

UNIVERSIDADE DE LISBOA



FACULDADE DE LETRAS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

A INFERENCIA LEXICAL ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA EM ALUNOS PORTUGUESES DE ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Telmo Verdelho

**Mestrado em Ensino do Espanhol Língua Estrangeira
Lisboa, 2011**

UNIVERSIDADE DE LISBOA



FACULDADE DE LETRAS

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

A INFERENCIA LEXICAL ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO ESCRITA EM ALUNOS PORTUGUESES DE ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

Orientador: Doutor José León Acosta

Mestrando: Telmo Verdelho

**Relatório de Mestrado em Ensino do Espanhol Língua Estrangeira no Ensino
Secundário**

Lisboa, 2011

*Les mots que j'emploie, Ce sont les mots de tous les
jours, et ce ne sont point les mêmes !*

Paul Claudel

RESUMO

Neste relatório de mestrado serão analisadas as relações entre os processos de ensino/aprendizagem da leitura em Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) e a mobilização de estratégias de inferência lexical nas actividades de compreensão escrita. Serão analisados e interpretados, também, os efeitos das orientações metacognitivas no desenvolvimento da construção do sentido.

Na primeira parte do relatório serão abordados alguns aspectos relativos à leitura e à compreensão escrita, às estratégias de compreensão escrita dentro do processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, ao papel central do léxico em todo o processo e, por último, à inferência lexical dentro das estratégias de compreensão.

Ao longo da segunda parte será descrita a aplicação das estratégias de compreensão escrita no âmbito de uma unidade didáctica aplicada numa turma de 10º Ano de alunos portugueses de E/LE (Iniciação). Serão fornecidos alguns dados sobre a escola em que foram desenvolvidas as fases do projecto, assim como sobre o grupo de alunos com que trabalhei.

O terceiro momento do relatório prender-se-á com a comparação e análise dos dados recolhidos no início (fase de diagnóstico) e no final da unidade (avaliação).

Por último, serão tecidas algumas considerações finais acerca do trabalho realizado, dos processos de avaliação adoptados e dos resultados obtidos.

RESUMÉ

Dans ce travail seront analysées les relations entre les processus d'enseignement/apprentissage de la lecture en Espagnol Langue Étrangère (E/LE) et la mobilisation de stratégies d'inférence lexicale dans les activités de compréhension écrite. Il sera question d'analyser et d'interpréter, aussi, les effets des orientations métacognitives dans le développement de la construction du sens.

Dans la première partie de ce travail seront traités quelques aspects relatifs à la lecture et à la compréhension écrite, aux stratégies de compréhension écrite dans le processus d'acquisition/apprentissage de L2/LE, au rôle central du lexique dans tout le processus et, pour terminer, à l'inférence lexicale entre les stratégies de compréhension.

Au long de la deuxième partie il sera question de décrire l'application des stratégies de compréhension écrite insérées dans une unité didactique appliquée dans une classe de 10^{ème} année d'élèves portugais de E/ELE (débutants). On fournira quelques données sur l'école dans laquelle on a développé les phases du projet, ainsi que sur le groupe d'élèves avec lesquels j'ai travaillé.

Le troisième moment du travail sera dédié à la comparaison et analyse des éléments recueillis au début (phase diagnostique) et à la fin de l'unité (évaluation).

Pour terminer, on présentera quelques considérations finales sur le travail réalisé, sur les processus d'évaluation adoptés et sur les résultats obtenus.

ÍNDICE

Agradecimientos

Introducción

Capítulo I - MARCO TEÓRICO

1. Lectura y comprensión lectora
 - 1.1. Modelo ascendente
 - 1.2. Modelo descendente
 - 1.3. Modelo interactivo
 - 1.4. Modelo transaccional
 - 1.5. Comprensión lectora en LM y en LE/L2
2. Estrategias y comprensión lectora en LE/L2
 - 2.1. Estrategias de comprensión lectora
3. La inferencia lexical

Capítulo II - ESTUDIO DE UN CASO

1. Contexto
 - 1.1. La escuela
 - 1.2. Los alumnos
 - 1.3. El grupo de 10º A
2. Diagnóstico
 - 2.1. Recogida de datos
 - 2.1.1. Análisis de necesidades
3. Aplicación didáctica
 - 3.1. Metodología de enseñanza/aprendizaje adoptados
 - 3.2. La planificación por tareas
 - 3.3. Unidad impartida
 - 3.3.1. Secuencia didáctica
 - 3.4. Evaluación
 - 3.5. Observaciones a la secuencia didáctica
4. Análisis de resultados
5. Consideraciones finales

Bibliografía

Anexos

Agradecimientos

Un trayecto largo y arduo ha sido recorrido. Muchas veces he pensado en desistir, desbordado por el trabajo diario como profesor, entrenador y padre, que han consumido todo mi tiempo disponible; sin embargo, el apoyo de mucha gente, sobre todo de mi mujer, me ha alentado a seguir adelante. Con la colaboración de algunos de mis compañeros de clase y de algunos de los profesores que me han acompañado durante estos años he llegado al final.

Le agradezco a la profesora cooperante, Marta Sá Fialho, toda la disponibilidad que ha demostrado y, sobre todo, a mi orientador de la Facultad de Letras, J. León Acosta, a quien debo, sin duda, toda mi evolución como profesor de Lengua Española.

Agradezco a todos los que me han ayudado en el desarrollo de este proyecto y a Dios por haber permitido que lo concluyese.

Introducción

La elección del tema de este trabajo, *La inferencia lexical entre las estrategias de comprensión escrita en alumnos portugueses de Español Lengua Extranjera*, estuvo motivada por el deseo de observar el comportamiento de los aprendices portugueses durante el proceso de comprensión lectora en Español (E/LE a partir de ahora), para así determinar qué estrategias de inferencia lexical se activan con más frecuencia y cuáles surgen más esporádicamente o aún no han entrado de lleno en su repertorio. Nos pareció que ese primer diagnóstico y análisis eran imprescindibles para implementar en el transcurso de una unidad didáctica actividades que permitiesen el desarrollo de su competencia estratégica.

En el tratamiento de cualquier problema relacionado con la comprensión lectora de E/LE para aprendices portugueses, es inevitable enfrentarse antes o después con la especificidad que deriva de la proximidad entre la lengua materna (LM) y la lengua en adquisición/aprendizaje. En Portugal, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, la idea de que la comprensión de un texto en español no entraña grandes problemas es casi un lugar común. De hecho, existen muchos y muy diversos motivos para que ese “prejuicio” tenga su razón de ser: la frecuencia de cognados, la coincidencia en las acepciones de términos polisémicos, la semejanza de los procesos morfológicos —tanto flexivos como derivativos—, de las reglas y estructuras sintácticas y, también, de las funciones comunicativas asociadas a los actos de habla. Todo ello es consecuencia natural de la proximidad sociocultural, histórica, geográfica y lingüística que existe entre ambas lenguas y que, evidentemente, torna incomparable la posición del español en el marco de la enseñanza y aprendizaje de las LE en el sistema escolar portugués.

Con este trabajo se ha pretendido también contribuir a mejorar la práctica profesional de los docentes de E/LE en Portugal, llamando la atención sobre las singularidades que presenta la comprensión lectora de nuestros alumnos. Y este, precisamente, ha constituido uno de los puntos más problemáticos: localizar estudios de referencia aplicados a aprendices en las mismas circunstancias —o de otras lenguas próximas al español—, que permitiesen comparar la metodología aplicada y los resultados obtenidos con los que aquí se presentan.

Se ha estructurado este informe en dos capítulos. El primero de ellos funciona como marco teórico de toda la problemática abordada. Se inicia con una presentación de

los modelos que mayor repercusión han obtenido en el tratamiento de la lectura y la comprensión escrita. En primer lugar, basados en las conclusiones de Gough (1972), se trata el modelo ascendente en el que la lectura es vista como un proceso pasivo en el cual el lector sólo descodifica las palabras que están en el texto. En segundo lugar, por oposición al primero, se aborda el modelo descendente, descrito por Goodman (1971), en el que la lectura es vista casi como un juego de adivinación en el cual el lector parte de pistas sintácticas o semánticas para llegar al significado del texto. En tercer lugar, partiendo de las teorías de Rumelhart (1977), se aborda el modelo interactivo, en el que los modelos ascendente y descendente ocurren en paralelo y el lector otorga un significado al texto ayudándose de diferentes informaciones (visuales, léxicas, morfosintácticas o semánticas). En cuarto lugar se presenta el modelo transaccional, defendido originalmente por Rosenblatt (1978), en el cual la construcción del significado es fruto de la interacción creativa entre el texto y el lector. En quinto lugar, se tratan cuestiones relativas a la comprensión lectora en LM y en LE/L2

La siguiente sección, todavía dentro del primer capítulo, está dedicada a la subcompetencia estratégica como parte fundamental de la competencia comunicativa y, dentro de esta, una mirada más atenta a las estrategias de comprensión lectora. Basados en autores como O'Malley & Chamot (1990) o Acquaroni (2004), se exponen las estrategias de aprendizaje y comunicación consideradas centrales en el proceso de aprendizaje/adquisición de la LE/L2, así como aquellas consideradas más estrechamente relacionadas con la comprensión lectora.

Por último, como corolario de lo expuesto anteriormente, se dedica una sección al tema concreto que sirve de eje conductor de todo este informe: la inferencia lexical. Basados en autores como Meara (1993), Cooper (1998) o Mariani (1996), se abordan cuestiones como el papel de la inferencia lexical en la comprensión lectora, la relación que mantiene con las otras estrategias y el modo de activación de los mecanismos de inferencia lexical.

En el segundo capítulo se expone toda la intervención llevada a cabo en la escuela y los resultados de la misma, desde las observaciones sobre el terreno y la recogida de datos iniciales hasta el análisis de los datos recogidos y las consideraciones finales con las que se cierra este trabajo.

En la primera sección de este segundo capítulo, dedicada al contexto en el que se ha realizado el estudio, se hace una descripción de la escuela y del contexto social en el que se desenvuelven los alumnos; a continuación, se presenta el perfil de los alumnos

con los que se ha trabajado en la escuela, tanto desde el punto de vista sociológico como de su dominio lingüístico.

A continuación se presentan los procedimientos y resultados obtenidos en la fase de diagnóstico. Se empieza con la descripción de los tres instrumentos utilizados para la recogida de datos: un cuestionario de evaluación de estrategias utilizadas por los alumnos, dos testes *cloze* (en LM y en LE) y un cuestionario para testar la utilización de la estrategia de inferencia lexical. Una vez analizados los resultados obtenidos —que pueden ser consultados en la sección 2 del Capítulo II—, se procede al análisis de las necesidades.

En la tercera sección se entra en la aplicación didáctica propiamente dicha. En primer lugar, y a modo de introducción, se describe resumidamente y se plantean algunas cuestiones teóricas sobre la metodología de enseñanza/aprendizaje —el enfoque comunicativo por tareas— y de planificación que han guiado la construcción de la unidad didáctica. A continuación, y dentro todavía de esta tercera sección, se presenta la secuencia didáctica puesta en práctica y, a modo de cierre, se abordan las cuestiones relacionadas con el modelo y los criterios de evaluación adoptados.

En la cuarta sección se hace el análisis de los resultados obtenidos con este estudio. Se tienen en cuenta los dos momentos diferentes en que los alumnos han sido observados. En primer lugar sin la formación en estrategias metacognitivas y, en segundo lugar, ya con una competencia —ciertamente escasa, dado lo limitado de mi intervención— en esas estrategias.

El capítulo se cierra con una sección que funciona a modo de conclusión, en la que se plantean unas consideraciones finales y se observa —podemos ya adelantarlo— que no hubo una aplicación clara de las estrategias transmitidas y que no se ha registrado una evolución significativa de los alumnos entre el primer diagnóstico y el último.

Capítulo I
MARCO TEÓRICO

1. Lectura y comprensión lectora

La comprensión lectora es una competencia comunicativa transversal y tiene un lugar destacado dentro de las destrezas comunicativas. No está limitada a la búsqueda de respuestas para un conjunto de preguntas sobre un texto. Aunque todas las destrezas interactúan en la evolución de la competencia comunicativa del alumno, la comprensión lectora es la que está directamente relacionada con la interpretación de los textos escritos. Los factores implicados en esta destreza —si dejamos a un lado los más específicamente lingüísticos— son de naturaleza muy diversa: cognitiva, perceptiva, sociológica, actitudinal, etc. La comprensión lectora es, pues, una actividad comunicativa que no está restringida exclusivamente a aspectos lingüísticos del código utilizado por el texto, sino que engloba todo lo relacionado con la interpretación y la atribución de un sentido, o sea, incluye procesos tanto de descodificación y comprensión de la lengua como de interpretación y valoración individual del texto. Hay también que tener en cuenta el condicionamiento de la comprensión lectora por factores como la estructura discursiva de lo que se está leyendo, la especificidad del léxico o el grado de conocimiento o convivencia con diferentes géneros textuales, es decir, con la experiencia intensiva y extensiva del alumno como lector. De esta diversidad de factores que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora resulta un panorama de extrema complejidad que, por razones evidentes, queda fuera del alcance de este informe o memoria final. Nuestro objetivo en esta sección no será, pues, construir un cuadro descriptivo general, sino presentar algunas líneas generales de aquello que pensamos afecta más directamente al desarrollo de la comprensión lectora en E/LE.

Un punto común, destacado por la mayoría de los autores que se han dedicado al tema de la lectura y la comprensión lectora, es que esta última desempeña un papel central en el aprendizaje de la lengua y, aún más, de las LE. Importa referir que, en el acto de la lectura, el aprendiz no se limita a recoger la información de lo que lee para lograr una interpretación. Para alcanzar este objetivo, el lector utiliza también su experiencia propia y sus conocimientos previos.

[...] comprender la lectura implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras. El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento de base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo. (Puente 1991, p. 17).

La comprensión lectora es una actividad constructiva y de interacción que requiere, por parte del lector, una posición activa y un esfuerzo para alcanzar una interpretación. En el intento de explicar el complejo proceso de comprensión lectora han ido surgiendo varios modelos. En las secciones siguientes nos centraremos en algunos de los que más repercusión han tenido, tanto para los estudios y aplicaciones en LM como en LE/L2: ascendente, descendente, interactivo y transaccional.

De la misma forma que ocurre en la vida cotidiana, cuando nos enfrentamos a cualquier texto, sea la lista telefónica, un anuncio publicitario o una novela, en la enseñanza de la comprensión lectora es fundamental tener en cuenta qué se lee, para qué se lee y cómo se lee. Estos tres vértices son interdependientes unos de otros, puesto que, idealmente, el texto que se da a leer a los alumnos ya ha sido seleccionado con un objetivo, un para qué. El cómo vendrá de este modo igualmente regido por el qué y el para qué, ya que es adaptado al objetivo que se pretende.

Antes de leer, el lector se sirve de varios instrumentos para crear un esquema — mínimo o máximo— sobre el contenido del texto. Utiliza, por un lado, los conocimientos previos sobre el tema y la situación que dan lugar al texto y, por otro, las características propias los textos asociados a ese tema y situación (tipología discursiva, género, variedad de lengua, etc.). Estos componentes están en interacción y condicionan la percepción y la comprensión.

El lector puede servirse de diferentes tipos de lectura en función de sus objetivos, del “para qué” lee: para captar una idea general o global (*skimming*); para localizar información o datos específicos (*scanning*); o para obtener una comprensión global profunda. Asociada a este último objetivo, se habla también de “lectura crítica”, o sea, de una lectura cuyo propósito es evaluar el texto, analizando su calidad literaria, la actitud del autor, etc.

Para trabajar el proceso de comprensión lectora en clase, existen igualmente algunas propuestas de desarrollo, como puedan ser las de Grellet (1981) y Williams (1986):

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
3. El texto debe ser interesante para el aprendiz y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.

4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto, así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactivo, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura, la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiz.
9. La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, sino organizar y asesorar.
10. Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracterizan el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.
11. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

Tras estos breves apuntes sobre la comprensión lectora, se intentará describir los modelos teóricos explicativos del proceso lector. Por un lado, la mayoría de los autores están de acuerdo en cuanto a la complejidad del proceso, pero, por otro, hay desacuerdo a la hora de indicar un modelo ideal.

[...] hoy en día parece innegable la evidencia de que la lectura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples niveles de procesamiento: desde los denominados inferiores, de tipo perceptivo, hasta los superiores, de extracción de significado. A pesar de ese consenso, existen divergencias a la hora de decantarse por cuál de esos procesos se considera dominante, sobre todo cuando se trata de determinar la relación funcional que se establece entre dichos niveles. (Acquaroni Muñoz 2004, p. 951)

Los modelos teóricos que a lo largo de la historia han intentado explicar la comprensión lectora como proceso pueden agruparse en tres grandes tendencias: el modelo **ascendente**, guiado por los datos y más conocido como *bottom-up* (abajo-arriba), el modelo **descendente** o *top-down* (arriba-abajo), guiado por los conceptos, y el modelo **interactivo**, basado en el concurso de los dos modelos precedentes. Después de estos modelos surge también el modelo **transaccional**, en el que se insiste en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

1.1. Modelo ascendente

El modelo ascendente, dominante durante todo el siglo XX hasta los años 70 es el más antiguo e implica un funcionamiento dirigido por el texto. La lectura, desde esta perspectiva construida esencialmente sobre propuestas psicológicas conductistas, es, esencialmente, decodificación. Gough (1972) afirma que la lectura es un proceso serial que se da paso a paso, sin la posibilidad de que niveles superiores inicien el proceso sin haber recibido el insumo correspondiente de los niveles inferiores, esto es, la lectura constituye un proceso lineal, que empieza con la identificación de las letras y de las palabras y termina con el significado que el lector extrae del texto. En este modelo «la lectura se concibe como un proceso secuencial y organizado jerárquicamente en el que el lector aplica sus habilidades para la decodificación» (Acquaroni Muñoz 2008, p. 317).

La identificación de las palabras se convierte, así, en el punto de partida del acto de comprensión escrita: leer es decodificar. Se considera que sólo el texto es detentor de información y que el lector debe servirse de ella para llegar a la comprensión. En este caso, la visión es muy importante y el lector capta las informaciones recurriendo a las correspondencias entre grafemas y fonemas, o sea, prevalece la estrategia de decodificación grafo-fonética. El lector «inicia una trayectoria lineal ascendente y unidireccional de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de las sílabas, después de las palabras y así sucesivamente» (Acquaroni Muñoz 2004, p.954).

Los modelos de enseñanza basados en esta estrategia indican que los lectores deben, en primer lugar, familiarizarse con los elementos del código, las letras y las sílabas, y después centrarse en la comprensión.

Derivados del modelo ascendente se pueden encontrar tres métodos tradicionales de aprendizaje de la lectura: el método silábico, el método global y el método mixto. El método silábico consiste en un aprendizaje por orden cronológico, es decir, en primer lugar la letra, después la sílaba y, al final, la palabra. El elemento simple de la lengua es la letra. Se parte de lo más simple para llegar a lo más complejo. Se aprende en primer lugar a decodificar, a asociar las letras entre ellas para formar sílabas y, al final, palabras. Por su parte, el método global, representa el dominio por parte del lector del sistema de correspondencias entre los sonidos y las letras. La actividad de decodificación es fundamental porque a través de la descomposición de la palabra en unidades más pequeñas se puede llegar primero a las sílabas y después a las letras.

El método mixto representa la asociación de las fases de análisis — descomposición de la palabra, de la sílaba y de la letra— y de las fases de síntesis — recomposición de la letra en la estructura silábica y la palabra—. Esta está en relación con el método fonético, basado en los principios lingüísticos y científicos y en consonancia con la decodificación.

En suma, la característica fundamental de este modelo es la decodificación. La mayor importancia es atribuida al texto, en detrimento del lector y de sus conocimientos previos. No se da gran importancia al proceso seguido, sino que se valora más el resultado final, que acaba por traducir la comprensión lectora del alumno.

1.2. Modelo descendente

Como reacción al modelo ascendente, y tras un periodo de discusión en torno a sus limitaciones, surge el modelo descendente o *top-down* (arriba-abajo). Cuando en 1970 enuncia este modelo, Goodman resalta la preferencia del lector en apoyarse en el significado frente a los indicios gráficos disponibles en el texto escrito. Se trata de un modelo deductivo que parte de los conocimientos anteriores y lleva al lector a la comprensión de los índices semánticos, sintácticos, así como de otras informaciones más específicas. Implica un funcionamiento dirigido por los conocimientos previos durante el cual el lector utiliza la información que posee sobre el mundo, sobre el asunto y sobre la lengua para formular hipótesis y hacer predicciones que podrá o no confirmar recurriendo a índices semánticos y morfosintácticos durante la lectura.

A diferencia del planteamiento básico del modelo ascendente, aquí el lector es considerado como el detentor de un conocimiento previo que el texto viene a completar

o confirmar. El lector es considerado centro del proceso y su actividad lectora un trayecto descendente que recorre el texto en busca de indicios que va seleccionando.

En este caso importa distinguir que leer es comprender directamente los significados, es una acción de edificación de sentido con fases diferentes, de identificación y de anticipación. La lectura constituye un juego psicolingüístico en el que existe una interacción entre el pensamiento y el lenguaje: «reading is a psycholinguistic guessing game of trial and error where the reader chooses in the graphic signs of the most productive evidences, anticipates what follows, verifies its assumptions» (Goodman 1971, p. 98).

Así pues, a diferencia del modelo ascendente, la captación de todos los índices visuales no es necesaria, dado que son suficientes aquellos que permiten una confirmación de las hipótesis. Se puede también decir que, para la resolución del problema, prevalecen las estrategias de reconocimiento global, contextual y universal. El foco está en el lector y este apunta así hacia el texto, activando todo un arsenal cognitivo de conocimientos previos y de expectativas propias.

Los dos modelos, ascendente y descendente, son, en gran medida y como se acaba de ver, opuestos.

[...] los dos modelos unidireccionales, el ascendente (*bottom-up*) y el descendente (*top-down*), tan solo difieren en el mayor o menor protagonismo que conceden, por un lado, a los distintos niveles de procesamiento (descodificación, el ascendente; interpretación, el descendente) y por otro, a los componentes que intervienen en dicho proceso: mientras el modelo ascendente desestima la contribución del lector y sacraliza el texto, el modelo descendente confía casi exclusivamente en la aportación del sujeto lector. (Acquaroni Muñoz 2004, p. 948).

Ambos modelos han sido objeto de crítica. Del ascendente se ha señalado como deficiencia el hecho de estar centrado en el reconocimiento lineal de letras y palabras, marginando la importancia de los conocimientos previos del lector. Del descendente se ha indicado su carácter impreciso, al no tener en cuenta que, comparando el acto de crear hipótesis por parte del lector y el reconocimiento visual de una palabra, aquel resultaba una actividad considerablemente más lenta.

Después de identificadas algunas insuficiencias en cada uno de los modelos enunciados anteriormente, la discusión teórica y la búsqueda de nuevos modelos explicativos desemboca en una propuesta que se define por la interacción de las

habilidades de cada uno de los modelos anteriores. Surge así un nuevo enfoque explicativo claramente conciliador: el modelo interactivo.

1.3. Modelo interactivo

A partir de 1977, Rumelhart presenta su modelo explicativo para el proceso de comprensión lectora en el que destaca como ideas centrales el procesamiento flexible y la intervención de fuentes de información múltiples, dependiendo de las circunstancias contextuales.

El modelo interactivo combina los puntos fuertes de los modelos ascendente y descendente insistiendo en la interacción entre ambos, o sea, que el lector, si no hay información contextual o si esta es pobre, puede recurrir a las estrategias del modelo ascendente; en cambio, si el texto es abundante en información, podrá utilizar estrategias del modelo descendente. Según la situación, el lector elige la estrategia que va a utilizar, esto es, el proceso ascendente impera cuando la información textual no es suficiente y el proceso descendente domina cuando el contexto permite la anticipación. La anticipación se hace posible mediante los conocimientos previos del lector que le permiten comprender el texto. En esa búsqueda de una síntesis, en el modelo interactivo se reconoce que el texto aporta información nueva y que el lector, por su parte, posee conocimientos propios que activa en el momento de la lectura y sobre los cuales se apoya su interpretación del texto.

La reflexión de Rumelhart sobre este modelo le lleva a crear *la teoría de los esquemas*. Estos constituyen la base para la comprensión. Toda la información procesada queda dependiente de ellos. Este desarrollo teórico procura explicar la forma como el conocimiento se deposita en la memoria. Los esquemas no significan definiciones de objetos, sino el conocimiento en sí mismo. Según su propia descripción de la *Schema Theory*, Rumelhart refiere que los esquemas son utilizados en el proceso de lectura.

[...] schemas are employed in the process of interpreting sensory data, in retrieving information from memory, in organizing actions, in determining goals...a schema is a data structure for representing the generic concepts stored in a memory about objects, situations, events. (Rumelhart 1997, p. 223).

La activación de un esquema puede ser ascendente o descendente. En el caso de ser descendente, existe una transferencia de información mayor por parte del texto, que puede ocurrir partiendo de palabras o de sintagmas. Basándose en la teoría que defiende los conocimientos previos del lector como base esencial para el procesamiento de la lectura, el lector podrá sentir dificultades en la comprensión de un texto cuando no posea los esquemas requeridos, cuando posea el esquema pero no existan informaciones suficientes en el texto para activarlo o cuando comprenda lo que está escrito pero de forma diferente a la pretendida por el autor. En suma, para Rumelhart, el procesamiento en la lectura no es lineal, sino paralelo, o sea, los niveles superiores no funcionan sin los niveles inferiores y toda la información está ligada a los esquemas.

En síntesis, en un modelo interactivo, para que el lector obtenga una buena comprensión, deberá utilizar sus conocimientos del mundo y lingüísticos en interacción con las informaciones que existen en el texto. Se trata de activar todas las estrategias propias para lograr la comprensión final.

1.4. Modelo transaccional

Las nuevas teorías sobre la comprensión de la lectura que comienzan a ser dominantes en la investigación a partir de los años 70 del siglo pasado se fundamentan, principalmente, en la psicología cognitivo y tienen una perspectiva normativa de la lectura, evaluando la comprensión a partir de textos montados con la finalidad de producir cuestionarios. No obstante, la repercusión de estos modelos en el campo de los estudios literarios han llevado a destacar las características únicas y específicas de cada lector, poniendo en tela de juicio el concepto normativo anterior. Rosenblatt (1978), una de las principales defensoras de este nuevo modelo muy asociado a la literatura y la comprensión lectora en L1, deja a un lado la palabra “interacción” y prefiere calificar la comprensión lectora como un “proceso transaccional”. Rosenblatt defiende que la experiencia literaria empieza en el momento en que hay una reciprocidad o una transacción entre el texto, el lector y *the poem*. En esta experiencia, el lector está comprometido en la creación de un “poema” fuera del texto. El texto sirve como elemento de activación de los conocimientos que el lector ya posee (Rosenblat 1978, p. 78), y de selección de experiencias anteriores (íd., p. 78). Rosenblatt afirma también que el acto de leer es un evento particular en el tiempo en el que se congregan un lector específico, un texto determinado en un momento y lugar definidos (íd., p. 82). La

misma autora también subraya que si se cambian estas variables, entonces ocurrirá un circuito diferente que provocará un evento diferente y, consecuentemente, un “poema” diferente (íd., p.85).

El “poema” creado por el lector no es igual al texto que acaba de leer ni tampoco a lo que está en su memoria, sino una unidad mayor. Este es el punto en el que esta propuesta se distingue de la teoría interactiva: la transacción entre el texto y el lector —la suma de lo que está escrito y los conocimientos previos— provoca la creación de una unidad superior:

Transaction permits emphasis on the to-and-fro, spiralling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning. The meaning — the poem — happens during the transaction between the reader and the signs on the page. (Rosenblatt 1997, p. 88).

En suma, para Rosenblatt el texto es el estímulo regulador de las acciones del lector en su búsqueda del sentido. El lector desarrolla una actividad dinámica, particular e impar, en estrecha relación con el texto, actividad a la que se designa como transacción.

1.5. Comprensión lectora en LM y LE/L2

La comprensión lectora en LM es, según Solé (1998), un proceso interactivo y constructivo en el que actúan las diferentes partes del texto y los conocimientos previos del lector. En el proceso de comprensión lectora existe una combinación de factores tales como las particularidades del texto, los objetivos de la lectura, las circunstancias en que ocurre y las características personales del lector. Desde esta perspectiva, ser competente en la lectura es poseer un conjunto de procedimientos estratégicos y utilizarlos de forma adecuada en cada situación. El lector competente deberá ser capaz de utilizar sus conocimientos del mundo para predecir el sentido y el significado, relacionándolos con el contexto. En el proceso de comprensión lectora en LM, se utilizan, aunque de forma inconsciente, los conocimientos culturales que ya se poseen, para añadirlos a las informaciones dadas por el texto. De este modo, la importancia del lector y de las predicciones de lectura que formula a partir del conocimiento previo es crucial para la construcción del sentido. En el caso de la LE, sobre todo si no se posee un buen nivel de lengua, los conocimientos previos revisten aún mayor importancia, dado que el conocimiento lingüístico es menor y puede llevar a una comprensión

insuficiente. A partir de esta premisa aceptada de forma consensual, las teorías actuales sobre comprensión lectora en LE se decantan preferentemente por el modelo interactivo.

La comprensión lectora es un componente de gran importancia en el aprendizaje de una LE. Esta destreza suele sobreponerse a las otras, dado que los textos escritos son la forma más extendida de divulgación y aprendizaje de un idioma. Fernández (2005) refiere que para lograr una comprensión lectora en LE no es necesario poseer una gran competencia lingüística o conocer todo el vocabulario y la gramática, sino desarrollar la competencia lectora. Esta competencia se construye con conocimientos y estrategias, como son el conocimiento previo, la experiencia sociocultural, los hábitos y estrategias de lectura, la competencia discursiva y la competencia lingüística. Para dicha autora también es posible que el dominio y habilidad en la lectura en LM influya de manera decisiva en la lectura en LE, contribuyendo de forma negativa o positiva, dado que la lectura en LE supone una interacción con la LM del lector.

El proceso de comprensión en LE también está compuesto por otros factores en los casos en que el lector no conoce bien el idioma. Por ejemplo, las imágenes que acompañan el texto y que pueden representar una ayuda relevante si poseen un significado para aquel. En el proceso de interacción con el texto, el lector puede utilizar elementos lingüísticos y extralingüísticos dados por el texto, activando de ese modo los modelos ascendente y descendente de lectura.

Los trabajos de investigación elaborados en las últimas décadas han permitido la identificación y clasificación de varias estrategias de comprensión de un texto escrito. Al mismo tiempo también han subrayado la importancia de la enseñanza de técnicas de lectura a los aprendices. Analizando la explicación del proceso de comprensión lectora en LE en las diferentes teorías producidas en los últimos años, se verifica que existen algunas ideas comunes, como, por ejemplo, la importancia dada a los conocimientos previos del lector. Para Costa, el lector puede no conocer el contexto de lo que está leyendo, pero si posee un conocimiento previo podrá lograr una buena comprensión, *«é o leitor que cria o significado do texto baseado não só no texto mas também na informação que já possui»* (Costa 1992, p. 91).

En los últimos años, el interés de la psicología cognitiva por la lectura en lengua extranjera se ha intensificado y las teorías que han sido enunciadas sobre el proceso de lectura en LM también han acudido a datos correspondientes a la comprensión lectora en LE. Ha ocurrido así, por ejemplo, con las teorías de Goodman (1971) y la importancia que se ha concedido a todo el bagaje previo del lector, tanto en LM como

en LE, aunque dentro de los desarrollos actuales de la psicología cognitiva se prefiere analizar la lectura como un conjunto de mecanismos que interactúan y llegan a la construcción de significados y que estos mecanismos, cuando se utilizan en una LE, ya han sido aprehendidos previamente en la LM. En resumen, resulta esencial comprender y conocer los mecanismos utilizados por los lectores en su LM para determinar el modo como se procesa la comprensión lectora en LE

2. Estrategias y comprensión escrita en L2/LE

Así como las habilidades, las técnicas o las destrezas, las estrategias son medios que se utilizan para reglamentar la actividad de una persona, en la medida en que su utilización permite la selección, evaluación, perseverancia o renuncia de determinadas acciones para lograr el objetivo que nos planteamos. Lo que caracteriza una estrategia es el hecho de que no pormenoriza ni tampoco determina la marcha de una acción, es un medio inteligente utilizado por el lector para elegir la vía más apropiada para sus objetivos.

Las estrategias son maneras de proceder en función de determinados objetivos, pero también la programación de las acciones que se desencadenan para alcanzarlos, así como su evaluación o cambio. Partiendo del presupuesto de que las estrategias son procedimientos incluidos en los contenidos didácticos, esto implica que hay que enseñarlas o, mejor dicho, enseñar a usarlas. Del mismo modo, siendo formas de actuar de carácter elevado envolviendo los dominios cognitivo y metacognitivo, no podrán ser vistas como procedimientos precisos, ya que la particularidad del modo de actuar estratégico es la capacidad de observación y la posterior flexibilidad en su utilización para solucionar problemas. Enseñar estrategias es importante para promover alumnos y lectores independientes, capaces de encarar de forma perspicaz varios tipos de textos.

En general, se entiende por estrategia un encadenamiento de procedimientos que se emplean con un objetivo establecido. Las estrategias de comprensión lectora presumen que los lectores siguen un plan de trabajo para lograr un determinado propósito y que ese mismo plan los lleva a tomar un conjunto de medidas en sintonía con la visión del texto que tienen por delante.

La adquisición de una LE desempeña una función importante en el proceso de construcción del conocimiento. Para ello está identificado un conjunto de estrategias que confieren al alumno la posibilidad de desarrollar acciones relacionadas con su aprendizaje abarcando dominios como la cognición, la metacognición, la afectividad, etc. En el momento en que el lector está ante una palabra o construcción que no conoce, la comprensión del texto se ve afectada.

Quando ocorre um défice na descodificação automática de palavras escritas, ou seja, quando há falta de fluência na leitura, esta vai afectar qualitativamente e quantitativamente a leitura dos alunos. (Araújo 2007, p.12).

A partir de ese momento se activan algunas estrategias por parte del lector:

Sempre que surge qualquer obstáculo que alerte o leitor para falhas na compreensão, desencadeia-se um outro modo de processamento (...) através da actuação de mecanismos de identificação e remoção do problema e de estratégias de leitura. (Costa 1992, p. 90).

Para lograr la comprensión de un enunciado escrito es necesario saber utilizar algunas estrategias que, para promover la autonomía del alumno, deben ser enseñadas por el profesor. Costa (1992) refiere a este propósito que *«é preciso ensinar e treinar estas capacidades através do recurso a situações de ensino explícito da leitura»*. El lector debe, de este modo, tener a su disposición algunas estrategias que lo lleven a tomar las decisiones más eficaces para superar sus dudas y saber cuándo debe o no releer el texto.

En el ámbito de la comprensión lectora, el punto fundamental de la investigación se centra en la evaluación de la capacidad estratégica y en la identificación del tipo de estrategias que deben ser utilizadas. En lo que toca a la LE, la evaluación de la comprensión de la lectura no constituye un trabajo simple, ya que depende de la respuesta del lector, una respuesta que no siempre consigue expresar fielmente. La enseñanza de las estrategias de comprensión lectora debe hacerse al mismo tiempo que se enseñan los restantes conocimientos y competencias. Por ejemplo, la interpretación de un cartel o la predicción del contenido de una historia son actividades de comprensión lectora que carecen de estrategias específicas y que, al mismo tiempo, promueven el aprendizaje de la lectura. La participación activa de los alumnos en este tipo de actividades es primordial para el aprendizaje de estas estrategias.

Al mismo tiempo, hay que referir que en la comprensión de un texto no interviene solo una estrategia, sino todo un conjunto. Las estrategias que se activan en el momento de la lectura reglamentan la propia lectura. Del mismo modo, las estrategias de comprensión, como las predicciones, formulación de hipótesis o inferencias, ayudan al lector a regular la interpretación que hace del texto, transformándose en un lector más autónomo.

En este ámbito, el concepto de competencia estratégica del lector desempeña un papel importante. La competencia estratégica consiste, por parte del aprendiz, en saber elegir qué procedimientos o qué funciones comunicativas utilizar. Según Fernández (2007, p. 21), *«La competencia estratégica —saber procesual— es la que permite movilizar todos los recursos disponibles para aprender y para comunicarse»*. Como capacidad general de una persona, la competencia estratégica es *«capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los*

existentes, modificando éstos cuando sea necesario» (MECR, p. 104). Puede igualmente leerse que «una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse» (MECR, p. 10). Este procedimiento o plan es potencialmente consciente. En las tareas de comunicación, la competencia estratégica remite para la movilización de las competencias y de los procesos mentales del lector que le permiten controlar y generar el proceso comunicativo. La competencia estratégica tiene así un papel fundamental en lo que toca a recursos o competencias del aprendiz y lo que puede hacer con ellos, o sea las actividades comunicativas. Según el MECR, (p. 61), todos los lectores, nativos o no, recurren regularmente a estrategias de comunicación, pero estas no deberían ser interpretadas sólo como una incapacidad para solucionar un problema de déficit de lenguaje o un error de comunicación sino como «un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión.»

Según el MECR (p. 90), «el componente estratégico supone poner en funcionamiento las actividades y las competencias mentales en el curso de la comunicación». El control y la gestión del proceso comunicativo significa, por ejemplo, enfrentarse con los cambios inesperados de temas, con rupturas de comunicación debidas a fallos de memoria, a una competencia comunicativa inadecuada para la tarea en curso, a la incompreensión de una palabra, etc.

2.1 Estrategias de comprensión lectora

En el acto interactivo de la lectura, en el que se cruzan operaciones perceptivas, cognitivas, lingüísticas, semánticas y sociales, el lector construye el sentido del texto, pero no lo revela. Este acto de comprensión textual constituye un proceso complejo en el cual participan las estrategias de lectura.

Las estrategias de lectura pueden definirse como un conjunto de acciones cuyo objetivo es construir el sentido de un texto, esto es, operaciones interdependientes que pueden cambiarse y modificarse en función del contexto en el que son utilizadas. Las estrategias lectoras se pueden definir, pues, como «aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes

controladas por el lector, o bien operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura» (Acquaroni Muñoz 2004, p. 948).

Las estrategias son parte integrante de un método organizador que ordena los recursos necesarios para sostener el acto de la comprensión, o para mejorar una comprensión que pueda ser incierta, como muchas veces ocurre en la lectura en LE. Las que contribuyen a la comprensión de la lectura han sido catalogadas en dos tipos, las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas.

Las cognitivas están identificadas como procesos inconscientes y automáticos utilizados por el lector para lograr un cierto objetivo durante la lectura. En la mayoría de los casos se trata de procedimientos en los cuales no hay reflexión por parte del lector. Siendo las estrategias cognitivas de índole inconsciente, se presupone que, durante el proceso de transmisión de información, el lector genera un reconocimiento intuitivo del orden natural de los elementos del texto y de una estructura coherente. Acquaroni Muñoz (2004) se refiere a «estrategias cognitivas de inferencia interlingual» las cuales están basadas «en los conocimientos lingüísticos que el aprendiz posee de su propia lengua. Pueden resultar especialmente rentables cuando existe cierto grado de similitud lingüística entre la L1 y la L2» (Acquaroni Muñoz 2004, p. 950).

Como proceso cognitivo, la lectura se desarrolla de un modo continuo, sin interrupciones y sin que el lector se dé cuenta de los procedimientos que van teniendo lugar. Sin embargo, cuando, durante el proceso de comprensión, surge algún problema que frene el desarrollo normal de la lectura, el lector utiliza otros mecanismos llamados metacognitivos, en los que aplica un esfuerzo consciente para lograr la comprensión.

Las estrategias metacognitivas se definen como un conjunto de habilidades de proyección de objetivos de lectura y de monitorización pensada y consciente de algunas acciones para vencer las dificultades que puedan surgir en la comprensión. Con estas estrategias el lector puede explicar sus propias acciones. En su tesis, Rodríguez (2004) afirma que

La metacognición en relación con las estrategias implica no sólo poder darse cuenta de lo que se sabe y de lo que no se sabe, sino también conocer qué se puede hacer para solucionar los fallos que se presentan en la comprensión y que están deteriorando el aprendizaje. (Rodríguez 2004, p. 63).

Las estrategias metacognitivas favorecen la comprensión, aunque no sean una garantía de conseguirla. Los resultados de la aplicación de estas estrategias quedan

dependientes de diferentes factores como el texto leído, los objetivos delineados y el tipo de lector.

O'Malley y Chamot (1990) también encuadran las estrategias en dos categorías, de acuerdo con el tipo de operaciones que se activan en cada caso: metacognitivas y cognitivas. Las estrategias cognitivas serían las operaciones mentales inconscientes utilizadas por el aprendiz sin una intención explícita, o sea, que operan directamente en la información, manejándola para beneficiar el aprendizaje. Las estrategias cognitivas de comprensión lectora se activan en el momento en que el lector lee la información. Esa información es manipulada para favorecer el aprendizaje. Estos autores refieren las siguientes estrategias cognitivas, que pueden ser aplicadas para mejorar la comprensión:

- a) La repetición: imitación de un segmento de lengua que se ha tomado como modelo, en voz alta o interiormente.
- b) El agrupamiento: clasificación y organización de lo que se quiere aprender basándose en sus características semánticas o sintácticas con el objetivo de facilitar la recuperación.
- c) La inferencia: utilización de la información disponible para adivinar el sentido de los fragmentos desconocidos o para completar el fallo de información con el objetivo de superar algún desconocimiento de la lengua en cuestión.
- d) La deducción/inducción: aplicación de las reglas estudiadas para comprender y producir la LE.
- e) La elaboración: relacionar la información nueva con los conocimientos previos, promover asociaciones entre lenguas o hacer asociaciones personales con la información nueva.
- f) Tomar notas: escribir las palabras clave durante la lectura.
- g) La búsqueda documental: recurrir a los materiales de referencia de la LE para resolver una cuestión.
- h) La traducción: utilización de la LM como base para la comprensión o para la producción en LE.
- i) La representación auditiva: utilización del método auditivo para memorizar.
- j) Las palabras clave: memorización de palabras nuevas en LE.
- k) La respuesta física directa: ligar la información nueva a las acciones físicas.

- l) La recombinación: construir una frase haciendo cambios de los elementos conocidos y disponiéndolos de formas variadas.
- m) El resumen: resumir mentalmente o por escrito lo que se ha leído para asegurar su memorización.

Por otro lado, O'Malley y Chamot también apuntan que las estrategias metacognitivas reflejan la capacidad del aprendiz para reflexionar sobre la actividad cognitiva, adquiriendo algunos conocimientos sobre su funcionamiento, o sea, son estrategias utilizadas conscientemente por el aprendiz. En lo que toca a las estrategias metacognitivas, O'Malley y Chamot apuntan cuatro momentos distintos:

- 1) La atención selectiva del lector, que representa la focalización en algunos aspectos del aprendizaje, en el "input", como, por ejemplo, la decisión de concentrarse en la escucha de las palabras clave.
- 2) La planificación, que es una estrategia que se divide en dos momentos: en primer lugar, la organización previa para las tareas de comprensión, en las se pueden realizar actividades como la activación de esquemas previos, la predicción, la lectura activa, la generalización, la evaluación, etc.; en segundo lugar, la planificación para las tareas de producción, en el momento en que el aprendiz planifica su discurso y proyecta su intención de comunicación.
- 3) El autocontrol, en el que el lector verifica y corrige su actuación a lo largo de la tarea de aprendizaje o de un acto de comunicación.
- 4) La autoevaluación, en la que el aprendiz verifica el resultado de la comprensión después de la ejecución de una actividad de recepción o evalúa la producción lingüística después de su realización.

Las estrategias de aprendizaje permiten comprender cómo se procesa la adquisición de la información nueva y cómo es almacenada en la memoria.

Más allá de las estrategias cognitivas y metacognitivas, O'Malley y Chamot, así como otros autores, apuntan también las estrategias socioafectivas, que son las que tienen que ver con el modo de interacción del aprendiz con otros aprendices o con hablantes nativos y que ayudan en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Dentro de las acciones posibles para comprender la lectura, Brown (1980), apunta también algunos procedimientos inherentes a una acción monitorizada del proceso de comprensión lectora,

a) comprender la demanda de la tarea; b) identificar y atender de manera selectiva las partes más importantes del texto; c) controlar la comprensión y los progresos en la obtención de las metas perseguidas; d) realizar acciones correctivas cuando sea necesario. (Brown 1980, p. 455).

El aprendiz competente se compromete con la ejecución de varias acciones intencionales, jugando al mismo tiempo con su capacidad estratégica y con sus limitaciones para lograr la comprensión del texto. La consciencia que posee sobre el proceso de lectura lo capacita para seleccionar las estrategias adecuadas. Lo que se espera con este proceso de comprensión lectora es la formación de un lector autónomo, que maneje las estrategias de forma espontánea, resolviendo las dificultades y que aplique sus propios procedimientos.

En todo este proceso, el papel del profesor en cuanto mediador y conductor de los alumnos en clase, introduciendo las técnicas y actividades adecuadas al desarrollo de esa tarea metacognitiva es muy importante.

[...] es tarea del profesor favorecer la autonomía del estudiante de una L2; hacer que sea consciente en todo momento de que forma parte activa del proceso lector. Para ello deberá incluir dentro del diseño curricular actividades que sirvan para potenciar el trabajo metacognitivo de los estudiantes, de tal forma que aprendan a reflexionar sobre los procesos y mecanismos que ponen en marcha cuando pretenden comprender un texto. (Acquaroni Muñoz 2004, p. 952).

A propósito del papel del profesor y del tipo de lectura que debe también formar parte de los programas de LE, resulta imprescindible «saber aplicar algunos aportes del Análisis del Discurso a las técnicas de lectura usadas en E/LE, o aprender a diseñar e implementar en clase tareas de lectura que pongan atención a la perspectiva crítica» (Cassany 2010).

Autores como Cassany (1998) o Solé (2004) han intentado poner en práctica un conjunto de actividades de lectura diferente del limitado modelo tradicional en el que, tras una lectura por parte de los alumnos, el profesor hace unas preguntas a las cuales aquellos van contestando individualmente. Utilizando las estrategias de comprensión lectora, se abordan obligatoriamente los textos de forma diferente. En primer lugar, se promueven actividades de prelectura, en las que se intenta relacionar la información del

texto con los conocimientos previos del lector, se hacen predicciones y se crea una expectativa para la lectura. Se trata de una fase fundamental antes de pasar a la siguiente, la lectura propiamente dicha. El lector usa las pistas del texto para deducir, anticipar y comprobar, leyendo, así, de una forma activa. Para terminar, se realizan actividades de postlectura, en las que se fomenta el uso de la lengua a través de resúmenes, comentarios o esquemas.

A continuación, a partir de la *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*, de García (2006), haremos una descripción de algunas estrategias de comprensión lectora que pueden ser utilizadas durante los tres momentos enunciados anteriormente: prelectura, lectura y postlectura.

El primer momento, como se ha referido, está dedicado a actividades previas a la lectura. Una de las estrategias que se puede seguir es la de la **activación de esquemas previos**. En primer lugar, se presenta el título del texto creando o activando todos los conocimientos necesarios, que permitan, en una fase posterior, comprender la información extraída de la lectura. El profesor puede, por ejemplo, plantear este tipo de cuestiones: *¿Qué te recuerda el tema?*, *¿Has oído o leído alguna vez algo sobre este tema?* Si la respuesta es afirmativa *¿Cuál era el nombre de ese texto?*

A continuación se puede aplicar la estrategia de **predicción**, en la que se pueden plantear cuestiones como *¿De qué tratará este texto?* En su respuesta, los alumnos deberán formular hipótesis y hacer predicciones sobre las ideas que se podrían encontrar en el texto.

Otra estrategia de prelectura es **establecer las metas para la lectura**. Estas metas pueden establecerse haciendo uso de preguntas creadas por los alumnos y por el profesor. En suma, los alumnos tendrán que fijar una finalidad para su lectura, es decir, hacer explícito el objetivo para el cual se va a leer el texto, por ejemplo, *“Voy a leerlo porque este tema me interesa”*.

El segundo momento está destinado a las estrategias que se desarrollan durante la lectura propiamente dicha. Se empieza normalmente con la aplicación de la estrategia de la **lectura activa**. El alumno puede leer en voz alta o en silencio y también pueden hacerlo en parejas para poder, posteriormente, intercambiar ideas y confirmar —o no— las hipótesis y las predicciones hechas en la fase de prelectura. El alumno, durante la lectura, subraya las ideas que crea más importantes. En este caso el profesor puede ayudarles a identificar las ideas más importantes.

A continuación, se puede promover la aplicación de la estrategia metacognitiva de la **repetición**, en la que el alumno debe indicar con sus propias palabras las ideas más importantes que crea haber encontrado. Esta estrategia requiere un ambiente en el que el alumno se sienta cómodo con la utilización oral de la lengua. El significado del texto también puede ser construido a partir del debate de ideas entre los alumnos, llegando a un consenso. Para esta estrategia, el profesor puede plantear preguntas como *¿De qué trata esta lectura? O, Explica con tus propias palabras de qué trata este texto.*

En lo que toca a las posibles actividades de postlectura, se puede, por ejemplo, aplicar una estrategia de **generalización**. Monitoreados por el profesor, los alumnos pueden construir un esquema o completar un mapa conceptual en el cuaderno con las ideas del texto.

Al finalizar la lectura se puede aplicar la estrategia de la **evaluación**. El profesor escribe en la pizarra una serie de preguntas que el alumno debe hacerse a sí mismo. Pueden, por ejemplo, colocarse las siguientes preguntas, *¿He comprendido lo que he leído?, ¿En qué parte he tenido dificultades?, ¿Las estrategias de lectura que he utilizado me han servido?, ¿Qué puedo decir acerca del contenido del texto?*

Para este trabajo, durante las clases de orientación de lectura desarrolladas en la escuela, se han elegido siete estrategias divididas entre las tres fases citadas. Como puede verse en la actividad 5 de la planificación, antes de leer el texto *Carta a los Reyes Magos*, se han aplicado las estrategias de motivación, de activación de esquemas previos y de predicción; en un segundo momento se han aplicado las estrategias de lectura activa y repetición; por último, tras la lectura, se han aplicado las estrategias de generalización y evaluación.

3. La inferencia lexical

Entre los recursos cognitivos utilizados por los aprendices de LE para comprender el significado de palabras desconocidas, en este trabajo se dedica una atención preferente a la inferencia lexical.

De acuerdo con Cassany (2000, p.218), «la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión». La inferencia es, de igual modo, similar al acto de juzgar o razonar, o sea, extraer conclusiones que no aparecen explícitamente en el texto, pero a las que el lector consigue llegar partiendo de la información que se le presenta.

La inferencia lexical se produce, pues, cuando existen conexiones entre el vocabulario que posee el lector y el contexto y la situación que rodean al texto. Fruto de esas conexiones será la atribución de un significado a la palabra que no se conoce. La inferencia lexical es un procedimiento directo, conducido de forma natural e inconsciente por parte del lector, el cual infiere sin percibir los mecanismos que ha accionado para la construcción del significado y para la solución de los problemas que han ido surgiendo durante la lectura. La comprensión global del texto depende, claro está, de la inferencia correcta de las informaciones particulares que contiene.

La inferencia lexical está relacionada con la memoria del lector y la manera como este la utiliza. Los mecanismos en esa operación son los que permiten diferenciar a un lector competente de un lector aprendiz. Los lectores competentes juntan las pistas dejadas por el contexto con el conocimiento general que poseen para, a partir de ahí, atribuir un sentido coherente al texto y, en particular, a los elementos —palabras, secuencias— que no comprenden. Evidentemente, el conocimiento previo del lector constituye un componente esencial para comprender la manera como la información es procesada e inferida. Acosta y Leiria (1997), citando a R. Ellis (1994), subrayan la importancia de los conocimientos previos en la adquisición de una lengua extranjera, refiriendo que «las teorías cognitivas los aceptan como recurso positivo de gran importancia. Echar mano de conocimientos previamente adquiridos y transferirlos para la lengua en adquisición es un proceso inevitable en la construcción de conocimiento implícito» (p. 5).

Partiendo de sus conocimientos previos, el lector hace conexiones entre los elementos externos e internos al texto. El accionamiento de esta estrategia puede estar

relacionado con representaciones mentales construidas por el lector. Cuando no existen conocimientos previos, el progreso de la comprensión se ve perturbado, debido a que el lector puede ser llevado a hacer conjeturas que lo alejan de una interpretación coherente.

Cualquier texto escrito contiene un amplio número de informaciones implícitas. En condiciones normales, del lector se espera que movilice la capacidad de interpretarlas sin que sean necesarias más explicitaciones. La información, los contenidos textuales y las propias palabras emiten mensajes absorbidos por el lector y este, en el proceso de lectura, necesita activar sus conocimientos previos para conseguir organizarlos y comprenderlos. Para ello “negocia” el significado, dado que el conocimiento relativo sobre el asunto que tiene por delante constituye una de las vías posibles para el acercamiento al texto. Este concepto de “negociación” resulta clave para solucionar los momentos en que el lector se depara, por primera vez, con una palabra o expresión desconocida. A partir de toda la información externa e interna al texto que ya posee, formulará una primera hipótesis. Conforme vaya avanzando en la lectura, y en la medida en que esa palabra o expresión se torne un elemento clave para la comprensión, se irá produciendo una precisión progresiva del significado de la misma. De este modo, el nivel de confianza que el lector adquiere depende de la insistencia con que convive con esas unidades nuevas. El número de veces en que ellas aparezcan corresponderá, efectivamente, al número de ocasiones dadas al lector para formular el significado adecuado y comprender su complejidad. Con esto se concluye que el número de lecturas operadas por el lector, en que la palabra aparece ubicada en varios contextos, tiene una influencia central en la estrategia de inferencia lexical.

Esta estrategia permite obtener una solución satisfactoria más rápida que cuando el lector se abstrae de la lectura para buscar el significado de una palabra, como ocurre, por ejemplo, cuando se decide a consultar el diccionario. Como afirma Khemais (2005), «éste debe ser el último recurso por ser menos rápido» (p. 8). Normalmente, un lector competente casi no consulta el diccionario; no obstante, la polémica sobre el papel desempeñado por este recurso sigue abierta:

[...] associado à questão da leitura, tem merecido bastante atenção o papel do dicionário, e das definições que ele fornece, bem como o do contexto. Vários trabalhos têm procurado responder à questão se é melhor inferir/aprender a partir do contexto ou de definição. (Leiria 2001, p. 79).

Manchón (1985) apunta que lo consensual parece ser la combinación entre las instrucciones lexicales explícitas e implícitas, o sea, el fomento simultáneo del uso del diccionario y de la inferencia.

[...] the consensus seems to be a compromise between explicit and implicit lexical instruction. The former would be implemented via activities such as the study of decontextualized lexis, the use of dictionaries, or inferring meaning from contexts. (p. 68).

Cooper (1998) también afirma que

[...] este tipo de fallos puede subsanarse fácilmente recurriendo a una fuente externa, sea el profesor o el diccionario. Sin embargo, en el caso que nos interesa, otra forma de corregir este fallo consiste en la aplicación de algunas estrategias que sirvan para inferir el significado de la palabra desconocida. (p. 83).

Las indecisiones del lector son frecuentes y deben ser consideradas normales. La mayoría de las veces en que no conoce la palabra, el lector se guía apenas por un significado vago. Desconocer el significado exacto de todas las palabras de un texto es lo más común. Valiéndose del contexto, el lector puede evaluar la necesidad de obtener —o no— el significado exacto de un término desconocido, adecuando de este modo el tipo de inferencia lexical a la importancia del vocablo en el texto. Sin embargo, el significado limitado que un lector posee de una palabra puede originar interpretaciones imperfectas e inducir a una comprensión global incorrecta o incoherente del texto.

Algunos lectores sienten una necesidad apremiante de saber el significado exacto de todas y cada una de las palabras del texto al que se enfrentan utilizando las definiciones del diccionario o informaciones del profesor sin hacer caso de sus propias inferencias. Muchas veces, este recurso no contribuye a aclarar el sentido de una palabra en un contexto específico. Esa estrategia resulta más eficiente cuando se dirige a solucionar el significado de unidades relevantes y recurrentes en el texto.

En comparación con las otras estrategias de comprensión lectora —cognitivas y metacognitivas—, la inferencia lexical puede ser considerada como una estrategia de índole automática, una estrategia cognitiva. El control consciente de la estrategia es posible cuando el contexto permita dos interpretaciones o cuando un término del cual se conoce el significado en un determinado contexto sea utilizado en otro contexto con un segundo significado.

Como ya hemos observado, la inferencia lexical tiene, como las restantes estrategias asociadas a la lectura, la finalidad de ayudar al lector en el proceso de comprensión. Con todo, tratándose de una estrategia cuya activación escapa

parcialmente al agente implicado, al lector, cabe preguntarse cuál es el papel didáctico reservado al profesor en todo este proceso. La respuesta no resulta fácil. Transformar la inferencia en un acto consciente y reflexivo y transmitirlo a los aprendices es una tarea complicada. Así y todo, es posible llevar al lector a accionar procesos conscientes que contribuyan a la adquisición del significado de léxico nuevo en L2, como afirma Cooper (1998):

[...] antes de proceder a plantear preguntas de tipo inferencial, el profesor debe pasar forzosamente por una etapa de entrenamiento de sus alumnos; y esto a través de la programación de una serie de ejercicios y actividades para enseñar a los alumnos a hacer inferencias: unos textos breves o unos enunciados, que van creciendo en complejidad. (p. 85).

Este autor nos presenta un ejemplo de actividad monitorizada para orientar al alumno y ayudarlo a reflexionar sobre sus procedimientos en el uso de la inferencia lexical. Tras la lectura del texto, se señalan algunos de los pasos que debe seguir el lector. Para empezar,

[...] un primer paso, entonces, para superar el escollo de las palabras desconocidas, es que el alumno sepa distinguir palabras importantes o relevantes, las que sustentan el significado del texto, de las que no lo son (...) el alumno puede después proceder a la eliminación de la información accidental, irrelevante o redundante (...) y elegir la estrategia idónea para resolver el problema de las palabras desconocidas. (Cooper 1998, p. 87).

El mismo autor plantea una serie de propuestas que pasan por el análisis contextual y por el análisis morfológico. Partiendo de estas observaciones, el lector estaría apto para hacer suposiciones sobre el sentido del léxico que no conoce,

[...] después de aplicar alguna de estas estrategias o combinando varias, el alumno debe construir una hipótesis sobre el significado de las palabras desconocidas, vuelve a leer el texto para verificar si el significado encontrado tiene sentido y encaja dentro del fragmento. (Cooper 1998, p. 87).

Con esta reflexión, el lector desarrolla un proceso metacognitivo al mismo tiempo que utiliza la inferencia lexical; consigue comprender cómo se establecen las relaciones de significado de las palabras a partir del contexto y también la manera como puede acercarse al significado a partir de sus deducciones, sin utilizar el diccionario¹.

Los procedimientos llevados a cabo durante el desarrollo de la estrategia de inferencia lexical, como, por ejemplo, la deducción del significado de la palabra por asociación con el léxico ya conocido, la identificación de palabras a partir de su

¹ Tanto en los testes de diagnóstico previos como en las actividades de inferencia llevadas a cabo en el curso de la unidad didáctica que he impartido para la elaboración de este informe, los alumnos no han utilizado el diccionario y tampoco han podido recurrir al profesor, procedimientos destinados a provocar un accionamiento máximo de la inferencia lexical.

semejanza formal con otras de lenguas próximas, el análisis contextual y morfológico de las palabras, pueden ser utilizados alternadamente y de varias formas.

Partiendo del principio de que los conocimientos lexicales de un lector en LE son algo limitados, el papel de la estrategia de inferencia lexical a través del contexto es crucial para la comprensión lectora y, consecuentemente, para el aprendizaje de la LE. En este contexto, se han consultado algunos estudios, como, por ejemplo, *Las inferencias durante el proceso lector* de González Marqués (1991), en el que son tratadas cuestiones sobre cómo el lector infiere la información que se pide y que desconoce, o *Inferencia léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como l2* de Toledo y Martínez (1997), en el que se examina la inferencia léxica como uno de los mecanismos fundamentales para la comprensión lectora.

La mayor parte de los estudios relacionados con la inferencia lexical dentro de los procesos de adquisición/aprendizaje del español por hablantes de portugués son producidos en América Latina. Entre ellos, cabe destacar *Recursos de inferência lexical em L2* de Baldo (2009), donde se presentan los resultados de un estudio sobre los recursos empleados para la realización de inferencias lexicales, y también la tesis de Lima (2004), *A inferencia lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira*², en la que se hace un análisis de las relaciones existentes entre los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectura en E/LE y el desencadenamiento de estrategias de inferencia lexical en la comprensión lectora. En este último trabajo se hace, igualmente, una evaluación del papel de la metacognición en el desarrollo y construcción del significado.

A modo de conclusión previa, podemos afirmar que el mayor interés de la inferencia lexical es que puede funcionar como una herramienta básica para mejorar las destrezas receptivas en los textos de L2/LE. A partir de este presupuesto, en el segundo capítulo de este trabajo, se ha procedido a un estudio destinado a recabar datos y analizar la actuación de aprendices portugueses de E/LE en procesos en los que se exigía la aplicación de estrategias de inferencia lexical (anexos 4a y 21a) para atribuir un significado al léxico desconocido.

² El conjunto de las ideas abordadas en esta tesis está muy directamente relacionado con el tema de mi trabajo, sobre todo en lo que toca a la enseñanza de estrategias metacognitivas durante las clases de lengua extranjera.

Capítulo II
ESTUDIO DE UN CASO

1. Contexto

El estudio que se presenta en este trabajo se ha realizado en la Escuela Secundaria de Miraflores, entre los meses de diciembre de 2009 y enero de 2010, en el ámbito de la asignatura de IPP III - Espanhol.

Dentro de este segundo capítulo, en un primer momento se hace la descripción de la escuela en la que se ha desarrollado el proyecto. Se caracterizan también el cuerpo docente, los alumnos y el nivel de lengua que poseen. En un segundo momento se aborda la fase de diagnóstico, presentando los testes, cuestionarios y otros instrumentos que han sido utilizados en el estudio, para, a continuación, presentar los resultados obtenidos con la aplicación de dichos instrumentos. El tercer momento de este capítulo está dedicado a la unidad didáctica planificada. En él serán tratadas también algunas cuestiones de índole teórica relacionadas con la metodología de enseñanza/aprendizaje y de planificación y evaluación adoptadas, además de la unidad didáctica concebida con todas las actividades de la secuencia planificada. Antes de terminar el capítulo se presenta el análisis y evaluación de los resultados obtenidos en el estudio, así como algunas consideraciones finales.

1.1. La escuela

La Escuela Secundaria de Miraflores está situada en las afueras de la ciudad de Lisboa, cerca de la parroquia de Algés, perteneciente al municipio de Oeiras. Está ubicada en una zona intensamente urbanizada y con una alta densidad de población —alrededor de 46.000 habitantes—, predominantemente de clase sociocultural y socioeconómica media y alta. El barrio goza de buenos accesos por carretera y está servida por una completa red de transportes viarios y ferroviarios.

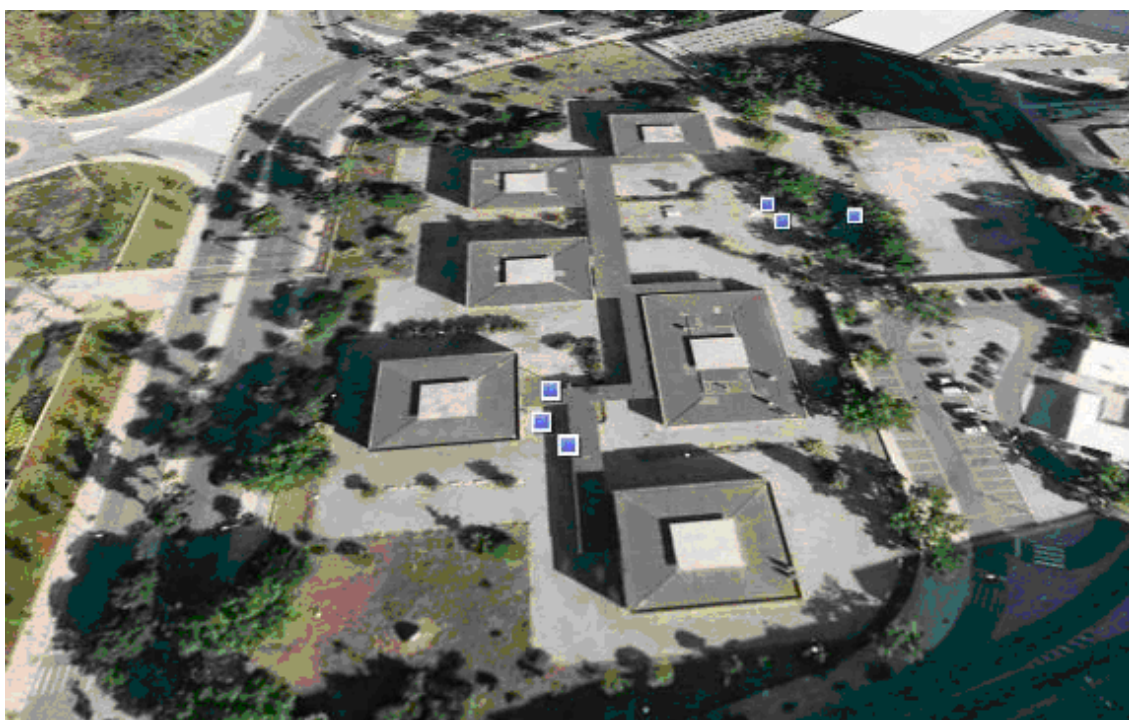
La escuela ofrece estudios de tercer ciclo (7º, 8º y 9º años de escolaridad) y de enseñanza secundaria. Está en funcionamiento desde el año lectivo 1987/88.

Las instalaciones de la escuela se dividen por un conjunto de seis edificios. Cuenta con un campo sintético para actividades deportivas y un gimnasio que, aunque pertenece al Ayuntamiento de Oeiras, puede ser utilizado para las actividades deportivas de la escuela hasta las 18:30 h.

Actualmente cuenta con 50 funcionarios, 35 auxiliares de acción educativa y 15 asistentes administrativos. Existe también una asociación de padres que fue instituida en

1991. La organización administrativa de la escuela está dirigida por un presidente del Consejo Ejecutivo y Administrativo y dos vicepresidentes. Para los asuntos pedagógicos cuenta, además, con tres asesores técnicos.

Los alumnos y los profesores disponen de varios espacios y de recursos educativos: sala de estudio/lectura, hemeroteca y biblioteca, cuyo horario de funcionamiento, durante el año lectivo, es de 08:30 h a 16:30 h todos los días laborables. Posee, además, centro multimedia, laboratorio de matemáticas, sala de lenguas, sala de teatro, sala de geografía, etc.



Sala de Lectura de la Biblioteca



Sala Multimedia



Para las actividades de ocio, cuenta con una sala de fiestas, una ludoteca y los patios y espacios deportivos. Los docentes disfrutan de un bar dentro de la sala de profesores. También hay un *bufet* para los alumnos, una cantina, una reprografía y una papelería.

Este establecimiento posee correo electrónico, para una comunicación más ágil, y página en Internet.

La Escuela Secundaria de Miraflores está implicada en diversos proyectos, además de los protocolos de cooperación que mantiene con otras escuelas e instituciones, entre ellas la Universidad de Lisboa.

El proyecto educativo adoptado por la escuela se engloba bajo la consigna “Aprender a ser”. No existe una gestión flexible del currículo para las clases, sino solo para aquellos que lo requieran. Hay varias actividades curriculares complementarias como los clubes de yoga, danza del vientre y robótica, el *green school* y el proyecto “Optimismo em Construção” con propuestas de actividades de solidaridad.

Según el informe de evaluación externa realizado por la inspección general de educación durante el año lectivo 2009/2010, el cuerpo docente es estable y está compuesto por 160 profesores. De estos, 110 pertenecen a la plantilla fija de la escuela, 3 pertenecen a la zona pedagógica y los restantes 47 son contratados temporalmente. El 84% de los profesores de esta escuela tienen más de 10 años de experiencia en la enseñanza. La distribución de actividades y responsabilidades entre los profesores, dentro de los proyectos de desarrollo educativo, está basada en un principio de gestión eficiente y en las cualificaciones de cada uno, respetándose el principio de continuidad pedagógica de los docentes. Cualquier profesor puede impartir clases tanto en el tercer ciclo de la enseñanza básica como en cualquier curso de enseñanza secundaria, lo que facilita la gestión por parte de la dirección.

Todos los profesores de la Escuela Secundaria de Miraflores tienen acceso a la formación continua dentro del Centro de Formación de la respectiva Asociación de Escuelas. Esas formaciones se centran, sobre todo, en Tecnologías de la Información y la Comunicación, Seguridad, Laboratorio Escolar y Centros de Nuevas Oportunidades.

En el informe sobre los resultados de la evaluación de la Escuela Secundaria de Miraflores, llevada a cabo por el Ministerio de Educación, se destacan los resultados académicos, muy positivos, en la enseñanza secundaria. Existen muchas opciones educativas y formativas, lo cual beneficia a los alumnos y a toda la comunidad.

En dicho informe también se hace una mención positiva a la diversidad de proyectos y clubes que contribuyen a la formación de los alumnos, al mantenimiento y cuidado de los espacios interiores y exteriores de la escuela, con la ayuda de toda la comunidad educativa, y a la revista *Ideias e Temas*, en la que publican profesores y alumnos y que contribuye a enriquecer culturalmente el centro.

Los aspectos menos positivos son los relativos a la gestión curricular, que no está descrita convenientemente en el Proyecto Curricular de la Escuela. Se apunta también el hecho de que los documentos orientadores sean poco coherentes y no faciliten la articulación entre los agentes educativos. Se señala también una poco eficiente comunicación entre los diferentes órganos de la escuela y, para terminar, se relata la falta de articulación existente entre los responsables máximos y los demás agentes en lo que atañe a la distribución de tareas.

En caso de incendio u otra catástrofe, existe un plano de emergencia.

1.2. Los alumnos

En la Escuela Secundaria de Miraflores, según los datos del Ministerio de Educación, están matriculados aproximadamente 1188 alumnos, divididos entre el programa diurno —la mayor parte de ellos— y el nocturno. Los alumnos del programa diurno están distribuidos por 44 grupos, 18 de Tercer Ciclo y 26 de Secundaria. Hay también 8 grupos del nocturno, entre los cuales dos cursos EFA (Educação e Formação para Adultos). El número medio de alumnos por clase es de 28 en el tercer ciclo y de 26 en la secundaria. Reciben auxilio económico proveniente de la Acción Social Escolar 178 alumnos.

Los alumnos participan en diversas actividades deportivas y culturales y están muy identificados con la dinámica de la escuela. La asociación de estudiantes participa, con el apoyo de la dirección, en varias iniciativas, como la organización de la semana de la escuela o la recepción de los nuevos alumnos. La relación con toda la comunidad escolar parece fluida y divulgan frecuentemente sus trabajos, que son muchas veces premiados por la dirección.

Según el mismo informe, los alumnos de la Escuela Secundaria de Miraflores han mejorado sus resultados en 2009 en el Tercer Ciclo y, sobre todo, en Secundaria. De estos últimos, el porcentaje global de los que han concluido el 12º Año de los cursos científicos y humanísticos y los cursos profesionales fue superior a la media nacional.

En lo que toca al comportamiento, los alumnos presentan algunos problemas, sobre todo de disciplina. No obedecen a las indicaciones de los profesores y suelen mantener una actitud algo infantil e inadecuada en clase. Esta situación, relativamente comprensibles en Tercer Ciclo, se mantienen con frecuencia en las clases de Secundaria, lo cual entorpece el desarrollo adecuado de las clases.

En cuanto al nivel económico de los alumnos, la mayoría de ellos pertenecen a familias de una franja social media alta, sobre todo trabajadores y empresarios del sector terciario. La mayor parte posee formación secundaria o superior.

En esta escuela hay varios grupos de E/LE, entre el 10º y el 12º años. El español es, a partir del 10º Año, una de las LE más solicitadas actualmente por los alumnos. Existen entre 15 y 18 alumnos por grupo en los diferentes niveles. La enseñanza del español se inició en la enseñanza secundaria en el año académico 98/99. En el 2003/04 empezó la enseñanza en el 3º Ciclo de la enseñanza básica (7º, 8º y 9º años).

Los manuales adoptados por la escuela son de editoras españolas, como es el caso del grupo con el que he trabajado, *En acción 2*. La formación recibida por los alumnos está basada en el programa oficial homologado por el Ministerio de Educación, concretado en la planificación anual realizada por los responsables de la asignatura.

Ha sido una suerte y todo un placer haber podido trabajar con la persona que colabora con la Universidad de Lisboa en los programas de máster destinados a la formación de profesores, la profesora cooperante Marta Sá Fialho que, además de su experiencia previa en las asignaturas de Latín y Portugués, imparte Español en esta escuela desde hace 12 años. Su compromiso con la actualización y calidad educativa, así como su participación en todo lo relativo a la enseñanza del español en Portugal, queda de manifiesto en su colaboración permanente con diferentes instituciones implicadas en la enseñanza, como son el Ministerio de Educación para quien ha colaborado con la publicación de los programas de español (nivel de iniciación) de 2º Ciclo (5º y 6º años de escolaridad) y de 3er. Ciclo (nivel de continuación, 7º, 8º y 9º años), así como con el Gabinete de Evaluación Educativa (GAVE).

1.3. El grupo de 10º A

Mi intervención en la escuela se ha desarrollado con el grupo del 10º A, compuesto por 15 alumnos cuyas edades oscilan entre los 15 y los 19 años. En este grupo hay doce alumnos de nacionalidad portuguesa, dos brasileños y uno de

nacionalidad rumana. El nivel de lengua establecido para el grupo en el currículo oficial es el A1 y el manual utilizado es *EN ACCIÓN 1*.

Según el diagnóstico hecho por la profesora Sofia Saraiva³, que aplicó a estos alumnos los testes de comprensión lectora del Cervantes correspondientes a los niveles B1, B2 y C2, los resultados obtenidos indican que obtienen un nivel muy superior al que está previsto en los programas oficiales. Incluso para las pruebas de nivel C2, el nivel de respuestas correctas es casi del 50%, lo que indica que, en lo que toca a la comprensión lectora, los alumnos portugueses son algo más que falsos principiantes. La razón de ser de estos resultados debe relacionarse no sólo con la semejanza existente entre su LM y el español, sino que, además, la mayor parte de ellos también ya han estado en contacto con la lengua o visitado un país hispanohablante, lo que, evidentemente, ha ayudado a aumentar su competencia.

Por su parte, los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a este mismo grupo por la profesora Graça Gouveia⁴, nos indican que sienten apetencia por conocer mejor la cultura de los países hispanoamericanos, por las nuevas tecnologías y por el trabajo colaborativo. Las actividades preferidas de la mayor parte de los alumnos son, en primer lugar, el ordenador, después vienen los vídeos, la música y, para terminar, sólo tres han referido que les gusta leer. En lo que toca a los conocimientos sobre idiomas, todos afirman conocer la lengua española, la mayor parte posee conocimientos de inglés y de francés y cuatro alumnos saben alemán. Trece alumnos de la clase refieren que han aprendido los idiomas en la escuela, seis de ellos dicen que los han aprendido en casa y solo tres aseguran que han aprendido en los institutos de lenguas o con la utilización de las nuevas tecnologías. Casi todos los alumnos conocen entre tres y cinco países, sólo cuatro han referido que conocen únicamente España y Portugal. Con relación al proceso de aprendizaje de la lengua, la mayor parte afirma que aprende mejor trabajando en parejas o en grupos, hay también una buena parte que prefiere el trabajo individual. Casi la totalidad de entre ellos está de acuerdo en lo que toca la comprensión oral, refieren que obtienen mejores resultados cuando se sabe de qué trata el texto y se oye la grabación varias veces. Para conseguir una mejor comprensión escrita, la mayor parte prefiere hacer una lectura individual en comparación con una

³ En la memoria que presentará para la finalización del Máster en Enseñanza (Portugués/Español) de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, “La evaluación de la competencia lectora en alumnos portugueses de español lengua extranjera” (en fase de redacción).

⁴ En su memoria “Las Inteligencias Múltiples Aplicadas en la Clase de Español Lengua Extranjera”, presentada en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, en septiembre de 2010.

lectura en voz alta. Con relación al aprendizaje de la gramática, hay unanimidad entre ellos. Refieren que asimilan mejor los contenidos comprendiendo la regla y practicando después. Están igualmente de acuerdo cuando se habla de perfeccionamiento. Todos piensan que progresan cuando hablan la lengua.

Con respecto al aprendizaje del vocabulario, aspecto ligado a la pesquisa desarrollada en este trabajo, seis alumnos afirman que aprenden el vocabulario usándolo en conversación y otros seis recuerdan cuando escucharon las palabras. Cuatro alumnos dicen que aprenden el vocabulario tomando notas de las palabras relacionadas con el tema y tres refieren que lo aprenden recordando su uso.

2. Diagnóstico

2.1. Recogida de datos

La utilización de la estrategia de inferencia lexical en la lectura de textos en español es el tema principal de este trabajo. Se ha pretendido comprender el tipo de procedimiento adoptado por el alumno durante el accionamiento de esta estrategia en el desarrollo de la comprensión escrita y de qué forma la proximidad entre el portugués y el español puede provocar interferencias en el momento de la activación de inferencias.

El análisis de necesidades y los cuestionarios que nos permitan conocer mejor la situación de los alumnos con los que vamos a trabajar son un elemento esencial no solo para proceder a los estudios de investigación-acción, sino también para que cualquier docente tome las decisiones más adecuadas y eficaces en varios momentos de su práctica profesional, desde la planificación a largo o corto plazo, hasta la justa evaluación de los resultados que se van obteniendo⁵.

En el momento de la construcción de la unidad se han introducido las actividades específicas sobre inferencia, divididas en tres partes, de acuerdo con el desarrollo de las tareas. La primera fase del estudio ha ocurrido antes de empezar la unidad, con la aplicación de algunos testes de verificación de comprensión lectora y la resolución de un cuestionario sobre el uso estratégico de la inferencia lexical en la lectura, sin ofrecer ninguna orientación metacognitiva; en el segundo momento, durante

⁵ En el caso de la intervención que hemos llevado a cabo, hay que subrayar que el formato de la maestría de enseñanza de la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, que prevé una intervención de 450 minutos para la aplicación de la unidad ideada por los profesores en práctica, es manifiestamente escaso para un trabajo de esta naturaleza.

el desarrollo de la unidad didáctica, se ha trabajado con los alumnos el manejo de algunas estrategias metacognitivas de comprensión lectora. Por último, al final de la unidad, tras las clases sobre orientación metacognitiva, se ha dado un nuevo texto a los alumnos, acompañado del correspondiente cuestionario de verificación.

2.1.1. Análisis de necesidades

Debido a condicionantes externas, los instrumentos de diagnóstico solo se han aplicado durante los primeros 55' previstos en la unidad. Se ha empezado con el cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de Oxford, seguido de los tests *cloze* en portugués y en español. Para terminar la fase de diagnóstico se ha aplicado un cuestionario relativo a un texto, para observar la aplicación de la estrategia de inferencia lexical.

a) Oxford

El primer instrumento aplicado tenía por objetivo determinar los tipos de estrategias de aprendizaje utilizados por los alumnos. Entre algunos de los métodos de clasificación de estrategias que existen, se ha seleccionado el sistema de Oxford (1990), basado en un cuestionario hecho para poner en evidencia los grupos de estrategias utilizadas por los aprendices de LE, el *Strategy Inventory for Language Learning* (Anexo 1). El sistema de clasificación está construido en torno a las estrategias directas e indirectas.

Las estrategias directas implican el manejo directo de la materia lingüística y mejoran supuestamente la adquisición de la lengua. Se distinguen tres tipos diferentes: en primer lugar, las estrategias de memoria, sobre todo para facilitar la recuperación del vocabulario aprendido; en segundo lugar, las estrategias cognitivas, que facilitan el tratamiento de la información lingüística y la producción oral; y, en tercer lugar, las estrategias de compensación, que sirven para compensar los fallos en los conocimientos.

Las estrategias indirectas no implican el manejo directo de la lengua, aunque también son importantes en el proceso de aprendizaje. Existen tres tipos diferentes: las estrategias metacognitivas, que gestionan el proceso de aprendizaje; las estrategias afectivas, para gestionar las emociones y la motivación; y las estrategias sociales, para aprender mediante la interacción y cooperación con los otros.

Este cuestionario, elegido también por una cuestión práctica, ya que el tiempo disponible era poco y puede hacerse en un corto periodo de tiempo, se presenta como una de las formas más ordenadas y más claras para la recogida de datos y el tratamiento estadístico de los resultados. Se ha distribuido a los alumnos informándolos de que disponían de 15' para rellenarlo. Dado que está escrito en portugués, no había necesidad de leerlo en voz alta.

En este cuestionario se presentan seis ítems (A-F) en los que están reunidas las estrategias que pueden ser utilizadas en el aprendizaje de una nueva lengua extranjera. La siguiente parrilla indica a qué estrategia corresponde cada parte del cuestionario.

Parte	Estrategias mencionadas	Media personal
A	ESTRATEGIAS DE MEMÓRIA (Estrategias que el aprendiz utiliza para almacenar y recordar informaciones nuevas.)	
B	ESTRATEGIAS COGNITIVAS (Acciones que el aprendiz ejecuta para comprender y producir nuevos enunciados.)	
C	ESTRATEGIAS DE COMPENSACIÓN (El aprendiz utiliza todos los elementos que pueden ayudar en la comprensión de lo que lee y oye, consiguiendo así usar la lengua española.)	
D	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS (Estrategias utilizadas para planear, evaluar y controlar su aprendizaje.)	
E	ESTRATEGIAS AFECTIVAS (Estrategias en que nuestras emociones, actitudes, valores y motivación tienen una influencia en el aprendizaje.)	
F	ESTRATEGIAS SOCIAIS (Estrategias en que hay interacción y cooperación entre el aprendiz y los demás.)	

Cuadro 1 – Resumen de las estrategias mencionadas

A continuación se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje de Oxford (cf. también Anexo 1).

Alumnos	Parte A ESTRATEGIAS DE MEMORIA			Parte B ESTRATEGIAS COGNITIVAS			Parte C ESTRATEGIAS DE COMPENSACION			Parte D ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			Parte E ESTRATEGIAS AFECTIVAS			Parte F ESTRATEGIAS SOCIALES			
	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	Uso frecuente	Uso moderado	Uso muy limitado	
A	X			X				X		X				X			X		
B			X		X			X			X				X		X		
C		X				X		X				X			X				X
D			X			X			X		X				X				X
E		X			X				X		X				X				X
F		X			X				X		X			X					X
G		X			X				X		X				X		X		
H		X				X			X			X		X			X		
I		X			X			X				X		X			X		
J			X			X			X		X				X		X		
K		X				X			X			X			X				X
L			X			X			X			X			X				X
M		X			X			X		X				X			X		

Cuadro 2 – Cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje Oxford

El alumno debía atribuir un nivel de 1 a 5, según la gradación dada: 1- no lo hago nunca o casi nunca; 2 - en general no lo hago; 3 - lo hago a veces; 4 - lo hago muchas veces; 5 - lo hago siempre o casi siempre. A partir de la media de los niveles atribuidos a cada una de las preguntas, se determina la evaluación de las estrategias utilizadas. De este modo, una puntuación entre 4,4 y 5,0 indica que se hace un uso frecuente de la estrategia en cuestión. Un uso moderado viene indicado por una valoración entre 2,5 y 3,4. Por último, una nota entre 1,0 y 2,4 revela un uso muy limitado de la estrategia.

Observando el cuadro de resultados anterior, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- la mayor parte de los alumnos utiliza moderadamente las estrategias de memoria, es decir, las relacionadas con el almacenamiento y recuperación de informaciones nuevas;
- el uso de las estrategias cognitivas y de compensación está repartido, esto es, la mitad de los alumnos las utiliza moderadamente y la otra mitad las usa muy limitadamente;
- en lo que toca a las estrategias metacognitivas, la mayor parte las usa moderadamente, mientras que 4 alumnos declaran que las usan muy limitadamente y 2, frecuentemente;
- las estrategias afectivas son, según los resultados del cuadro, las menos utilizadas por los alumnos (9 de los 13 las utilizan muy limitadamente y 4 hacen de ellas un uso moderado);
- por último, se verifica un uso muy limitado de las estrategias sociales por parte de 6 alumnos, un uso moderado por parte de 4 y un uso frecuente por parte de 3.

Con relación a la totalidad de las estrategias mencionadas, se observa que pocos alumnos las utilizan frecuentemente. La suma de las medias obtenidas indica, igualmente, que existe una utilización moderada y muy limitada, en la misma proporción, de estas estrategias.

b) Cloze

El segundo instrumento utilizado ha sido la Técnica Cloze. En el aprendizaje de una LE, así como de la lengua materna, herramientas como el test cloze son una de las más utilizadas en la evaluación y diagnóstico de la comprensión escrita de los alumnos. El test cloze consiste en la selección de un texto con cerca de doscientas palabras en el que se han excluido las palabras con una posición que coincide con un múltiplo de 5 (quinta, décima, decimoquinta,...). Los alumnos deben rellenar el hueco dejado con la palabra que crean más adecuada para la construcción de un texto con sentido y coherente. Los resultados se obtienen a partir de la suma de los huecos rellenados correctamente. Este procedimiento es bastante eficiente, ya que, desde un punto de vista práctico, no solo permite una construcción, una aplicación y una corrección muy fácil, sino que ilustra el desempeño de los alumnos en la comprensión lectora en LE. Aunque esta técnica no origine testes perfectos de competencia global, consigue evaluar diferentes capacidades según la regla de construcción, o sea, las características específicas medidas por un determinado test cloze dependen del tipo de arquitectura del mismo.

Así pues, contamos con cuatro tipos de test cloze: el cloze racional, en que el creador controla el tipo de palabras eliminadas y, así, las características del lenguaje evaluado; el cloze de elección múltiple, en el que el estudiante rellena los huecos eligiendo la palabra correcta entre algunas opciones dadas; el cloze Test-C, en el que los huecos son construidos a partir de la segunda mitad de todas las palabras del texto, evaluando sobre todo la competencia gramatical y el cloze de razón fija que consiste en la eliminación de cada quinto término del texto. En este trabajo se ha elegido éste último porque es el que está más orientado para testar varias categorías de palabras. Se han aplicado dos testes, uno en portugués y otro en español.

Para su aplicación, se ha programado un tiempo de 15'. En primer lugar, se ha distribuido el test cloze en portugués (v. Anexo 2), construido con base en un texto sobre la atmosfera terrestre, del programa *PISA 2000, Provas de Compreensão Leitora*. Se les ha pedido a los alumnos que lo leyesen y lo rellenasen con atención. A continuación se ha recogido este primer test y se ha distribuido otro en español (v. Anexo 3), también adaptado de un texto del programa PISA, sobre la vacunación contra la gripe. Estos textos han sido considerados adecuados al nivel de los alumnos, además de motivadores, dado que tratan cuestiones científicas y sociales actuales y pertinentes,

con un grado de complejidad adecuado a la edad del grupo. Al final de los 15' se ha recogido el test.

En estos testes cloze⁶ se han considerado válidas todas palabras sinónimas de las del texto original, o que coincidiesen con el sentido específico que el texto pretende transmitir. Se han considerado incorrectas las palabras que no se encuadran en el contexto de lo que se está leyendo y que indican que no se ha logrado la comprensión del sentido de la frase en cuestión. Los resultados se han calculado a partir del número de huecos rellenados correctamente. Los incorrectos y los vacíos también han sido contabilizados.

El test cloze de portugués está construido a partir de un texto con 204 palabras, de las cuales se han omitido 40. De un total de 13 alumnos, 8 han obtenido resultados positivos que oscilan entre el 50% y el 82%. Por otro lado, 5 alumnos han obtenido resultados por debajo de la media, entre el 20% y el 45%. Con estos resultados, observamos que la mayoría de los alumnos, 62%, ha logrado lo esencial de la comprensión del texto, mientras que el 38% (correspondiente a 5 alumnos) no han conseguido dar un sentido aceptable a la mitad del texto. Se observa también que sólo 3 alumnos no han dejado huecos en blanco y que los restantes 10 no han rellenado entre 1 y 27 huecos.

ALUMNOS	RESPUESTAS			
	CORRECTAS	INCORRECTAS	EN BLANCO	% de respuestas correctas
A	30	4	6	75%
B	18	17	5	45%
C	14	4	22	35%
D	8	5	27	20%
E	24	15	1	60%
F	33	4	3	82%
G	31	9	0	78%
H	18	22	0	45%
I	20	19	1	50%
J	23	14	3	58%
K	21	14	5	53%
L	20	10	0	50%
M	17	16	7	43%

Cuadro 3 – Resultados del test cloze en portugués

⁶ Cf. Anexo 2 y Anexo 3.

En el test cloze de portugués, 8 alumnos, de un total de 13, han obtenido resultados positivos que varían entre los 50% y los 82%. Por otro lado, 5 alumnos han obtenido resultados debajo de la media, entre los 20% y los 45%. Con estos resultados, observamos que la mayoría de los alumnos, 62%, ha logrado lo esencial de la comprensión del texto, mientras que el 38%, correspondiente a 5 alumnos no han conseguido dar un sentido aceptable a la mitad del texto. Se observa también que sólo 3 alumnos no han dejado huecos en blanco y que los restantes 10 no han rellenado entre 1 y 27 huecos.

El test cloze de español está construido a partir de un texto con 213 palabras, de las cuales se han omitido 42. Los resultados obtenidos indican que de 13 alumnos, 10 han obtenido resultados positivos comprendidos entre el 50% y el 90% de aciertos. Sólo 3 alumnos no han logrado una comprensión aceptable, presentando resultados entre el 17% y el 48% de aciertos. Se observa que casi todos los alumnos han utilizado las palabras correctas o equivalentes dando un sentido adecuado a la mayor parte del texto presentado. En este test, 5 alumnos no han dejado huecos en blanco, pero 8 de ellos no han rellenado entre 1 y 29 huecos.

ALUMNOS	RESPUESTAS			
	CORRECTAS	INCORRECTAS	EN BLANCO	% de respuestas correctas
A	32	5	5	76%
B	21	14	7	50%
C	7	6	29	17%
D	13	3	26	31%
E	36	6	0	86%
F	38	4	0	90%
G	24	15	3	57%
H	37	5	0	88%
I	27	15	0	64%
J	26	16	0	62%
K	36	3	3	86%
L	20	12	10	48%
M	38	3	1	90%

Cuadro 4 – Resultados del test cloze en español

Considerando que el texto en portugués, en la LM de los alumnos, presentaba un nivel de complejidad más alto que el texto en español, se verifica que no hay una gran diferencia entre los resultados obtenidos en los dos testes. Con efecto, los resultados

obtenidos con el texto en español son más positivos e indican que los alumnos poseen un nivel alto de comprensión de la lengua. El número de huecos en blanco es más elevado en el test en portugués, lo que revela que han tenido menos dificultades en el test de español, como se constata por los resultados que algunos han obtenido en español, entre un 86% y 90% de acierto, mientras que en portugués no han pasado del 82% de respuestas correctas.

c) Inferencia

Después de terminados los dos primeros momentos de diagnóstico, se ha pensado en observar a los alumnos antes de recibir ningún tipo de orientación metacognitiva. Durante 20' se ha pasado a la lectura de un texto sobre la Navidad y a la aplicación de un cuestionario de verificación del uso de la inferencia lexical.

Para observar los primeros comportamientos de los alumnos, y dado que en la unidad se tratarían las tradiciones navideñas, se ha elegido un texto descriptivo sobre la Navidad, rico en adjetivos y sustantivos, con aproximadamente cuatrocientas palabras. La dimensión del texto ha sido pensada para trabajar durante una parte de la clase, pues el tiempo lectivo de que se disponía era limitado.

En primer lugar, el texto fue leído en voz alta por el profesor, mientras los alumnos lo seguían atentamente en la hoja que se les había distribuido previamente. Para el test se han seleccionado algunas palabras clave, entre las cuales había algunos “falsos amigos” y palabras sin correspondencia en portugués: *vacaciones*, *ilusión*, *cercana*, *cena*, *regalos*, *cabalgata* y *espaldas*.

Las palabras *ilusión*, *cena* y *regalos* han sido consideradas como “falsos amigos”, dada su homografía con palabras del portugués, aunque, en este contexto, presentan un significado diferente. De este modo, se pretendía observar también el comportamiento de los alumnos a la hora de atribuir un significado a este tipo de unidades que, fácilmente, pueden conducirlos a interpretaciones erróneas. Las palabras *vacaciones*, *cercana*, *cabalgata* y *espaldas* han sido consideradas como cerradas, o sea, no existe una clara asociación a una palabra del portugués.

Para el test se había elaborado previamente un cuestionario en portugués (Anexo 4a). Se ha formulado una pregunta de respuesta cerrada (Sí / No) para cada caso y se ha pedido que, a partir de la comprensión de la pregunta en portugués, basada en la palabra clave, los alumnos escribiesen la palabra del texto en español que justificaba su

respuesta. Para contestar a estas preguntas, el alumno necesitaba atribuir un significado a la palabra clave. El tiempo programado para rellenar este cuestionario ha sido de 10'.

A continuación, durante los últimos 10' de clase, con el objetivo de reflexionar sobre el desarrollo de la comprensión escrita y sobre el proceso de inferencia lexical activado en el momento de la lectura del texto en español, se ha producido un documento (Anexo 4b) en el que se dan las palabras clave y se pide a los alumnos los significados que les han atribuido. En otra columna del mismo documento, se pregunta al alumno cómo ha llegado a ese significado, ofreciéndole algunas hipótesis de respuesta sobre el proceso cognitivo utilizado, como, por ejemplo: *ya conocía la palabra; porque es parecida a otra del portugués; deduje el significado a partir de la palabra española; deduje el significado a partir del contexto*. Se ha aplicado esta técnica porque los procesos de inferencia lexical no pueden observarse de forma directa⁷. De este modo, los alumnos pueden registrar el proceso cognitivo accionado basándose en las palabras clave referidas anteriormente. Después de rellenar este documento, los alumnos también deberían referir si había alguna palabra cuyo significado no pudieron inferir, especificarla y decir por qué razón no lo lograron.

Con la aplicación de este cuestionario se ha pretendido observar el modo como funciona su comprensión en español, basada en elementos como la relatividad de los significados, la negociación del sentido entre los conocimientos previos y las informaciones del texto, la activación de estrategias de inferencia lexical y, también, el nivel de consciencia que el alumno posee de todo el proceso. En este cuestionario (Anexo 4) son evaluados dos parámetros: el primero, de respuesta cerrada (Sí / No); el segundo, con la presentación de la palabra que había conducido a la respuesta anterior.

ALUMNOS	PREGUNTAS													
	1.	1.1	2.	2.1	3.	3.1	4.	4.1	5.	5.1	6.	6.1	7	7.1
Respuestas correctas	No	<i>vacaciones</i>	Sí	<i>ilusión</i>	No	<i>cercana</i>	Sí	<i>cena</i>	No	<i>regalos</i>	Sí	<i>cabalgata</i>	No	<i>espaldas</i>

Cuadro 5 – Claves de las preguntas del cuestionario sobre inferencia lexical

⁷ Cf. González Marqués (1991).

ALUMNOS	PREGUNTAS													
	1.	1.1	2.	2.1	3.	3.1	4.	4.1	5.	5.1	6.	6.1	7.	7.1
A.														
B.														
C.														
D.														
E.														
F.														
G.														
H.														
I.														
J.														
K.														
L.														
M.														

 Respuestas correctas.

 Respuestas incorrectas.

Cuadro 6 – Resultados del primer cuestionario sobre inferencia lexical

Cada pregunta del cuestionario pedía, en primer lugar, una respuesta cerrada, de *Sí* o *No*, y, en segundo lugar, una palabra que justificase la respuesta. Los casos que han ocurrido con más frecuencia han sido aquellos en los que los dos items de la respuesta están correctos o incorrectos. Sin embargo, también existen situaciones en que sólo uno de los dos ítems de la respuesta está correcto.

Observando los resultados obtenidos, se verifica que el nivel de comprensión logrado por los alumnos es muy aceptable. Se han registrado 75 respuestas correctas para la parte de las cuestiones de interpretación y 33 respuestas correctas para las palabras pedidas. Casi todos han contestado correctamente a 4 de las 7 preguntas propuestas. En las restantes 3 se ha registrado un 50% de respuestas incorrectas. La mayor dificultad de los alumnos se ha situado en las cuestiones sobre las palabras que justificaban sus respuestas. En la mayor parte de los casos hay una respuesta correcta en un primer momento, pero, a continuación, no se da la palabra adecuada. Se verifica también que, en todos los casos en que se ha verificado una respuesta incorrecta a la primera parte de la cuestión no se presenta la palabra correcta en la segunda parte, con excepción de dos alumnos en la pregunta 6 y otros dos en la pregunta 7. Estos son los

únicos casos en que no han contestado adecuadamente a la primera parte del cuestionario, pero sí han conseguido dar con la palabra correcta. El número de fallos de palabras dadas en la segunda parte de las cuestiones es alto, en la pregunta 2.1 nadie ha acertado y en la mayor parte de las otras sobrepasa el 50%.

La palabra *ilusión* es la que ha resultado más difícil, ya que no se ha registrado ninguna respuesta correcta. Solo se han verificado dos respuestas correctas para la palabra *cercana* y, para las restantes, hay un registro del 50% de respuestas correctas. La palabra *cabalgata* es la que presenta el mayor número de respuestas correctas, 7 de 13 alumnos.

Considerando las respuestas correctas dadas a la primera parte de las cuestiones, se observa que, en el proceso de comprensión del texto, los alumnos han demostrado haber logrado la comprensión general del texto. Sin embargo, han expuesto algunas dificultades en la interpretación de partes específicas, con palabras que constituyen “falsos amigos” y otras que no tienen correspondencia en portugués. Con relación a estos dos grupos de palabras, no se ha verificado que hubiese más dificultades en la interpretación de uno u otro, ya que los dos términos más problemáticos pertenecen a cada uno de esos dos grupos.

En lo que toca a los otros vocablos, el nivel de corrección tampoco varía. En este ejercicio también se puede observar que la lengua portuguesa ha influido en el significado atribuido por los alumnos. Ha sido ese, claramente, el caso del cognado *ilusión*, que en portugués (*ilusão*) no posee la segunda acepción dada por el diccionario de la R.A.E. : «2. f. Esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo.»

Por otro lado, la palabra *cabalgata*, que no tiene correspondencia en portugués, ha sido la más acertada, lo que puede indicar que los alumnos, ante el contexto, han conseguido diferenciar las acepciones posible y elegir la más adecuada.

En un segundo momento se ha aplicado el cuestionario indicativo de los significados atribuidos y del proceso seguido para llegar a ellos. El objetivo era reflexionar sobre las estrategias de inferencia lexical usadas durante la atribución del significado. De acuerdo con el cuadro de resultados que se presenta a continuación, en las primeras columnas se pueden observar, numeradas de 1 a 7, las palabras elegidas del texto y, a continuación, las tres hipótesis que existían para atribuir un significado y el número de alumnos que ha elegido cada una. La cuarta columna presenta las justificaciones posibles y la última refiere el número de alumnos que ha seleccionado cada una de ellas.

PALABRA	SIGNIFICADO ATRIBUIDO	Nº DE ALUMNOS	JUSTIFICACIÓN	Nº DE ALUMNOS
1- Vacaciones	• Correcto	11	• Porque es parecida al portugués	1
	• Incorrecto	2	• Ya conocía la palabra	11
	• Sin respuesta	0	• Deduje a partir del contexto	1
2- Ilusión	• Correcto	3	• Porque es parecida al portugués	10
	• Incorrecto	10	• Ya conocía la palabra	2
	• Sin respuesta	0	• Deduje a partir del contexto	1
3- Cercana	• Correcto	8	• Porque es parecida al portugués	0
	• Incorrecto	0	• Ya conocía la palabra	0
	• Sin respuesta	5	• Deduje a partir del contexto	8
4- Cena	• Correcto	13	• Porque es parecida al portugués	0
	• Incorrecto	0	• Ya conocía la palabra	11
	• Sin respuesta	0	• Deduje a partir del contexto	2
5- Regalos	• Correcto	10	• Porque es parecida al portugués	0
	• Incorrecto	0	• Ya conocía la palabra	8
	• Sin respuesta	3	• Deduje a partir del contexto	5
6- Cabalgata	• Correcto	9	• Porque es parecida al portugués	2
	• Incorrecto	0	• Ya conocía la palabra	2
	• Sin respuesta	4	• Deduje a partir del contexto	5
7- Espaldas	• Correcto	7	• Porque es parecida al portugués	4
	• Incorrecto	4	• Ya conocía la palabra	6
	• Sin respuesta	2	• Deduje a partir del contexto	3

Cuadro 7 – Resultado del cuestionario sobre significados atribuidos y procesos seguidos

Observando el cuadro, y en lo que toca específicamente a la palabra *vacaciones*, se constata que 11 alumnos han dado un significado correcto y la mayor parte ha referido que ha llegado a él porque ya conocía la palabra.

Para el término *ilusión* se han registrado 3 respuestas correctas y 10 incorrectas. Diez alumnos han referido que han llegado a este significado porque la palabra es parecida a la del portugués.

Ocho alumnos han atribuido el significado correcto a la palabra *cercana* y 5 no han contestado. La mayoría ha señalado que ha deducido el significado a partir del contexto.

La palabra *cena* ha obtenido 13 significados correctos y once alumnos han referido que ya conocían la palabra.

A la palabra *regalos* le han atribuido el significado correcto 10 alumnos y 3 no han respondido. La mayor parte ha referido que ya conocía la palabra y los restantes han deducido el significado a partir del contexto.

Nueve alumnos han atribuido el significado correcto a la palabra *cabalgata* y 4 no han respondido. Cinco alumnos han referido que lo han deducido a partir del contexto, dos han apuntado que ya conocían la palabra y otros 2 han señalado que han llegado al significado porque es parecida a otra del portugués.

Finalmente, para la palabra *espaldas*, 2 alumnos han dado el significado correcto, 4 lo han hecho incorrectamente y 2 no han respondido. Seis alumnos han respondido que ya conocían la palabra, 4 han referido que han llegado al significado porque es parecida a otra del portugués y 3 lo han deducido a partir del contexto.

Analizando los resultados de este cuestionario, se observa que la mayoría de los alumnos no ha enfrentado grandes dificultades para atribuir un significado a las palabras seleccionadas. La justificación más veces referida por los alumnos es que han llegado al significado de las palabras en cuestión, en primer lugar, porque ya la conocían; en segundo lugar, porque han deducido el significado a partir del contexto; y, por último, la justificación menos dada es la que refiere que la palabra es parecida a otra del portugués.

En suma, si en algunos casos se ha verificado una transferencia semántica adecuada del portugués al español, en que los alumnos han relacionado el sentido con el contexto, en otros se ha observado una transferencia literal en la que los alumnos no se han dado cuenta del significado incorrecto que han conseguido. En este caso puede haber ocurrido que se hayan dejado llevar por las frecuentes correspondencias lingüísticas que hay entre las 2 lenguas.

Con relación al último ítem del cuestionario, en el que se preguntaba si había palabras a las que no habían logrado dar un significado y por qué, los alumnos refieren

los términos que no han descifrado, pero no indican las razones. Puede decirse también que, en aquellas situaciones en que el contexto no daba muchas pistas para encontrar el significado, los alumnos han preferido ignorarlas. En muchos casos, la falta de orientaciones metacognitivas que puedan ayudarlos en la búsqueda del significado, puede provocar que los alumnos sigan siempre el camino de la descodificación, esto es, el alumno descifra traduciendo los símbolos de la escritura en sonidos y llega a un significado.

Una vez analizados los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos de diagnóstico, el paso siguiente será mejorar la competencia de los alumnos con algunas indicaciones específicas sobre metacognición dadas en clase. De ese modo se intentará conseguir que los alumnos activen otros mecanismos que puedan llevarlos a la construcción del significado. Esta intervención metacognitiva sería, pues, tenida en cuenta en la planificación de la unidad didáctica.

Los buenos resultados obtenidos con la aplicación de este primer texto tienen que ver, en primer lugar, con el bajo nivel de dificultad, con la poca extensión del texto presentado y también con las muchas palabras conocidas que contiene. En segundo lugar, también hay que tener en cuenta que, como ya ha sido referido con los resultados del trabajo de la profesora Sofia Saraiva, el nivel de comprensión lectora de los alumnos portugueses de iniciación es mucho más elevado que el de otras destrezas, lo que contribuye a un mejor desempeño en este tipo de diagnósticos. En este nivel, si se hubiera aplicado un texto con un grado de dificultad correspondiente al B2 o C del MERC, tal vez no se obtendrían resultados tan satisfactorios. Resumiendo, los resultados obtenidos con la aplicación de este instrumento son una base para la preparación de la unidad didáctica, pero no permiten conclusiones claras.

3. APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Metodología de enseñanza/aprendizaje adoptados

Tras una sucesión de varias metodologías, algunas en total desacuerdo con las otras, desde el siglo XIX hasta los días de hoy, surge, a partir de los 70 del siglo pasado, el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo busca introducir los alumnos en una situación de comunicación y motivarlos para que se expresen, intentando crear en ellos un reflejo de comunicación en lengua extranjera. Se da prioridad al mensaje y posteriormente se mejora la forma como es transmitido. Para motivar al alumno para la comunicación es necesario facilitar su implicación personal en el discurso. Tendrá, por eso, que tener algo que decir y motivación para decirlo. Para ello deberán ser identificados y utilizados, por el profesor, temas que interesen al alumno y que puedan coincidir con sus necesidades lingüísticas, desde una perspectiva de comunicación auténtica y natural. En el enfoque comunicativo se pueden desarrollar todas las destrezas, ya que todo está dependiente de las necesidades lingüísticas del alumno. La lengua es vista como un instrumento de comunicación y de interacción social.

El aprendizaje, desde este modelo, no es considerado pasivo, sino un proceso activo que se desarrolla en el interior del alumno y susceptible de ser influenciado por él mismo. El resultado depende del tipo de información que es presentada al alumno y de la forma como se va a tratar esa información. El profesor debe utilizar documentos auténticos y actuar como consejero del alumno.

Actualmente, el enfoque orientado a la acción sostenido por los programas de investigación y armonización del Consejo de la Europa es la base de la enseñanza de las lenguas extranjeras en muchos países europeos. El enfoque orientado a la acción está ligado a la noción de tarea y, según el *MCER* «considera a los alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (p. 9). Con esto se entiende que, en el ámbito de una perspectiva orientada a la acción, el aprendiz es el que cumple tareas contextualizadas en el cuadro social o profesional en el que se encuentre. En este sentido, el *MCER* refiere «aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por si solo puede otorgarles pleno sentido». En una perspectiva orientada a la acción, las actividades de clase están íntimamente ligadas a

las actividades sociales que los aprendices son llamados a desempeñar en la sociedad. Según estas orientaciones, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas y de las culturas extranjeras, se puede afirmar que los estudiantes no tienen ahora ejercicios para hacer, sino tareas por cumplir. En este enfoque existe la posibilidad de crear en la clase un contexto real, de vida cotidiana, o sea, se trata de enseñar a los estudiantes la dimensión funcional de la lengua en cuestión y transmitirles que todo lo que aprenden puede servir directamente fuera del contexto de la clase.

Sin embargo, hay que referir que la implantación de este enfoque en situaciones de aula es un trabajo difícil para el profesor que debe traer a la clase escenarios típicos del contexto social del alumno y vigiar la correcta realización de las tareas para que puedan ser transpuestas para la realidad. Dado que las tareas no son simplemente actos de lenguaje, el profesor tiene un papel más complicado, ya que debe conocer y dominar con exactitud los contextos a partir de los cuales se proponen las tareas a los estudiantes. Por otro lado, los aprendices deberán moverse en esos contextos para realizar convenientemente las tareas propuestas. El enfoque orientado a la acción se entiende a partir de la noción de tarea de la manera como está definida en el *MCER*, «las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico» (p. 155).

Estaire (2007) refiere que

[...] el enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución, yo diría que natural, dentro del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es lógico que un enfoque que comenzó en la década de los 70 evolucione y tome nuevas formas a medida que se continúa reflexionando sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, así como sobre aspectos didácticos que faciliten este proceso. (p.1).

Con esto se comprende que la tarea es el elemento fundamental de este enfoque y es, por eso, la base de la planificación de esta la unidad didáctica. En primer lugar se ha elegido una sucesión de tareas apropiadas, a ser cumplidas por los alumnos, en torno de un tema específico cuyo objetivo es el de llevar a los alumnos a la producción de una tarea final. A partir de este punto de vista más amplio se han introducido los contenidos gramaticales y el vocabulario específico del tema que se ha propuesto. De esta manera

se respetan los principios fundamentales del enfoque por tareas y se confiere a la lengua una característica más instrumental.

3.2. La planificación por tareas

En cuanto a la metodología de planificación adoptada, esta se ha basado en el enfoque comunicativo por tareas. Recurriendo una vez más a las palabras de Estaire (2007, p. 2), «la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica.»

Para la planificación, también se han tenido en cuenta, en primer lugar, las orientaciones del programa oficial de español del Ministerio de Educación para el 10º año, juntamente con algunas de las propuestas de Fernández (2003) y Estaire (2007). Adoptando una síntesis del modelo propuesto por ambas autoras, se ha elegido, en primer lugar, el tema y la tarea final y, a continuación, se ha procedido a un primer momento de especificación de los objetivos de la unidad didáctica, teniendo en cuenta las necesidades comunicativas que se activarían en la tarea final y en las tareas intermedias asociadas. Una vez definidos esos objetivos específicos, hemos procedido a definir los contenidos de la unidad (funcionales, gramaticales, léxicos, sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos).

A continuación se ha procedido planificar la secuencia didáctica, la concreción de todas y cada una de las actividades que ocuparían los 450 minutos destinados a la unidad. Se ha dejado un espacio para la integración de las actividades específicas sobre el estudio de la inferencia lexical que sólo han sido delineadas con base en el diagnóstico hecho en la primera clase. En este momento se han considerado cuestiones como la organización y facilitación del aprendizaje de los contenidos por los alumnos en toda la unidad para lograr los objetivos propuestos en la tarea final. Se ha tenido en cuenta, igualmente, la selección de tareas facilitadoras para auxiliar a los alumnos en la adquisición de conocimientos para la realización de la tarea final.

Todos estos elementos, la distribución del tiempo, la selección de los materiales y los procedimientos han sido cuidadosamente tratados para que por fin se facilite la tarea final.

Al terminar la planificación de la secuencia didáctica se ha repasado y ajustado el conjunto de actividades y se han verificado los objetivos y contenidos,

relacionándolos con los oficiales dados por el Ministerio de Educación, para que no hubiese fallos en el momento de la realización de la tarea final.

Se ha revisado también la especificación de objetivos para esclarecer lo que debe ser cumplido durante las actividades intermedias y en la actividad final y para aclarar lo que se va a evaluar. En este momento han sido añadidos algunos contenidos socioculturales que no habían sido incluidos inicialmente.

Por fin, se ha introducido una evaluación para el resultado de cada tarea intermedia propuesta, esto es, los alumnos son evaluados continuamente y en relación con cada tarea específica.

3.3. Unidad impartida

El título elegido para la unidad impartida ha sido *Las Tradiciones Navideñas*, aprovechando que mi intervención tendría lugar entre los meses de diciembre y enero, y pensando que esa coincidencia podría suponer una motivación añadida. Además, el tema propiciaba una mayor implicación por parte de los alumnos, dado que algunas actividades previsibles en esta época, como escribir notas de felicitaciones a amigos o familiares, permitiría destacar el carácter instrumental de la lengua.

Esta unidad se encuadra en la programación anual prevista por la profesora cooperante para la época festiva del final del año, en la que se pretendía acentuar el peso de destacados contenidos socioculturales. Esta unidad ha sido la tercera impartida en el año lectivo y, además de los contenidos socioculturales previsibles, abarca otros recursos gramaticales, lexicales y funcionales que surgen en la secuencia de lo que se estaba haciendo en las unidades anteriores.

El tema tratado, para el cual se han previsto cinco clases de 90 minutos, está pues relacionado con las costumbres típicas de la Navidad en España. Las palabras clave que se pueden apuntar son: Navidad, felicitaciones, Año Nuevo, carta y Reyes Magos. Como ya ha sido referido anteriormente, la unidad está destinada a un grupo de alumnos de 10º Año con edades entre los 15 y los 19 años.

Las principales destrezas trabajadas en esta unidad son la comprensión oral y escrita de los documentos presentados en lengua española, así como la producción oral y, sobre todo, escrita en las tareas propuestas.

Para la tarea final, se propone un concurso de cartas a los Reyes Magos. El objetivo es que los alumnos escriban, individualmente, su propia *Carta a los Reyes Magos*. Esa carta deberá ser leída en voz alta y se votará la mejor.

En lo relativo a la evaluación adoptada, se propone una evaluación continua, basada en el resultado de cada una de las tareas. La evaluación de la primera tarea es de la responsabilidad del profesor y se hace según la calidad de la tarjeta producida. Se tendrá en cuenta la consecución —o no— de los objetivos específicos definidos: funciones comunicativas asociadas a las tareas intermedias y tarea final, fórmulas para felicitar, uso del vocabulario y las estructuras gramaticales necesarios y registro de lengua adecuado al destinatario.

La evaluación de la tarea final se reparte entre el profesor y el momento de heteroevaluación implícito en la elección de la mejor carta. Durante su evaluación, los alumnos deberán observar las notas que tienen en el cuaderno, así como las fichas con los recursos pertinentes para poder expresar una opinión sobre los trabajos. Esta actividad, en conjunto con las observaciones del profesor podrá proporcionar una evaluación más detallada y justa de los trabajos producidos.

En esta unidad se ha seguido el esquema presentado por Estaire (2007, p. 3), cuya estructura pasa, en primer lugar por definir el tema, los objetivos, los contenidos y las destrezas. A continuación se construyen las varias sesiones de clase, con las respectivas actividades, y para cada una se prepara una tarea de comunicación y de apoyo lingüístico. Toda esta cadena de tareas intermedias está construida para lograr la tarea final. La evaluación se hace a partir de la tarea final, aunque a partir de las tareas intermedias que son cumplidas durante la unidad el profesor realice una evaluación formativa y continuada del proceso de aprendizaje y de la propia planificación.

Tema: Las tradiciones Navideñas

Objetivos:

- Conocer las tradiciones navideñas españolas
- Desarrollar diferentes estrategias de comprensión lectora, de aprendizaje y comunicativas, especialmente las relacionadas con la comprensión lectora
- Expresar deseos, gustos e intenciones
- Reconocer y utilizar registros formales y coloquiales de lengua
- Utilizar las convenciones de la epistolografía española

Contenidos:

- Socioculturales: Noche de Reyes/Nochebuena/Villancicos/Nochevieja.
- Léxicos: sustantivos referidos a los deseos que se expresan (felicidad/paz/dinero/amor/éxito...); adjetivos para felicitar (feliz/mágico/divertido/tentador/loco/emocionante/...Año Nuevo)
- Gramaticales: Formas del presente de subjuntivo: deseo que + Presente de Subjuntivo
- Pragmáticos y discursivos: usted/tú/vos/ustedes/vosotros.

Destrezas:

- Comprensión oral.
- Comprensión escrita.
- Producción oral.
- Producción escrita.

1ª SESIÓN:

- ✓ Actividades de diagnóstico – 55'
- ✓ Actividad 1 – 35'

Tarea: Buscar adjetivos en torno de “próspero” para personalizar una felicitación.

2ª SESIÓN:

- ✓ Actividad 2 – 45'

Tarea: Rellenar una ficha con las formas del presente de subjuntivo.

- ✓ Actividad 3 – 45'

Tarea: Hacer una tarjeta de felicitaciones.

3ª SESIÓN:

- ✓ Actividad 4 – 45'

Tarea: Interpretar un texto y rellenar una tabla con las informaciones pedidas.

- ✓ Actividad 5 – 90'

Tarea: Aplicar diferentes estrategias de comprensión lectora durante la lectura.

4ª SESIÓN:

- ✓ Actividad 6 – 90'

Tarea: Dar instrucciones y elaborar un glosario de vocabulario sobre regalos.

5ª SESIÓN:

- ✓ Actividad 7 – 45'

TAREA FINAL: Escribir una carta a los Reyes magos.

- ✓ Actividad 8 – 45'

3.3.1. Secuencia didáctica

En lo que toca a la ejecución de la unidad, se presentan a continuación las actividades hechas durante las 5 clases.

Actividades de diagnóstico

Objetivos: Recoger datos sobre estrategias de aprendizaje y comprensión lectora de los alumnos.

Nivel: A1

Modalidad: Individual.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión lectora.

Material necesario: Documento con un cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje, teste cloze en portugués, teste cloze en español, documento con un texto sobre la Navidad, ficha de comprensión lectora, ficha descriptiva del proceso utilizado.

Duración aproximada: 55 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende, en primer lugar, determinar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos y, a continuación, observar las capacidades de los alumnos en la destreza de comprensión escrita. Después de la lectura del texto, los alumnos deberán contestar al cuestionario que se propone y, a continuación, rellenar un cuadro sobre posibles estrategias utilizadas.

Introducción a la actividad:

Después de presentarse a la clase, el profesor, en una actividad plenaria, explica a los alumnos el tema de la unidad que van a tratar y el trabajo que está desarrollando para el máster, pidiéndoles su colaboración para responder a unos cuestionarios.

Primer paso

El profesor distribuye a la clase un cuestionario de evaluación de estrategias de aprendizaje (Anexo 1) en el que los alumnos, durante 15', deberán elegir las opciones correspondientes a lo que piensan que hacen cuando están aprendiendo español. Después de terminado se recoge.

Segundo paso

En los 15' siguientes, el profesor distribuye un test cloze en portugués (Anexo 2) en el que los alumnos completan los huecos con palabras. Una vez completado, se

recoge y se les distribuye otro en español (Anexo 3). Se dan las instrucciones para que se proceda del mismo modo.

Tercer paso

En primer lugar, se distribuye un texto (Anexo 4a) sobre la Navidad y se pide a los alumnos que lo lean en silencio.

Cuarto paso

A continuación se distribuye una ficha con un cuestionario (Anexo 4b) y se pide a los alumnos que respondan con la máxima atención. Después de terminado, el cuestionario es recogido por el profesor.

Quinto paso

Por último, se distribuye una ficha (Anexo 4c) en la que los alumnos tendrán que completar un cuadro con el significado que han atribuido a una selección de palabras extraídas del texto e indicar el proceso que han seguido para llegar al significado. En el caso de no haber encontrado un significado para una palabra, los alumnos deben indicar y explicar la razón.

Actividad 1

Objetivos: Los objetivos son los de conocer las tradiciones navideñas españolas, expresar deseos e intenciones, utilizar registros formales y coloquiales de la lengua y reconocer las formulas genéricas de felicitación.

Contenidos:

- Léxicos: nombres y verbos acordes con el tema tratado y el nivel de lengua trabajado (*Nochebuena, Año Nuevo, Navidad, El Gordo, felicitar, desear...*); adjetivos (*próspero/feliz/buen-o,...*).

Nivel: A1

Modalidad: Plenario e individual.

Actividad de la lengua implicada: Interacción oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Material necesario: Documentos con ejemplos de textos de felicitaciones, ficha con adjetivos y diccionario, proyector, ordenador, pizarra y cuaderno.

Duración aproximada: 35 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar las destrezas de comprensión lectora, de expresión escrita e interacción oral. El contacto con el material auténtico (tarjetas de felicitaciones) lleva a que también se trabajen algunos contenidos socioculturales. Se han seleccionado seis imágenes diferentes para introducir el tema y conjunto de adjetivos adecuados a la situación.

Introducción a la actividad:

El profesor se sirve del tema del texto de la última actividad de diagnóstico y explica a los alumnos que van a visionar algunas tarjetas con fórmulas típicas de felicitaciones en español.

Pasos de la actividad:

Primer paso

El profesor, en una actividad de interacción oral, provoca una lluvia de ideas sobre todo lo que se suele hacer durante las Navidades y, en concreto, en el Año Nuevo. Se pregunta a los alumnos qué tipo de cosas hay en una nota de felicitaciones y si ya han visto antes algunas. A continuación se proyectan en la pizarra algunas imágenes (Anexo 5) que contienen fórmulas típicas de felicitaciones de Año Nuevo, para motivar a los alumnos a escribir sus propias tarjetas de felicitaciones. Los alumnos leen y aprenden los exponentes que se repiten en esas primeras postales. Se escribe en la

pizarra con letras grandes la felicitación genérica (*Feliz y próspero Año Nuevo*), que los alumnos ya han podido ver en los documentos proyectados.

Segundo paso

A continuación, proporcionando la comprensión lectora de los alumnos, se intenta motivar la expresión personalizada, proyectando un documento en el que se va a trabajar sobre el significado del adjetivo *próspero*. Se distribuye un ejemplar de la ficha proyectada (Anexo 6), que contiene varios adjetivos. Promoviendo la expresión escrita, se motiva a los alumnos para que busquen los adjetivos que expresan cómo quieren que sea ese Año Nuevo, sustituyendo el adjetivo *próspero*. Con la ayuda de un diccionario, los alumnos intentan explicar el significado de algunos adjetivos. Así, la felicitación ya empieza a ser más creativa y personalizada.

Actividad 2

Objetivos: Los objetivos son los de conocer las tradiciones navideñas españolas, expresar deseos e intenciones, reconocer y utilizar registros formales y coloquiales de la lengua y reconocer las formulas genéricas de felicitación.

Contenidos:

- Funcionales: expresar deseos e intenciones, *quiero que/ deseo que/ojala que/me gustaría que...*
- Léxicos: Nombres y verbos, acordes con el tema tratado y el nivel de lengua trabajado, *año nuevo, navidad, gordo, felicitar, desear...*
- Gramaticales: presente de subjuntivo (*sea/traiga/aproveche/toque/tenga*).
- Pragmáticos: *Usted/Tú/Vos/Ustedes/vosotros...*

Nivel: A1

Modalidad: Plenario e individual.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

Material necesario: Documentos con ejemplos de deseos, ficha de trabajo sobre el presente de subjuntivo, pizarra y cuaderno.

Duración aproximada: 45 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar las destrezas de comprensión lectora, de expresión escrita y expresión oral. El material presentado para introducir esta actividad proporciona a los alumnos un contacto con las expresiones típicas y con la realidad social. Se han seleccionado diez frases diferentes de expresión de deseos para introducir la actividad.

Introducción a la actividad:

Al inicio del aula, durante 5 minutos y en una actividad plenaria, se recuerda a los alumnos la actividad anterior haciendo algunas preguntas sobre las frases típicas de felicitación y sobre los adjetivos más frecuentes.

Pasos de la actividad:

Primer paso

En primer lugar, se distribuye una ficha con algunas frases para expresar deseos (Anexo 7). Se leen en voz alta. Partiendo de esta ficha, se motiva a los alumnos para que, en plenario, empiecen a expresar sus deseos. Se les llama la atención sobre la necesidad de aprender el presente de subjuntivo y se escriben en la pizarra algunos deseos:

(*Que el Año Nuevo te traiga mucha suerte / Que este año encuentres un/a novio/a interesante / Que no nos olvides / Que no comas mucho / Que nos invites / Que nos escribas / Que aprendas bien español...*), llevándolos a que observen la estructura que está apareciendo para expresar deseos: *que* + presente de subjuntivo.

Segundo paso

A continuación se distribuye una ficha con un esquema sobre las formas del presente de subjuntivo (Anexo 8) y algunos ejercicios de conjugación del tiempo. Los alumnos rellenan la ficha y se hace la corrección en la pizarra. Al final de la ficha se pregunta cómo será el presente de subjuntivo de los verbos *encontrar, pensar, hacer, poner, venir, decir*. Los alumnos deberán hacer este ejercicio en casa por escrito.

Actividad 3

Objetivos: Hacer una tarjeta de felicitaciones.

Nivel: A1

Modalidad: Individual.

Actividad de la lengua implicada: Expresión escrita y expresión oral.

Material necesario: Tarjeta de felicitaciones distribuida por el profesor.

Duración aproximada: 45 minutos

Descripción:

Esta tarea pretende ejercitar las destrezas de expresión escrita y expresión oral. El material utilizado, una tarjeta verdadera, proporciona a los alumnos una situación real de comunicación.

Introducción y desarrollo de la actividad:

Durante unos minutos y en una actividad plenaria, el profesor recuerda a los alumnos los contenidos que han sido tratadas en las actividades anteriores y les sugiere que se feliciten unos a otros. Se distribuyen unas postales de felicitaciones en blanco (Anexo 9) en las que los alumnos deberán escribir su nombre en el lugar reservado al destinatario. A continuación, se recogen las postales y se distribuyen aleatoriamente entre los alumnos. Cada alumno recibe así una postal con el nombre del compañero a quien deberá escribir. A la felicitación puede acompañar alguna sorpresa (dibujo, alguna broma,...) apropiada para el compañero que les ha tocado. Finalmente, se leen todas.

Actividad 4

Objetivos: Contrastar la figura de los Reyes Magos y Papá Noel; contrastar tradiciones portuguesas y españolas; reconocer y utilizar registros formales y coloquiales.

Contenidos:

- Socioculturales: las Navidades en España.
- Léxicos: nombres y verbos, acordes con el tema tratado y el nivel de lengua trabajado, *tradición, navidad, árbol, pesebre, villancicos, cantar...*

Nivel: A1

Modalidad: plenario e individual.

Actividad de la lengua implicada: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Material necesario: videos de youtube, documentos con tradiciones navideñas, ficha con huecos de un villancico, ficha de interpretación para rellenar, proyector, pizarra, ordenador y cuaderno.

Duración aproximada: 45 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. El material presentado para introducir esta actividad proporciona a los alumnos un contacto con las tradiciones típicas del país y con su la realidad sociocultural. Se han seleccionado videos ilustrativos de la época navideña y documentos explicativos de las tradiciones de esas fechas.

Introducción a la actividad:

Después de un saludo inicial a la clase, el profesor, en una actividad introductoria de comprensión oral, proyecta un vídeo⁸ de 2'20'' sobre las fiestas de fin de año entre latinoamericanos y entre españoles que viven en Madrid. En una actividad plenaria, los alumnos comentan con el profesor lo que han visto.

Pasos de la actividad:

Primer paso

A continuación, buscando la comprensión escrita de los alumnos, se proyecta un documento con las imágenes y la explicación de algunas tradiciones de las fiestas de Navidad en el mundo hispano (Anexo 10). El profesor comenta con los alumnos las diferentes imágenes y textos.

Segundo paso

⁸ En URL: <http://www.youtube.com/watch?v=ZKEwc5DjaYk>.

Se distribuye la letra de un villancico con huecos (Anexo 11). Una vez más, en una actividad de comprensión oral, se escucha el villancico, *Campana sobre campana*, cuya duración es de 1'53''. Los alumnos rellenan los huecos y, a continuación, se proyecta la corrección en la pizarra.

Tercer paso

En este tercer paso, se distribuye a los alumnos una ficha sobre los símbolos de Navidad en España (Anexo 12) y se pregunta a los alumnos *¿Qué tradiciones existen en Portugal?* En una actividad de expresión escrita, se les pide que escriban unas frases y, utilizando la expresión oral, que hagan, una comparación intercultural entre los dos países. Se leen algunas en voz alta.

Cuarto paso

En el cuarto paso se proyecta un documento con los Reyes Magos, Papá Noel y algunas imágenes (Anexo 13) que, en una actividad plenaria, los alumnos tendrán que asociar. A continuación se plantea la cuestión *¿Quiénes son realmente los Reyes Magos y quién es realmente Papá Noel?* Se distribuye una ficha con dos fragmentos de texto (Anexo 14). Se leen en voz alta. A continuación, los alumnos tendrán que interpretar los textos y transferir la información a una tabla de datos.

Actividad 5

Objetivos: desarrollar diferentes estrategias de comprensión lectora y reforzar el conocimiento de las tradiciones navideñas españolas.

Contenidos:

- Socioculturales: - Las Tradiciones de Navidad en España.
- Estrategias de comprensión lectora.

Nivel: A1

Modalidad: Plenario e individual.

Actividad de la lengua implicada: Comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Material necesario: Documento con la carta a los Reyes Magos, cuaderno y pizarra.

Duración aproximada: 90 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. El material presentado para introducir esta actividad proporciona a los alumnos un contacto con las tradiciones típicas del país y con su la realidad sociocultural. Se han seleccionado videos ilustrativos de la época navideña y documentos explicativos de las tradiciones en cuestión.

Introducción a la actividad:

Para introducir esta actividad y trabajar la comprensión oral, se proyecta un video⁹ de la cabalgata de Reyes de Madrid de 1'31'', para familiarizar a los alumnos con esta tradición. Al final del video el profesor contesta a las eventuales cuestiones de los alumnos. El profesor recuerda también los cuestionarios de diagnóstico que han rellenado en la primera clase e informa que durante la actividad siguiente se tendrán en cuenta algunas acciones específicas para mejorar la comprensión lectora.

Pasos de la actividad:

Primer paso

Se empieza con una estrategia de motivación, haciendo preguntas orales que buscan despertar el interés por la lectura del texto específico. (*¿Te gusta la Navidad?, ¿Qué significa para ti?, ¿Tiene un sentido religioso o es sólo un período de vacaciones?, ¿Qué sueles hacer en esas fechas?, ¿Tienes el hábito de escribir pidiendo lo que quieres?*). Los alumnos responden oralmente.

Segundo paso

⁹ En URL: http://www.youtube.com/watch?v=6Di-UiL_5hg&feature=fvsr.

Seguidamente se presenta el título del texto (*Carta a los Reyes Magos*) que se va a trabajar. Se empieza la aplicación de la estrategia metacognitiva de activación de esquemas previos, intentando activar todos los conocimientos necesarios que permitan comprender la información extraída de la lectura, con las siguientes preguntas: (*¿A qué te recuerda el tema? / ¿Has escuchado o has leído alguna vez sobre este tema? / ¿Has leído temas como este? / ¿Cómo se llamaba esa lectura?*). Los alumnos responden oralmente.

Tercer paso

A continuación, aplicando la estrategia metacognitiva de predicción, deberá hacerse un planteamiento de objetivos. Se plantea la pregunta (*¿De qué tratará este tema?*) y se pide a los alumnos para formular, por escrito, algunas hipótesis y predecir las ideas que se podrán encontrar.

Cuarto paso

En este cuarto paso se distribuye el texto (Anexo 15) y, aplicando la estrategia metacognitiva de lectura activa, se pide a los alumnos que hagan una primera lectura silenciosa, tratando de subrayar o resaltar las ideas o datos que crean más importantes. Después se hace una lectura en voz alta con la ayuda del profesor y se verifican las predicciones hechas antes de la lectura. Se pregunta a los alumnos si hay problemas de vocabulario y se explica el significado y la estructura léxica de algunas palabras clave de cada párrafo (*agradecerles, ofrendas, invitar, muñequitos, majestades, petición, regalos, boquiabiertos, viaje, veraneantes, velocípedo, hermanita*).

Quinto paso

A continuación, aplicando la estrategia metacognitiva de la repetición, se pide a algunos alumnos que comenten, con sus propias palabras, las ideas más importantes que hayan encontrado. Las limitaciones del lenguaje oral o las inhibiciones pueden dificultar el desarrollo de la estrategia. El profesor, en este caso, puede ayudar por medio de preguntas o invitando a que lean de nuevo el texto.

Sexto paso

Inmediatamente después de las intervenciones del quinto paso, aplicando la estrategia metacognitiva de la generalización, se hace un esquema en la pizarra y se incentiva a los alumnos a que completen en sus cuadernos el contenido con las ideas del texto: 1- agradecimiento; 2- lo que va a pasar este año; 3- introducción a la petición; 4- pedido a Melchor; 5- pedido a Gaspar; 6- pedido a Baltasar; 7- agradecimientos y despedidas).

Séptimo paso

Aplicando la técnica de la redacción, se animará a los alumnos a redactar un párrafo o dos sobre el contenido del texto. Los resúmenes se leen oralmente y se elige el más completo.

Octavo paso

Por último, aplicando la estrategia metacognitiva de la evaluación, se incentiva el alumno a que se haga las siguientes preguntas: *¿He comprendido la lectura?; ¿Dónde he tenido dificultades?; ¿Me han servido las estrategias de comprensión que he empleado en la lectura?; ¿Qué opino acerca del contenido de la lectura?* Se escriben las preguntas en la pizarra y los alumnos contestan por escrito en sus cuadernos.

Actividad 6

Objetivos: Dar instrucciones utilizando las estructuras específicas del español; reconocer y utilizar vocabulario específico.

Contenidos:

- Léxicos: nombres relacionados con el tema tratado y el nivel de lengua trabajado, *videojuego, móvil, portátil, perfumes...*
- Gramaticales: el imperativo, el infinitivo y el subjuntivo.

Nivel: A1

Modalidad: plenario e individual.

Actividad de la lengua implicada: comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral.

Material necesario: documento con la carta a los Reyes Magos, cuaderno y pizarra, ficha sobre el imperativo, ficha con el infinitivo y el subjuntivo, ficha informativa sobre la carta, documento con imágenes y vocabulario.

Duración aproximada: 90 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar las destrezas de comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral. El material presentado en esta actividad proporciona a los alumnos una ayuda para el conocimiento del vocabulario. Se han seleccionado algunos objetos de posibles regalos en esta época navideña.

Introducción a la actividad:

Después de un saludo inicial a la clase, el profesor recuerda la carta a los Reyes Magos que se estaba trabajando en la actividad anterior y pregunta a los alumnos si se acuerdan del contenido. Se hace una lectura en voz alta para recordar el contenido del texto.

Pasos de la actividad:

Primer paso

Se llama la atención de los alumnos sobre las instrucciones que da el niño que escribe la carta y les pide que las subrayen. Se llega a la conclusión de que en esta forma de dar instrucciones hay que utilizar el verbo en imperativo. Para mejor comprender cómo se construye, el profesor distribuye una ficha de trabajo (Anexo 16a) en la que los alumnos tendrán que buscar, en el texto, las formas de imperativo, partiendo de los verbos en infinitivo. Ese ejercicio los llevará a completar la regla general. En una ficha anexa (Anexo 16b), se exponen también las excepciones de la formación del imperativo y se propone un ejercicio en el que hay que hacer la correspondencia entre las formas irregulares y los respectivos infinitivos. La corrección se hace en la pizarra.

Segundo paso

El profesor recuerda a los alumnos que existen varias formas para dar instrucciones. Se distribuye una ficha (anexo 17) en la que se explica el funcionamiento de las estructuras *verbo + infinitivo* y *verbo + que + subjuntivo*. Partiendo de la regla, los alumnos rellenan la ficha usando la estructura adecuada. La corrección se hace oralmente.

Tercer paso

En este segundo momento, el profesor llama la atención de los alumnos sobre la estructura de la carta que tienen por delante. Se comentan diferentes partes, como la fecha, el encabezamiento —el profesor pide otras posibilidades—, el contenido, las despedidas y el lugar que ocupan en la carta. Se distribuye una ficha informativa (Anexo 18) con algunos consejos para escribir, con buena presentación, una carta a los Reyes Magos y se lee en voz alta.

Cuarto paso

Por último, se pregunta a la clase si ya saben cuáles son las cosas u objetos que las personas suelen pedir a los Reyes Magos. El profesor proyecta una ficha con la imagen y el nombre de algunas de esas cosas (Anexo 19). En plenario se hace un repaso sobre los regalos que pueden ofrecerse y se registran en un pequeño glosario hecho en el cuaderno.

Actividad 7

Objetivos: Escribir una carta a los Reyes Magos.

Nivel: B1

Modalidad: Individual.

Actividad de la lengua implicada: Expresión escrita.

Material necesario: Plantilla de carta distribuida por el profesor.

Duración aproximada: 45 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar, sobre todo, la expresión escrita. Los alumnos tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las clases y redactar una carta obedeciendo a las reglas establecidas. Para escribir la carta y para que el trabajo pudiera ser presentado de una manera uniforme, se ha seleccionado una hoja igual para todos, con una imagen de los Reyes Magos.

Introducción a la actividad:

Después de un saludo inicial a la clase, el profesor recuerda la carta a los Reyes Magos, así como todas las actividades hechas en clase y, promoviendo una actividad de expresión escrita, sugiere a los alumnos un concurso de cartas a los Reyes Magos en la que escriban sus pedidos y deseo. Se les recuerda que deben respetar la estructura de la carta y que conviene tener en cuenta todas las informaciones adquiridas durante las actividades hechas en las clases. El profesor distribuye una hoja preparada para escribir la carta (Anexo 20).

Al final, cada uno lee su carta en voz alta y se vota la mejor.

Actividad 8

Objetivos: utilizar estrategias de inferencia lexical.

Nivel: B1

Modalidad: Individual.

Actividad de la lengua implicada: comprensión escrita.

Material necesario: documento con el texto “La carta a los Reyes Magos de Oriente”, ficha de comprensión lectora, ficha descriptiva del proceso utilizado.

Duración aproximada: 35 minutos

Descripción:

Esta actividad pretende ejercitar la destreza de comprensión escrita. Los alumnos tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos durante las clases y, después de la lectura del texto, contestar a un cuestionario. La actividad propuesta, basada en un texto que está dentro del tema de la unidad, es semejante a la que se ha aplicado en la fase inicial de diagnóstico y sirve para verificar si los alumnos han progresado en su actividad de comprensión lectora.

Introducción a la actividad:

Para empezar, el profesor recuerda a los alumnos el trabajo que estuvo desarrollando para el máster y las estrategias de comprensión que fueron tratadas. A continuación les solicita de nuevo su colaboración para la aplicación de la última fase del estudio, les pide que respondan a un último cuestionario y que completen, en una ficha, los espacios de una tabla con el significado que atribuyeron a ciertas palabras extraídas del texto. También deberán indicar el proceso por el que creen que han pasado para llegar a ese significado.

Primer paso

En primer lugar, se distribuye un documento (Anexo 21a) con el texto “La Carta a los Reyes de Oriente” y se les pide que lo lean en silencio.

Segundo paso

A continuación se distribuye una ficha con un cuestionario (Anexo 21b) y se pide a los alumnos que respondan con la máxima atención. Después de terminado, el profesor recoge el cuestionario.

Tercer paso

Por último, se distribuye una ficha (Anexo 21c), en la que los alumnos tendrán que completar un cuadro con el significado que han atribuido a una selección de palabras extraídas del texto, indicando el proceso que han seguido para llegar al significado. En el caso de no haber encontrado un significado para una palabra, los alumnos deben indicarla y explicar la razón.

3.4. Evaluación

Durante el desarrollo de la unidad se han respetado las orientaciones del *MCER* que permiten que se definan los objetivos a alcanzar durante el proceso de aprendizaje/enseñanza de una lengua y que se elijan los medios para lograrlo. El principio de la evaluación en función de las capacidades del alumno y no apoyada en el conocimiento de la lengua en sí está también en la base del *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

En el *MCER*, cada uno de los seis niveles de competencia está definido en función del desempeño, extensión y cualidad que consigue alcanzar el alumno. Su nivel de competencia es así definido en función del número de tareas que realiza. Si el número de tareas que cumple es grande, el nivel aumenta. En la vida diaria se produce un gran número de tareas, actos de habla y necesidades comunicativas, en todos los sectores, y la mayoría de ellas requiere la utilización de la lengua, oral o escrita. En clase, el enfoque orientado a la acción está basado en tareas cuya evaluación se hace en función de criterios definidos. El *MCER* se refiere a las diferentes tareas según los dominios en los que se encuentran, su tipo, su complejidad, el tratamiento de textos orales y escritos, las estrategias que se deben aplicar para su ejecución, los actos de habla que requieren y la evaluación.

En el capítulo 9 del *MCER* se recuerda la importancia de los dominios de utilización de la lengua, del papel de las tareas comunicativas a cumplir y de las especificaciones de contenidos presentes en los dominios de referencia. Se recuerda también la utilización de descriptores, de actividades comunicativas y de aspectos de competencias particulares para el tipo de evaluación que se quiere hacer y el uso de los descriptores para la elección de los criterios de evaluación, así como la importancia de las escalas en la construcción de testes y exámenes.

La evaluación es, de este modo, uno de los puntos más importantes en el *MCER*. La escala de los niveles de competencia propuestos es exhaustiva y abarca todas las fases del itinerario de aprendizaje, desde el primer nivel, el A1, hasta el dominio completo de la lengua, el C2. La evaluación se presenta no como una operación aislada, sino en interacción con los objetivos y los programas, esto es, existe una relación estrecha entre los objetos de evaluación y los objetivos de aprendizaje. Una evaluación de este tipo tiene un impacto directo en los métodos de enseñanza/aprendizaje, ya que

acompaña el desarrollo de las diferentes competencias. Se trata de un enfoque positivo de los niveles de competencia que presupone que el profesor mida la capacidad del alumno sobre todo cuando trabaja. Las propuestas del MCER contemplan diferentes intervinientes en la evaluación. Por un lado el profesor, en la heteroevaluación, a partir de una escala global de niveles de competencia y, por otro, el alumno, en la autoevaluación, sobre todo en el contexto del *Portfolio*, en una parrilla de autoevaluación con la referencia a los mismos niveles del profesor. Las divergencias entre los dos tipos de evaluación tienden, así, a reducirse, ya que inciden en las mismas actividades y utilizan criterios idénticos. La evaluación es, de este modo, repartida entre el profesor y el alumno.

3.5. Observaciones a la secuencia didáctica

En el primer día, mientras estaban rellenando los cuestionarios para el diagnóstico, los alumnos han demostrado una actitud bastante cooperante.

Cuando se ha empezado la unidad, algunos han seguido con curiosidad, mientras otros se quedaban hablando de otros temas. En el momento en que se han proyectado los documentos en la pizarra, todos han mirado con atención y colaborado con el profesor. Las restantes actividades de la clase se han desarrollado con normalidad y con una buena participación de los alumnos.

En el segundo día, muchos alumnos han llegado atrasados y no han acompañado el principio de la clase. Todos han demostrado algunas dificultades de concentración, pero, con el desarrollo de las actividades, se han interesado y han planteado las preguntas necesarias para enterarse del trabajo que se pedía. Después de algunas explicaciones, la clase ha funcionado, sobre todo en lo que toca a la ficha sobre el presente de subjuntivo. El momento en que han participado con más iniciativa ha sido cuando se les ha pedido que expresasen deseos. El desarrollo de esta actividad ha sido positiva, pues ya sabían que deberían felicitarse unos a otros escribiendo una postal de felicitaciones en el momento de la tarea final.

En las tres últimas clases, cuya tarea final era la de escribir una carta a los Reyes Magos, los alumnos se han mostrado muy interesados con la parte cultural y han reaccionado muy positivamente al visionado de los videos proyectados. Han planteado varias cuestiones para comprender cómo y dónde ocurren las celebraciones. Aún durante esta clase, el profesor ha hecho una introducción sobre las actividades de

metacognición que se iban a desarrollar. Esta introducción ha llamado la atención de toda la clase, ya que, para todos, era la primera vez que iban a hacer un trabajo semejante. Durante la aplicación de todas las estrategias previstas, todos los alumnos han cooperado de forma muy interesada. Han surgido muchas cuestiones relacionadas con las estrategias, sobre todo en el momento de la predicción, la generalización y la evaluación. Al final de la actividad, casi todos han reconocido que las estrategias trabajadas habían contribuido para una mejor comprensión del texto que habían leído.

En la penúltima clase, los alumnos estaban un poco agitados y ha sido complicado obtener su atención y su concentración. Se ha logrado sobre todo en el momento en que han rellenado la ficha sobre las formas de imperativo, una vez que era una actividad individual. Muchos han desistido antes de terminar la ficha y han esperado por la corrección, que se ha hecho en la pizarra.

El último día de la unidad didáctica se han mostrado bastante cooperantes con el profesor. El concurso de cartas a los Reyes Magos, pedido como tarea final, les ha gustado y eso ha facilitado el desarrollo de las actividades. Todos han escrito sus cartas, algunas con bastante humor. Los que habitualmente participaban más oralmente han leído su carta en voz alta y eso ha provocado momentos muy divertidos.

Todas las actividades propuestas durante la unidad han sido pensadas para captar la atención de los alumnos, sobre todo en el momento en que se han proyectado documentos, lo que provocaba la atención de todos.

Las tareas propuestas han sido bien recibidas en general y han despertado el interés de todos los alumnos.

4. ANALISIS DE RESULTADOS

La producción de esta unidad suponía el desafío de integrar en una unidad didáctica las tareas necesarias para recoger los datos que servirían de base al trabajo de investigación final. A pesar de las dudas que surgieron en el momento de elegir otra estrategia o actividad para algunos contenidos, se desarrolló un trabajo positivo y que agradó a los alumnos de la clase, pues participaron con iniciativa en todas las actividades propuestas, especialmente al inicio de la unidad didáctica, momento en el que tuvieron que rellenar cuatro cuestionarios, y al final, cuando se hizo la evaluación. Aunque la diferencia entre lo proyectado en la planificación y lo alcanzado en clase no es significativa, en algunos momentos hubo necesidad de adaptar, avanzar o detenerse un poco más en algunas actividades para ajustarlas a los momentos y condiciones específicas de la clase.

Durante el tiempo en que se han transmitido las orientaciones metacognitivas, se ha buscado que el alumno tomase conciencia de la lectura como proceso y de las acciones que realizaba de forma inconsciente durante la misma. Tras una primera lectura individual, se repasaba el texto buscando las palabras difíciles y se intentaba hacer una reflexión para obtener un significado. Una vez que se había comprendido el sentido, se procuraba entender cómo había sido construido. En las ocasiones en las que no ha sido posible encontrar un significado se ha procurado observar la estructura de la palabra con el objetivo de encontrar elementos que pudiesen activar un conocimiento previo. Por otro lado, también se ha buscado en el contexto informaciones útiles para la atribución del significado adecuado. Algunos alumnos, después de todo este ejercicio, continuaban preguntando al profesor el significado exacto de las palabras en cuestión, mostrando de ese modo su inseguridad sobre los procesos llevados a cabo y sobre los resultados obtenidos.

Durante la clase dedicada a orientaciones metacognitivas, se ha verificado que, con relación a la estrategia de motivación, se ha conseguido que los alumnos empezasen a comprender de qué se iba a tratar en los pasos siguientes. Algunas de las preguntas planteadas por el profesor, principalmente cuando se pidió que expresasen sus opiniones y preferencias sobre la Navidad, han despertado la atención de la clase.

El momento en que se intentaba activar los esquemas previos se ha desarrollado con algún ruido, pues las preguntas han suscitado muchas respuestas por parte de los alumnos. Sin embargo, el objetivo se ha cumplido, ya que las respuestas estaban de

acuerdo con lo que se pedía.

Después de presentarse el tema, se ha aplicado la estrategia de predicción. No formando la carta a los Reyes Magos parte de las tradiciones portuguesas, algunas de las predicciones hechas por los alumnos sobre el tema del texto no reflejaban exactamente las ideas expuestas en él. Por ejemplo, algunos han avanzado que el objetivo de la misma era agradecer a los Reyes el trabajo de haber recorrido una distancia tan grande para visitar al Niño Jesús.

Con la estrategia de la lectura activa del texto han podido verificar las predicciones anteriores. Todos han seguido las indicaciones del profesor, extrayendo las ideas principales del texto e intentando descodificar el significado de las palabras difíciles. El momento en que el profesor ha explicado algunas palabras, ayudándose de su estructura léxica, ha sido seguido con gran interés por parte de los alumnos.

A continuación se les ha pedido que informasen sobre las principales partes del texto. Con esta estrategia de repetición, se ha observado que han estructurado las diferentes ideas del texto que habían sido referidas en la lectura activa. La repetición oral de unos ha aclarado las dudas de aquellos que todavía no habían participado activamente.

La estrategia de generalización ha determinado, finalmente, la secuencia de ideas encontradas en el texto. Una vez escritos puestos en la pizarra los 7 puntos principales, los alumnos han redactado un párrafo con ese mismo contenido. Tras la lectura de algunos resúmenes, se ha elegido el que se presentaba más completo.

Por último, los alumnos han contestado a las cuestiones que forman parte de la estrategia de evaluación. La mayoría de ellos han señalado que las instrucciones dadas para la lectura de este texto habían ayudado en la comprensión. Todos han concordado en que el cumplimiento de estas etapas facilita la comprensión del texto.

Una vez finalizada la unidad didáctica y las clases de orientación metacognitiva, para verificar la utilización de la inferencia lexical, se ha aplicado un nuevo cuestionario (Anexo 21b) construido de forma idéntica al primero. Para su aplicación, se ha utilizado un texto (Anexo 21a) con características descriptivas y con un tema relacionado con la unidad, es decir, que su contenido formase parte de los conocimientos previos de los alumnos. La estructura de estos segundos textos y cuestionarios es la aplicada al inicio de la unidad; sin embargo, para su construcción se han considerado las orientaciones didácticas vistas en clase para tomar conciencia de las estrategias de inferencia lexical.

Con este cuestionario se puede verificar si el trabajo realizado en las clases se refleja en los resultados de los alumnos.

El texto seleccionado posee cerca de cuatrocientas palabras para que pueda trabajarse en una clase. El proceso de selección de palabras clave se ha hecho como en el primer texto, es decir, se han escogido “falsos amigos” y palabras que no fuesen cognados. En este segundo teste, el objetivo se centraba en observar el accionamiento del proceso de inferencia lexical y el resultado de la enseñanza de las estrategias metacognitivas, partiendo de las respuestas de los alumnos.

Las palabras seleccionadas para este segundo teste han sido: *hogares*; *mayores*; *anhelos*; *candidez*; *codician*; *paje* y *ágape*. Las palabras *hogares*, *anhelos*, *candidez*, *codician* y *ágape* han sido elegidos por presentar una forma no reconocible o por ser de baja frecuencia. Las palabras *mayores* y *paje* han sido consideradas “falsos amigos”, ya que las acepciones coincidentes con las del portugués pueden inducir a interpretaciones diferentes de las que se desean.

Se ha producido también un cuestionario en portugués, compuesto por preguntas de comprensión lectora, con el objetivo de volver a observar el comportamiento inferencial ante estas palabras seleccionadas. Como en el primer texto, se ha formulado una pregunta de respuesta cerrada (SÍ/NO) y se ha pedido que, a partir de la comprensión de la pregunta en portugués, basada en la palabra clave, los alumnos escribiesen la palabra del texto en español que justificaba su respuesta. Para contestar a estas preguntas, el alumno necesitaba atribuir un significado a la palabra clave.

Para terminar, y con el mismo objetivo de reflexionar sobre el desarrollo de la comprensión escrita y sobre el proceso de inferencia lexical activado en el momento de la lectura de este texto en español, se ha producido un documento en el que se dan las palabras clave y se pide a los alumnos los significados que les han atribuido. En otra columna del mismo documento, se pregunta una vez más al alumno cómo ha llegado a ese significado ofreciéndole las mismas hipótesis de respuesta que en el texto de diagnóstico (Anexo 21c). Después de rellenar este documento, los alumnos deberían referir otra vez si había alguna palabra cuyo significado no pudieron inferir, especificarla y decir por qué razón no lo habían conseguido.

El objetivo de este segundo test era verificar los cambios en el comportamiento de los alumnos tras haber sido ejercitados procesos metacognitivos en la comprensión lectora.

ALUMNOS	PREGUNTAS													
	1.	1.1	2.	2.1	3.	3.1	4.	4.1	5.	5.1	6.	6.1	7.	7.1
Respuestas correctas	NO	<i>hogares</i>	NO	<i>mayores</i>	SÍ	<i>anhelos</i>	NO	<i>candidez</i>	SÍ	<i>codician</i>	SÍ	<i>paje</i>	SÍ	<i>ágape</i>

Cuadro 8 – Segundo cuestionario de verificación de la utilización de la inferencia lexical

ALUMNOS	PREGUNTAS													
	1.	1.1	2.	2.1	3.	3.1	4.	4.1	5.	5.1	6.	6.1	7.	7.1
A.														
B.														
C.														
D.														
E.														
F.														
G.														
H.														
I.														
J.														
K.														
L.														
M.														

Respuestas correctas.
 Respuestas incorrectas.

Cuadro 9 – Resultados del segundo cuestionario de verificación de la utilización de la inferencia lexical

Cada pregunta del cuestionario pedía, en primer lugar, una respuesta de SÍ / NO y, en segundo lugar, una palabra que justificase la respuesta. Los casos más frecuentes han sido aquellos en que los dos ítems de la respuesta están correctos o incorrectos, aunque también aparezcan algunos en que sólo uno de los dos ítems de la respuesta es correcto.

Analizando individualmente cada caso, se verifica que, en la primera pregunta, sólo un alumno ha respondido correctamente a la pregunta de respuesta cerrada y ha dado la palabra adecuada, o sea, *hogares*. Los demás no han respondido correctamente a la pregunta inicial, aunque seis han conseguido presentar la palabra *hogares*.

La palabra que se pedía en el ítem 2.1 no ha causado grandes dificultades. De los 13 alumnos, 12 han respondido correctamente a la cuestión inicial y han dado la palabra correcta, o sea, *mayores*.

La pregunta de interpretación inicial número 3 ha sido contestada correctamente por todos los alumnos, a excepción de uno. Cuatro alumnos no han dado la palabra correcta, *anhelos*, en la segunda parte de esta cuestión.

En lo que toca al ítem 4, la mayoría de los alumnos no ha contestado correctamente a la pregunta de interpretación inicial, sin embargo, la mayoría ha dado la palabra correcta, o sea, *candidez*. Sólo un alumno ha respondido correctamente a las dos partes de la cuestión.

La pregunta 5 presenta casi todos los resultados opuestos, o sea, todos los alumnos, excepto uno, han contestado correctamente a la primera parte de la cuestión, pero ningún ha conseguido dar la palabra correcta, que era *codician*.

Con relación a la pregunta 6, la mayoría de los alumnos contesta bien a la pregunta inicial y refiere la palabra correcta, *paje*.

Por fin, a la parte inicial de la pregunta 7, todos los alumnos han contestado correctamente. Sólo 4 alumnos no han conseguido dar la palabra correcta, *ágape*, en la segunda parte de la cuestión.

Las preguntas 1, 4 y 5, relativas a las palabras *hogares*, *candidez* y *codician*, han sido las que más problemas han causado a los alumnos. Las palabras *ágape* y *anhelos* también forman parte de este grupo de palabras opacas, sin embargo, su significado ha sido inferido por los alumnos. El contexto en el que están inseridas podrá ser más inequívoco y ayudar en la obtención del significado. Las palabras *mayores* y *paje* son las han sido más fácilmente solucionadas. Su carácter de cognado y el contexto en que aparece han sido, sin duda, una ayuda para encontrar su sentido.

En este cuestionario se han registrado 61 respuestas correctas para la parte de interpretación y 52 respuestas correctas para la parte de las palabras pedidas. Comparado con el cuestionario de diagnóstico, se verifica que el número de respuestas correctas de interpretación se ha reducido, de 75 en el primero a 61 en el segundo. Sin embargo, el número de respuestas correctas en las palabras pedidas ha aumentado, de 33 en el diagnóstico para 52 en este último. Estos datos, sobre todo en lo que toca al número correcto de palabras pedidas, revelan una pequeña evolución entre el primer test y el segundo.

Una vez recogido el primer cuestionario, los alumnos han recibido otro cuestionario de verificación en el que se ofrecen los significados de las palabras elegidas y se indica el proceso seguido.

Con relación al cuadro de resultados que se presenta a continuación, en las primeras columnas se pueden observar, numeradas de 1 a 7, las palabras elegidas del texto, en seguida las tres hipótesis que existían para atribuir un significado y el número de alumnos distribuido por cada una. La cuarta columna presenta las justificaciones posibles y la última refiere el número de alumnos que han seleccionado cada una.

PALABRA	SIGNIFICADO ATRIBUIDO	Nº DE ALUMNOS	JUSTIFICACIÓN	Nº DE ALUMNOS
1-Hogares	• Correcto	2	• Porque es parecida con el portugués	3
			• Ya conocía la palabra	5
			• Deduje a partir del contexto	3
	• Incorrecto	10	• Deduje a partir del español	1
• Sin respuesta	1	• Porque es parecida con otras lenguas	0	
2-Mayores	• Correcto	2	• Porque es parecida con el portugués	9
	• Incorrecto	10	• Ya conocía la palabra	2
	• Sin respuesta	1	• Deduje a partir del contexto	1
			• Deduje a partir del español	0
• Porque es parecida con otras lenguas	1			
3-Anhelos	• Correcto	4	• Porque es parecida con el portugués	1
	• Incorrecto	2	• Ya conocía la palabra	0
			• Deduje a partir del contexto	5
			• Deduje a partir del español	0
• Sin respuesta	7	• Porque es parecida con otras lenguas	0	
4-Candidez	• Correcto	1	• Porque es parecida con el portugués	1
	• Incorrecto	4	• Ya conocía la palabra	0
			• Deduje a partir del contexto	4
			• Deduje a partir del español	0
• Sin respuesta	8	• Porque es parecida con otras lenguas	0	
5-Codician	• Correcto	2	• Porque es parecida con el portugués	4
	• Incorrecto	7	• Ya conocía la palabra	0
			• Deduje a partir del contexto	5
			• Deduje a partir del español	0
• Sin respuesta	4	• Porque es parecida con otras lenguas	0	
6-Paje	• Correcto	7	• Porque es parecida con el portugués	3
	• Incorrecto	1	• Ya conocía la palabra	0
			• Deduje a partir del contexto	3
			• Deduje a partir del español	1
• Sin respuesta	5	• Porque es parecida con otras lenguas	1	
	• Correcto	3	• Porque es parecida con el portugués	2
			• Ya conocía la palabra	0

7-Ágape	• Incorrecto	4	• Deduje a partir del contexto	4
			• Deduje a partir del español	0
	• Sin respuesta	6	• Porque es parecida con otras lenguas	1

Cuadro 10 – Resultados del cuestionario en el que se indican los significados atribuidos y el proceso seguido para llegar a ellos

Observando los resultados del cuadro, la mayoría de los alumnos han atribuido un sentido incorrecto a la palabra *hogares* y la mayoría ha referido que ya conocía la palabra.

De igual modo, casi todos los alumnos han dado un significado incorrecto al término *mayores* y han apuntado que han llegado a ese significado porque la palabra es parecida al portugués.

La mayor parte de los alumnos no ha atribuido un significado a la palabra *anhelos*, 4 han respondido correctamente y 2 incorrectamente. Casi todos los que han respondido han apuntado que han deducido el significado a partir del contexto.

La palabra *candidez* también ha sido abandonada por los alumnos, ya que 8 de ellos no han atribuido ningún sentido. Cuatro alumnos han dado respuestas incorrectas y uno ha acertado. De los que han respondido, casi todos han afirmado que han deducido el sentido a partir del contexto.

La mayoría de los alumnos han dado un significado incorrecto a la palabra *codician*. La mitad refiere que ha llegado al sentido porque la palabra es parecida al portugués y la otra mitad refiere que lo ha deducido a partir del contexto.

El significado de la palabra *paje* ha sido dado correctamente por la mayoría de los alumnos y 5 de los 13 no han respondido. La semejanza de la palabra con el portugués y la deducción del sentido a partir del contexto son las justificaciones más referidas.

Por fin, con relación a la palabra *ágape*, una parte significativa de los alumnos, 6 de 13, no ha dado un significado. De entre ellos, 4 han contestado incorrectamente y 3 correctamente. La justificación más apuntada ha sido la deducción a partir del contexto.

Se observa que las justificaciones más dadas por los alumnos son las semejanzas de las palabras con el portugués y la deducción a partir del contexto.

Con relación al último ítem del cuestionario, en el que se preguntaba si había palabras para las que no han logrado dar un significado y por qué, los alumnos refieren los términos que no han descifrado, pero sólo uno indica la razón, refiriendo que no ha

conseguido atribuir un significado a las palabras *candidez* y *ágape* porque no son parecidas con el portugués.

En este cuestionario se observa que los resultados están muy cerca de los obtenidos en el primero, durante el diagnóstico. Las evoluciones registradas no son significativas y no demuestran que los alumnos hayan adoptado las estrategias metacognitivas en el momento de la lectura. Estos resultados revelan que los alumnos han tenido algunas dificultades con algunas palabras de este texto pero la mayoría no ha accionado una estrategia reflexiva. Los significados no atribuidos se han repetido, como en el primer test, y han aumentado de 14 para 32. Esto revela que las estrategias tratadas en clase no han sido aplicadas. Una de las razones puede ser el tiempo muy corto en que se ha desarrollado la unidad y se han tratado las estrategias de inferencia lexical. La activación de estas estrategias requiere un entrenamiento a medio plazo, aplicado a lo largo de varias unidades.

De los resultados de los dos testes aplicados también se puede extraer que los alumnos han buscado un significado de las palabras no atendiendo al resto del texto, o sea, de forma aislada. Aunque se hayan tratado las estrategias que podrían llevarlos al significado de algunos términos, se podría referir que estos alumnos han intentado comprender el texto palabra a palabra y en casi todos los casos no han utilizado los conocimientos previos sobre la unidad para atribuir un significado. En muchos casos han dado significados incorrectos y no han hecho un ejercicio de confirmación.

En lo que toca a la proximidad léxica entre el portugués y el español, los alumnos también han demostrado poco cuidado en la atribución del significado. La mayoría ha seguido las semejanzas existentes entre los vocablos para dar el sentido, esto es, no se han observado procesos diferentes para dar sentido a palabras semejantes al portugués y a palabras sin cualquier correspondencia.

Concluyendo, los resultados del primer y del segundo test ponen de manifiesto que no se ha registrado una evolución significativa. Para los alumnos los textos han sido un conjunto de palabras que requieren un significado y, para llegar a ello, la mayor parte de las veces han preferido preguntar al profesor y muchas veces consultar el diccionario. Con esto se observa que la mayoría de los alumnos no era consciente del proceso y ha realizado una lectura pasiva. También se puede concluir que no existe, entre ellos, el hábito de accionamiento de estos procesos para llegar al sentido de lo que leen y que, debido a ello, prefieren recurrir a otros métodos con los que están más familiarizados. También se ha constatado la transferencia desde la LM hacia la LE, con todas las

distorsiones que de ahí derivan, sin confirmar el sentido con una segunda lectura, atenta y reflexiva, del texto. Muchas veces, la transparencia entre las dos lenguas ha permitido respuestas correctas en los cuestionarios de interpretación, pero lo mismo no se ha verificado en el momento de atribuir los significados pedidos.

Con la aplicación del segundo texto y cuestionario, se pretendía que los alumnos usasen el saber aprendido durante las clases de orientación metacognitiva, intentando aplicar un modelo de interacción durante la lectura, pero el análisis de los datos obtenidos no indica que hayan aplicado claramente los procesos tratados. Las respuestas dadas en los cuestionarios revelan que han logrado una comprensión general de los textos, pero no han dado sentido a la mayoría de las palabras específicas seleccionadas. Los alumnos que han respondido a las cuestiones han demostrado que reconocían el mecanismo a través del cual llegaban al significado que daban, pero no han revelado ser conscientes de cómo accionarlo. Las palabras seleccionadas han sido muchas veces ignoradas, esto es, los alumnos no han respondido, pues no han conseguido encontrar un significado, de lo que se podría concluir que no han seguido las orientaciones dadas.

Según los datos recogidos, las justificaciones más utilizadas para llegar al significado han sido la deducción a partir del contexto y la semejanza de las palabras con el portugués. Esto revela que los alumnos han usado un proceso de descodificación de las palabras pedidas, o sea, han actuado de una forma pasiva y no han usado un proceso reflexivo.

Comparando estos resultados con otros de estudios de tipo semejante, ya referidos en este trabajo, se verifica que hay algunas semejanzas. En lo que toca al papel del contexto durante la inferencia lexical, en las conclusiones del estudio *Recursos de inferencia lexical en L2*, Baldo (2009) destaca la «eficácia do uso do contexto como recurso para a inferência lexical». Por otro lado, con relación a la no utilización de los procesos tratados en clase, Lima (2004) también concluye que «o informante não consegue activar o uso de estratégias metacognitivas de forma adequada».

El hecho de que los alumnos casi no activen las estrategias indicadas y que hagan inferencias esencialmente partiendo de las semejanzas gráficas entre palabras lleva a que se proponga al profesorado que, durante la lectura, insistan con los alumnos en la utilización de los procesos adecuados. Con el uso de estrategias apropiadas y el mayor empeño por parte del profesor, la mala interpretación por parte de los alumnos, de algunos vocablos semejantes y sobre todo de los llamados “falsos amigos”, podrá disminuir.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo ha sido desarrollado, durante las clases de E/LE para alumnos portugueses, un estudio sobre el comportamiento ante vocablos desconocidos. El objetivo ha sido conocer mejor el comportamiento de los alumnos ante la lectura y la consecuente adopción de estrategias de inferencia lexical. Se ha empezado este trabajo con una investigación sobre los modelos teóricos de lectura, sin olvidar la importancia del léxico en todo el proceso de aprendizaje de una LE, así como la importancia de las estrategias de aprendizaje y la relación entre la LM y la LE.

Después de este marco introductorio, se han realizado algunas actividades de diagnóstico, en momentos distintos, con el objetivo de observar la manera como los alumnos comprenden las palabras durante la lectura. La primera etapa se ha realizado antes de iniciar la unidad didáctica, con la aplicación de una serie de cuestionarios destinados a diagnosticar el tipo de estrategias utilizadas por los alumnos, el nivel de comprensión en lengua materna y en lengua extranjera y, por fin, la forma como descifran el léxico desconocido. Para este último punto, se ha dado a los alumnos un texto con varias cuestiones de interpretación y, como complemento, un cuestionario en el que se pide a los alumnos que reflexionen acerca del modo como han llegado a ciertos significados. Una vez recogidos esos datos, se ha impartido una unidad didáctica en la que se han introducido actividades de orientación metacognitiva. Al final de la unidad didáctica se ha aplicado otro cuestionario, semejante al primero, para observar la evolución de los alumnos, ya con ciertas nociones y práctica sobre orientaciones metacognitivas.

Durante las clases en que se han tratado las estrategias metacognitivas, se ha observado una buena receptividad por parte de los alumnos, ya que se trataba de una forma diferente de intentar llegar al significado de palabras desconocidas, partiendo del contexto, del texto hacia el alumno o del alumno hacia el texto. Se han apuntado también que los procesos de lectura llevados a cabo en LM pueden ser aplicados en la LE.

Al terminar este trabajo importa destacar positivamente la experiencia que este estudio ha proporcionado. La aplicación en contexto real de los instrumentos creados y el contacto con los alumnos enriquece al profesor. Para el buen desarrollo del trabajo también ha sido muy importante la excelente colaboración del profesor cooperante, responsable del grupo en la escuela, al integrar un estudio como este en su

programación anual. Otro de los puntos positivos ha sido la total cooperación de los alumnos. Este aspecto ha sido muy importante, pues son ellos quienes constituyen la base y el objeto de todo el trabajo desarrollado por el profesor. La actitud demostrada ante el proyecto ha sido de gran interés y, aunque no hayan adquirido completamente lo que se ha enseñado, han trabajado aplicadamente durante las actividades, facilitando la tarea del profesor.

El marco teórico sobre la cuestión de la comprensión lectora y su consecuente puesta en práctica ha contribuido para el desarrollo de una nueva visión del problema. Después de este estudio estaré, sin duda, más sensibilizado y atento a todas las cuestiones relacionadas con el proceso de lectura. No obstante todos los conceptos teóricos que se han asimilado, queda aún la impresión de que se podría haber extendido un poco más el trabajo.

Esta cuestión lleva al análisis de los puntos negativos que se han registrado. La verdad es que el problema principal de este estudio está relacionado con la falta de tiempo. En un primer momento, el contacto del profesor con la escuela es muy reducido y no deja espacio para el desarrollo de un trabajo más completo. El poco tiempo de que el profesor dispone para poner en práctica la unidad didáctica planificada y, al mismo tiempo, el desarrollo de dicho estudio es perjudicial para el trabajo final. En este caso, desarrollar las estrategias de comprensión lectora en una semana de clases se ha revelado muy insuficiente. Pienso que este tipo de intervención del profesor debería hacerse durante todo el año lectivo, para que los alumnos pudiesen asimilar los conceptos y las estrategias. Quiero decir con esto que la aplicación periódica de las estrategias que he seleccionado podría beneficiar a los alumnos y resultar más eficaz.

En este momento, una vez familiarizado con el tema de este trabajo, pienso continuar este proyecto y ponerlo en práctica en cuanto sea posible, pero a lo largo de todo el año lectivo. Eso podrá originar resultados diferentes de los obtenidos aquí y motivar un nuevo trabajo de investigación.

Concluyendo, con este trabajo se ha querido demostrar que la utilización de las estrategias metacognitivas durante la lectura es importante en el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que confiere a los alumnos un instrumento paralelo para la construcción del significado. También se ha constatado que, para que pueda producir resultados positivos, debe ser aplicada a lo largo del año lectivo, de forma que se pueda automatizar como un hábito más del alumno. Como se ha podido comprobar con esta

experiencia, si la enseñanza de las orientaciones es limitada en el tiempo, los alumnos no la interiorizan y no la usan de forma espontánea.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA & LEIRIA, “*O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna*”, in *Polifonia 1* (1997), “*As Línguas vivas: Diálogos Interculturais*” (http://www.fl.ul.pt/unil/pol1/pol1_txt6.pdf)
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2008): *La incorporación de la Competencia Metafórica (CM) a la enseñanza/aprendizaje del español como Segunda Lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- ACQUARONI MUÑOZ, R. (2004), “*La comprensión lectora*”, 943, in *Vademécum*.
- ARAÚJO, Luísa. (2007). *A compreensão na leitura: investigação, avaliação, boas práticas. Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa.
- AVELINO, Cristina, COSTA, Ana Maria, ACOSTA, José León, SIMÕES, Paula, *Metas de Aprendizagem 3º Ciclo – Espanhol LEII*, Ministério da Educação (http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/pdf/3ociclo_espanhol_LEII.pdf)
- BALDO, Alessandra, *Recursos de inferência lexical em L2*, 2009, *Letras de Hoje*, Vol. 44, No 3.
(<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5765/4185>)
- BARALO, Marta (1994), *La adquisición del español como lengua extranjera: aspectos morfoléxicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Tesis doctoral. Madrid. Instituto Ortega y Gasset - Universidad Complutense.
- BROWN, A. L. (1980), “*Metacognitive development and reading*”, in SPIRO, R. J., Bruce, B. C. Y. & Brewer, W. F. (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum, (pp. 453-481).
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria (2000), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, 5a ed.
- CASSANY, Daniel & LUNA, Marta & SANZ, Gloria (1998), “*Comprensión lectora*” in *Enseñar lengua*, 4ª Edición, Barcelona, Editorial Graó.
- CASSANY, Daniel (2010), *Programa de formación de profesores de español*, Instituto Cervantes Lisboa.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES,
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm)
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003. (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.)

- COOPER, David (1998), *Cómo mejorar la Comprensión Lectora*, Madrid, Visor.
- COSTA, Armanda (1992), *O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico*, in *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, Lisboa: Ed. Colibri.
- ESTAIRE, Sheila (2007), *La programación de unidades didácticas a través de tareas*, (www.mec.es/redele/revista1/estaire.shtml)
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Nuevas opciones metodológicas*, A Coruña, 2007, (http://www.eeooiinet.com/n_eeooiinet/docs/coruna07/opmeto_sonsoles.pdf)
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005), “*Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (<http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>).
- FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol – Nível continuação, 12º ano, Formação Geral e Formação Específica*, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário (http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/220/espanhol_cont_12.pdf).
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003), *Propuesta Curricular y Marco Comun Europeo de Referencia, Desarrollo por Tareas 5*, (español lengua extranjera).
- FIALHO, Marta & IZCO, Teresa, Programa de Espanhol – Nível de continuação, 7º, 8º e 9º anos, Ministério da Educação, (disponible em: (http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramaEspanhol3ciclo_nivelcontinuacao.pdf)).
- FIALHO, Marta & IZCO, Teresa, Programa de Espanhol – Nível de iniciação, 5º e 6º anos, Ministério da Educação, (disponible em: (http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programaEspanhol5e6_2CEB.pdf)).
- FLAVELL, John H. (1993), *Cognitive Development*. 3ª ed. Patricia A. Miller & Scott A. Miller.
- GARCÍA, Juana Pinzas (2006), *Guía de Estrategias Metacognitivas para Desarrollar la Comprensión Lectora*.
- GIASSON, Jocelyne (1993), *A Compreensão na Leitura*, Porto, ASA, ISBN 972-41 1367-1, Col. Práticas Pedagógicas.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio (2004), *Estrategias de Comprensión Lectora*, Madrid, Síntesis.
- GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1991), “*Las inferencias durante el proceso lector*” in A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

- GOODMAN, K. (1971), “*Psycholinguistic universals in the reading process.*” in P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The Psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOUGH, P.B. One second of reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R.B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 3rd ed. Newark: International Reading Association, 1972. p. 661-686.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: C. U. P.
- INSPECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (2009), *Avaliação externa das escolas, Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico de Miraflores*, (www.ige.min.edu.pt/upload/AEE_2010.../AEE_10_ES3_Miraflores_R.pdf)
- KHEMAIS, Jouini (2005), *Estrategias Inferenciales en la Comprensión Lectora* (<http://www.albujayra.com/revista/revista4/04/imagen/04jouini.pdf>)
- LEIRIA, Isabel (2001), *Léxico: Aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Faculdade de Letras. Dissertação de doutoramento.
- LIMA, Chirstiane (2004), *A inferência lexical e a compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira*, UFRJ, Rio de Janeiro.
- MARIANI Luciano, *Stili, strategie e motivazione tra apprendimento e insegnamento*, Milano, (<http://www.learningpaths.org/italianindex.htm>)
- MARIANI Luciano, *Strategie per imparare. Test ed esercizi alla scoperta di un metodo di studio personale*, Bologna, Zanichelli, 1996.
- MEARA, Paul M. (1993), “*The Bilingual Lexicon and the Teaching of Vocabulary*”, In R. Schreuder & B. Weltens, *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam
- MANCHÓN RUIZ, R. M. (1985), *Estudios de Interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. RESLA, 1: 55-75*.
- O'MALLEY, J. M., & CHAMOT, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD (2000), *PROGRAMA PISA, Pruebas de comprensión lectora*, Paris, OECD.
- OECD (2000), *PROGRAMA PISA, Provas de compreensão leitora*, Paris, OECD.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2005), “*Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*”, in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (<http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml>).

- FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.), Programa de Espanhol – Nível de iniciação, 10º ano, Formação Específica, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001, (http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/215/espanhol_inic_10.pdf)
- FERNANDEZ TOLEDO, Piedad & MENA MARTINEZ, Flor (1997), *Inferencia Léxica en la comprensión lectora de textos en inglés como l2*, In Cuadernos de Filología Inglesa, (6-TOMO II): 349-363, (<http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/109351/104011>)
- PUENTE, A. (1991), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ, Virginia Jiménez (2004), *Metacognición y Comprensión de la Lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escala)*, Madrid.
- ROSENBLATT, Louise M. (1978), *The Reader the Text the Poem the Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois.
- RUMELHART, D.E. (1977), “*Toward an interactive model of reading*”, in H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- WILLIAMS, R. (1986). «Top ten principles for teaching reading». En *ELT Journal*, 40/1, pp. 36-52. Óxford: O. U. P.
- SAINZ, J. (1991), “*Procesos de lectura y comprensión del lenguaje*”, in J. Mayor & J.L. Pinillos (Eds.), *Tratado de Psicología General. Vol. 6. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alambra.
- SANCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español con segunda lengua (l2)/ lengua extranjera (le)* de Sociedad General Española de Librería, s.a.
- SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid, 1993.
- SOLÉ, Isabel (2004), *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (1990), developed by Oxford. (www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718...sci...)

APÉNDICES



QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Estás a aprender espanhol, que estratégias utilizas para o fazer?

Nos itens (A-F) que se seguem, estão reunidas as diversas estratégias que se podem utilizar na aprendizagem de uma nova língua. Lê-as cuidadosamente e atribui-lhes um valor, de 1 a 5, segundo a seguinte gradação:

1. Não o faço nunca ou quase nunca
2. Geralmente não o faço (= menos de metade das vezes)
3. Faço-o às vezes (= mais ou menos de metade das vezes)
4. Faço-o muitas vezes (= mais do que metade das vezes)
5. Faço-o sempre ou quase sempre

Lê atentamente o questionário e atribui a pontuação, de 1 a 5, que corresponde àquilo que fazes realmente e não àquilo que pensas que deverias fazer ou que fazem os outros. Tem presente que todas as acções mencionadas são aceitáveis, que não há umas correctas e outras erradas, que todas são estratégias que podemos, ou não, utilizar ao aprender uma língua.

PARTE A

1	Tento estabelecer relações entre o que já sei e as coisas novas que aprendo em espanhol.	
2	Escrevo frases com as novas palavras em espanhol como forma de memorizá-las.	
3	Faço a conexão do som de uma nova palavra com uma imagem da palavra para me ajudar a memorizá-la.	
4	Lembro-me de uma palavra nova criando uma imagem mental da situação na qual a palavra poderia ser usada.	
5	Uso rimas para me lembrar das novas palavras.	
6	Uso fichas para me lembrar das novas palavras em espanhol.	
7	Associo as palavras novas em espanhol, que vou aprendendo, a gestos.	
8	Faço revisões das lições frequentemente.	
9	Recordo as palavras novas em espanhol lembrando-me da sua localização na página, no quadro ou num cartaz na rua.	

PARTE B

10	Repito ou escrevo as novas palavras em espanhol várias vezes.	
11	Tento falar como os falantes nativos de espanhol.	
12	Pratico os sons do espanhol.	
13	Uso as palavras em espanhol que conheço de formas diferentes.	
14	Sempre que posso, tento conversar em espanhol.	
15	Vejo programas em espanhol na televisão ou vou ao cinema ver filmes falados em espanhol.	
16	Leio livros, revistas ou jornais em espanhol por prazer.	
17	Faço anotações, escrevo bilhetes, cartas ou relatórios em espanhol.	

18	Quando leio em espanhol, primeiro faço uma leitura rápida e depois volto a ler cuidadosamente.	
19	Procuro palavras em português que são semelhantes às novas palavras em espanhol.	
20	Tento encontrar características e regras da língua espanhola.	
21	Descubro o significado das palavras, decompondo-as em partes que eu entenda.	
22	Quando leio, escrevo ou falo em espanhol, tento não traduzir palavra por palavra.	
23	Faço um sumário das informações que oiço ou leio em espanhol.	

PARTE C

24	Para entender palavras desconhecidas, tento adivinhar o seu significado.	
25	Quando falo em espanhol e não consigo lembrar-me de uma palavra, faço gestos.	
26	Quando falo em espanhol, invento novas palavras se não sei as palavras correctas.	
27	Leio em espanhol sem consultar cada palavra nova no dicionário.	
28	Tento adivinhar o que uma pessoa que fala em espanhol vai dizer a seguir.	
29	Se não me lembro de uma palavra em espanhol, uso uma palavra ou frase que signifique a mesma coisa.	

PARTE D

30	Tento criar o máximo de oportunidades para usar o espanhol.	
31	Observo os meus erros em espanhol e uso isso para me ajudar a melhorar.	
32	Presto atenção quando alguém está a falar em espanhol.	
33	Tento descobrir formas para ser um melhor aprendiz de espanhol.	
34	Organizo a minha agenda de forma a ter tempo suficiente para estudar espanhol.	
35	Procuro pessoas com quem possa falar em espanhol.	
36	Tento criar o máximo de oportunidades para ler em espanhol.	
37	Tenho objectivos claros para melhorar as minhas competências em espanhol.	
38	Reflecto sobre o meu progresso na aprendizagem do espanhol.	

PARTE E

39	Tento manter-me calmo sempre que sinto medo de usar o espanhol.	
40	Encorajo-me a falar espanhol mesmo quando tenho receio de cometer erros.	
41	Recompenso-me quando me saio bem em espanhol.	
42	Observo se estou tenso ou nervoso quando estou a estudar ou a usar o espanhol.	
43	Anoto, num diário, os meus sentimentos sobre a aprendizagem do espanhol.	
44	Converso com outras pessoas sobre como me sinto quando estou a aprender espanhol.	

PARTE F

45	Se não entendo algo em espanhol, peço à outra pessoa para falar mais devagar ou para repetir.	
46	Peço aos falantes nativos para me corrigirem quando falo.	
47	Pratico o espanhol com os outros alunos.	
48	Peço ajuda a falantes nativos.	
49	Faço perguntas em espanhol.	
50	Tento aprender sobre a cultura dos falantes de espanhol.	



Teste Cloze de Português

Completa o seguinte texto com as palavras que te parecem adequadas, para que o mesmo tenha sentido.

A atmosfera é um _____ reservatório de ar e _____ recurso natural dos mais _____ para a manutenção da _____ na Terra. Infelizmente, a _____ que as actividades humanas _____ a certos interesses nacionais, _____ pessoais, está a destruir _____ recurso comum, nomeadamente, reduzindo _____ frágil camada de ozono _____ serve de escudo protector _____ vida na Terra.

Uma _____ de ozono é constituída _____ três átomos de oxigénio, _____ uma molécula de oxigénio é _____ apenas por dois átomos _____ oxigénio. As moléculas de _____ são raríssimas: há menos _____ dez por cada milhão _____ molécula existentes no ar. _____, desde há cerca de _____ milhões de anos, a _____ presença na atmosfera tem _____ um papel vital para _____ salvaguarda da vida na _____. Consoante a altura a _____ se encontra, o ozono _____ pode preservar a vida _____ como prejudicá-la. O ozono _____ troposfera (até 10 km _____ da superfície da Terra) _____ «mau» e pode deteriorar _____ tecidos pulmonares e as _____. Contudo, cerca de 90% _____ ozono que se encontra _____ estratosfera (entre 10 _____ 40 km acima da _____ da Terra) é «bom», _____ desempenha um papel benéfico, _____ os raios ultravioleta mais _____ (UV-B) emitidos pelo Sol.(...)

UM TEXTO SOBRE O OZONO

Leia este excerto de um texto sobre a camada de ozono.

A atmosfera é um **imenso** reservatório de ar e **um** recurso natural dos mais **preciosos** para a manutenção da **vida** na Terra. Infelizmente, a **prioridade** que as actividades humanas **dão** a certos interesses nacionais, **ou** pessoais, está a destruir **este** recurso comum, nomeadamente, reduzindo **a** frágil camada de ozono **que** serve de escudo protector **da** vida na Terra.

Uma **molécula** de ozono é constituída **por** três átomos de oxigénio, **enquanto** uma molécula de oxigénio é **constituída** apenas por dois átomos **de** oxigénio. As moléculas de **ozono** são raríssimas: há menos **de** dez por cada milhão **de** moléculas existentes no ar. **Todavia**, desde há cerca de **mil** milhões de anos, a **sua** presença na atmosfera tem **desempenhado** um papel vital para **a** salvaguarda da vida na **Terra**. Consoante a altura a **que** se encontra, o ozono **tanto** pode preservar a vida **terrestre** como prejudicá-la. O ozono **na** troposfera (até 10 km **acima** da superfície da Terra) é «mau» e pode deteriorar **os** tecidos pulmonares e as **plantas**. Contudo, cerca de 90% **do** ozono que se encontra **na** estratosfera (entre 10 e 40 km acima da **superfície** da Terra) é «bom», e desempenha um papel benéfico, **absorvendo** os raios ultravioleta mais **perigosos** (UV-B) emitidos pelo Sol.(...)



TEST CLOZE DE ESPAÑOL

Completa o seguinte texto com as palavras que te parecem adequadas, para que o mesmo tenha sentido. Usa o português.

Como usted probablemente ya _____, la gripe se propaga _____ y extensamente durante el _____. Los que la sufren _____ estar enfermos durante semanas. _____ mejor manera de vencer _____ este virus es cuidar _____ más posible la salud _____ nuestro cuerpo. El ejercicio _____ y una dieta rica _____ frutas y vegetales es _____ más recomendable para contribuir _____ que nuestro sistema inmunitario _____ en buenas condiciones para _____ contra el virus invasor. ACOL _____ decidido ofrecer a su _____ la oportunidad de vacunarse _____ la gripe, como recurso _____ para evitar que este _____ virus se extienda entre _____. ACOL ha previsto que _____ enfermera lleve a cabo _____ programa de vacunación dentro _____ la empresa en horas de _____, durante la mitad de _____ jornada laboral de la _____ del 17 de mayo. _____ programa se ofrece gratuitamente _____ todos los empleados de _____ empresa. La participación es _____. Los empleados que decidan _____ esta oportunidad deben firmar _____ impreso manifestando su consentimiento _____ indicando que no padecen _____ tipo de alergia y _____ comprenden que pueden experimentar _____ efectos secundarios sin importancia. _____ asesoramiento médico indica que _____ inmunización no produce la _____. No obstante, puede originar _____ efectos secundarios como _____, fiebre ligera y molestias _____ el brazo.

GRIPE

PROGRAMA DE ACOL PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA LA GRIPE

Como usted probablemente ya **sabe**, la gripe se propaga **rápida** y extensamente durante el **invierno**. Los que la sufren **pueden** estar enfermos durante semanas. **La** mejor manera de vencer **a** este virus es cuidar **lo** más posible la salud **de** nuestro cuerpo. El ejercicio **diario** y una dieta rica **en** frutas y vegetales es **lo** más recomendable para contribuir **a** que nuestro sistema inmunitario **esté** en buenas condiciones para **luchar** contra el virus invasor. ACOL **ha** decidido ofrecer a su **personal** la oportunidad de vacunarse **contra** la gripe, como recurso **adicional** para evitar que este **insidioso** virus se extienda entre **nosotros**. ACOL ha previsto que **una** enfermera lleve a cabo **el** programa de vacunación dentro **de** la empresa en horas de **trabajo**, durante la mitad de **la** jornada laboral de **la** semana del 17 de mayo. **Este** programa se ofrece gratuitamente **a** todos los empleados de **la** empresa. La participación es **voluntaria**. Los empleados que decidan **utilizar** esta oportunidad deben firmar **un** impreso manifestando su consentimiento **e** indicando que no padecen **ningún** tipo de alergia y **que** comprenden que pueden experimentar **algunos** efectos secundarios sin importancia. **El** asesoramiento médico indica que **la** inmunización no produce la **gripe**. No obstante, puede originar **algunos** efectos secundarios como **cansancio**, fiebre ligera y molestias **en** el brazo.



Lê atentamente o texto:

La Navidad

Desde el 8 de diciembre comienza a percibirse en España el ambiente navideño. Las calles empiezan a adornarse con luces (aún apagadas) y con guirnaldas. En esa fecha se celebra la festividad de la Inmaculada Concepción. El día 22 de diciembre es el comienzo oficial de la Navidad española con la celebración del sorteo extraordinario de Navidad de la Lotería Nacional. Es un día muy especial para todos, las calles se llenan de ilusión y la vida, aunque continúa, durante cinco horas gira en torno a la radio, a la tele o a Internet, ya que cualquier ciudadano puede convertirse en el afortunado ganador del gordo. Los niños han terminado las clases y empiezan las vacaciones de Navidad delante del sorteo. El siguiente día destacado de la Navidad española es el 24 de diciembre, Nochebuena, día en que se celebra (según la religión católica) las vísperas del nacimiento de Jesús. En esa noche se celebra la tradicional Misa del Gallo. Según la tradición, este animal fue el primero en presenciar el nacimiento de Jesús y anunciarlo al mundo.

Era habitual que los miembros de la familia asistieran juntos a esta misa de medianoche. Durante la Nochebuena se cena con la familia, una cena que termina en fiesta, ya que es costumbre, después de cenar, visitar a los amigos o familiares, comer dulces típicos navideños y cantar villancicos. En el sur de España también son típicas las fiestas flamencas, celebrando la Nochebuena cantando flamenco.

El día 25 es un día más tranquilo, aunque también de reunión familiar. Lo más importante del día es el almuerzo, que se suele hacer con la familia más cercana.

El día 28 es el día de los Santos Inocentes, día muy divertido y en que todo el mundo gasta bromas y pegan muñecos en las espaldas de sus conocidos.

El fin de año llega a España con la Nochevieja. Tradicionalmente se celebra tomando las uvas en la Puerta del Sol de Madrid o viéndolo por la televisión.

Tras estos días de fiestas nos queda el día infantil por excelencia: el día 5 de enero, el día de los Reyes Magos. En la noche del día 5 al 6 de enero, los niños españoles reciben los regalos de los Reyes Magos de Oriente. Es una noche mágica, tanto para los niños, que no pegan ojo por la ilusión, como para los adultos, por la ilusión que los niños transmiten esa noche. Es tradicional la cabalgata de Reyes, en la cual, los Reyes Magos lanzan caramelos a los niños.



(Anexo 4b)

Compreensão do texto: *La Navidad*

Responde com *Sim* ou *Não* e indica a palavra que justifica a tua resposta.

1. As crianças espanholas têm aulas nos dias 26, 27 e 28 de Dezembro?

não

1.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta.

vacaciones

2. A época de Natal provoca expectativas boas?

sim

2.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

ilusión

3. É costume passar o dia 25 com os vizinhos?

não

3.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta.

cercana

4. As famílias reúnem-se para jantar no dia 24?

sim

4.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

cena

5. Os Reis Magos trazem tristeza às crianças espanholas?

não

5.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

regalos

6. Na noite do dia 5, os Reis Magos passeiam pela rua em carros alegóricos?

sim

6.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

cabalgata

7. Durante a diversão do dia 28, colam-se bonecos na testa das pessoas conhecidas?

não

7.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

espaldas



(Anexo 4c)

- 1- Completa o seguinte quadro com o significado que atribuíste a cada uma das palavras extraídas do texto. Indica também, se possível, como obtiveste a esse significado.

PALAVRAS	SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS	COMO CHEGASTE A ESSE SIGNIFICADO?
Exemplo:		
0. calle	Rua, estrada.	<ul style="list-style-type: none">• Porque já conhecia a palavra.• Porque é parecida com o português.• Deduzi o significado a partir da palavra espanhola.• Deduzi o significado a partir do contexto.
1. vacaciones		
2. ilusión		
3. cercana		
4. cena		
5. regalos		
6. cabalgata		
7. espaldas		

- 2- Houve alguma palavra para a qual não tenhas conseguido encontrar significado? Qual (quais)? Porquê?



Lee estas felicitaciones



¡QUE TENGAS MUCHA SUERTE!



¡Feliz y próspero 2010!





Expresar deseos

Mira los deseos de algunos alumnos españoles.

<i>¡Que sea un buen año para ti!</i>	<i>¡Que conozcas al hombre o a la mujer de tu vida!</i>	<i>¡Que se cumplan tus deseos!</i>
<i>¡Que haya mucha paz en el mundo!</i>	<i>¡Que paséis un fin de año fenomenal!</i>	<i>¡Que goces de buena salud!</i>
<i>¡Que aprendas un montón de cosas (en español, por supuesto)!</i>	<i>¡Que prosperes en tu trabajo más que el año pasado!</i>	<i>¡Que tengas mucha suerte!</i>
	<i>¡Que puedas realizar todos tus sueños!</i>	

Observa la estructura:

- **Te deseo/ Os deseamos:**
 - Que este año encuentres un/a novio/a interesante.
 - Que no nos olvides.
 - Que no comas mucho.
 - Que nos invites.
 - Que nos escribas.
 - Que aprendas bien español...

Para expresar deseos utilizamos:

Que + presente de subjuntivo → que aprendas bien español.



Presente de subjuntivo

- Los verbos de las frases del documento de la actividad anterior están en presente de subjuntivo; obsérvalos: *olvid**e**s*, *invit**e**s*, *aprend**a**s*, *teng**a**s*, *cumpl**a**s*.

Verbos en -ar

- A partir de esos verbos, ¿puedes decir como es el presente de subjuntivo de los verbos que acaban en -ar?:

olvid**ar** _ olvid..... invit**ar** _ invit.....

- ¿Cuál es la vocal que se repite en la terminación?

_____ e _____

- Conjuga: *estudiar*, *cantar*, *mejorar*, *disfrutar* y *terminar* en la segunda persona de singular y en la segunda persona de plural.

	Estudiar	Cantar	Mejorar	Disfrutar	Terminar
Tú	estudies	cantes	mejores	disfrutes	Termine
Vosotros	Estudiéis	Cantéis	Mejoréis	Disfrutéis	Terminéis

Verbos en -er, -ir

- ¿Y en los verbos que acaban en -er y en -ir, cómo es el presente de subjuntivo?

aprend**er** _ aprend..... escrib**ir** _ escrib.....

- ¿Cuál es la vocal que se repite en la terminación?

_____ a _____

- Conjuga: *beber*, *correr*, *subir* y *consumir* en la segunda persona de singular y en la segunda persona de plural.

	Beber	Correr	Subir	Consumir
Tú	Bebas	Corras	Subas	Consumas
Vosotros	Bebáis	Corráis	Subáis	Consumáis

Una pista:

Como hay muchos verbos irregulares, piensa primero en el presente de Indicativo, en la 1ª persona, (por ejemplo de *tener: tengo*). El presente de subjuntivo es igual, sólo cambian las terminaciones que ya conoces:

	Presente de indicativo	Presente de subjuntivo
Tener	<i>tengo</i>	<i>tenga, tengas</i>
Acordarse	<i>me acuerdo</i>	<i>me acuerde, te acuerdes...</i>
Salir	<i>salgo</i>	<i>salga, salgas...</i>

- ¿Como es el presente de subjuntivo de: *encontrar, pensar, hacer, poner, venir, decir*?



De:

.....

Destinatario:

.....



<http://www.youtube.com/watch?v=ZKEwc5DjaYk>

LAS FIESTAS DE NAVIDAD EN EL MUNDO HISPANO

La Navidad es la fiesta cristiana más popularizada, pese a que la Iglesia considera que es más importante la Pascua. Y por tal motivo es la que contiene más tradiciones:

La **Cena de Navidad**, consiste en un banquete a medianoche, en honor del nacimiento de Cristo que tuvo lugar a esa hora; de manera parecida al banquete judío del Pésaj. Tradicionalmente se come pavo, bacalao y otros platillos, dependiendo del lugar en que se celebre o las tradiciones de la familia.



Los **Belenes, Nacimientos o pesebres** consisten en la representación del nacimiento de Jesucristo, mediante una maqueta de Belén y sus alrededores, en la que las figuras principales son el establo en donde nació Cristo, la Sagrada Familia, los animales y los pastores. Según la tradición san Francisco de Asís fue su inventor.



Las Posadas son una serie de fiestas populares que recuerdan el trayecto de san José y la Virgen María para llegar a Belén. Estas celebraciones tienen lugar del 16 al 24 de diciembre en México y Colombia. En este último país, generalmente las familias se reúnen de a 20 o 30 personas a leer la novena, comer cosas típicas de Navidad, como buñuelos, o natilla, y cantar villancicos, además de divertirse, y hacer juegos variados.



El Árbol de Navidad consiste en un árbol de conífera adornado con esferas de colores, cintas brillantes, estrellas, etc. Su estructura es parecida a la de la rama veracruzana, que también se lleva a cabo en las fiestas decembrinas, pero que no cumple la misma función de adorno.



La Flor de Nochebuena es una flor de origen mexicano de uso decorativo de las fiestas decembrinas.



El roscón de Reyes, rosca de Reyes o roscó de Reyes es un pan dulce festivo de forma anular, adornado con rodajas de fruta cristalizada (escarchada) o confitada de colores variados, que se come en España y otros países hispanos —principalmente México— que se suele tomar el día 6 de enero, el día de Reyes, acompañado de una taza de chocolate. Se puede servir en el desayuno o en la merienda. Suele estar regado con agua de azahar, que le proporcionaría ese dulzor.



Los Villancicos canciones o cantos alusivos al nacimiento de Cristo o a la Sagrada Familia. Algunos como Noche de Paz tienen versiones en varios idiomas o ritmos, con el mismo o distinto nombre.



1. Escucha el villancico y rellena los huecos.

CAMPANA SOBRE CAMPANA

1. Campana sobre campana
y sobre campana _____,
asómate a la _____,
verás al _____ en la cuna.

BELÉN, CAMPANAS DE BELÉN
QUE LOS _____ TOCAN,
¿QUÉ NUEVAS NOS _____?

2. Recogido tu _____,
adónde vas, _____?
_____ al portal
requesón, _____ y vino.

BELÉN, CAMPANAS DE BELÉN
QUE LOS _____ TOCAN,
¿QUÉ NUEVAS NOS _____?

3. Campana sobre campana
y sobre campana _____,
asómate a la _____,
y verás al _____.

corrección

CAMPANA SOBRE CAMPANA

1. Campana sobre campana
y sobre campana una,
asómate a la ventana,
verás al Niño en la cuna.

**BELÉN, CAMPANAS DE BELÉN
QUE LOS ÁNGELES TOCAN,
¿QUÉ NUEVAS NOS TRAÉIS?**

2. Recogido tu rebaño,
adónde vas, pastorcito?
Voy a llevar al portal
requesón, manteca y vino.

**BELÉN, CAMPANAS DE BELÉN
QUE LOS ÁNGELES TOCAN,
¿QUÉ NUEVAS NOS TRAÉIS?**

3. Campana sobre campana
y sobre campana dos,
asómate a la ventana,
y verás al Niño Dios.

Anexo 12

LAS FIESTAS DE NAVIDAD EN ESPAÑA

Los símbolos de la Navidad

El nacimiento, belén o pesebre

el pesebre

Está

la estrella de
Oriente



Símbolo tradicional navideño
en todas las casas

Puede tener muchas figuras

San José

El árbol de Navidad



Tradición moderna.

Muchos son de plástico. Con luces eléctricas. No se conocen las velas.

Se pone el día de Santa Lucía (13 diciembre).

La lotería de Navidad

El gordo de Navidad

El sorteo de Navidad es el sorteo con mayor tradición en España. Desde siempre es costumbre que todos jueguen a la lotería el 22 de diciembre. Cada español se gasta una media 73,00 euros en el sorteo, que uno de los que mayores premios reparten en todo el mundo



La Nochebuena. Es el 24 de diciembre. Se hace una gran cena en familia con marisco, pescado, jamón serrano, etc. Se comen muchos dulces de Navidad: turrón, polvorones y mazapanes. Se bebe cava.



La Navidad. Es el 25 de diciembre. Se hace una comida especial en familia.

Los villancicos. Son las canciones tradicionales de Navidad. En España se canta mucho. En muchas calles hay altavoces con villancicos. Canciones alegres. Temas principales: el Niño, la Virgen María y San José.



La Nochevieja. Es el 31 de diciembre. Se despide el año comiendo doce uvas.

las uvas de la suerte

Los regalos.



Los regalos los traen los Reyes Magos.

Ahora también Papá Noel o Santa Claus

Los Reyes Magos de Oriente. Es el 6 de enero.

Traen los regalos la noche del 5 al 6 de enero cuando todos duermen.

Dejan los regalos delante de los zapatos

(Gaspar, Melchor, Baltasar)



la carta a los Reyes

¡Feliz Navidad y próspero Año Nuevo!



Asocia cada imagen con los Reyes Magos o Santa Claus.

Calcetín



Oro, incienso y mirra



Gorro



Portal de Belén



Los Reyes Magos

Santa Claus



Trineo

Camello

Renos





¿Quiénes son realmente los Reyes Magos y quién es realmente Santa Claus?

Lee atentamente los siguientes fragmentos y completa la tabla que se ofrece a continuación.

SANTA CLAUS

Santa Claus es un personaje relacionado tradicionalmente con la Navidad. En los países anglosajones se le conoce con el nombre de Santa Claus, mientras que en Europa es más conocido como Papá Noel. Su imagen se asocia con un vestido rojo, con gorro y con una barba blanca. Para desplazarse utiliza un trineo tirado por renos. Se cree que desciende por las chimeneas de las casas y deja los regalos debajo del árbol de Navidad. La mayoría de los niños preparan para la noche del 24 de diciembre sus calcetines, donde Santa Claus pondrá caramelos o bombones.



LOS REYES MAGOS (MELCHOR, GASPAS Y BALTASAR)

Los Reyes Magos son unos personajes relacionados tradicionalmente con la Navidad en países de habla hispana, sobre todo en España. Según la tradición popular, tres Reyes Magos, montados en camellos, fueron a llevarle regalos a Jesús recién nacido, guiados por la estrella de Oriente. Existe la costumbre de obsequiar a los niños con juguetes la noche del 5 al 6 de enero en memoria de los regalos que los tres Reyes ofrecieron a Jesús: oro, incienso y mirra.

Antes de irse a dormir, los más jóvenes ponen sus zapatos a los pies de la cama y sacan un vaso de agua a la ventana para que los camellos beban. En todas las ciudades se celebra la tradicional Cabalgata de Reyes el 5 de enero por la noche. Los Reyes Magos dan caramelos y golosinas a todos los asistentes a lo largo del trayecto. El día 6 de enero se suele comer un dulce llamado Roscón de Reyes.



	Países que lo celebran	Lugar donde dejan los regalos	Día que se celebra	Medio de transporte
Santa Claus	países anglosajones	árbol de Navidad	noche del 24 de diciembre	trineo tirado por renos
Los tres Reyes Magos	países de habla hispana	zapatos	noche del 5 al 6 de enero	montados en camellos



CARTA DE UN NIÑO MEXICANO A LOS REYES MAGOS

Madrid, 11 de diciembre,

Queridos Reyes Magos:

Quiero agradecerles por las ofrendas que me trajeron el año pasado, me emocioné mucho al despertar y descubrir junto al nacimiento las cajas de regalo. Me llevé mi cámara fotográfica a todos lados, incluso cuando salimos de viaje siempre la tenía conmigo, porque es muy divertido sacar fotos, y hasta le dije a mis papás que de grande quiero ser fotógrafo. Este año he sido un chico muy estudioso aunque haya desobedecido algunas veces a mi madre.

Este año voy a invitar a los hijos de don José, el vecino, a comer la rosca en mi casa, porque en la rosca salen muñequitos de niños que indican a quién le toca presentar al niño Jesús cada año. Me emociona mucho cuando me salen a mí los muñequitos de la rosca, porque siento como si estuviera recibiendo un premio sorpresa, además de los regalos que ustedes me traerán y que abriré en la mañana del día 6, porque sé que me he portado muy bien. Sabed que tengo mucho miedo que no les llegue mi carta a tiempo.

Por cierto, la semana pasada en la misa del domingo leyeron la parte de la Biblia que habla de vuestras majestades, aunque me sorprendió que sólo dijeran que unos magos de Oriente llegaron a adorar al niño Jesús, no dijeron que fueran reyes ni mencionaron sus nombres: Melchor, Gaspar y Baltasar. A mí me parece que se les olvidó decirlo, porque yo sé que cada uno de ustedes es especial; por eso le hago a cada uno mi petición:

Melchor, sé que eres el más viejo de los tres, pero traes los mejores regalos y tu camello podrá cargar con un tigre blanco como el que vi en el zoológico de Madrid. ¡Todos mis amigos van a quedar muy sorprendidos y boquiabiertos! Envía también un mensaje de paz al mundo y lleva felicidad y juguetes para todos los niños. Impide todas las guerras que puedas.

Gaspar, regala a mi familia un viaje a la playa, porque mi hermana Julia ya aprendió a nadar y no conoce el mar todavía. Si se puede, que sea a una de esas playas bien bonitas de la Costa del Sol que siempre salen en la tele, además, no les va a salir caro, porque me dijo mi mamá que por Internet se encuentran buenas ofertas. Escribe también una carta a todos los turistas y veraneantes para que dejen las playas limpias.

Baltasar, espero no te moleste regalarme una bici en la que pueda cargar a mi hermanita, para que pueda llegar rápido a la escuela y a la casa de regreso, sin tener que esperar al autobús. Te pido otra cosa, trae una muñeca a mi hermana, para que no pase el tiempo con mi bicicleta.

Si no me pueden traer todo lo que les pido, entonces dejen sólo una cosa y estará bien, porque el año pasado, la caja de galletas se la acabaron mi papá y Julia. ¡Ah! y gracias por el nuevo ordenador, porque mi papá pudo comprar en Internet el viaje a Barcelona para todos y la verdad es que me la pasé muy bien, aunque el calor estaba muy duro.

Gracias y prometo portarme mejor este año.

Javier



Como puedes ver en el texto, para dar instrucciones utilizamos el verbo en imperativo. Vamos a ver cómo se forma. Busca en el texto los imperativos de los siguientes verbos y completa la regla.

-AR

INFINITIVO	IMPERATIVO
Enviar	Envía
Llevar	Lleva
Regalar	Regala
Dejar	Deja

-ER / -IR

INFINITIVO	IMPERATIVO
Traer	Trae
Saber	Sabe
Escribir	Escribe
Impedir	Impide

REGLA:

- La terminación del IMPERATIVO para los verbos en -AR es a .
- La terminación del IMPERATIVO para los verbos en -ER / -IR es e .

(Anexo 16b)

EXCEPCIONES:

El **IMPERATIVO** también tiene irregulares, pero, no te preocupes porque ya los conoces, son los mismos que en el presente de indicativo.

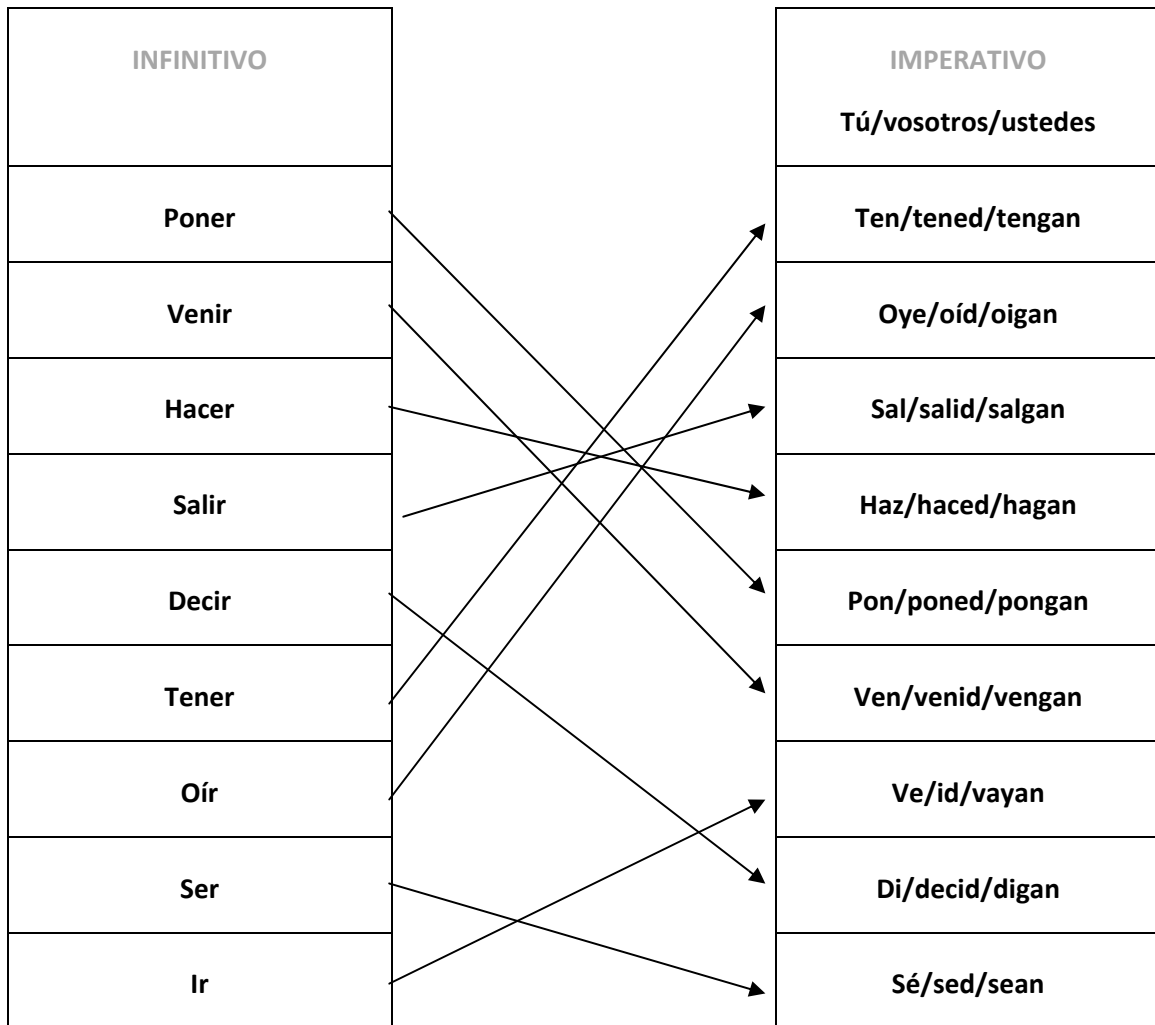
E → IE ej. EMPEZAR → EMPIEZA

O → UE ej. MOVER → MUEVE

Verbos en -IR: E → I ej. SEGUIR → SIGUE

Algunos irregulares en **IMPERATIVO** son especiales.

Relaciona infinitivo e imperativo.





DESEOS E INTENCIONES

Ejemplo: Quiero ganar el gordo. / Prefiero ir de vacaciones.
VERBO + INFINITIVO

Ejemplo: Espero que la noche sea buena. / Necesito que Belchor me traiga un regalo.
VERBO + QUE + SUBJUNTIVO

1- Completa las frases con uno de los verbos del recuadro.

Necesitas	Prefiero	No quiero	Espero
-----------	----------	-----------	--------

- a) Espero que los Reyes me traigan muchas cosas.
- b) Necesitas descansar, parece cansado.
- c) Prefiero ir andando, mi madre está esperando.
- d) No quiero llegar tarde a la Cabalgata.

2- Completa las frases con el verbo en infinitivo o subjuntivo. No olvides cuándo hay que poner *que* delante.

- a) Yo prefiero trabajar en el Corte Inglés. (**trabajar, yo**)
- b) Nosotros invitámos a los niños, pero ellos no quisieron venir. (**venir, ellos**)
- c) Espero que vuelvas antes de las 12h. (**volver, tú**)
- d) Deseo que seáis muy felices. (**ser, vosotros**)
- e) Necesito que me hagas un favor, ¿puedes traerme el periódico? (**hacer, tú a mi**)
- f) ¿Dónde quereis ir de vacaciones? (**ir, vosotros**)
- g) Espero que vengas a mi fiesta de cumpleaños. (**venir, tú**)
- h) Mañana quiero que estés aquí sin falta. (**estar, tú**)
- i) Su padre no quiere que vengas. (**venir, tú**)



CONSEJOS PARA ESCRIBIR TU CARTA A LOS REYES MAGOS

1- Nombre de tu ciudad y la fecha:

Pon el nombre de tu ciudad y la fecha en la parte superior izquierda de la carta.

2- El encabezamiento:

El encabezamiento es siempre similar. Hay que dirigirse a sus Majestades con cariño y a la vez con respeto y en eso debes ser fiel cumplidor. Indica también a quién escribes tu carta, a uno de los Reyes o a los tres.

Ej. – Querido(s)/ Estimado(s)/Respectado(s)...

Reyes Magos:

Baltasar/Melchor/Gaspar:

Magos de Oriente:

Majestades de Oriente:

Reyes de Oriente:

3- Pon en tu carta la verdad:

Procura decir siempre la verdad. Los "reyes" se enteran de casi todo lo que haces. Es mejor decir abiertamente que no te has portado bien, que lo reconoces, que te propones mejorar...y que vas a hacer un esfuerzo el año que viene. Pero no mientas, los Reyes Magos suelen ser muy comprensivos con los niños que dicen la verdad.

4- Piensa en los demás:

No te limites a pedirles a los Reyes juguetes y más juguetes... Pide juguetes para tus hermanos, tus mejores amigos, cosas buenas para tus padres, tu familia, el mundo... Y no dudes en pedirles a los tus amigos y familia que pidan por ti.

5- Piensa los regalos que pidas para ti:

Pídele cosas que no te cansen enseguida, cosas que te gusten de verdad. Los mejores regalos y juguetes no siempre son los más caros. Una cosa útil es que le expliques a los Reyes Magos en su carta porqué te gusta cada regalo y que vas a hacer con él.

6- Despedidas:

Un saludo/un beso muy fuerte/Saludos/sin nada más, un beso/Gracias/ Nada más Majestades, prometo seguir siendo una buena persona.

7- Nombre y apellido:

Es muy importante no olvidar tu nombre, tu apellido y la dirección donde vives.

8- Debes escribir tu carta con buena letra:

Quizás los Reyes deban leer muchas cartas y si no escribes bien tu nombre y los regalos, hasta se pueden confundir.

9- Escribe tu carta a los Reyes pronto:

No lo dejes para el último día. Cuanto antes escribas tu carta, mucho mejor.

Mira este ejemplo, tu carta será algo así como:

CARTA A LOS REYES MAGOS

Tu ciudad y la fecha

Encabezamiento:

Cómo te has portado y lo que quieras para los demás...

Lo que quieras escribir a los Reyes Magos para ti...

Despedida.

Tu nombre y apellidos.

La dirección donde vives.



ALGUNOS REGALOS POSIBLES

<p>Una moto</p> 	<p>Un videojuego</p> 	<p>Un libro</p> 
<p>Un coche</p> 	<p>Un teléfono móvil</p> 	<p>Un portátil</p> 
<p>CDs</p> 	<p>Películas en DVD</p> 	<p>Lectores de mp3</p> 
<p>Perfumes</p> 	<p>Ropa</p> 	<p>Material deportivo</p> 



Carta a los Reyes Magos



La carta a los Reyes de Oriente.

Cada año, con la llegada de la Navidad, los **hogares** españoles se llenan de alegría e ilusión. En España y en los países de tradición española, los Reyes Magos se celebran con renovada esperanza. Igual que hicieron los tres Magos de Oriente cuando adoraron al Niño Dios entregándole regalos, los niños y **mayores** esperan que se repita el mismo gesto de generosidad.

Llegado el momento preciso, los niños (y también algunos mayores) escriben una carta a sus Majestades los Reyes de Oriente, en la que cuentan, con más o menos detalles, su comportamiento durante el año (aunque los reyes ya lo saben) y donde reflejan sus **anhelos** para el nuevo año. También, por supuesto, ya que es lo más importante, escriben los regalos que quieren recibir. Escribir la carta a los Reyes Magos representa la **candidez** de los niños, con la esperanza puesta en conseguir aquellos premios, juguetes y regalos que **codician**.

Cerrada la carta y con mucha ilusión, es hora de entregarla a los reyes. La carta puede llegar a sus Majestades por diferentes medios. El primero es la entrega en mano al **paje** real, una de las más divertidas, bonitas e ilusionantes. Los pajes de los reyes montan el palco en el cual Melchor, Gaspar y Baltasar reciben a los niños para coger sus cartas y escuchar qué regalos quieren recibir, después de asegurarse de que se han portado bien y han sido buenos. Otra forma de entregar la carta es enviarla por correo, teniendo cuidado de poner bien la dirección para que no se pierda, aunque como se trata de algo mágico, los reyes ya se cuidan de no perder ninguna. La última forma de entregar la carta, muy típica en la tradición española, es dejarla la misma noche de reyes junto a las zapatillas, debajo del árbol de Navidad, en la chimenea o en la ventana. Por la noche, los reyes se dedican a entrar en las casas de los niños, leen las cartas y les dejan los regalos junto a las zapatillas. También manda la tradición dejar el correspondiente **ágape** para los reyes, de modo que puedan comer algo y descansar un poco de su dura jornada.

Sea cual sea la modalidad elegida para entregar la carta, a la mañana siguiente, niños y mayores se despiertan llenos de ilusión y corren junto a sus zapatillas, donde de forma milagrosa hay regalos. La alegría, la ilusión y la esperanza inunda los hogares españoles. Es una de las noches más mágicas del año. Así que ya sabéis, sed buenos y no olvidéis escribir la carta a los Reyes Magos pidiendo un mundo mejor.



(Anexo 21b)

Compreensão do texto: La carta a los Reyes de Oriente.

Responde com *Sim* ou *Não* e indica a palavra que justifica a tua resposta.

8. Os restaurantes espanhóis enchem-se de alegria com a chegada do natal?

não

1.2- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta.

hogares

9. São só as crianças que esperam receber prendas dos reis Magos?

não

2.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

mayores

10. Nas suas cartas, as crianças expressam os seus desejos para o ano que vem?

sim

3.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta.

anhelos

11. As cartas que as crianças escrevem aos Reis Magos estão redigidas com grande maturidade?

não

4.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

candidez

12. O que mais desejam as crianças são prémios, brinquedos e prendas?

sim

5.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

codician

13. Os Reis Magos vão acompanhados de criados para os ajudar?

sim

6.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

paje

14. É costume deixar algo para comer aos Reis quando estes vão a casa das crianças ler as cartas?

sim

7.1- Indica a palavra do texto que justifica a tua resposta?

ágape



(Anexo 21c)

- 3- Completa o seguinte quadro com o significado que atribuíste a cada uma das palavras extraídas do texto. Indica também, se possível, como obtiveste a esse significado.

Palavras	Significado atribuído	Já conhecia a palavra	Porque é parecida com o português	Deduzi o significado a partir da palavra espanhola	Deduzi o significado a partir do contexto	Porque é parecida com outras línguas	Outros
Exemplo: llenar	enchem				X		
hogares							
mayores							
anhelos							
candidez							
codician							
paje							
ágape							

- 4- Houve alguma palavra para a qual não tenhas conseguido encontrar significado? Qual (quais)? Porquê?
