

**LA VOZ DEL LECTOR: UNA PROPUESTA DE LECTURA Y ESCRITURA EN
CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**LA VOZ DEL LECTOR: UMA PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA NAS AULAS
DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Anderson Hernandez¹

Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques²

Resumo: *A proposta deste trabalho busca contemplar duas habilidades primordiais no ensino de línguas para serem aplicadas em aulas de língua espanhola: a leitura e a escrita. Sendo assim, temos o objetivo de trabalhar a leitura e a escrita a partir do gênero discursivo conhecido como carta do leitor. O texto selecionado foi retirado da seção ECOS La Voz del Lector, edição do dia 30 de julho de 2011 do jornal El País - Uruguay. O nosso estudo tem como base as discussões desenvolvidas acerca dos estudos sobre gênero discursivos (BAKHTIN, 1997), as orientações dos documentos oficiais para o ensino de LE no Ensino Fundamental e Médio (OCEM, 2006) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 2000) e os estudos de Llopis García (2007, 2008 e 2011) sobre leitura e escrita nas aulas de língua espanhola.*

Palavras-chave: *Leitura; Escrita; Língua Espanhola*

Resumen: *la propuesta de este trabajo busca contemplar dos habilidades primordiales en la enseñanza de lenguas para que sean aplicadas en clases de lengua española: la lectura y la escritura. Con eso, nuestro objetivo es trabajar la lectura y la escritura en el género discursivo conocido como carta del lector. El texto seleccionado fue retirado de la sección ECOS La Voz del Lector, edición del día 30 de julio de 2011 del diario El País- Uruguay. Nuestro estudio tiene como base teórica las discusiones desarrolladas sobre estudio de géneros discursivos (BAKHTIN, 1997), las orientaciones de los documentos oficiales para la enseñanza de LE en la enseñanza fundamental y media (OCEM, 2006) y de los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1998, 2000) y en los estudios de Llopis García (2007, 2008 e 2011) sobre lectura y escritura en las clases de lengua española.*

Palabras-clave: *Lectura; Escritura; Lengua Española.*

1 Introducción

La tarea de enseñar una lengua extranjera presenta diferentes y complejas perspectivas respecto al proceso de adquisición de una nueva lengua. Desde los años 90, en Brasil,

¹ Graduação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Jaguarão, Brasil, e-mail: anderson.hernandez1@gmail.com

² Mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Brasil, e-mail: marisocorrof@yahoo.com.br

documentos oficiales como los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que presentan parámetros y orientaciones para la enseñanza de las asignaturas en contexto escolar, han destacado la importancia y el papel educativo de las lenguas extranjeras (LE) en aula.

Según los PCNs de Enseñanza Fundamental (1998), el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) contribuye para el proceso educacional como un todo y significa mucho más que la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. Significa mucho más porque nos conduce a una percepción dialógica de la naturaleza del lenguaje, mejora la comprensión de los enunciados en las diversas esferas de acción humana y contribuye para una mayor conciencia del funcionamiento de la propia lengua madre. En esa perspectiva, los PCNs de Enseñanza Media (2000) destacan que es esencial dar a la enseñanza escolar de lenguas extranjeras un carácter que, más allá de capacitar el alumno en la comprensión y en la producción de enunciados concretos en un nuevo idioma, permita al aprendiz tener la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirle el acceso a informaciones de naturaleza múltiple, al mismo tiempo que contribuya para la formación general del aprendiz como ciudadano.

Las *Orientações Curriculares de Ensino Médio* (2006), nos orientan para propuestas de producción de conocimiento que atiendan a las necesidades presentadas por la sociedad moderna. De esta manera, buscamos, nosotros profesores, una formación más crítica ante el mundo que se presenta en todas sus formas de representación, llevando al desarrollo de una conciencia crítico-social, de la creatividad, del interés por nuevos conocimientos, en fin, que ocurra, en aula, un cambio en la manera de percibir y comprender el mundo.

En las orientaciones que los documentos oficiales proponen a nosotros, profesores de lengua madre (LM) y lengua extranjera (LE), está el trabajo con la comprensión y expresión lectora y comprensión y expresión escrita por medio de géneros discursivos que circulan en el cotidiano de los alumnos.

Trabajos a partir del estudio de géneros discursivos han ocupado, desde la publicación de los documentos oficiales PCNs, lugares expresivos en los estudios de Lingüística Aplicada. Podemos notarlos por las expresivas investigaciones de profesores como Sobral (2009), Brait (2005) por ejemplo, diversos congresos, simposios (SIGET, por ejemplo) y periódicos que discuten y difunden trabajos que se preocupan con la lectura y la escritura de diversos géneros en aula.

Apoyados en las orientaciones de los documentos oficiales, en la preocupación con la formación de nuestros alumnos, futuros profesores de lengua española como lengua extranjera, y en las discusiones que se ha planteado en diversos espacios académicos

registramos un proyecto que discute la importancia de trabajar la lectura y de la escritura a través de géneros discursivos. El proyecto “Leitura e escritura de gêneros discursivos nas aulas de Língua Espanhola” desarrollado en la Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Campus Jaguarão/RS, tiene dos objetivos: el primero es de incentivar la investigación sobre el análisis de géneros, procesos de lectura y escritura. Basados en esos estudios, el segundo objetivo del proyecto es planear y proponer actividades didácticas que atenten para el trabajo con la expresión y la comprensión de géneros escritos en clases de español como lengua extranjera. Ese proyecto está formado por un coordinador, profesor efectivo de la Universidad, y por seis alumnos del Curso de Letras Português/ Español.

Las lecturas teóricas que sostienen este trabajo son: estudios sobre géneros discursivos a partir de Bakhtin (1986,1997), los trabajos de Llopis García (2007, 2008 e 2011) sobre lectura y escritura, además de las orientaciones de los documentos oficiales para la enseñanza de Lengua extranjera en la enseñanza media (OCEM, 2006) y de los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, 2000).

2 Géneros discursivos, lectura y escritura

Como ya mencionamos, los PCNs (1998) y las OCEM (2006) proponen un abordaje social en la enseñanza de lengua. Ello porque el sujeto toma la lengua para decir algo a alguien en un determinado contexto de producción verbal con un objetivo comunicativo determinado. El lenguaje posibilita la interacción entre sujetos por medio de textos que se materializan en géneros discursivos.

El estudio de español como lengua extranjera (ELE) a partir de géneros permite que los alumnos atenten para los inúmeros discursos que circulan en nuestro cotidiano como productos del lenguaje en uso. La clase de ELE, por ejemplo, es un lugar donde el alumno puede reflexionar sobre el uso de la lengua extranjera en sus diversas manifestaciones socioculturales y lingüísticas.

Además, es en clase que hay la posibilidad de mostrar para el alumno que las habilidades que en ese espacio se desarrollan pueden ser usadas en diversas situaciones de interacción en la escuela y fuera de ella. Nos preocupamos mucho con tal cuestión, pues vivimos en una ciudad que hace frontera con Uruguay, donde hay un intercambio cultural, lingüístico particular, por la gran circulación de uruguayos en la parte brasileña (Jaguarão - Rio Grande dos Sul) y de brasileños en la parte uruguaya (Río Branco - Cerro Largo). Ese intercambio refleja en la enseñanza principalmente en la Universidad, pues tenemos que

preparar los futuros profesores para la realidad de sus futuros alumnos y por lo tanto ofrecer proyectos que vengan a sumar en su formación académica y profesional.

Antes de presentar nuestra propuesta didáctica, conviene esclarecer cual es la concepción de lenguaje que adoptamos en este trabajo, pues en los Estudios Lingüísticos son varias las concepciones de lengua/lenguaje y muchos son los estudiosos que trabajan con géneros.

El lenguaje siempre está presente en las relaciones sociales, por ello es el resultado de la actividad humana y está firmado en la comunicación social concebida como interacción. Bakhtin/Voloshinov (1986, p.123) afirman que la verdadera sustancia de la lengua es constituída “pelo fenômeno social da interação social, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Para el filósofo Bakhtin, el diálogo comprende tanto el sistema lingüístico concreto como los aspectos contextuales de la situación de interacción. Entonces, el sujeto conduce su discurso según las regularidades y especificidades (tema, estilo y composición) del género discursivo que utiliza.

Por géneros discursivos, Bakhtin (1997, p. 279) los define como “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” Los géneros discursivos - orales y escritos - son incontables, pues cada esfera de actividad humana y de comunicación tiene y produce sus géneros según la situación comunicativa, el objetivo comunicativo, su destinatario. Los géneros pueden ser diálogos del cotidiano, crónicas, géneros literarios, reportaje, cartas, e-mail, conversa familiar, reunión de negocios, artículo, receta, carta del lector.

Para el estudioso, los enunciados reflejan no solamente las condiciones específicas de cada esfera de actividad humana, pero también sus finalidades debido a su contenido temático, a la selección de huellas lingüísticas ofrecidas por la lengua (huellas estilísticas) y por su composición. De esa forma, el tema, el estilo y la composición componen la totalidad de los enunciados, de los géneros, los cuales son marcados por las particularidades de cada esfera de comunicación humana.

La perspectiva interaccionista de lengua/lenguaje adoptada también se extiende al trabajo con lectura y escritura. Llopis García (2011) afirma que el lector recibe y procesa el texto que tiene en manos, o sea, el lector establece interacción con el texto y en ese contexto coloca en actividad procesos cognitivos. Además, la estudiosa sostiene que la lectura aunque sea una actividad individual es tan activa como la oralidad, por ejemplo. Según la estudiosa,

Es importante tener en cuenta que la lectura es una interacción entre la persona que lee y el autor del texto y que, al igual que en una conversación oral, el lector/hablante lleva consigo un conocimiento del mundo, una forma de ver las cosas y procesar los significados que le llevará a sacar unas conclusiones únicas y a extraer unas ideas propias. (LLOPIS GARCÍA, 2011, p. 5)

De acuerdo con la investigadora, la lectura es una de las destrezas que promueve el diálogo entre el lector y el autor del texto, por eso ningún lector está solo cuando lee. Para trabajar con lectura en clase de ELE, Llopis García (2008), propone seguir tres pasos: (1) actividades de pre-lectura, (2) actividades durante la lectura y (3) actividades post-lectura. Según la estudiosa, las actividades de pre-lectura permiten a los alumnos

contrastar su conocimiento del mundo con la temática de la lectura. Ayudamos a que el estudiante recolecte todo lo que pueda saber (por sus propios medios, por sus propias experiencias) y que pueda ayudarle a la hora de comprender lo que lee (2011, p.12).

En las actividades de lectura se trabaja con la comprensión del texto, con cuestiones gramaticales, discursivas, de léxico. Por último, la actividad de post-lectura permite al profesor “evaluar el éxito del alumno en la tarea y serán las que nos llevan a enlazar con las otras destrezas: interacción oral, expresión escrita, presentación oral, etc.” (LLOPIS GARCÍA, 2011, p.12)

De la misma forma que la lectura, la escrita de textos también exige la presencia de un lector, por eso la escritura también es una expresión interactiva. Llopis García (2011) destaca dos palabras-clave cuando se refiere a la escritura: producción e interacción.

La primera está centrada en la creación textual, en el proceso necesario hasta el producto final y la segunda en el destinatario. Por ello, debemos pensar en nuestro lector, necesitamos planificar nuestros textos y organizarlos conforme nuestro objetivo comunicativo. En esa interacción, la existencia de un “tú” es fundamental para determinar lo que será dicho/escrito, cuando será dicho/escrito y cómo será dicho/escrito. Llopis García (2011, p.4) expone que, “cuando escribimos el texto lo hacemos para que alguien lo lea. Existe comunicación en la expresión escrita, sólo que es una comunicación desfasada en el tiempo: el lector y el autor no están interactuando en el mismo tiempo”.

Sobre las tareas de escritura, Llopis García (2011), propone que nosotros profesores tenemos que ofrecer a nuestros alumnos diferentes tareas de escritura de acuerdo con el

objetivo deseado. Esos objetivos pueden ser: distinguir diferentes géneros discursivos y sus funciones, trabajar con argumentación, descripción, narración; aprender a utilizar construcciones sintácticas distintas y vocabulario determinado; practicar e identificar los registros formales e informales; ordenar los párrafos y textos; autocorregirse, entre otros. Con esta actividad también queremos que nuestro alumno piense en ¿Qué va a escribir?; ¿Cómo lo hará?; ¿Cómo estructurará sus textos?

Según la investigadora, los estudios sobre la enseñanza de lengua española estuvieron mucho tiempo centrados en la oralidad y en estrategias de audición, mientras que la lectura y la escritura no ocupaban un lugar significativo en las clases de lengua española. Pero, en los últimos años, la preocupación con la lectura y la escritura en clase de lengua extranjera han llamado la atención de profesores que desarrollan sus prácticas en la enseñanza de español. Esa tendencia a lo mejor tiene su raíz en la búsqueda por una buena competencia en lectura y producción de textos escritos en diversos contextos sociales.

En esa dirección, es conveniente que el usuario de la lengua sepa, además de leer y comprender diversos géneros discursivos que lo cercan, producirlos con éxito en diversas situaciones de comunicación verbal. En ese contexto, es tarea de los profesionales del lenguaje proporcionar a los alumnos el acceso a tales saberes lingüísticos.

3 Propuesta didáctica

En este espacio vamos a relatar como uno de los alumnos que compone el proyecto de “Leitura e escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Espanhola” trabajó cuestiones de lectura y escritura con el género discursivo cartas del lector en su práctica docente. El texto seleccionado fue publicado en la sección ECOS - La voz del lector el día 30 de julio de 2011 en el diario El País en Uruguay. El diario además de la versión impresa, posee su versión *online*.

El trabajo con lectura en clase de ELE no sirve solamente para trabajar algún aspecto gramatical, de léxico, responder algunas preguntas generales sobre el texto leído. Creemos que además de eso, es conveniente, en primer lugar, llevar a los alumnos a pensar para qué leemos todos los días, lo qué leemos y a considerar la lectura como una actividad que está presente en nuestro cotidiano.

Llopis García (2011, p.3) afirma que “leemos nuestros correos electrónicos, el periódico, los anuncios en el metro o el autobús, los miles de papeles que manejamos profesionales, la novela que tenemos entre manos, las facturas pendientes (...)”. Agrega que

según el objetivo de la lectura destinamos más tiempo, más atención, o sea, leer un libro para relajarse por la noche es un objetivo distinto de leer un libro para un examen.

Esta actividad fue pensada según los aportes ya presentados, fue destinada para alumnos brasileños de la enseñanza media de una escuela de Jaguarão-RS. Es conveniente que el profesor trabaje los aspectos composicionales, estilísticos y temáticos del género carta del lector, sus características principales (quién escribió, cuándo, para quién, dónde), además de discutir su importancia social. Las actividades propuestas buscan trabajar la lectura con estrategias que implican una preparación del texto, de sus partes, su contexto, sus participantes, su vocabulario.

3.1 Actividad de lectura

Actividad de pre-lectura

La pre-lectura se caracteriza por ser un momento de “calentamiento” o preparación. En este momento tenemos el objetivo de activar el conocimiento de mundo de nuestro alumno y familiarizarlos con la temática de los textos, usando la estrategia de “lluvia de palabras”. Esa actividad es oral. Para realizar esta primera etapa, el profesor, escribió en la pizarra algunas palabras que están presentes en el texto trabajado. Desde ahí, plantea las siguientes cuestiones:

- 1 Según el conocimiento que tienen, lean las siguientes palabras y discutan si ellas pueden adelantar alguna información sobre el texto que vamos a trabajar: **ecos, lector, mamá desconsolada, respetuosa, señales de tránsito, peatón.**
- 2 Ahora busquen esas palabras en sus contextos inmediatos. ¿Pueden entender los significados de ellas en el texto? (Aquí los alumnos buscan en el texto que tienen en manos las palabras).

Lectura

Las actividades de lectura ayudan al alumno a identificar diversas estrategias lingüísticas (gramaticales, lexicales y discursivas) para mejor comprender el texto.

- 3 En tu opinión, ¿qué género discursivo estamos leyendo?
- 4 ¿Quién es el autor del texto?
- 5 ¿En qué vehículo de comunicación fue publicado?

- 6 ¿En tú opinión, para quién fue escrito?
- 7 Señala las huellas que identifican la presencia del autor en el texto.
- 8 ¿Esas huellas están relacionadas con el sentimiento del autor?
 - 9 Qué entiendes por: armarse o no; gatillo; relatos en la oficina; garitas de guardia; enrejados.
- 10 ¿Cuál es la idea general del texto?

Además de estas preguntas, el profesor puede elaborar actividades de verdadero o falso, llamar la atención para los marcadores discursivos, puede trabajar con cuestiones gramaticales, por ejemplo.

Trabajamos con esas cuestiones y con el género carta del lector, pues los contenidos que deberían ser trabajados en la práctica docente estaban relacionados con marcas del autor en textos del cotidiano, expresión y comprensión de opiniones, argumentación y disertación.

3.2 Actividad de escritura: pos-lectura

La tarea de escritura que proponemos para terminar la actividad es la que sigue: vamos a pedir a nuestros alumnos la producción de una carta del lector. Para hacerla, ellos tienen que seleccionar un tema que leyeron en la semana en un periódico o revista (puede ser *online*) hacer una carta para criticar, hacer un elogio o simplemente divulgar su opinión sobre algo que ocurrió en el cotidiano de la ciudad y después enviarla a ese periódico.

Es importante entender que el proceso de escritura, según Llopis García (2011), es más que escribir y puede seguir siete etapas. La primera consiste en la actividad de pre-escritura que activará el conocimiento del tema por medio de una lectura, una discusión, un debate, una palabra escrita en la pizarra. La segunda etapa es la presentación de la tarea, la exposición y claridad de los objetivos. La tercera es la lluvia de ideas con recopilación de argumentos, pensamientos. El esquema, cuarta etapa, facilita la organización de ideas y es esencial para seguir el “hilo argumentativo”. La quinta etapa son los borradores, o sea, es la etapa que los alumnos revisan, reescriben, releen el texto hasta el texto final (sexta etapa). La (auto) corrección, séptima etapa, es hecha con la ayuda del profesor.

Conclusión

Entendemos que el trabajo con lectura reclama la producción de textos escritos. Por

ello, entendemos que nosotros estudiantes del lenguaje, tenemos que trabajar con estrategias de enseñanza que dialoguen lectura y escritura a partir de géneros discursivos. La propuesta, basada en pre-lectura, lectura y post-lectura, aplicada en la enseñanza media con el género carta del lector, nos permitió trabajar con cuestiones de producción (quién escribe, para quién lo hace, dónde lo publica y porqué); de recepción (quién son los lectores, dónde están y porqué leen). Además de trabajar componentes discursivos, gramaticales, huellas lingüísticas que identifican la presencia del autor. Así, con la producción textual (escrita) estamos ayudando al alumno a ordenar sus ideas, su argumentación y a entender que cuando escribimos estamos escribiendo para comunicarnos con los otros por eso es necesario seleccionar el contenido, organizarlo y corregirlo.

Referencias

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martino Fontes, 1997.

_____, (VOLOSHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.126p.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.121 p.

LLOPIS GARCÍA, R. **Escribir sin pensar, ni pensarlo!** Organizar la expresión escrita. In: Fernández Colomer, M.J. y Albelda Marco, M.A. (org), Actas del Foro de profesores de E/ELE,3, Universitat de València, 2007.

_____. **La comprensión lectora, esa gran incomprendida!**. In: Fernández Colomer, M.J. y Albelda Marco, M.A. (org), Actas del Foro de profesores de E/ELE,3, Universitat de València, 2008.

_____. **Desarrollo de la comprensión y expresión escrita**. Diploma de formación y actualización de profesores de español como lengua extranjera. 2 ed. Universitat de València, 2011.

MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

CRUZ, W. S. **Una mamá desconsolada**. El País, Uruguay, 30 jul. 2011. Sección Ecos. EL PAÍS. **Ecos**: inseguridad pública. Una mamá desconsolada. Disponible en: <<http://www.elpais.com.uy/11/07/30/ecos.asp>>. Acceso 30 de julio de 2011.

ECOS

Ecos es una página abierta a las inquietudes de todos los lectores. Los mensajes que se envían deben estar acompañados del nombre completo del autor, su dirección y un teléfono o dirección electrónica de contacto. Los coordinadores se reservan el derecho de editar los mensajes que se extiendan más allá de veinte líneas mecanografiadas, los que reiteren un mismo concepto o aquellos que incluyan afirmaciones agraviantes para personas o instituciones. Si un corresponsal no está dispuesto a que su mensaje sea abreviado, debe dejar expresa constancia de ello. Para enviarnos sus inquietudes haga [click aquí](#)

Una mamá desconsolada

Silvia Ware Cruz | Montevideo

@| "El jueves 14 de julio a las 20 horas estaba en mi domicilio cuando suena mi celular y veo que era el de mi hija.

Me contesta un agente de policía diciendo que mi hija, Silvia Roxana Robilar Ware, había sufrido un accidente de tránsito.

En el momento pensé que me estaba engañando para pedir dinero. Al señor agente de policía le cambió la voz y me dijo: `Señora, su hija fue atropellada por un ómnibus en la calle cuando cruzaba y está muerta`.

Aún no lo podía creer porque conocía a Roxy, como todos la llamamos, y sabía lo respetuosa que siempre era con los cruces y con las señales de tránsito (cosa que también me comentan sus amigos). El agente me dijo que concurriera directo a la seccional ya que no me convenía ir al lugar del hecho.

Inmediatamente con mis dos hijitos menores nos dirigimos a la Seccional 1era, donde nos narraron la historia. Mi hija cruzó correctamente como peatón con luz verde y en paso peatonal en la intersección de las calles Florida y Mercedes el ómnibus la embistió brutalmente, dejándola tendida en el pavimento.

No tuve ni siquiera la oportunidad de despedirme, de darle un beso ya que fue un brutal accidente y no la pude ver en ningún momento.

Sres. lectores, mi hija era una joven de 32 años, honesta, trabajadora, excelente amiga, con un montón de proyectos hermosos por delante, realmente un ángel; pero la triste realidad es que yace en el cementerio y el señor conductor del ómnibus está en su casa.

Por eso pido justicia, solo justicia. Mi familia, sus amigos y yo, la mamá, estamos destruidos."

<http://www.elpais.com.uy/11/07/30/ecos.asp>

Cuadro1: Carta del lector

Data de recebimento: 30 de setembro de 2012.

Data de aceite: 28 de outubro de 2012.