamón.

– Pero – remató Norma – sobre todo, nunca vas a decir buseta en Brasil, porque *buseta* en realidad es cuca y *cuca* quiere decir cabeza, de manera que esta última, aunque no la puedas decir en Cuba, sí puedes mencionarla en el Brasil". (* *leia a nota ao lado*)

Era demasiado. Pedí permiso para no volver nunca a clases de portugués, el idioma más difícil del mundo. Norma me preguntó por qué.

– La verdad, Norminha, estoy "mamao"...

– Mamao, no – corrigió Norma antes de que yo huyera para siempre: *esgotado*.

– *Mamão* quiere decir papaya. Pero no vas a decirlo nunca en Cuba.

práctica

14) En relación con la lectura responda:

a) ¿Cuál es el argumento principal?

b) ¿Cuáles son los personajes principales?

c) ¿Qué opina de esta lectura?

Sopa de Letras

Encuentre en esta sopa de letras, ocho palabras que aparecen en el artículo anterior: "Eu não falo português"

C	R	O	J	O	P	B	K
E	S	C	O	B	A	I	T
P	R	N	O	T	A	L	M
I	U	A	H	S	E	L	Q
L	B	Ñ	R	I	L	E	A
L	I	O	L	L	A	T	Z
O	O	L	O	R	O	E	N

Una vez más, percibimos que las actividades de comprensión lectora se basan en preguntas de comprensión literal y no aportan ninguna contribución para el trabajo a partir de la teoría de géneros textuales. Así, las actividades analizadas no atienden al propósito comunicativo inicial de la enseñanza de lengua en una perspectiva instrumental.

La unidad diez no presenta ninguna actividad de lectura que atienda a los criterios utilizados en esta investigación. Hay textos, pero no hay ninguna actividad propuesta para ellos.

A lo largo del análisis, pudimos comprobar que, al igual que el primer libro analizado, éste también presenta muchos textos, pero no hay ninguna preocupación de la autora en explotarlos. En ese sentido, no ofrece, por lo tanto, las estrategias necesarias para el desarrollo de una lectura sólida y relevante. Nos parece que la autora se basa en lo que Solé (1999: 18) llama de «identificación de ésta actividad cognitiva con aspectos de recitado, declamación, pronunciación correcta etc». Si partimos de lo que propone Swales (1990), de que los géneros realizan propósitos, podemos concluir claramente la ausencia de función de los ejercicios analizados.

También nos llamó la atención el hecho de que en ninguno de los libros analizados hay una variedad de géneros conforme lo que postulan las nuevas teorías del lenguaje. Casi siempre, son textos del dominio literario. En ese sentido, dijo Rangel (2007: 9):

> [...] o contato com os mais variados gêneros, [...] *e.mails*, *blogs*, *orkut*, receitas ou carta do leitor pertencentes à vida cotidiana ou a complexidade de uma resenha, *abstract* ou de um artigo científico, da vida acadêmica ou institucional, exercita a habilidade cognitiva e aprofunda a capacidade de compreensão e produção textual dos aprendizes, tornando-os mais aptos para transitar nos diferentes setores sociais e exercer mais facilmente sua posição como cidadão.

Continúa la autora:

> A reflexão sobre as estratégias de leitura usada em gêneros textuais nas aulas é ponto nodal para as discussões que priorizam, um ensino produtivo de língua, pois conforme a proposta dos PCNs [...] é imprescindível trabalhar com diversos gêneros, possibilitando ao aluno vivenciar não só textos escolares, mas também textos provenientes da sociedade. (Rangel, 2007: 8)

En suma, los datos analizados muestran una práctica de lectura que no ofrecen a los que buscan una enseñanza instrumental de lengua española las herramientas básicas para la comprensión de textos de forma eficiente, crítica y eficaz.

3. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo verificar cómo los libros de Español Instrumental abordan las actividades de comprensión lectora.

Los resultados muestran que las actividades propuestas en los manuales analizados se centran, a menudo, en preguntas de comprensión literal sin considerar las reflexiones de los avances recientes sobre la enseñanza de comprensión lectora que preconizan, además de otros aspectos, estudios centrados en estrategias de lectura, así como una comprensión del proceso de lectura como interacción entre texto, lector y contexto, tampoco hay una variedad de textos, de acuerdo con lo que postula la teoría de géneros textuales.

Esperamos que estos resultados puedan contribuir directamente para la elaboración y publicación de materiales que realmente favorezcan una comprensión lectora sólida y relevante.

BIBLIOGRAFÍA

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, Brasília, MEC.

Flores, C. *et al.*, 1999, «Hacia una nueva práctica de lectura», *Anuario brasileño estudios hispánicos*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, pp. 53-58.

Kleiman, A., 1998, *Oficina de leitura: teoria e prática*, São Paulo, Pontes.

_____, 1999, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, São Paulo, Pontes.

Barros Leal, C., 1990, *Introducción al Español Instrumental*, Fortaleza, Oficina.

Martins, M. H., 2006, *O que é leitura*, São Paulo, Brasiliense.

Pietri, É. de, 2007, *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*, Rio de Janeiro, Lucerna.

Rangel, E. de F. M., 2007, «Estratégias de leitura e gêneros textuais na formação do leitor crítico», *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, São Paulo. Disponível em: www.alb.com.br/anais16, acceso el: 24/02/2009.

Santos, A. C. dos, 2000, «Enseñanza del español instrumental para la lectura», *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, Brasilia, Embajada de España en Brasil, pp. 125-130.

Sedycias, J., 2002, *O que é espanhol instrumental?***.** Disponible en: http://home.yawl.com.br/hp/sedicias/instrument_01.htm, acceso el: 14/06/2007.

Solé, I., 1999, *Estrategias de lectura*, Barcelona, GRAÓ.

Swales, J., 1990, *Genre Analysis: english in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

Vargas Sierra, T., 2005, *Español Instrumental*, Curitiba, Ibpex.

Zilberman, R. y Silva, E. T. da (orgs.), 2005, *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo, Ática.