La importancia de las actividades de prelectura en el desarrollo de la comprensión escrita

Rafaela Correia Reis Vieira
(Universidad Estatal de Londrina)

Sílvia Lídia Dias Leal
(Universidad Estatal de Londrina)

Natalia Labella Sánchez
(Universidad Estatal de Londrina)

INTRODUCCIÓN

Con respecto a la lengua materna, hay una presuposición de que el ser humano ya posee cierto conocimiento innato del sistema lingüístico en sus diferentes niveles (fonético-fonológico, lexico-semántico, morfosintáctico e, incluso, pragmático) y de que esto es suficiente para el éxito de la comprensión textual. Sin embargo, el ejercicio de lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera no remite sólo a este tipo de conocimiento sino, también, al conocimiento de mundo, o sea, aquél que el individuo adquiere antes de tener sus destrezas de lectura y escritura desarrolladas. Activarlo es de gran relieve para desarrollar la motivación que puede realizarse por medio de pre- actividades de lectura, pues se refiere a vivencias del individuo a lo largo de su vida y que pueden mediatizar positivamente en la lectura del texto. Realizarlas, de acuerdo con los *Parâme*tros *Curriculares Nacionais* (PCN), significa proporcionar al alumno condiciones de iniciar la interacción con el contenido del texto que va a trabajar. En la lengua extranjera esta práctica resulta imprescindible, ya que el conocimiento linguístico todavía no está totalmente dominado por el estudiante y, a veces, el texto resulta objeto de descodificación o traducción sin proporcionar a los alumnos la posibilidad de ampliar sus conocimientos extralinguísticos. Esta comunicación tiene por objetivo analizar si las actividades de comprensión escrita presentadas en el libro didáctico de español para la enseñanza fundamental *¡Vale!,* volumen 4, específicamente las unidades (4 y 5), traen propuestas de pre-actividades y si las actividades de comprensión no se restringen a la búsqueda y localización de informaciones fácilmente encontradas en el texto. Además, hubo una preocupación en evaluar si las orientaciones destinadas al profesor, en el guión didáctico, están de acuerdo con los PCN, pues las autoras se propusieron elaborar el material basándose en dichos parámetros. En este análisis, dimos mayor enfoque a las pre-actividades, pues éstas motivan al alumno, desarrollando de esa forma la interacción, tanto de él mismo con el texto, como también con sus compañeros. Destaca entonces que si el libro didáctico presenta propuestas de aplicación de actividades al profesor, estará construyendo una base para que éste pueda desarrollar y adecuar actividades de acuerdo a las necesidades de sus alumnos. Pero, si el material no trae subsidios para la aplicación de esas actividad-

des, habrá una seria posibilidad de que la lectura resulte en ejercicios de preguntas y respuestas descontextualizadas, no logrando el objetivo de proporcionar la interacción. De esa forma, es importante que el educador tenga una visión más amplia con respecto al aprendizaje, principalmente con relación a la lectura, pues no puede presentar una postura pasiva a los apuntes del material didáctico, sino que también debe buscar alternativas de propuestas en otros materiales, no centrándose apenas en las orientaciones que el libro didáctico puede o no ofrecer. Con esa visión serán propuestas algunas sugerencias para las clases de comprensión lectora.

PRESUPOSICIONES TEÓRICAS

La enseñanza de lengua extranjera en Brasil debe estar orientada por las propuestas de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y la visión de la lectura en este documento no se resume a la descodificación, o sea, a la comprensión de palabras aisladas, sino que alcanza una significación mayor, la interacción discursiva.

Para trabajar lectura en la clase, los PCN-LE sugieren algunas orientaciones didácticas, presentándolas en 3 fases: pre-lectura, lectura y post-lectura. De acuerdo con los *Parâmetros*, la pre-actividad de lectura es una de las fases de la comprensión escrita que contribuye para activar el conocimiento de mundo del alumno y de la organización textual. Con relación al primero, el profesor debe considerar las experiencias del aprendiz adquiridas fuera del contexto de la clase:

> Dentre esses aspectos, destaca-se, inicialmente, como fundamental diagnosticar os conhecimentos que os trazem, proporcionando a eles a oportunidade de identificar e reconhecer esses conhecimentos e oferecer possibilidades de troca de experiências entre eles, na perspectiva de dar continuidade à construção de novos conhecimentos (Brasil, 1998: 54).

Con estos presupuestos, se observa que considerar el conocimiento previo del alumno contribuye a la interacción texto-lector. La organización textual, por otro lado, proporciona al aprendiz el reconocimiento de la estructura del texto trabajado, desencadenando las ideas y creando expectativas, por ejemplo, en un texto narrativo, el lector ya se prepara para un desenlace sorprendente.

Basadas en investigaciones realizadas por Coracini 1995 en clases de lectura en la enseñanza fundamental en LE, pudimos observar que las actividades de CE, generalmente, se resumen a ejercicios de descodificación, no alcanzando los criterios propuestos en los PCN cuando proponen que el alumno:

- Reconozca la organización textual, o sea, los tipos de textos;
- Comprenda el sentido del texto y no apenas palabras aisladas;
- Construya opinión crítica sobre la lectura;
- Accione la capacidad de utilización del conocimiento previo y del mundo.

Quizá la incoherencia existente entre las presuposiciones presentadas en los PCN y la práctica en clase ocurra debido al hecho de que el educador muchas

veces no busca otras posibilidades de propuestas para trabajar la CE, centrando la ejecución de las actividades apenas en lo que el LD propone, las clases de lectura se resumen a preguntas y respuestas y traducción de palabras aisladas, sin accionar el conocimiento previo del alumno, lo que podrá acarrear falta de motivación y una posible limitación en el desarrollo de su aprendizaje.

METODOLOGÍA

Elegimos como objeto de estudio el libro *¡Vale!* —volumen 4— específicamente las unidades 4 y 5. El motivo principal que ha contribuido para esa elección es el porcentaje considerable de escuelas de enseñanza fundamental, de la ciudad de Londrina, que utilizan este LD en las clases de lengua española. Además, está pensado para alumnos de la octava serie, quienes comprendemos que ya poseen un vocabulario más amplio y una comprensión a nivel de frases y/o estructuras textuales más desarrolladas porque estudiaron los volúmenes 1, 2 y 3 en las series anteriores.

Primeramente buscamos analizar si las propuestas presentadas por el material están basadas en los paradigmas de los PCN, teniendo en cuenta que en las orientaciones direccionadas a los profesores, las autoras mencionan los PCN como base de elaboración del LD. En un segundo momento del análisis, analizamos la coherencia o no de las propuestas del material con las actividades presentadas en las unidades que elegimos, centrando parte del análisis en las propuestas de pre-actividades de lectura.

Una vez que los libros didácticos ofrecen el guión didáctico a los profesores como forma de orientar la aplicación de actividades, las ideas propuestas de ese guión pueden ser seguidas o perfeccionadas. Ese también puede ayudar a algunos profesores a no trabajar apenas con preguntas y respuestas (búsqueda de informaciones en el texto), lo que es frecuente en clases de lectura. Otro punto importante del guión del profesor es que las autoras del libro *¡Vale!* se basaron en los *Parâmetros* y, por lo tanto, sugieren las actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura en diversas unidades de *¡Vale! 4*. La presentación del libro en lo que se refiere a las propuestas pedagógicas, a los procedimientos didácticos y a los objetivos de cada competencia lingüística está basada en los *PCN*, como dicen las propias autoras:

> La colección tiene cuatro libros, cada uno con unidades estructuradas de acuerdo con sus objetivos.
>
> Cada libro tiene sus contenidos programáticos, atendiendo al desarrollo del alumno y sus conocimientos, observando lo preconizado por los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) (Alves y Mello, 2002: 3)[1].

Con esa descripción de la forma de trabajo y distribución de los contenidos en el material, las autoras evidencian una preocupación por trabajar de acuerdo con

[1] Este ejemplo, así como los demás que siguen, fue extraído del guión didáctico del libro *¡Vale!*

los *Parâmetros*. Además, como el objetivo del trabajo es analizar si las actividades de comprensión escrita presentan pre-actividades, nos centramos primeramente en entender el proceso de CE.

Ese proceso abarca factores cognitivos y sociales referentes al procesamiento de la información. Para justificarlos podemos apuntar la atención destinada a la lectura, a la formulación de hipótesis sobre los significados posibles de acuerdo con el conocimiento de mundo del lector y al momento de esa lectura localizada en la historia, en la institución y en la cultura. Por eso, el resultado del proceso de comprensión es variado y así debemos respetar las diferentes lecturas desde que sean coherentes debido a las intenciones del lector y su conocimiento de mundo.

Verificando que no todas las unidades presentan las fases de la comprensión escrita, elegimos las unidades 4 y 5, ya que la primera presenta todas las fases propuestas para una actividad de lectura según los PCN (pre-actividad, actividad y post- actividad), y la segunda no. Para citar ejemplos, esas unidades fueron sometidas a análisis, pues son distintas, no con relación a temas, sino a las ideas de las autoras del LD sobre la lectura. De acuerdo con la presentación del libro, el aprendizaje de español no es un simple ejercicio de memorización de vocablos o estructuras lingüísticas, el material propone que ese aprendizaje sea para ampliar las posibilidades de interacción discursiva. Para eso, sugiere actividades, como por ejemplo en la unidad 4, de prelectura para motivar a los alumnos:

> Esta unidad hará un repaso del vocabulario de la escuela y de las cosas a ella relacionadas. Aprovechar para saber qué piensan sus alumnos sobre la escuela en que estudian (Alves y Mello, 2002: 27) (Subrayado nuestro).

En esa parte, lo que las autoras hacen es activar el conocimiento de mundo del alumno para que pueda interactuar con la lectura y con los próximos ejercicios que trae la unidad; eso es evidente cuando sugieren preguntas para los alumnos, como «¿Qué piensan sobre la escuela donde estudian?» Así, ya interactuamos con el asunto, después de la pre-actividad, empiezan la ejecución de la actividad, que va a ser el texto *Los garabatos nunca mienten*. A partir de eso, el alumno debe explicar uno de los doce textos con sus propias palabras. De esa forma, es aparentemente visible que la comprensión escrita no se resume apenas a la descodificación y, como es común, a ejercicios de traducción o, como se dice en el LD 2002, a ejercicios de memorización o estructuras lingüísticas.

En la postlectura —que posibilita una continuación de lo que se está haciendo a través de actividades de expresión oral, expresión escrita, deducción de reglas gramaticales— está retratada en esa unidad para trabajar con preguntas orales, tales como: «Después de haber concluido sus actividades con los referidos textos, preguntarles si los textos de los garabatos les han gustado y por qué». (Alves y Mello, 2002: 27).

Pero el libro presenta unidades que no poseen las fases de la comprensión escrita antes citadas, un ejemplo es la unidad 5, pues el único apoyo del LD es con

relación a las actividades. Éstas están relacionadas a preguntas que los alumnos deberán contestar en el propio libro, a la búsqueda en el texto de palabras que no conocen y, a partir de estos vocablos, encontrar algún sinónimo o antónimo, y, con relación a la gramática, se trabajan las conjunciones y las reglas de uso de e/i y o/u. Sigue abajo una orientación dada por las autoras como forma de actividad:

> Observa conjunciones y sus usos.
>
> Pedirles que subrayen en el texto **El contrabando** las conjunciones. Para que no queden dudas, los que no subrayados son pronombres relativos o interrogativos y eso se lo sabe porque los relativos se los pueden sustituir por el(la) cual, los(las) cuales, y los interrogativos se los pueden complementar con cosa (Alves y Mello, 2002: 33).

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las observaciones realizadas en las unidades 4 y 5 proporcionaron el levantamiento de dos puntos interesantes relacionados a las orientaciones sobre como trabajar textos en clase.

El primero se refiere a la importancia de dar ciertas orientaciones al educador para la aplicación de actividades que envuelvan la CE. En ese aspecto, es importante destacar que el profesor que tiene a su disposición o que hace uso de un material didáctico, cuyo contenido está estructurado de forma a proporcionarle orientaciones que contribuyan en la aplicación de las actividades, podrá, a través de esos elementos, desarrollar y/o adecuar la ejecución de «ejercicios» que realmente accionen el interés y también, principalmente en lo que se refiere a la CE, el conocimiento previo del alumno, que, según apuntan los PCN, es un aspecto fundamental para la construcción del aprendizaje.

Con base en estos apuntes, destacamos entonces que si el libro didáctico presenta propuestas de aplicación de actividades al profesor, es posible construir una base para que este pueda desarrollar y adecuar actividades conforme la demanda de sus educandos. Ese tipo de propuesta pudo ser observado en la unidad 4, con relación a los ejercicios de CE, pues hay orientaciones para que el educador, antes de realizar la lectura del texto, haga, por ejemplo, preguntas a los alumnos relacionadas al tema que será trabajado. Con eso, el profesor estaría accionando el conocimiento previo del alumno y tal actitud puede ser apuntada como una pre-actividad, o sea, un tipo de motivación que introduce el tema a ser trabajado en clase.

Como ejemplo, citamos el ejercicio de CE de la página 44, unidad 4, pues antes de trabajar la comprensión del texto, el profesor es orientado a buscar una interacción con sus alumnos a través de preguntas sobre la escuela y apuntes sobre las posibilidades de conocimiento que él mismo puede proporcionar. Observamos en ese ejemplo que, al introducir preguntas sobre el tema *La vida en la escuela*, el profesor podrá accionar la motivación en sus educandos, pues el interés surgirá con la oportunidad que ellos tendrán de relatar sus ideas al respecto.

El segundo punto remite a lo opuesto de lo que fue presentado en el primero, o sea, se refiere a la ausencia de propuestas y/o orientaciones en el LD. De ese modo, tomamos como base las actividades de CE de la unidad 5, que, a pesar de presentar un cierto direccionamiento al profesor con relación a preguntas sobre el texto, no lo hace como en la unidad 4, pues en esta, como ya observamos, la propuesta se estructura de forma que presenta incluso la pre-actividad, diferente de la unidad 5. Pudimos observar la actividad de lectura introducida sin una previa preparación, o sea, no hay orientaciones específicas para que el educador aplique algún tipo de motivación (pre- actividad). Percibimos que cuando el LD no presenta propuestas o no las especifica, como ocurre en la unidad 5, el profesor no poseerá subsidios para aplicación de las actividades. Sin embargo, resaltamos la importancia de que el educador busque alternativas de propuestas en otros materiales, no centrándose apenas en la orientación que el LD puede o no ofrecer, pues cuando este no ofrece si no hay una búsqueda en otras fuentes por parte del educador, hay una seria posibilidad de esa aplicación entrar en el círculo vicioso de preguntas y respuestas descontextualizadas, pudiendo limitar, de forma involuntaria, la construcción del conocimiento del alumno, comprobando las afirmaciones de Coracini 1995.

Para evitar ese tipo de situación, sugerimos algunas alternativas: introducir el tema abordando la visualización con el uso de vídeo, carteles, transparencias, o la comprensión oral, con canciones, diálogos relacionados al tema, o, incluso, orientar a los alumnos a una discusión previa sobre el asunto en cuestión.

CONCLUSIONES

En el transcurso de ese breve análisis, fue posible observar la diferencia de trabajo con la comprensión escrita cuando el LD presenta propuestas al profesional de la educación. Al hacer un paralelo entre las unidades 4 y 5, nos dimos cuenta que en la unidad 4 existen orientaciones, sin embargo, son restringidas si las comparamos a las presentadas en la unidad 5.

Destacamos entonces la diferencia entre ambas, pues en la unidad que proporciona más subsidios, el educador tiene más posibilidades de desarrollar ideas a partir de las que están propuestas por las autoras. Por lo tanto, resaltamos la importancia de esas propuestas y, principalmente, las que incluyen pre-actividad, ya que esas son imprescindibles para el desarrollo de la interacción profesor-alumno, como también para la comprensión lectora. Con relación al análisis realizado en el libro y en el guión didáctico, basado en los PCN, concluimos que la presentación del libro y del guión didáctico está en consonancia con las sugerencias de los parámetros, sin embargo, no todas las unidades traen esas sugerencias, o sea, las tres fases de la comprensión escrita, puesto que las autoras se propusieron elaborar el material de acuerdo con las propuestas de los PCN.

BIBLIOGRAFÍA

Alves, Adda-Nari M. y Angélica Mello, 2002, *¡Vale!: avanzamos: 4*, São Paulo, Moderna.

Brasil, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* - Ensino Fundamental, Brasília, MEC/SEF.

Coracini, Maria José Rodrigues Faria, 1995, *O Jogo discursivo em sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*, Campinas, Pontes.

— 1999, «O caráter persuasivo da aula de leitura», *Trabalhos em Ligüística Aplicada,* UNICAMP, pp. 65-77.

Cristovão, Vera Lúcia Lopes, 1999, «Dos PCN's –LE à sala de aula: Uma experiência de transposição didática», *Trabalhos em Ligüística Aplicada,* UNICAMP, pp. 39-51.

Fulgêncio e Liberato, 1992, *Como facilitar a leitura*, São Paulo, Contexto.

Giovannini, Arno, et al., 2003, *Profesor en Acción 1: el proceso de aprendizaje,* Madrid, Edelsa.

Kleiman, Angela, 1989, *Texto e Leitor - aspectos cognitivos da leitura,* Campinas, Pontes.

Perfeito, Alba Maria, 2002, «Leitura: êxitos e insucessos», *Revista Signum,* 5: 227-244.