Los manuales de secundaria, la comprensión lectora y los PCN: ¿hay coherencia entre ellos?

Silvana Mannarino
(Universidad Vega de Almeida)

Ana Cristina dos Santos
(Universidad Estatal de Río de Janeiro/Universidad Vega de Almeida)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos analizar y verificar si los manuales de español como lengua extranjera (ELE) para la Enseñanza Media presentan o no un desvío de las determinaciones de los *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira* (1998) y de los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (1999) en lo que se refiere, específicamente, a la lectura. La relevancia de la investigación se debe a la prioridad que tiene esa destreza lingüística en la enseñanza de ELE en los niveles Fundamental y Secundario y, también porque, según los PCN, para que haya un aprendizaje significativo de esta destreza, el profesor debe seguir el modelo de lectura sociointeractivo, en la que el lector interactúa con el texto para poder leerlo de forma crítica. Así, el profesor alcanza el objetivo de la comprensión lectora en la enseñanza de ELE: el de crear un lector autónomo, consciente de su papel activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A partir de la introducción de los PCN para la Enseñanza Secundaria (1999), hubo la necesidad de reformular el contenido de los manuales didácticos de ELE para la Enseñanza Media, una vez que los materiales orientados para el enfoque comunicativo no atendían a las propuestas de dicho documento. Verificamos que, muchas veces, los textos que se encuentran en algunos manuales presentan contenidos seleccionados a priori, descontextualizados y desvinculados de la realidad de los alumnos de la enseñanza regular y, además, que no trabajan los conocimientos del mundo sistémico y de la organización textual, relacionados en los PCN y necesarios para crear un lector autónomo.

Por ser el análisis de las actividades que desarrollan la comprensión lectora el foco de nuestra investigación, centralizamos nuestro estudio en las actividades de lectura propuestas por los autores de tres manuales de ELE para la Enseñanza Secundaria publicados en Brasil: *Espanhol Expansión: Ensino Médio* (2004)*; Listo – Español a través de textos* (2005) y *Espanhol Série Brasil* (2004)*;*, con el objetivo de verificar si son coherentes con las orientaciones de los PCN para dicho nivel respecto a la comprensión lectora.

Para el análisis de las actividades de lectura, hacemos una breve exposición de las características de los modelos de lectura *bottom up*, *top down* e interactivo y

de las propuestas de los PCN para la Enseñanza Media, en lo que se refiere a esa destreza. Luego, presentamos el análisis de las actividades de comprensión lectora de los libros didácticos seleccionados como *corpora* de este estudio, donde comentamos algunas de esas actividades para verificar su coherencia con lo que determinan los PCN para el trabajo con esa habilidad.

Vale resaltar que no mencionamos en este trabajo los criterios de análisis de materiales porque sólo analizamos un tipo de actividad de los manuales: la que desarrolla la comprensión lectora. Para tanto, tomamos en cuenta las contribuciones de teóricos como Isabel Solé 1994 y Moita Lopes 1996, objetivando la concienciación del profesor sobre la importancia de la comprensión lectora según el modelo sociointeractivo de los PCN's, además de una orientación en la elección del manual didáctico que utiliza en su práctica docente. No pretendemos dar sugerencias de cómo trabajar los textos de esos manuales; esto sería tema para otro trabajo.

1. LOS MODELOS DE LECTURA

1.1 El modelo *bottom up* o ascendente

Antes de 1970, el foco del proceso de lectura es el texto, cabiendo al lector la tarea de descodificarlo, procesando la información en un sentido ascendente, o sea, del texto para sí. Según ese concepto, la destreza oral tiene un papel relevante, pues evidencia si el alumno consigue descodificar oralmente lo que lee. Si hay una equivocación, se comprueba la deficiencia en la lectura. De esa forma, en ese modelo, la lectura es un mero complemento de la destreza oral.

Dentro de esa concepción se integra el enfoque audiolingual, que tiene como prioridad la práctica oral de repetición de estructuras. Se usa el texto como pretexto para otras actividades con el objetivo de hacer que el alumno aprenda las estructuras y los elementos léxicos del español, valorando sólo el conocimiento sistémico. Se proponen actividades de lectura en voz alta y preguntas sobre la estructura del texto, y para contestarlas, el alumno, simplemente, copia, fielmente, el fragmento del texto o hace pequeños cambios, sin reflexionar sobre el proceso lector.

1.2 El modelo *top down* o descendente

A partir de la década de setenta, el foco del proceso de lectura es el lector, que tiene la tarea de atribuir significado a lo que lee, siendo, por tanto, responsable de la construcción del sentido, pues lleva al texto su bagaje de conocimientos y vivencias, procesando la información en un sentido descendente, o sea, de sí para el texto.

De ese modo, el modelo valora al individuo y se confía, exclusivamente, en su conocimiento del mundo, pues al leer, se interpreta según la vivencia que se tiene.

Los errores en la lectura son producto de la falta de conocimiento previo adecuado sobre el tema o de la poca habilidad en usar ese conocimiento para interpretar el texto.

1.3 El modelo interactivo

Después de los años 70, surge el modelo interactivo, que es el modelo de lectura que ofrece una visión más amplia e innovadora, pues considera los dos flujos de informaciones existentes en los modelos anteriores: uno que parte, efectivamente, del texto con sus marcas lingüísticas, y otro que viene del lector, que contribuye con su conocimiento previo y sus experiencias, para enriquecer la actividad de lectura. En esa concepción, el foco del proceso lector está en la interacción autor/lector-texto. Así, el procesamiento de la información se da en los dos sentidos: ascendente y descendente, como enfatiza Moita Lopes (1996: 139): «Os esquemas do leitor são vistos como informando, na direção ascendente, a informação oriunda do texto que está sendo processada de maneira descendente». Además, se deben interrelacionar los tres niveles de conocimiento: sistémico, previo y de organización de textos, para que el alumno forme una conciencia lingüística y crítica de los empleos de la LE que está aprendiendo, para llegar a la comprensión lectora.

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE, el enfoque comunicativo integra ese modelo de lectura. Hay que presentarle al alumno diferentes muestras de lengua y trabajar con textos auténticos y no adaptados, para que no se rompan las pistas lingüísticas y de contenido que pueden ser necesarias a la comprensión. De esa forma, el texto es un vehículo de información y la lectura tiene como objetivo crear un lector autónomo, que construye, selecciona y procesa su respuesta, a partir del momento en que se somete a todos los tipos de textos, a todos los tipos de lectura y a todos los fines lectores, construyendo ideas sobre el contenido, extrayendo de él lo que le interesa. Según Isabel Solé (1994: 20), «El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen, es decir hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer».

Para el desarrollo de la competencia lectora en una LE, se deben tener en cuenta las necesidades de lectura de los alumnos, con actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura, utilizando una actividad de lectura silenciosa y preguntas de contenido informativo.

Tras seleccionar el texto, el profesor debe seguir las tres etapas de la lectura interactiva: prelectura, lectura y postlectura. En la primera etapa, la prelectura, se activan los conocimientos previos para facilitar la comprensión del texto. La etapa de lectura es el momento de comprobar o rechazar las hipótesis anteriormente formuladas y no de usar el texto como pretexto para explorar otras destrezas que no la lectora. En la postlectura, se tiene como objetivo provocar una reacción del lector sobre el texto.

2. LOS *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*–PCN

Los PCN para la Enseñanza Secundaria 1999 presentan un nuevo paradigma de educación dentro de una perspectiva de interdisciplinaridad y contextualización de los conocimientos, con el objetivo de difundir los principios de la reforma curricular y de orientar al profesor en el proceso educativo brasileño en la búsqueda de nuevos planteamientos y metodologías.

> (...) Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. (...) buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (PCN, 1999: 13).

Se propone desarrollar los valores y las competencias básicas que le aseguren al estudiante consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental y, también, dotarlo de las herramientas que le permitan seguir sus estudios de manera autónoma y crítica, además de contribuir para su perfeccionamiento como persona humana y garantizar su preparación básica para el trabajo y la ciudadanía.

Los PCN proponen que se incluyan en el contenido de la disciplina escolar los temas transversales, o sea, temas que abarcan cuestiones sociales, tales como: ética, medio ambiente, salud, orientación sexual, trabajo, consumo y pluralidad cultural, para despertar el sentido crítico del alumno. Ese último tema es fundamental en la enseñanza de una LE, en el sentido de hacer que el aprendiz perciba la gran complejidad cultural de un país, incluso del suyo, permitiendo que construya una comprensión crítica sobre las particularidades de cada pueblo, respetándolas cuando le parezcan raras.

> O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial, devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobremodo, ao enfoque dessa questão. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira (...) (PCN,1998: 48).

De entre las cuatro habilidades, los PCN orientan para el desarrollo de la destreza lectora, según la naturaleza sociointeraccional del lenguaje, preconizando una lectura activa y productiva, que exige la interacción del alumno-lector con el texto para la construcción de los significados.

El papel de la comprensión lectora en la enseñanza de ELE es el de crear un lector autónomo, consciente de que es una pieza activa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, el alumno debe participar en el proceso de elección de los textos que serán utilizados en clase para despertar su interés por los temas que serán abordados.

Así, para que el aprendiz haga una lectura más adecuada y provechosa del texto se hace necesario interrelacionar los tres tipos de conocimientos que componen

la competencia comunicativa del alumno: sistémico, previo y de organización de los textos, durante la construcción de los significados, para que él comprenda el mensaje que está en un contexto social propio.

> São esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso (PCN,1998: 32)

De esa forma, el modelo interactivo de lectura es importante en las clases de LE por explorar el pensamiento crítico del alumno, transformándolo en un ciudadano consciente de su papel dentro del mundo en el que vive, ya que es la habilidad que él utilizará en su contexto social. Y, como los PCN orientan la enseñanza en Brasil, los manuales didácticos producidos en el país deben, también, seguir esa concepción de lectura.

3. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

Con el objetivo de acompañar los cambios en la enseñanza brasileña, los autores de los manuales didácticos de ELE tuvieron que reformular los objetivos y contenidos de esos materiales para atender a las determinaciones de los PCN's. A lo largo de este estudio, verificamos que en los manuales de ELE para la Enseñanza Media que sirvieron de *corpora* de esta investigación: *Espanhol Expansión: Ensino Médio; Listo – Español a través de textos* y *Espanhol Série Brasil*, no se trabaja la comprensión lectora con base, apenas, en el modelo interactivo preconizado por los PCN's, aunque en la presentación de los libros sus autores afirmen estar en conformidad con los presupuestos de dicho documento en lo que se refiere a esa habilidad. Observamos que todos los ejercicios de comprensión lectora de los manuales analizados presentan una mezcla de enfoques.

3.1 *Espanhol Expansión: Ensino Médio*

Espanhol Expansión: Ensino Médio es un material de ELE para la Enseñanza Secundaria publicado en Brasil en el año de 2004, cuyos autores son Enrique Romanos y Jacira Paes de Carvalho. Se presenta en un volumen único dividido en veinticuatro unidades con ocho apartados cada una. De esos, sólo cuatro tienen como objetivo el desarrollo de la lectura: «Epígrafe»; «Texto»; «Expresiones» y «Página Cultural».

En «Epígrafe», se desarrolla un trabajo de prelectura para despertar el interés del alumno sobre el tema de la lección. Muchas veces se sugiere una actividad interdisciplinaria y de investigación.

El apartado «Texto» presenta la mayoría de los textos de carácter informativo, pero de temas variados. Además, hay textos adaptados y traducidos por los autores, lo que compromete la comprensión lectora, pues esos textos dejan de ser

auténticos, rompiendo las pistas lingüísticas o de contenido, que pueden ser indispensables a la comprensión.

Constatamos que en la confección de los ejercicios los autores dan prioridad a los modelos *bottom up* y *top down*. Presentan la mayoría de las actividades de comprensión lectora con preguntas obvias que requieren respuestas directamente copiadas del texto, haciendo que el alumno no reflexione sobre lo que está escrito. En la actividad de comprensión lectora, el texto es utilizado, también, como pretexto para que el alumno exprese sus opiniones, experiencias e, inclusive, para dar inicio a la conversación, a través de preguntas que exigen respuestas de carácter personal, que huyen del texto.

En «Expresiones», se trabaja la destreza lectora a través de la inferencia, para descubrir el significado de una determinada expresión idiomática contextualizada en un diálogo, lo que sugiere una actividad basada en el enfoque comunicativo. El apartado «Página Cultural», aunque tenga como objetivo el desarrollo de una actividad complementaria de lectura, presenta textos sin ninguna propuesta para la comprensión lectora.

3.2 *Listo – Español a través de textos*

Listo – Español a través de textos es un manual de ELE para la Enseñanza Media publicado en Brasil en el año de 2005, cuyos autores son Esther Maria Milani, Isabel Rivas M. Gradvohl, Lívia Rádis Baptista, Rodrigo Durval de Lacerda y Walmir Sabino. El programa de enseñanza está articulado en tres niveles, divididos en un único libro, con veinticuatro lecciones, cada una dividida en seis apartados. Enfocamos dos de ellos: «Precalentamiento» y «Texto», pues son los que están dirigidos a la comprensión lectora.

El apartado «Precalentamiento» presenta preguntas que sirven como actividad preliminar de lectura para el trabajo con los textos, aunque sus autores afirmen (2004: 5) que el objetivo de este apartado es el desarrollo de la destreza oral.

Todas las unidades del manual presentan dos textos: uno al inicio de la unidad y otro antes del último apartado, con los cuales se hace una actividad de prelectura. El manual presenta textos de diversas tipologías y géneros. En el apartado «Texto» hay poca variedad, pero los textos abarcan los temas transversales, propuestos por los PCN. Existen pocos ejercicios basados en el modelo ascendente y descendente de lectura. Hay actividades de gramática textual y, también, algunas que utilizan el texto como pretexto para temas gramaticales y lexicales.

El apartado «Rincón de Escritura» tiene como objetivo el desarrollo de la producción escrita. Sin embargo, propone una actividad de postlectura en algunas unidades. De esa forma, este manual está más cerca del modelo sociointeraccional de lectura, y sus autores afirman (2005: 3) el compromiso con las orientaciones de los PCN, respecto a la lectura.

3.3 *Espanhol Série Brasil*

Espanhol Série Brasil es un manual de ELE para la Enseñanza Secundaria, publicado en Brasil en 2004, cuyo autor es Ivan Rodrigues Martin. Se presenta en un volumen único con veinticinco unidades, divididas en nueve apartados. En el manual del profesor, su autor afirma (2004: 2) que el contenido del libro está afinado con las orientaciones de los PCN.

Destacamos, apenas, el apartado «Para leer e interpretar», por ser el que tiene por objetivo trabajar la destreza lectora. Ese apartado presenta textos de géneros variados con diferentes muestras de lengua, lo que le da al alumno la oportunidad de trabajar con textos que un nativo utiliza en su vida cotidiana. La mayoría de los ejercicios comprenden preguntas que requieren un procesamiento ascendente o descendente de la información. Además, no hay ninguna propuesta de lectura que siga las tres etapas de la lectura interactiva.

CONCLUSIONES

Actualmente, ya hay una cierta preocupación por parte de algunos autores de libros didácticos de ELE para la Enseñanza Media, en introducir en su programación las directrices propuestas por los PCN, en relación a la enseñanza de Lenguas Extranjeras Modernas. Esa iniciativa demuestra que los materiales están conectados con el proceso de enseñanza/aprendizaje actual y con las necesidades de los alumnos. Por eso, es importante que el profesor sepa qué manual será el ideal para satisfacer esas necesidades. Para ello, se hace necesario el análisis de los materiales didácticos a través del contraste entre los diversos tipos que presentan la misma metodología, para saber cuál será aquel que mejor atenderá a los objetivos del grupo con que se está trabajando.

Sin embargo, observamos que dentro de los manuales analizados hay poco espacio para la actividad de comprensión lectora, independiente del enfoque adoptado. Hay una cierta tendencia a utilizar el texto como pretexto para otras actividades, sea para introducir la gramática y el léxico de la unidad, sea para estimular la expresión oral, relegando la destreza lectora a un segundo plano.

Mediante ese análisis y, también, por nuestra experiencia profesional como profesoras de ELE, hemos podido levantar algunas razones que contribuyen para que no se trabaje la práctica lectora dentro de una perspectiva sociointeraccional. La primera, comentada anteriormente, es la falta de espacio en los propios manuales para desarrollar esa habilidad de modo interactivo. Por otro lado, hay una cierta dificultad por parte de los educadores y autores de libros didácticos de ELE de poner en práctica las orientaciones de los PCN en lo que se refiere a la lectura, porque hay una carencia muy grande de informaciones sobre ellos. Por eso, muchas veces, el problema no está, apenas, en los manuales adoptados, sino también en los propios profesionales que desconocen los objetivos y las propuestas de lectura de dicho documento o no están listos para un trabajo sociointeraccional

de lectura o, aún, no saben qué es lectura interactiva y su importancia para los alumnos y para sí mismos. Y, por eso, ese modelo de lectura está poco presente en las clases de ELE. Aquí encontramos una segunda razón para el alejamiento de una práctica interactiva.

Generalmente, con miedo de innovar, los profesores tienden a desarrollar sus propios procedimientos con base en sus propias concepciones personales sobre la lengua y el proceso de enseñanza/aprendizaje, desconociendo, tal vez, las relaciones entre las teorías y los enfoques metodológicos y el diseño de los materiales didácticos. Eso resulta en el desarrollo de una práctica generalizada, que no toma en cuenta consideraciones de orden específica, no atendiendo, de esa forma, a las características, necesidades e intereses de cada grupo.

Así, creemos que se debe dar a los profesores de Lengua Extranjera la oportunidad de hacer un reciclaje de los temas que envuelven el proceso de enseñanza/aprendizaje actual y su práctica docente. Para ello, se deben promover cursos de perfeccionamiento o talleres que aborden esas cuestiones, además de encuentros con los profesionales envueltos en el área de la educación, para que haya un cambio de experiencias, a fin de que, de ese modo, los profesores de ELE y los autores de manuales didácticos de ELE empiecen a actuar y a confeccionar los materiales según las determinaciones de los PCN.

De esa forma, el profesor, como mediador de la interacción lector-texto, tiene que estar preparado para promover la autonomía en el aprendizaje, una vez que él también es una pieza importante en el presente proceso de enseñanza destinado a la interacción del aprendiz con el mundo en que vive.

BIBLIOGRAFÍA

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

— Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, *Reforma do ensino Médio – Área de linguagens, códigos e suas tecnologias,* Brasília, MEC/SEMTE. Martin, I. R., 2004, *Série Brasil. Ensino Médio*, São Paulo, Ática.

Milani, E. M. et alli., 2005, *Listo. Español a través de textos*, São Paulo, Moderna.

Moita Lopes, L. P., 1996, *Oficina de Lingüística Aplicada – A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas*, Campinas, Mercado de Letras.

Romanos, H., Carcalho, J. P., 2004, *Espanhol Expansión: Ensino Médio,* São Paulo, FTD, (Coleção Delta).

Santos, Ana C., Ana E. D. Albuquerque y Cristina S. V. Junger, «Lectura interactiva en clases de ELE», *Revista Hispanista*. Vol. I, n.º 03, Disponible em www.hispanistas.com.br/revista/uniminiesp.htm, acceso el 22/01/2006.

Solé, I, 1994, *Estrategias de Lectura*, Barcelona, ICE/Universidad de Barcelona.