

READERS: MÁS ALLÁ DEL ARGUMENTO.

Mercedes Virginia Peluffo
Libertad Ruiz Arcodia

La presentación comenzará por discutir brevemente las características del material utilizado en la enseñanza de inglés como segunda lengua. Particularmente, trabajaremos con los libros de lectura (readers) incluidos en el programa de estudios. Nuestro corpus estará conformado por los readers utilizados en los niveles iniciales de los cursos de Niños en la Escuela de Lenguas (Preparatorio, N1m y N2m). Debatiremos las ventajas y desventajas tanto del uso de readers adaptados como de los auténticos, evaluando cuál de estos tipos creemos resulta más rico y provechoso en el desarrollo lingüístico, cognitivo y cultural del alumno. Tomaremos estos readers no como mero ejercicio de lectura comprensiva, como un producto terminado, sino como un instrumento de trabajo, como un proceso global que nos involucre en un trabajo comprensivo a la hora de acercar y familiarizar al alumno con el texto, promover la fluidez, motivar la producción y continuar en nuestra tarea de educar al niño en su totalidad, como un ser completo. Finalmente, compartiremos algunas actividades que creemos interesantes para la explotación de estos readers como proceso interactivo.

¿De qué hablamos cuando hablamos de material?

El material que usamos en nuestras clases de lengua (inglés) tiene como eje el libro de texto. Sin embargo, sabemos que el material que todos usamos dentro de la clase resulta mucho más extensivo y variado. Podemos clasificar el material en tres tipos: el material impreso: el libro de texto, libro de actividades, las actividades extras fotocopiables del libro del profesor o de otras fuentes, diccionarios, los libros de lectura (readers). También está contemplado en este grupo el material auténtico como diarios, revistas y folletos. En un segundo grupo contamos con el material no impreso, como ser casetes de audio y de video, películas y canciones, láminas (flashcards), CDs y material televisivo. Finalmente, están los materiales que comprenden tanto lo impreso como lo no impreso, a saber, DVDs y CD-ROMS, material de auto acceso (self-access) y aquel disponible en Internet.

Como generalmente resulta en la práctica, el libro de texto es central a la hora de planificar un curso. Sin embargo, es importante recordar que este material debe ser tomado como una ayuda, una fuente de textos y material de referencia para aprendices y su aprendizaje. Por lo tanto, no deberíamos recaer en el usual error de considerarlo un objeto inalterable. Sus contenidos deberían representar sólo una guía al momento de planificar las clases

que ayuda al profesor a desarrollar el programa, abasteciéndolo de textos orales y escritos. El libro de texto en sí mismo habrá de representar una fuente de ideas que ayudará al profesor a desarrollar su propia creatividad. Nuestro criterio como docentes es esencial en la decisión de qué incluir y qué no, y cómo estructurar los temas de acuerdo a las necesidades reales de nuestros alumnos, ya sea en tanto individuos o grupo.

La literatura en la clase

Como se mencionó anteriormente, además del libro de texto, nuestras clases se ven enriquecidas por otros tipos de materiales, entre los cuales se encuentra el foco del presente trabajo, los libros de lectura. Estos acercan a la clase el mundo de la literatura. Creemos, entonces, que el uso de literatura en clase debe ser visto casi como una obligación para cualquier curso, más aún en los cursos de niños, quienes están naturalmente inclinados al mundo de las historias.

Según Goleman (1995), en los primeros años de vida un niño desarrolla su inteligencia emocional. La literatura tiene el potencial de promover esta inteligencia facilitando experiencias emocionales indirectas que han de ayudar al niño en el discernimiento de la conducta humana. Estas historias, gracias a su contenido, organización y uso de la lengua son potencialmente grandes herramientas en la clase, dado que tienen la capacidad de cap-

turar la motivación, y dar lugar al crecimiento lingüístico. Así, el chico se sumergirá en el mundo imaginativo de la historia y podrá relacionarlo con su propia vida y experiencia para identificarse con los personajes. La literatura es material que tiene una existencia independiente más allá de la clase, introduciendo así textos que nacen en el mundo fuera de la escuela - el mundo entra en el aula. Además, el poder atribuido a las historias es místico y mágico, y remonta al niño a su primera infancia.

A través de estas historias, el niño entenderá que siempre hay esperanza y que los obstáculos pueden ser superados. La literatura promueve el aprendizaje de una lengua, enriqueciendo el repertorio de vocabulario del alumno y modelando nuevas estructuras lingüísticas y un uso natural del lenguaje en un contexto natural. Facilita, además, contextos de aprendizaje altamente motivantes y libres de ansiedad.

Será entonces nuestra responsabilidad como educadores

- promover la lectura dentro y fuera del aula, acercando al niño - y no alejándolo -, ayudándolo a reconocerse y reconocer a otros, a entender, a solidarizarse y a no juzgar, a interpretar y leer entre líneas.
- conectar al alumno con la historia desde su experiencia personal, reconociendo y expresando sus sentimientos, aprendiendo a reaccionar adecuadamente, evaluando las conductas de otros, demostrando tolerancia, empatía y colaboración.
- invitar a los alumnos a ponerse en la piel de los personajes y especular sobre cómo hubieran reaccionado ellos en tal o cual situación.

Es innegable, entonces, la importancia del uso de la literatura en la clase. ¿Cómo despertamos el interés de esos niños entre 7 y 10 años que por tanto tiempo han sido oyentes de historias y que recién hace poco han comenzado a leerlas en su primera lengua?

Literatura gradada/adaptada

Tradicionalmente, se han usado cuentos preparados para ser consumidos por estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) o como lengua segunda (ESL). A esta literatura se la conoce como "gradada," o "literatura del aprendiz de lengua" (*language learner literature*) según Bamford & Day (1998). Estas son historias escritas especialmente para el

alumno de la lengua meta y atendiendo a las estructuras gramaticales y vocabulario que ese alumno maneja según la sección del programa que esté cursando. Así, cada nivel es abordado desde una restricción en el número de palabras y estructuras gramaticales típicas. La historia es generalmente narrada en tiempos verbales básicos, sin marcadores discursivos, y en oraciones simples. Al focalizarse en un nivel determinado estas historias promueven satisfacción en el lector, ya que el mismo maneja -con mayor o menor comodidad- las estructuras y el vocabulario del cuento. Son, además, historias neutrales, prácticamente libres de tintes culturales. Desde el punto de vista del profesor abordar estas historias resultará no problemático debido a la restricción de estructuras antes mencionada y al hecho de que suelen incluir en su edición actividades de comprensión y vocabulario (ver anexo 1).

Por otra parte, a menudo se dice que esta gradación en las estructuras puede desmotivar a alumnos de niveles más avanzados, quienes no encuentran un desafío en la lectura y ven desaparecer el interés inicial. El lector no nativo "pierde" todo aquello que el nativo disfruta en una lectura no gradada: metáforas, descripciones elaboradas, giros idiomáticos y frases coloquiales. De esta manera, el alumno no sólo pierde oportunidades de extender su repertorio sino también de disfrutar de la lectura.

Literatura auténtica

De un tiempo a esta parte, se ha fomentado el uso de material auténtico en la clase de inglés. Este siempre ha sido un tema controversial en cuanto a sus posibles desventajas. Se argumenta que el material no adaptado al nivel de producción del alumno resulta difícil, desmotivante y, ante todo, frustrante.

Sin embargo, es evidente que el uso de material auténtico conlleva innegables ventajas. Como primera característica no debemos olvidar que este material tiene un efecto positivo en el lector. Se trata de libros creados por escritores y no por profesores, los cuales no nacen de la intención de enseñar una lengua sino de comunicar. Estos libros crean un mundo en el cual la historia es cautivante, y el autor, con su talento y el arte de la descripción, dirige la imaginación del lector hacia múltiples lugares. Asimismo, al no haber sido preparadas con fines educativos, estas historias suelen relacionarse más de cerca con las necesidades reales del alumno. Los libros de lectura auténticos no están originariamente dirigidos a un niño que está aprendiendo inglés como segunda lengua y que maneja ciertas estructu-

ras, sino ya a un niño de cierta edad y contexto social con problemas y conflictos propios de su realidad, y no del nivel de lengua. Es por esto que este tipo de lectura resulta tanto más provechosa, motivante y rica. Este material no sólo proporciona riqueza lingüística sino también riqueza de contenido conceptual. El material auténtico – una vez apropiadamente seleccionado e implementado – puede ser usado para desarrollar tareas que se desprendan, ó que vayan más allá, de la lengua predecible y limitada que el alumno reconoce y maneja. Por otro lado, así como exposición a la lengua meta, esta literatura provee información cultural auténtica sobre la cultura meta, gracias a lo cual el niño aprende y confirma que no está sólo, sino que en otros lugares del mundo hay niños como él, con realidades similares (ver anexo 2).

Contrariamente a lo que podría esperarse, la simplificación de textos auténticos - con el fin de hacerlos más accesibles para nuestros alumnos - suele resultar en una incrementada dificultad. Los dos aspectos principales de la simplificación textual – simplificación de lengua y de contenido – producen material significativamente distinto al uso “normal” de la lengua, en especial en lo que se refiere a la distribución de información y patrones de estructuras comunes. También, al descartarse palabras de baja frecuencia, el texto se achata y homogeneiza y la estructura comunicativa se empobrece. Dicha simplificación radica, asimismo, en la alteración y reducción de referencias, repetición, redundancia e indicadores discursivos. Todos estos sistemas, paradójicamente, son de los que un buen lector hace uso al momento de comprender el texto que está leyendo, por lo cual, si los textos adaptados no acercan al lector a experiencias auténticas de lectura, consecuentemente, quienes utilicen estas historias desarrollarán estrategias de lectura inapropiadas para abordar un texto auténtico.

La implementación de este material, en consecuencia, irá de la mano de un profesor creativo y hábil. Al diseñar ejercicios de lectura comprensiva debe ser el texto en sí mismo el punto de partida el que guiará nuestra práctica, ya no las estructuras gramaticales y el vocabulario recientemente aprendidos o por aprender. La dificultad dependerá entonces de la actividad, NO del texto. El niño será el otro punto de partida. Es tarea del profesor hacer que el alumno disfrute la historia, y se involucre en la misma (ver anexo 3).

Esta práctica, sin dudas, representará un desafío para el profesor, quien habrá de ser flexible y estar abierto a múltiples posibilida-

des, sin olvidar que el placer que los alumnos obtienen de la lectura es más poderoso que cualquier otro tipo de motivación.

Conclusiones: Implementación de la literatura auténtica en la clase

En el año 2003 la Escuela de Lenguas introdujo como parte del programa de niños y jóvenes la serie de libros de *Scholastic*, editorial estadounidense que distribuye libros en el mercado escolar, reemplazando así los libros gradados que hasta entonces se usaban. De la mano de *Scholastic*, la literatura auténtica pasó a formar parte de la clase. Así, los profesores nos vimos frente a un nuevo desafío.

Como se mencionó anteriormente, la literatura gradada es de más fácil acceso y manejo que la literatura auténtica por su simplicidad de estructuras, vocabulario y tintes culturales.

La literatura auténtica, mientras tanto, es rica en vocabulario, recursos literarios, complejidad estructural, tintes culturales, giros idiomáticos, etcétera. Esto nos lleva sin duda a comprender que su uso en clase va, seguramente, más allá del argumento. No podemos tomar estas historias como meros ejercicios de lectura comprensiva, como un producto terminado. Si solamente focalizamos en quién hizo qué, dónde y cuándo estamos limitando el potencial de la historia. Como en cualquier trabajo de lectura, tiene que haber un antes, un durante y un después, en un proceso global que nos involucre en un trabajo comprensivo a la hora de acercar y familiarizar al alumno con el texto. Así, promoveremos la fluidez, motivando la producción significativa y comprometida por parte del alumno, quien se verá reflejado o identificado en la historia. El alumno se enriquecerá y, paralelamente, el texto se verá enriquecido gracias al aporte del alumno. Con cada historia, con cada cuento, con cada actividad, continuará nuestra tarea de educar al niño en su totalidad, como un ser completo.

Bibliografía

-Bamford, J and Day, R. (1997). "Extensive Reading: What Is It? Why Bother?" *The Language Teacher Online* 21(5). <<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/extensive.html>> [Consulta: 30 jul. 2006]

-Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP. Cap. 7. Cambridge.

-Claridge, G. (2005). "Simplification in graded readers: Measuring the authenticity of graded texts". *Reading in a Foreign Language*, 17(2).

-Dumitrescu, V. 2000. "Authentic Materials. Selection and Implementation in Exercise Language Training". *English Teaching Forum*, 38, 2, pp. 20-23.

-Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

-Grellet, F. (1981) *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

-Ghosn, I. 2001. "Nurturing Emotional Intelligence through Literature". *English Teaching Forum*, 39, 1, pp. 10-17.

-Nation, I. S. P. & Coady, J. (1988). Vocabulary and reading. In R. Carter & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary and language teaching* (pp. 97-110). London: Longman

-Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP. Module 14, cap. 3-5

-Vale, D. and A. Feunteun. 1995. *Teaching Children English*. Cambridge: CUP. Cap. 6

-Williams, M. 2002. "Ready for Readers?" In *English Teaching Professional*. 25:23-24

Anexo 1

From: *I can swim*. Oxford Storyland Readers.

Oraciones simples, referencia de vocabulario, ausencia de marcadores discursivos y referencia cultural.

Actividades de comprensión apoyadas en ilustraciones.



This is Grace. She is seven. She is tall. She has long hair. She has glasses. Her house is near the sea.



Grace is not happy. She is sad.



1. Put the letters in the right order. Write the words.

a) kahrs b) hjsselflyi c) npolidh



a _____ a _____ a _____

2. Look at the pictures. Write the words.

Grace's Mum and Dad are on the _____

a) _____. They cannot _____ b) _____

Grace. Grace is in a _____ c) _____

She is _____ d) _____. Freddy is a

_____ e) _____. He lives in

the _____ f) _____

From: *Newspaper Boy*. Heinemann Beginner

Oraciones simples. Ausencia de marcadores discursivos y referencia cultural

3

Opening the Gates

Toby listened. These men were thieves. The police were looking for them.

The big man was speaking. 'We can't go down the hill. It is a one-way street. Traffic can only go up the hill. And there will be a police car at the bottom.'

The two of them stood in silence.

'Where is the lorry?' the big man asked Toby.

'At the top of the hill,' Toby said. 'Round the corner.'

The big man smiled. He had an idea.

'The electronics factory,' he said to Yellowhead. 'We can go through there.'

'The factory opposite this shop?' asked Yellowhead.

'That's right,' the big man said. 'It has a back entrance. It goes into St John's Road. We can get away through there.'

Toby listened carefully. He said nothing.

'But it's early,' said Yellowhead. 'The factory gates will be locked.'

'I can open locks,' the big man said. 'Go and get the bags,' he told Yellowhead. 'The money and cigarettes are in four bags. Put them in the van.'

Yellowhead went into the shop. The big man came across to Mr Spry and Toby.

He pushed them towards the stairs.

11

Anexo 2

From: *Too Big*. Scholastic.

Uso de giros idiomáticos y frases coloquiales.



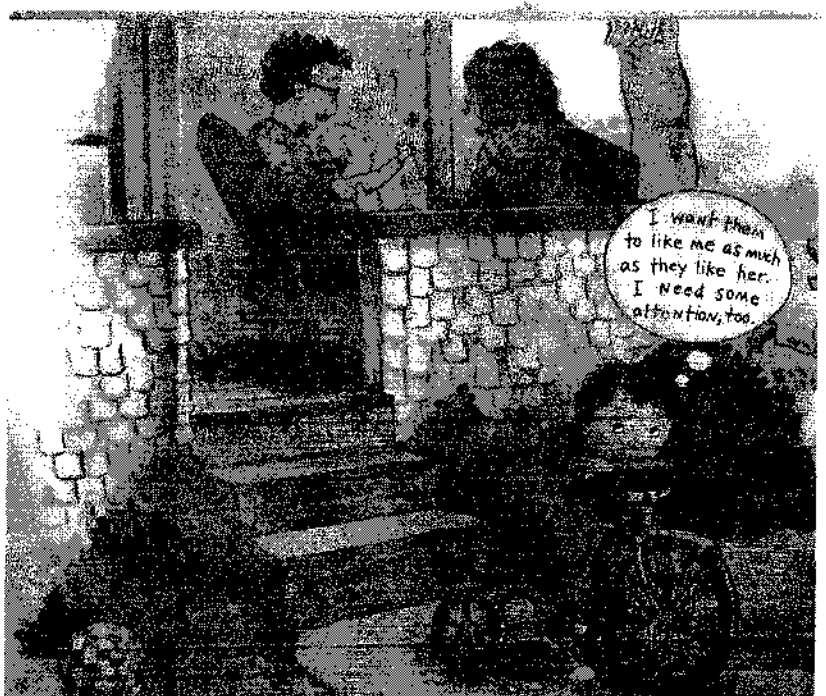
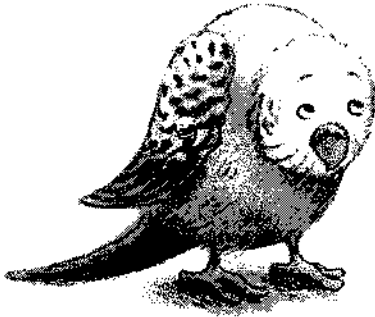
From: *Let's talk about needing attention*. Scholastic.

Uso de estructuras complejas. Atención a las necesidades reales del niño (el protagonista acaba de tener una hermanita y se siente desplazado).

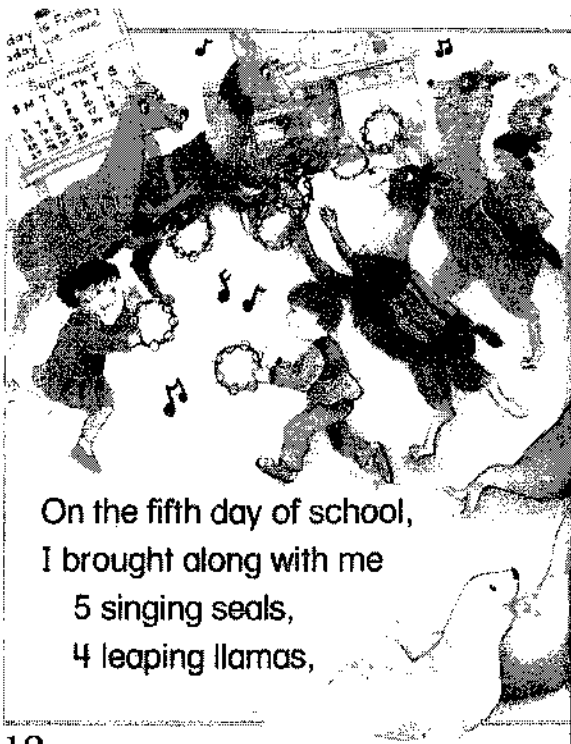
You might feel you need attention because you don't feel good about yourself.

You might want people to tell you that you are okay.

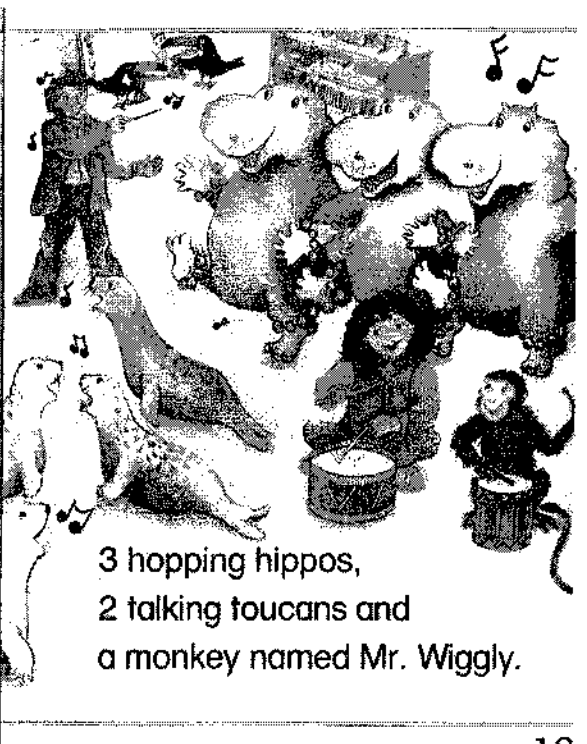
Or, you might want people to tell you that they like you.



From: *On the First Day of School*. Addison Wesley Publishing Company.
 Recurso literario: aliteración

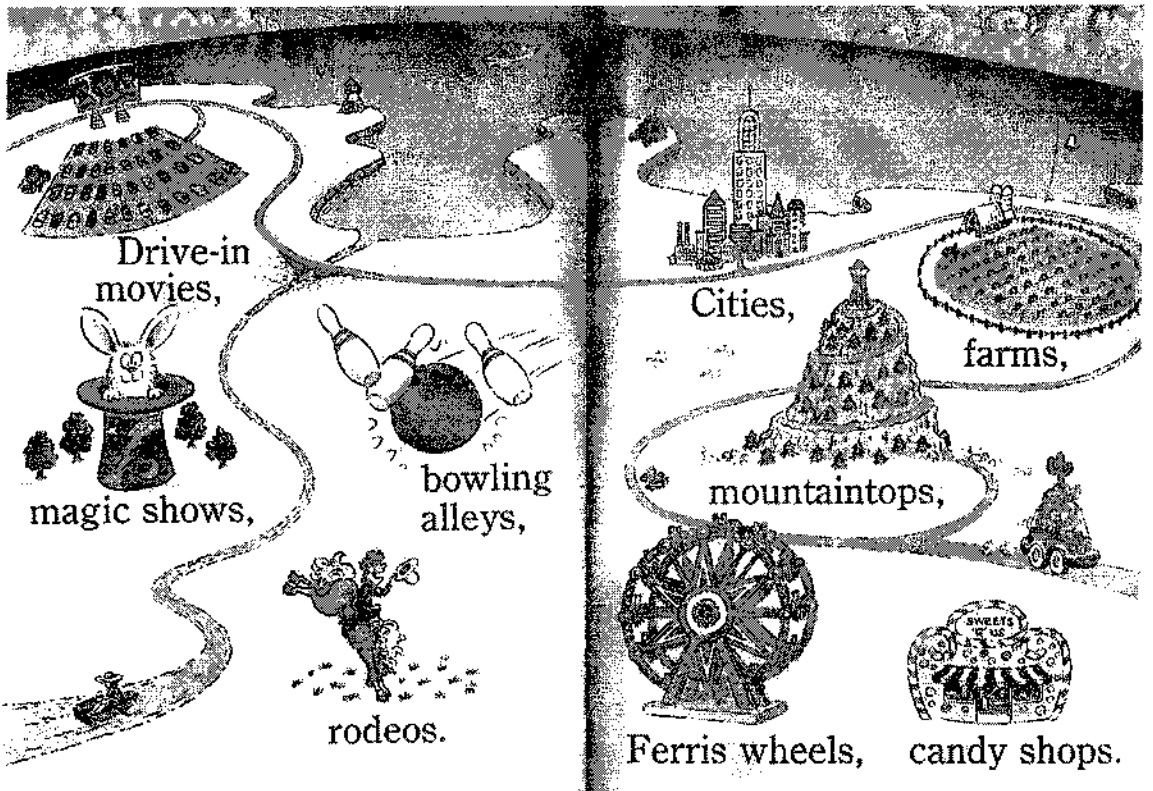


On the fifth day of school,
 I brought along with me
 5 singing seals,
 4 leaping llamas,



3 hopping hippos,
 2 talking toucans and
 a monkey named Mr. Wiggly.

From: *Toad on the Road*. Random House: step into Reading Series.
 Vocabulario extendido por sobre el que el lector maneja.
 Recurso literario: rima.



Drive-in
 movies,

magic shows,

bowling
 alleys,

rodeos.

Cities,

farms,

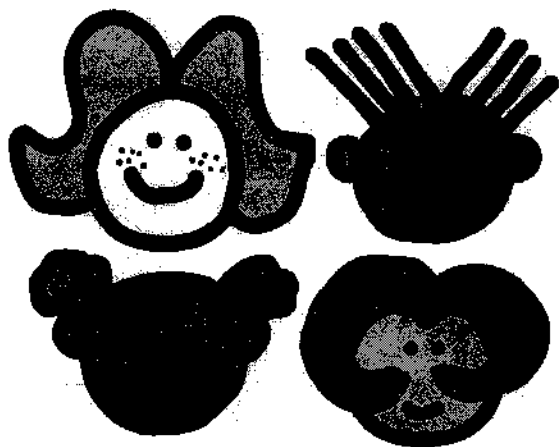
mountaintops,

Ferris wheels, candy shops.

Anexo 3

From: *The Okay Book*. Scholastic

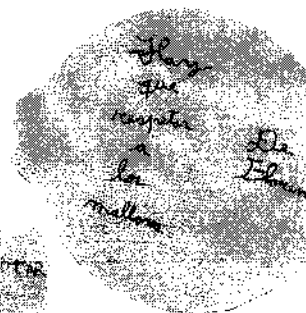
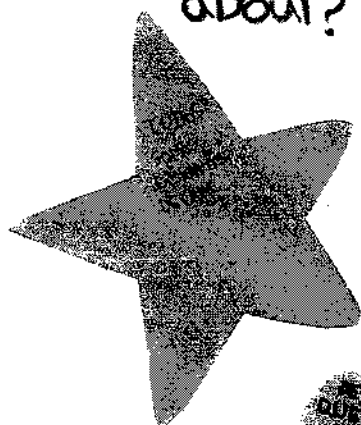
It's Okay to be a different COLOR



El trabajo llevado a cabo con los alumnos fue plasmado en un proyecto donde cada niño, luego de reflexionar sobre el mensaje del libro, diseñó su propia página en un libro similar, el cual fue expuesto en la feria de Scholastic 2005.

Reflexiones sobre el mensaje del libro

What's the book about?



Ejemplos de páginas diseñadas por los alumnos de dicho proyecto.

