COMUNICACIONES

De la teoría hacia la práctica: la activación de la información no visual

Adriana Werner
Colégio Geração Florianópolis

Es sabido que los profesores encontramos mucha dificultad en romper los paradigmas que nos fueron pasados a lo largo de nuestra trayectoria académica, en general leemos y estudiamos mucho, pero a menudo nos enfrentamos al problema de transponer la muralla que hay entre la teoría y la práctica. De esta manera, muchas de las cosas que aprendemos en la facultad se quedan olvidadas por no saber cómo ponerlas en práctica. Es decir, es más fácil repetir los antiguos modelos en nuestra práctica docente que innovar y poner en acción los nuevos paradigmas. Con el objetivo de instigar el profesorado hacia la puesta en práctica de las teorías que nos fueron enseñadas a lo largo de nuestra vida académica, el presente trabajo busca exponer algunas consideraciones teóricas y prácticas que puedan ayudar a nuestros alumnos a la hora de comprender un texto y consecuentemente adquirir y expandir el léxico disponible. Es importante resaltar que las ideas y sugerencias aquí expresas se fundamentan en investigaciones sobre el tema de la escritura, comprensión lectora y expansión del lexicón. Para ello, hablaremos del uso del mapa semántico como instrumento que activa un tipo de información que no está presente en la pizarra, en el bloque textual o en una tira de cómics, y que puede ser rescatada de manera a expandir la información que se encuentra por detrás de un conjunto de palabras, figuras o imágenes. El presente trabajo está dividido en tres bloques temáticos: el primero está dirigido hacia la información no visual. En este apartado trataremos de discutir sobre el diálogo mental desarrollado entre los actores involucrados en el acto de comunicarse a través del texto: escritor y lector; y como esta interacción logra éxito a través de las estrategias que el lector activa a la hora compaginar el conocimiento pasado por el escritor e integrarlo al conocimiento almacenado en su memoria para recomponerlo y nuevamente reconstruirlo, dando sentido al texto. En el segundo bloque será abordado el uso del mapa semántico como estrategia de organización de las informaciones visuales y no visuales. Es decir, se discutirá cómo las palabras se relacionan entre sí, cómo a través de un concepto central se vuelcan otros que tienen con él una cierta relación, cómo los conocimientos previos fomentan la construcción de nuevos conceptos, el intercambio de ideas y el aprendizaje de nuevas palabras. Y por último, pero no menos importante, el tercer bloque representa la puesta en práctica de la teoría, describiendo una actividad desarrollada utilizando los conceptos e ideas discutidas anteriormente.

1. LA INFORMACIÓN NO VISUAL

Como impacto de la teoría de esquemas en la investigación de la comprensión lectora, el proceso de lectura empezó a ser considerado como un diálogo mental entre escritor y lector y, consecuentemente, como instrumento de integración entre la información del texto con el conocimiento previo del lector.

Según esta teoría, todo aquello que experimentamos y aprendemos se queda almacenado en nuestro cerebro en redes o categorías denominadas esquemas. Estos esquemas son incompletos y se desarrollan constantemente, o sea, al recibir una nueva información los esquemas adquiridos anteriormente son reestructurados y perfilados, donde obtenemos como resultado una ampliación y refinamiento del conocimiento preexistente (Vega, 1993). La comprensión no es más comprendida como la simple inferencia de significado a partir de la página impresa, sino como un proceso activo en el cual el lector a través de su conocimiento previo interacciona con el texto y obtiene como resultado un conocimiento nuevo. Luego, el lector competente es aquel que utiliza el conocimiento y las experiencias almacenadas en su memoria y las integra al texto. Es decir, para que el texto sea comprendido no le basta al lector, únicamente, aplicar sus conocimientos sobre el sistema lingüístico en cuestión, sino que se torna imprescindible, además de eso, añadir el conocimiento sobre el tema abordado en el texto.

Un buen ejemplo:

Factores que afectan a la RAA

2. Alto contenido de álcalis de la solución de poro

Si el pH, o alcalinidad (normalmente de, al menos, 12,5) de la disolución de poro crece, el potencial para la raa crece también.

El pH de la disolución aumenta con el contenido en álcalis del cemento.

Si la concentración de álcalis es suficientemente grande, los hidróxidos alcalinos son capaces de romper incluso fuertes enlaces entre el silicio.

El uso de cemento de bajo contenido en álcalis puede no ser suficiente para controlar reacciones con áridos muy reactivos.

Ciclos repetidos de humedad-secado pueden originar concentraciones altas de álcalis en sitios localizados. (Al viajar la humedad a través del hormigón, disuelve álcalis y los transporta, depositándolos cuando la humedad se evapora).[1]

Después de la lectura del texto, creemos que un hablante nativo del español o un extranjero que domine el idioma tenga efectuado la lectura. Sin embargo, si ese lector no dispone del conocimiento relacionado a la *ingeniería de caminos*, y más precisamente a la *reactividad de los áridos*, seguro que no ha logrado interaccionar con el texto, o sea, no lo ha comprendido. Como hablantes competentes del

[1] Calvo Pérez, B. y García del Amo, D. *Reactividad de los áridos en el hormigón*, Curso de Doctorado y Postgrado sobre Minerales y Rocas Industriales: piedra natural y agregados en construcción, Guayaquil, 1998.

idioma, podemos reconocer en el texto las estructuras oracionales, las categorías de palabras, sus funciones sintácticas, los significados de gran parte de los signos lingüísticos, etc. Pero, estas informaciones no son suficientes para que ocurra una interacción lector-texto, pues el lector no posee los esquemas necesarios sobre el tema que le permitan construir un significado, la *comprensión del texto*. La incapacidad de interacción lector-texto presentada anteriormente, ocurre a menudo en el aula. Los profesores elegimos un texto que nos parece apropiado, mas, no consideramos en el momento de la selección si el alumno dispone de esquemas suficientes para comprenderlo y consecuentemente, la clase no alcanza el objetivo esperado.

Según Reyes (1999:121) para que un texto desempeñe su función, comunicar algo y que esta comunicación sea incorporada al mundo cognitivo del lector, el texto debe conectarse a los conocimientos que el lector posee. En este mismo sentido, destaca Smith (1990) que la comprensión es la base del aprendizaje y, para comprender un texto, no basta solo la información visual, sino que necesitamos de varias informaciones no visuales y entre ellas está el conocimiento del tema tratado. Para este autor, cuanto más sabemos por anticipación sobre el tema que trata el texto, más fácil nos resultará su compresión.

En este contexto teórico el mapa semántico resurge como una aplicación posible para auxiliar el lector y el profesor en el proceso de comprensión lectora y expansión del léxico disponible.

2. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN NO VISUAL

El mapa semántico no es algo novedoso, a lo largo de la década de ochenta fue muy difundido, circulando bajo las siguientes categorías: trama semántica, conexión de redes semánticas o mapas estructurales. No obstante, en los últimos años, retoma su importancia debido a las investigaciones sobre la cognición, adquisición del lenguaje y procesamiento de la información. Estas investigaciones presentan la valoración del conocimiento previo del lector en el proceso de lectura y, en este sentido, el mapa semántico ayuda, por una parte a que el alumno utilice sus conocimientos previos sobre un tema, desarrollando este conocimiento a través de la adquisición de vocabulario y de la discusión y proporciona la activación de esquemas. Por otra parte, el profesor puede verificar el conocimiento que el lector posee y constatar la ampliación de este conocimiento.

Según Heimlich y Pittelman (1990) los mapas semánticos son diagramas que ayudan al alumno percibir como se relacionan las palabras entre sí, observar palabras conocidas a partir de una nueva perspectiva, aprender usos y significados de palabras nuevas, ampliar a través de discusiones con los demás partícipes sus conceptos. También, en su estructuración semántica, proporciona al alumno la participación activa en un ejercicio mental que recupera el conocimiento almacenado, ver gráficamente los conceptos que está recuperando y relacionarlos con nuevos conceptos.

Las aplicaciones más difundidas del mapa semántico son en el desarrollo de vocabulario, como estrategia de pre-escritura y pos-escritura –como técnica de estudio– (Jonson y Person, 1984; Hanf, 1971). Pero su utilización puede variar en función de los objetivos del profesor.

A continuación presentamos una adaptación de los procedimientos descriptos por Heimlich y Pittelman a la utilización del mapa semántico en el aula:

a. exponer el tema relacionado con el texto en la pizarra, incluso usando imágenes;
b. pedir a los alumnos para pensar sobre el tema y exponer ideas y palabras que estén relacionadas con el tema;
c. discutir sobre las informaciones y palabras sugeridas por el grupo, incentivando incluso la posibilidad de agruparlas por categorías;
d. si necesario, añadir y definir palabras claves del vocabulario, palabras que sean importantes para la comprensión del texto;
e. reflexionar sobre cada una de las categorías y determinar las etiquetas o rótulos apropiados;
f. solicitar la lectura del texto;
g. a continuación, pedir a los alumnos que añadan al mapa nuevas informaciones adquiridas a través de la lectura del texto y, si es necesario, organizar nuevas categorías.

3. DE LA TEORÍA HACIA LA ACCIÓN

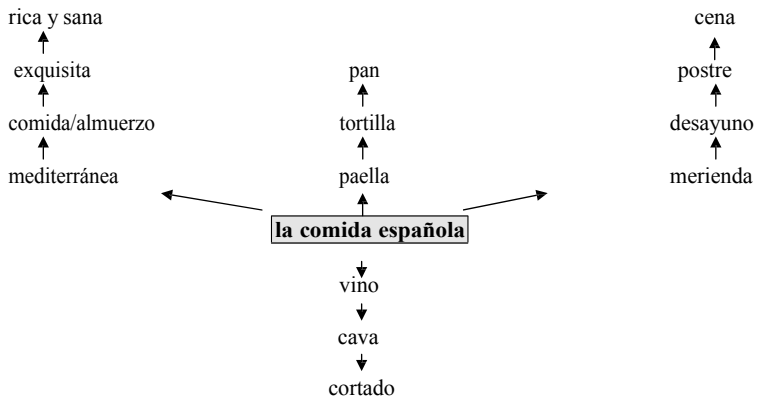
La teoría está expuesta. Sin embargo, hay que verificar cuál es el grado de influencia de las ideas aquí propuestas, en la práctica. Por tanto, actué como investigadora y las puse en práctica empleando los procedimientos descritos en el apartado anterior. Los objetivos buscaban emplear el mapa semántico como: 1) auxiliador en la tarea de interpretación textual y; 2) mecanismo para la expansión del léxico, con estudiantes de español como lengua extranjera (ELE). Es importante saber, que no seguí de manera fija el orden, sino que lo adapté según el contexto. Los sujetos, con los cuales actué, son una pareja brasileña que vivía en España hacía 3 meses, ella de 35 años, estudiante de 3.º ciclo en el área de las exactas, de nivel B1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y él con 39 años, estudiante de 3.º ciclo en el área de humanidades, de nivel C1. La propuesta fue trabajar en separado con cada informante, en sitios y fechas distintas. Por eso, el resultado que tenemos abajo está dividido según los datos colectados de cada informante. Los mapas A1, A2 y A3[2] se refieren a la informante de nivel B1 y los mapas B1, B2 y B3 al informante de nivel C1. Trabajé de igual manera con ambos informantes.

[2] El mapa A3 y B3 se refieren a la comprobación de la expansión del léxico (adquisición de léxico nuevo) que trataremos en el apartado 4 del artículo.

Empecé por introducir el tema del campo semántico en el centro de una hoja blanca: ***la comida española.*** A continuación solicité a mis informantes que pensaran un poco y escribieran las palabras o ideas que le venían a mente relacionadas con el esta frase. Como algunas palabras escritas no llevaban la grafía correcta, les orienté en la corrección ortográfica y les sugerí que agruparan de manera más organizada el mapa semántico (el conjunto de palabras relacionadas con el tema central). Ellos agruparon las palabras según unos criterios que no fueron cuestionados por mí. Hasta este momento, seguí el orden propuesto por Heimlich y Pittelman, que corresponde a los apartados *a, b, c* y *d*. Desde este punto, alteré el orden y salté al punto *f*, presentando el texto a la mis informantes para que ellos realizaran la lectura, ya que sus esquemas conceptuales ya estaban activados y listos para la tarea de interpretación. A continuación, discutimos el texto, ambos informantes demostraron que habían logrado comprenderlo perfectamente, salvo unos pocos vocablos aislados, que no les impidieron interaccionar con el escrito. A continuación, les enseñé el mapa conceptual que habían hecho antes y les pregunté si sentían necesidad de alterar algo o añadir algún elemento nuevo después de la lectura. Los mapas fueron alterados de manera significativa, nuevos elementos fueron insertados, lo que corresponde al procedimiento *g*. Una vez más, surgieron algunos equívocos de ortografía que fueron sanados con mi ayuda y les pregunté si podríamos nombrar los grupos que habían organizado, ya que los vocablos presentaban características que se lo permitía. Solo aquí puse en práctica el procedimiento *e*, lo que no perjudicó el desarrollo de la actividad.

A continuación siguen los mapas conforme el orden de realización y el texto que los intercaló.

Mapa A1



Procedimiento *f*: lectura del texto:

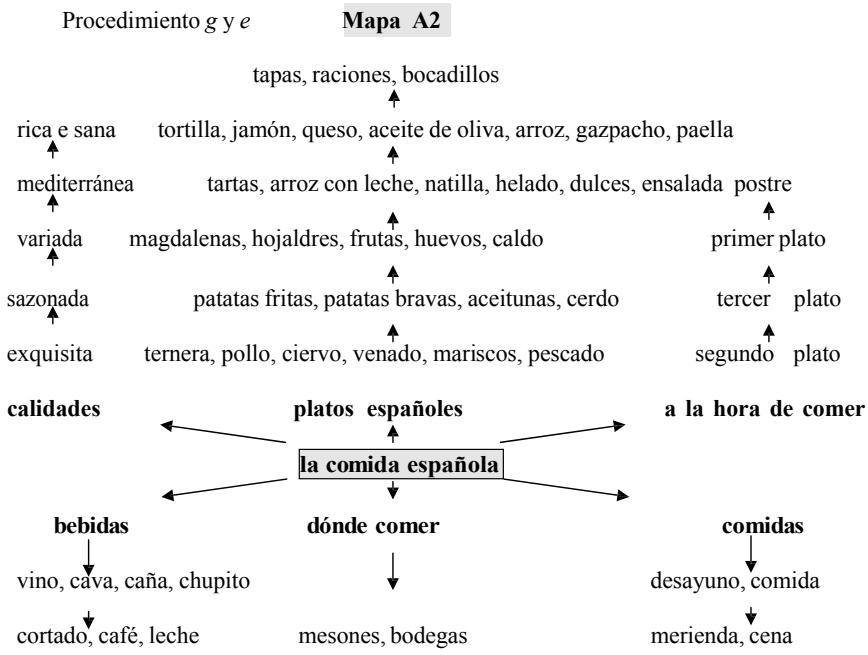
¡Sí que se come en España!

Como extranjera que vive en España, uno pronto se pregunta: ¿cómo puede que los españoles no sean gordos? Comer les encanta. En sus alimentos usan aceite de oliva, arroz, mariscos, pan, hojaldres, etc.; todo acompañado por

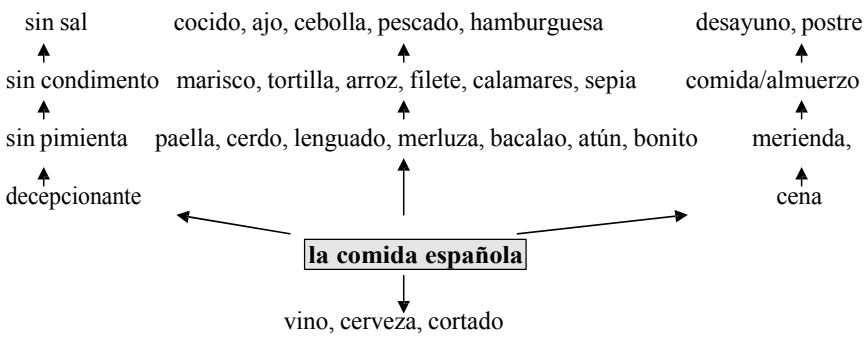
sabrosísimos vinos, de todas las regiones, ya que el país es productor vinícola de primera calidad. Los españoles suelen desayunar magdalenas, pan, tortilla, sin olvidarse del café, la leche y las frutas. Y, a media mañana es común encontrarlos en las cafeterías, tomando un cortado o comiendo un bocadillo de jamón.

Para un español la comida es un momento de placer y de sociabilidad. La gastronomía es variada y la manera como sirven los platos, suele ser distinta, si se compara con las costumbres brasileñas. Los platos son servidos en separado y un menú completo lleva primer plato que es la entrada, segundo plato, plato fuerte, postres y café. En general el primer plato suele ser una ensalada, un caldo, gazpacho, huevos revueltos o incluso paella. El segundo plato es aquel que trae la carne. Puede ser un pescado, mariscos, ternera, cerdo, pollo, o carne de caza como el venado o el ciervo. Todo muy bien sazonado. No se puede olvidar el pan, porque una comida sin pan es casi un sacrilegio en España. A continuación el tercer plato, la carta es variada y se puede elegir el postre que más apetezca. Una buena sugerencia son las natillas o el arroz con leche u otro dulce. También se puede pedir un helado o una de las varias tartas que ofrece la cocina española. Todo merece la pena. A menudo, sirven un cortado o un chupito. ¡Ojo con los chupitos!

Como comer les apetece, al final de la tarde los mesones y bodegas suelen llenarse de gente que sale a picar, antes de cenar. Es una fiesta, se come raciones de todo lo que se pueda imaginar. Es costumbre que cuando se pida una copa de vino o una caña esta venga acompañada de unas «tapas»: patatas fritas, patatas bravas, aceitunas, lonchas de jamón o queso, etc. Y si aún el estómago aguanta, se puede cenar. Pero yo digo: ¡no puedo con nada más!



Mapa B1



Procedimiento *f*: lectura del texto *¡Sí que se come en España!*

Procedimiento *g* y *e* **Mapa B1**



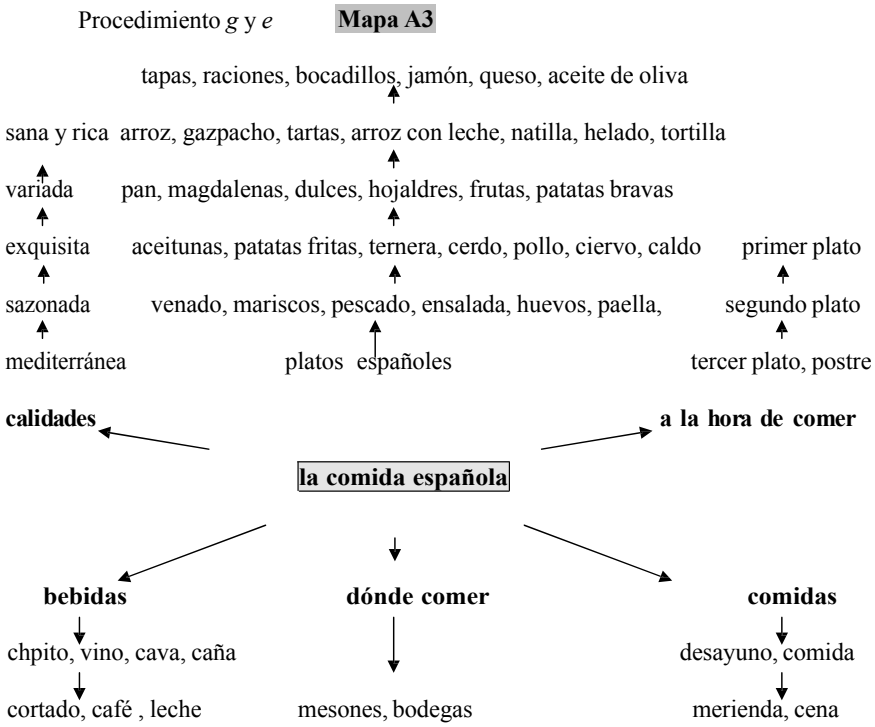
3.1. La expansión del léxico disponible

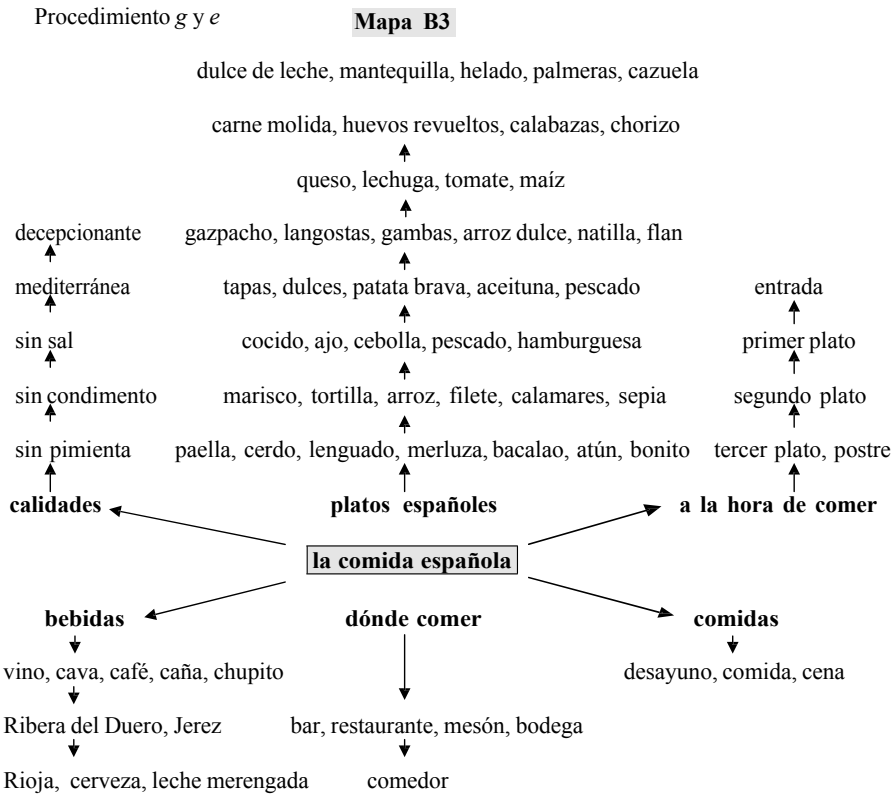
Hasta ahora, como hemos podido comprobar, el uso de los mapas semánticos parece que responde a uno de los objetivos propuestos, como auxiliador en la tarea de comprensión lectora. Sin embargo, nos queda un cuestionamiento importante: ¿cómo comprobar que hubo una real y efectiva expansión del léxico disponible?, o en otras palabras: ¿hubo adquisición de léxico nuevo?, cuestión esta relaciona a nuestro segundo objetivo.

Para responder a este cuestionamiento, hay que pensar en una manera de medir la efectiva expansión del léxico relacionado con el tema «la comida española».

Como el uso de los mapas semánticos parece ser un instrumento eficiente para este tipo de verificación, me propuse a rehacerlo con mis informantes.

Para tanto, puse en práctica, nuevamente, la propuesta de Heimlich y Pittelman, del ítem *a, b* y *c*. Justifico este cambio procedimental porque en este momento, mi objetivo no era usarlo para facilitar la tarea de comprensión lectora, sino emplearlo como verificador fiable del léxico almacenado. Además, como cambio de estrategia, usé fotografías como generador del léxico relacionado a la *comida española*.





CONSIDERACIONES FINALES

Como resultado de la elaboración de los mapas semánticos presentados, los sujetos analizados pudieron evaluar su conocimiento previo, aprehender nuevos conceptos y vocabulario relacionados al tema, además de organizar y estructurar la información del texto. Es decir, el uso del mapa semántico ayudó a los sujetos a alcanzar una comprensión sustancial del contenido del texto, además de añadir nuevos elementos a los esquemas de los que disponían.

Yo, como profesora e investigadora, me beneficié de la oportunidad de evaluar el proceso de esquematización de la información generado por el tema propuesto: fase de las hipótesis (1.er mapa), fase de la comprobación (lectura e interpretación del texto) y la fase de la reestructuración de la información (3.er mapa). Sentimos que el trabajo todavía no ha acabado y que el profesor en el aula puede ampliar el mapa, solicitando a los alumnos una investigación sobre el tema o con presentación de otros textos e, incluso, películas.

Advertimos que el uso de los mapas semánticos en el aula, como cualquier estrategia, hay que estar pensado y dirigido a los objetivos de la clase. Es importante que se utilice de forma coherente y que los alumnos perciban sus beneficios en el proceso de estructuración y organización de informaciones. Porque solo así sabrán cuándo utilizarlo como aplicación auxiliar para la lectura y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Heimlich, J. y Pittelman, S. 1990. *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*, Madrid, Ed. Visor.

Reyes, G. 1999. *Cómo escribir bien en español*, Madrid, Ed. Arco/Libros.

Smith, F. 1990. *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Ed. Visor.

Vega, M. 1993. *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Ed. Alianza.