

## **Despertar la Atención del Estudiante: Nuevas Estrategias Didácticas para la Comprensión de un Texto en Lengua Extranjera**

*Paolo Torresan*

Università Ca' Foscari, Venezia  
esh@unive.it

Traducción: Ana Lucía Delmastro  
Universidad del Zulia  
aldemastro@yahoo.com

### **Resumen**

Con este artículo de carácter metodológico se intenta catalogar algunas técnicas de comprensión todavía poco conocidas por parte de los docentes. Muchas de las actividades aquí expuestas representan el empuje que opera en el ámbito metodológico en los textos de italiano para extranjeros de los últimos veinte años; otras provienen de la experimentación en la didáctica de la lengua inglesa y en el ámbito hispanoparlante (en particular de trabajos desarrollados por Maite Alvarado, 1989, 2000 y Mario Rinvolucrí, 1984, 2007); otras traducen reflexiones que operan en el seno del Aprendizaje Cooperativo; y finalmente, aquellas que surgen como fruto de intuiciones del autor y otros colegas. Las técnicas se subdividen sobre la base de características distintivas y se incluyen ejemplos para muchas de ellas en un apéndice final.

**Palabras clave:** Italiano lengua extranjera, técnicas de comprensión, aprendizaje cooperativo.

## Risvegliare l'Attenzione dello Studente: Nuove Tecniche di Comprensione di un Testo in Lingua Straniera

### Abstract

Con questo articolo dal carattere metodologico intendiamo catalogare alcune tecniche di comprensione ancora poco note agli insegnanti. Molte tra le attività esposte rappresentano la spinta in avanti operata a livello metodologico nei testi di italiano a stranieri degli ultimi vent'anni; altre provengono dalla sperimentazione glottodidattica inglese e in ambito ispanofono (particolarmente dai lavori di Maite Alvarado, 1989, 2000, e Mario Rinvoluceri, 1984, 2007); altre ancora traducono riflessioni operate in seno al Cooperative Learning; alcune, infine, sono frutto delle intuizioni dell'autore e di colleghi. Le tecniche sono suddivise sulla base di caratteristiche salienti; per molte di esse, in un'appendice finale, sono riportati degli esempi.

**Parole chiave:** Italiano lingua straniera, tecniche di comprensione, Cooperative Learning.

## Réveiller l'Attention de l'Étudiant: Nouvelles Techniques de Compréhension d'un Texte en Langue Étrangère

### Résumé

Par cet article au caractère méthodologique, nous voudrions cataloguer certaines techniques de compréhension encore méconnues par les enseignants. Plusieurs parmi les activités exposées représentent le développement réalisé au niveau méthodologique dans les textes d'italien pour étrangers au cours des vingt dernières années; d'autres techniques dérivent de l'expérimentation glottodidactique anglaise et hispanophone (en particulier les travaux de Maite Alvarado, 1989, 2000, et de Mario Rinvoluceri, 1984, 2007). D'autres techniques encore témoignent des réflexions mises en oeuvre au sein du "Cooperative Learning". D'autres techniques, enfin, sont le fruit des intentions de l'auteur, ainsi que de quelques uns de ses collègues. Les techniques sont divisées sur la base de caractéristiques saillantes; pour beaucoup d'entre elles, des exemples sont indiqués en annexe, à la fin.

**Mot-clés:** Italien langue étrangère, techniques de compréhension, apprentissage coopératif.

## Awakening Students' Attention: New Techniques for Foreign Language Text Comprehension

### Abstract

This methodological article aims at making an updated catalogue of comprehension techniques still not well-known among teachers. Many of the described activities represent the methodological advancement by the handbooks of Italian as a FL published in the last two decades; additional techniques were collected from linguistic experimentations in English and Spanish as a FL classes (particularly described in Maite Alvarado's works, 1989, 2000, and Mario Rinvoluceri's works, 1984, 2007); other activities reflect the cooperative learning philosophy, while others have been implemented by the author and his colleagues. The techniques presented are divided according to their main features; we present some examples in the final appendix.

**Key words:** Italian as Foreign Language, Comprehension Techniques, Cooperative Learning.

### 1. Ampliar el repertorio de técnicas

Enseñar una lengua implica gestionar una gran variedad de técnicas con el fin de mantener vivo el interés y la participación de la clase. Esto es bien conocido por pedagogos y científicos de la neurología (cf. Schumann, 1999; Jensen, 2005). Balboni (2008<sup>2</sup>: 37-38) plantea lo siguiente:

“El mundo es bello por su variedad”, y variado deben ser el curso, el material, la forma de orientar la comprensión, la manera de solicitar la producción lingüística: hacer todos los días los mismos ejercicios, las mismas actividades, acaba con el placer y aburre, arranca la espina de la motivación. Implícito en el concepto de variedad está el placer de la novedad, de lo imprevisto, de lo insólito.

Sin embargo, es difícil llevar la intención a la práctica, hacer mella entre tantos autores que confeccionan textos didácticos. No es posible saber si esto se debe a falta de creatividad o a dificultades en la exploración de nuevas actividades.

En el caso específico de las técnicas para el desarrollo de destrezas receptivas, en muchos manuales de aprendizaje de la lengua las opciones se reducen a un círculo bastante limitado: preguntas de selección múltiple, preguntas abiertas, verdadero/falso, grillas. Si bien son de administración económica, fácil confección y extremadamente flexibles (desde el momento que permiten la activación de estrategias de comprensión a diferentes niveles: de tipo analítico, *scanning*, o de tipo glo-

bal, *skimming*), estos instrumentos a la larga se degeneran: no activan estrategias participativas (no implican de por sí el intercambio de la información con los pares) ni presentan características de tareas auténticas: la selección múltiple, fuera de un contexto evaluativo, no tiene razón de ser (el hablante de una LE cuando escucha una conversación real no razona en términos de discriminación entre diversos *ítems*), de esta manera la pregunta abierta que el docente plantea es, la mayor parte de las veces, retórica: el que pregunta ya conoce la respuesta.

En fin, a pesar de que las técnicas de comprensión tradicional resultan tranquilizantes en niveles elementales –se puede solicitar al estudiante la búsqueda de una información que es fácil de obtener– a medida que la competencia del estudiante aumenta puede surgir la necesidad de nuevos formatos que lo acerquen al texto y que aporten un desafío, liberando la comprensión del carácter mecánico que pueden asumir actividades obsoletas, como ya ha quedado demostrado en anteriores trabajos (Torresan, 2009). Se trata, en fin, de promover *tareas* en vez de *ejercicios*.

Ampliar el horizonte de las técnicas contribuye además con la autonomía del estudiante, desde el momento que activa el modelaje y la adopción inconsciente de nuevas estrategias de interrogación del texto por parte del lector/escucha. Estas reflexiones nos han impulsado a recoger técnicas de comprensión que definimos como *originales*, en virtud de su singularidad, por una parte, y las sutiles reflexiones pedagógicas que las sustentan, por la otra. Tales técnicas han sido reagrupadas en los siguientes conjuntos:

- yuxtapuestas (2.1.1)
- participativas (2.1.2)
- de repetición (2.1.3)
- personalizadas (2.1.4)
- graduadas (2.1.5)
- comparativas (2.1.6)
- polirepresentacionales (2.1.7)
- sobre textos manipulados (2.1.8)
- multiclase (o diferenciadas) (2.1.9)

Puntualicemos las características de cada conjunto:

- Una técnica es *yuxtapuesta* si involucra varias destrezas lingüísticas, de manera que el ejercicio de una destreza o habilidad sea funcional con respecto al desarrollo de la otra (por ejemplo: escritura y lectura, o producción oral y comprensión oral)<sup>1</sup>.
- Una técnica es *participativa* cuando implica cierto grado de socialización, que puede variar desde la colaboración con un compañero hasta el trabajo en

equipo (subrayamos el verbo *implica*: la confrontación con otro u otros para el desenvolvimiento de la actividad es fisiológica, no accidental).

- Una técnica de *repetición* prevé leer o escuchar repetidas veces.
- Se definen como *personalizadas* las técnicas que promueven la comprensión sobre la base de la confrontación entre el texto y la experiencia personal del lector o escucha.
- Las técnicas *graduadas* contemplan una aproximación progresiva al texto.
- Las técnicas *comparativas* potencian la comprensión mediante la discriminación de un texto entre otros textos o la comparación del texto con otros.
- Una actividad de comprensión es *polirepresentacional* (o *multirepresentacional*) en tanto que implica recurrir a códigos extralingüísticos.
- La comprensión escrita puede ser inducida por un texto cuya *representación gráfica haya sido desorganizada*; así como la oral puede tener como objeto un *texto audio/video manipulado intencionalmente*.
- Una técnica *multiclase* prevé la asignación de tareas diferenciadas según los niveles de competencia de los estudiantes.

Aún cuando se destaque una característica en particular, algunas técnicas pueden combinar diferentes rasgos.

Seguidamente, resulta de utilidad traer a la luz los fundamentos pedagógicos que distinguen cada conjunto:

- Las técnicas *yuxtapuestas* reconducen al concepto krasheniano de adquisición: sedimentación profunda activada al focalizar la atención en los significados más que en la forma (Krashen, 1981; 1983; 1985);
- Tanto las técnicas *participativas* como las *graduadas* se pueden comprender como dimensiones del concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1934), retomado y desarrollado en el constructivismo (cf. Delmastro, 2005);
- *Las técnicas que insisten en la repetición* recuperan una práctica típica del estructuralismo, enmarcándola en el humanismo y aportándole significatividad (cf. Morosin, 2008);
- *Las técnicas personalizadas, las polirepresentacionales y las comparativas* pueden retrotraerse a la concepción múltiple de la inteligencia (cf. Gardner 1987, 1999). Particularmente las primeras se dirigen a la esfera intrapersonal, las segundas a los ámbitos musical, espacial y kinestésico, las últimas a la inteligencia naturalista (entendida esta última como la habilidad para detectar analogías y diferencias, y por consiguiente, de proceder según una lógica de tipo asociacionista);

- *Las actividades de manipulación del texto* hunden sus raíces en los estudios sobre la percepción realizados en el ámbito de la *Gestalt* y más tarde retomados por la psicología cognitiva (Alvarado, 1989, 2000);
- *Los principios de diferenciación relativos a la didáctica de la multiclase* remiten a los estudios sobre la *pédagogie différentielle* y sobre *mixed ability classroom* (Prodromou, 1992; Hess, 2001; Bowler y Parminter 1997; Luise, 2003; Caon, 2006).

## 2. Las técnicas

### 2.1. Técnicas yuxtapuestas

Las *técnicas yuxtapuestas* prevén la alternancia entre las habilidades receptoras y las productivas. La sucesión de subtareas puede ocurrir en dos sentidos:

- R-P, del modo receptivo al productivo. Se lee o se escucha para pasar a una producción escrita/oral libre (dirigida a transmitir significados) o controlada (dirigida a la reutilización de formas; principalmente: léxico, morfosintaxis, pragmática).
- P-R, del modo productivo al receptivo. En este caso, no se trata de leer o escuchar *para* realizar una tarea, sino que se desarrolla determinada tarea *para* llegar a leer/escuchar un pasaje.

Adicionalmente, se puede considerar también una secuencia R-P-R: el estudiante lee o escucha un texto (R), realiza una tarea sobre el texto (P), luego se expone nuevamente al texto u otro pasaje relacionado con el mismo (R).

#### 2.1.1. Técnicas yuxtapuestas R-P

En sentido R-P, la lectura o comprensión oral tienen como finalidad la realización de una tarea de lectura (libre o controlada) o una producción oral (libre o controlada). Así ocurre en las siguientes actividades:

- la escritura de un texto faltante en una serie
- la expansión
- la transformación
- la reducción de partes redundantes
- la eliminación progresiva

En el primer caso se ponen a prueba las capacidades lógicas e interpersonales. Se puede pedir al estudiante, por ejemplo, que imagine el contenido de una entrada de un *blog*, sobre la base de los comentarios sucesivos, o escribir el texto de una carta enviada a la redacción de una revista, con base en el comentario del psicólogo de turno (o de los lectores, en ediciones posteriores de la revista).

En la actividad del segundo tipo la obligación del lector es la de expandir un texto según las indicaciones sugeridas por el docente, que pueden limitarse a palabras (del tipo: *añade los adjetivos*) o ameritar la inserción de proposiciones (por ejemplo: *desarrolla la ambientación de la historia, reportando las sensaciones que viene a tu mente*; o si no: *inserta en la carta todo lo que exprese los sentimientos del autor durante la escritura de la misma*).

También puede fungir como objeto de comprensión un segmento sobre el que el estudiante realice transformaciones de tipo morfológico (por ejemplo: cambiando el género y el número de protagonistas de una historia), de género textual (de carta a narración, cf. Álvarez, 1995) o lexical (cf. El ejemplo en el apéndice A).

Se pueden realizar reducciones procediendo a la supresión de partes consideradas redundantes. O también con la eliminación progresiva del texto, según diferentes modalidades:

- el docente transcribe en la pizarra el segmento que debe ser leído (o lo proyecta en la pared sirviéndose del retroproyector o un proyector de video). Los estudiantes formulan preguntas y el docente va borrando las partes del texto que contienen la respuesta a las preguntas (Puchta y Rinvoluti, 2005)<sup>2</sup>.
- Los estudiantes eliminan de dos a tres palabras consecutivas por turno –sin que el texto pierda lógica y cohesión –hasta llegar al núcleo más breve posible o al borrado total del texto (Rinvoluti, 1984).

#### 2.1.2. Técnicas yuxtapuestas P-R

En el recorrido de tipo P-R el estudiante desarrolla una actividad de producción oral escrita/oral libre o controlada que es propedéutica con respecto a la actividad de leer/escuchar el texto. Entran en este ámbito muchas actividades de pre-comprensión de carácter predictivo. Un ejemplo de las mismas lo constituye el siguiente ejercicio:

a) Lee las siguientes palabras:

*Autobus 153*

*Santa Teresa*

*Nemico-amico*

*Gelosia*

*Le chiavi di casa*

*Di notte, al buio*

b) Responde las siguientes preguntas:

1. *Quale tra queste espressioni potrebbe essere il titolo di una poesia?*  
(¿Cuál de estas expresiones podría ser el título de una poesía?)

2. *Quale potrebbe essere il titolo di un'operazione di polizia?*  
(¿Cuál podría ser el título de una operación policial?)
3. *Quale potrebbe essere il nome di un gruppo rock?*  
(¿Cuál podría ser el nombre de un conjunto de rock?)
4. *Quale potrebbe essere il titolo di una mostra?*  
(¿Cuál podría ser el título de una exposición?)
5. *Quale potrebbe essere il titolo di un film horror?*  
(¿Cuál podría ser el título de una película de terror?)

c) Las expresiones que has leído son en realidad títulos de párrafos de una historia. Reorganiza los párrafos y combínalos con el título apropiado.

La última cosigna, como es evidente, crea en el estudiante una sensación de sorpresa y extravío; se activa así la curiosidad en relación con el fragmento de lectura.

El *input* para la producción puede también ser no lingüístico. Imagínese la elaboración de una escena a partir de una columna sonora seguida por la exhibición de la secuencia cinematográfica original, o la escritura de una narración a partir de una serie de imágenes, para finalmente confrontarla con el texto sobre el cual se inspiraron dichas imágenes.

Como alternativa, se puede producir una combinación de *inputs* lingüísticos y no lingüísticos. Véase la actividad B en el apéndice: luego de una elicitación del léxico a través de una imagen, el estudiante es expuesto a todas las ocurrencias de una determinada categoría gramatical presente en el texto, por ejemplo los sustantivos, y con la ayuda de sus compañeros o del docente formula hipótesis sobre los contenidos del mismo<sup>3</sup>.

### 2.1.3 Técnicas yuxtapuestas R-P-R

Las técnicas R-P-R (che pueden ser llamadas *circulares*) constituyen una variante de las técnicas R-P; el estímulo inicial no es una imagen, sonido o palabra aislada (el título, por ejemplo) sino el texto completo, que el estudiante lee o escucha (R) y sobre el cual interviene en el segundo momento (P); finalmente, el estudiante se expone nuevamente al mismo texto o a un fragmento relacionado.

Un ejemplo de esta técnica es el *dictogloss*. El docente lee un breve fragmento (entre 50 y 100 palabras) a velocidad natural, dos veces seguidas. Durante la segunda lectura los estudiantes pueden tomar apuntes; luego se les solicita que reconstruyan el fragmento escuchado, en pequeños grupos, contando seguidamente con una verificación final con el docente (Wajnryb, 1986, 1988; Mezzadri, 2007). Se evidencia en esta técnica la característica de circularidad, ya que al final el estudiante retorna al origen del recorrido: vuelve a escuchar el texto original.

En realidad, el texto final puede no coincidir con el texto de partida. Véase por ejemplo la actividad C en el apéndice: el estudiante lee un fragmento, fruto (sin su conocimiento) de una alteración (el docente ha intervenido el texto auténtico,



modificando algunos datos). Seguidamente, se solicita al alumno que reconstruya la versión original: ¡el efecto sorpresa queda garantizado!

## 2.2. Técnicas participativas

En los casos donde la contribución de los pares se revele necesaria a los fines de la comprensión, la técnica es por definición *participativa*. El intercambio con otros estudiantes puede ocurrir en sentido cooperativo o competitivo.

### 2.2.1 Técnicas cooperativas

El *Cooperative Learning* (CL) constituye un marco de referencia de autoridad para quien desee experimentar técnicas cooperativas. En el CL se trabaja con grupos reducidos (3-4 personas). En el pequeño grupo se intenta instaurar una interdependencia positiva: todos conocen lo que le toca hacer a cada uno (principio de transparencia) y cada cual contribuye al desarrollo del trabajo del grupo (principio de la responsabilidad).

Entre las técnicas más conocidas está el *jigsaw* o *entramado cooperativo*, que puede realizarse de diferente manera (cf. Comoglio y Cardoso 1996; Comoglio, 1999), por ejemplo:

*Mediante la constitución de grupos de expertos* que se ocupan de profundizar contenidos de una sección determinada. En un segundo momento, los expertos que vienen de otros grupos proceden al intercambio de información y la reconstrucción completa del texto;

*Con una gestión simultánea de la reconstrucción*, en relación con el papel asignado a cada uno (por ejemplo: un estudiante lee, el segundo enumera los párrafos, el tercero controla el tiempo);

*Con un trueque (u oferta de reconstrucción)*, es decir, un intercambio de secciones diferentes del texto entre los componentes de un mismo grupo. Al final, cada cual tiene a su disposición todas las secciones del mismo texto y las reorganiza<sup>4</sup>.

### 2.2.3 Técnicas competitivas

Si bien la oferta de actividades lúdicas de carácter competitivo en el ámbito de la educación lingüística es bastante rico (cf. Caon, 2006), pocas son las técnicas dirigidas a potenciar la comprensión. Entre éstas destacan las *actividades de preguntas (quiz) cruzadas*: un equipo elabora las preguntas que formulará al otro. En las actividades de preguntas cruzadas el aspecto el carácter competitivo puede mitigarse mediante la promoción de una cooperación interna en cada uno de los equipos. Así suceda, por ejemplo, en el *quiz de comprensión oral* (Humphris, 1984), que se remite al modelo cooperativo *Numbered Heads Together*: por turnos, cada estudiante, como embajador del grupo, responde a las preguntas formuladas por los adversarios (cf. Comoglio e Cardoso, 1996).

Resumamos brevemente el desarrollo de tareas en un *quiz* de comprensión oral. Una primera fase de escucha repetida (cf. § 2.3) va seguida por otra de formulación individual de preguntas de comprensión dirigidas al equipo contrario; luego las preguntas se someten a consulta y edición entre los otros miembros del equipo. Se da entonces inicio al *quiz*. Por turnos, cada estudiante formula una pregunta a un miembro del equipo opositor. Éste, en un lapso definido y contando con el auxilio de sus compañeros, debe aportar la respuesta exacta; puede, además, objetar la pregunta si ha sido formulada incorrectamente (Humphris, 1984).

### **2.3. Técnicas de repetición**

Las técnicas de repetición parten del presupuesto que la lectura y la escucha no constituyen fenómenos planos, bidimensionales, para los cuales la comprensión se acaba con una única lectura o una sola escucha, o máximo dos. La lectura y la comprensión oral se perciben más bien como tridimensionales: mientras más se retorna al texto, más se enriquece y se afina la interpretación del mismo.

Las *actividades de lectura o escucha repetida* caracterizan una obra notable en el mundo editorial del italiano para extranjeros: *Volare* (Catizone *et al.* 1997, 1999). Un estudiante escucha o lee rápidamente un texto para luego confrontar su propia interpretación con la de un compañero. Las inevitables incongruencias lo estimularán a prestar atención durante la reproducción sucesiva del texto, o a recorrer nuevamente la hoja con la vista, en la expectativa de resolver dudas y aclarar pasajes confusos. Los autores del manual recomiendan por lo menos seis lecturas o escuchas, intercaladas con intercambios entre los diferentes compañeros (cf. Humphris 1982a, 1982b, 1982c, 1988).

También la actividad de *escucha bilingüe* se basa sobre la repetición: el docente narra una historia repetidas veces; al comienzo, la narración está constelada, aquí y allá, de términos en LE; progresivamente el peso lexical de la LE aumenta, hasta alcanzar una narración totalmente en LE (Deller, Rinvoluceri 2002).

Igualmente, la *técnica cooperativa de encaje (incastro)* puede presentar características de repetición.

Imaginemos la subdivisión de diferentes textos en varias secciones, que se adhieren a diferentes paredes del aula de clases, asignando a cada estudiante la lectura de una sección específica. Los estudiantes deben encontrar al(los) otro(s) estudiante(s) que haya(n) leído fragmentos que pertenecen a su mismo texto. Es evidente que, si los fragmentos se refieren a textos muy similares, cada quien debe releer su propia sección varias veces para encontrar detalles que le permitan discriminar su texto de otros textos.

De manera más general, la repetición puede efectuarse a través del *suministro sucesivo de tareas diversas* (por mencionar algunas: la búsqueda de las cinco W en un primer momento, una transcodificación posterior a una segunda lectura, y

así sucesivamente), o también por medio de la descomposición de una actividad de comprensión en dos o más *cuotas* (apéndice D).

#### 2.4. Técnicas personalizadas

Las *técnicas personalizadas* hacen posible develar el diálogo inconsciente que se instaura entre el lector o quien escucha y el texto. Pueden preceder la exposición al texto, bajo la forma de interrogaciones dirigidas al estudiante en relación con el tema o título. Como alternativa, pueden acompañar la lectura o la actividad de escucha (piénsese en las anotaciones personales al margen del texto) o, por el contrario, ser suministradas en un momento posterior (como en el caso del cuestionario metacognitivo, cf. Apéndice E; las preguntas abiertas tipo divergente, cf. Apéndice F, o la selección de un cierto número de palabras significativas por parte de quien lee o escucha)<sup>5</sup>.

En todos los casos, la personalización tiene como objetivo lograr que el texto sea recordado por medio de las asociaciones que se generan.

#### 2.5. Técnicas graduadas

En las técnicas graduadas no se presenta el texto completo al estudiante, sino separado en secciones, cada una de las cuales está sujeta a una actividad específica de comprensión. En otras palabras, la totalidad del texto se presenta al estudiante de manera gradual.

Muchas *actividades de pre-comprensión* son graduadas: la atención del alumno se dirige, por ejemplo, sólo al primer párrafo, el cual es objeto de juegos sintácticos (Gustalla, 2000), o al paratexto, cuya exploración permite adelantar hipótesis. El clásico *encaje (incastro)*, que prevé la formación de grupos de expertos (§ 2.2.1) constituye una técnica a la vez participativa y graduada.

Katía D'Angelo (comunicación personal) sugiere la posibilidad de un *encaje graduado* que se realiza sin la confrontación con los pares: el estudiante reorganiza los párrafos de una primera sección, luego los de la segunda sección, y así sucesivamente. En cada nueva sección se incorporan las soluciones de las reconstrucciones previas, de manera que el estudiante pueda monitorizar su propio trabajo.

En en el caso de clases para niños, el *encaje graduado polirepresentacional* puede resultar particularmente útil:

- se divide la clase en grupos con igual número de estudiantes;
- el docente subdivide una narración en tantas partes como estudiantes tenga el grupo;
- se entrega al director del equipo que contiene las diferentes partes de la historia;

- el director del equipo distribuye las diferentes partes asignando una a cada estudiante;
- cada estudiante elabora un dibujo relacionado con la parte que le ha sido asignada;
- los estudiantes del mismo grupo comparten los dibujos y tratan de reconstruir la historia;
- los estudiantes verifican sus hipótesis, adosando los textos a los respectivos dibujos.

Algunas actividades graduadas pueden realizarse mediante *software* diseñado para tal fin. Con *Quandary*, por ejemplo, se puede realizar un *laberinto*, es decir un recorrido hipertextual en el que el estudiante debe decidir la opción que selecciona en cada vuelta, para finalmente llegar a la última lámina o *slide* ([www.halfbackedsoftware.com](http://www.halfbackedsoftware.com)).

Con *Textoys*, por otra parte, se puede elaborar un *encaje (incastro) progresivo*: el docente teclea un texto dividido en partes, el estudiante debe reconstruirlo escogiendo en cada turno la única opción correcta ([www.cict.co.uk](http://www.cict.co.uk)).

## **2.6. Técnicas comparativas**

Una actividad comparativa se basa sobre estrategias comparativas que dependen, en términos de Gardner (1999), de la inteligencia naturalística: leer dos textos para establecer diferencias y similitudes es similar al trabajo que cumple un botánico para distinguir dos especies de animales o plantas. Valgan algunas técnicas como ejemplo:

- *La lectura diferenciada*: dos estudiantes leen, de forma individual, dos textos relacionados con el mismo tema: el estudiante A lee el texto A, el estudiante B el texto B. Al finalizar la lectura, se intercambian la información;
- La discriminación de dos secciones combinadas por el docente (apéndice C);
- *la comparación de distintas versiones de un mismo evento*: por ejemplo, analizar cómo la misma noticia es reportada por un periódico, el noticiero de la televisión, o la radio.
- *El análisis de transformaciones de género*; por ejemplo, la versión cinematográfica de un libro.

## **2.7. Técnicas polirepresentacionales**

Una *actividad polirepresentacional* implica recurrir a códigos extralingüísticos y se puede llevar a cabo mediante una *decodificación* o una *transcodificación*.

### 2.7.1. Técnicas de decodificación

Se tienen técnicas de decodificación en tanto que el input sea:

*polirepresentacional*: el mensaje se compone de palabras e imágenes (Co-dato *et alii*, 2007), o por el contrario, como sucede algunas veces en los audiolibros, de palabras y sonidos;

*totalmente no-lingüístico*, como en los pictogramas (cf. Alvarado, 2000; Cherubini, 2000).

En ambos casos, el lector es introducido al mundo de la palabra a través de otros códigos universales de representación como las imágenes y los sonidos.

### 2.7.2. Técnicas de transcodificación

En las técnicas de *transcodificación*, el estudiante demuestra que ha comprendido un texto mediante la ejecución de actos extralingüísticos. Así sucede

- en la ejecución de una mímica;
- en la dramatización;
- en la realización de una fononarración (los estudiantes, divididos en grupos, toman fotografías para ilustrar la secuencia de una narración, cf. Micarelli 1999), en el fotoclip (las fotos describen el texto de una canción; Vianello, 2001) y en el videoclip;
- en la representación de secuencias por medio de *Cuisinaire rods* o etiquetas adhesivas;
- en la realización de un dibujo;
- en la ubicación de las partes del texto a las cuales se refieren una o más imágenes (apéndice H);
- en la elaboración de una línea de tiempo (o sea, una línea –dibujada o representada con un hilo– a lo largo de la cual se representan momentos importantes en el texto).

Las actividades de transcodificación son recibidas con agrado en todos los niveles (Balboni, 1998). En los niveles elementales permiten al estudiante representar sus propias ideas sin la necesidad de recurrir a palabras, en niveles superiores se pueden planificar formas de participación e integración (como en la fononarración, el videoclip, el fotoclip y la dramatización). Los gestos, la música, los dibujos representan formas de individualización del aprendizaje: los estudiantes interiorizan un texto de acuerdo a las estrategias que le son más afines.

Adicionalmente, las actuaciones extralingüísticas asumen una función antiestrés, especialmente en los niveles inferiores: representar una secuencia narrativa por medio de *Cuisinaire rods*, por ejemplo, desplaza el foco de la atención sobre los objetos; por consiguiente, la auto-imagen del estudiante emerge reforzada.

## **2.8. La lectura de textos manipulados**

En algunos manuales recientes se practican manipulaciones gráficas, como por ejemplo: borraduras a manera de pinceladas blancas (cf. Sanderson, 2005) o eliminación de la mitad superior o inferior de los caracteres en una línea (Alvarado, 1989). Incluso los documentos en audio y video son también manipulables: se pueden borrar partes de la grabación, insertar ruidos, realizar audios y videos *jigsaw*, etc. (cf. Torresan y Barbicinti, 2007).

La manipulación obliga al lector (o a quien escucha) a cumplir una obra de reorganización cognitiva; donde exista una deficiencia en los datos percibidos, la mente realiza un trabajo de completación, haciendo previsiones (cf. Oller, 1979). Dicho proceso se efectúa continuamente, de manera inconsciente, por parte del lector experto, incluso en la lengua materna; sin embargo, debe ser modelado para quienes se plantean pocas interrogantes sobre el texto. De esta manera, se obliga también hasta al lector más perezoso a volver atrás, para verificar si se confirman o no las hipótesis generadas.

Existen infinitas manipulaciones gráficas cuya finalidad es la de facilitar los procesos perceptivos: tal es el caso de la lectura de un texto organizado en columnas estrechas y breves, presente en Alvarado (1989). El objetivo que se intenta lograr, en este caso, es el de reducir el margen de movimiento ocular en su recorrido a lo largo de los puntos de fijación; es un estratagema gráfico que facilita la retención de la información en la memoria de trabajo (por el contrario, un texto presentado en líneas muy largas agota al lector).

## **2.9. Técnicas multiclase**

En los casos donde el docente opera en contextos de clase de habilidades mixtas, con grupos de estudiantes distintos en cuanto a niveles de competencia, resulta oportuno obrar según dos posibles líneas de acción (cf. Caon 2006):

entregar a los grupos distintas versiones de un mismo texto (por ejemplo: el texto auténtico al grupo de estudiantes más competentes, y una versión más comprensible a los menos competentes) y, luego solicitar a todos que desarrollen la misma actividad de comprensión;

hacer trabajar a los grupos sobre un mismo texto, asignando tareas diferentes según el grado de competencia (por ejemplo, una actividad de pareo de imágenes-partes del texto para grupos con mayor dificultad, una fononarración para los grupos más hábiles).

En el segundo caso, en particular, es importante que el docente planifique y orquestre el trabajo de los estudiantes con notable pericia. Por consiguiente, el docente debe

- *prever tareas de reserva para asignar en el eventual tiempo muerto* (en caso, precisamente, de que uno o más grupos terminen antes que los demás)
- *permitir cierta fluctuación de un grupo a otro*, en tanto que uno o más estudiantes no se sientan acordes con el nivel del grupo;
- *experimentar tareas diferenciadas y opcionales* (es decir, permitir que los estudiantes se autoregulen y decidan cuál de las actividades propuestas desean realizar, sobre la base de su autopercepción, cf. Rose, 1977);
- *promover la confrontación entre estudiantes de distintos niveles*. De esta manera se ejecuta una modalidad de enseñanza entre pares, útil tanto para el sujeto más débil como para el más experto, desde el momento que ambos fijan contenidos y maduran actitudes para el control metacognitivo, es decir, de atención a los procesos.

### 3. Conclusiones

El ensayo permite ampliar el horizonte en cuanto a técnicas de lectura y de comprensión oral, completando lo expresado en compilaciones anteriores (como por ejemplo: Balboni, 1998; Mezzadri, 2007).

La adopción de una técnica con respecto a otra puede estar determinada por el nivel, los intereses, la edad, las necesidades lingüísticas y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, el principio de variedad al cual se hizo referencia en § 1, induce a experimentar la mayor cantidad posible de técnicas, para lograr exponer a los aprendientes a una multiplicidad de estrategias y a formas siempre novedosas de interrogación del texto, manteniendo así elevado el interés por la lengua y siempre viva la participación en la vida de la clase.

Por último, se recogen las técnicas descritas hasta los momentos en la siguiente tabla resumen<sup>6</sup>.

Aún cuando el autor considera que todas las actividades representan un paso de avance en el plano metodológico, se sugiere que futuras investigaciones deben privilegiar las estrategias de enseñanza menos exploradas y practicadas; en particular con referencia a las *técnicas circulares* (P-R-P) y las de *repetición*. Las primeras hacen posible crear en la mente del estudiante una red de asociaciones bastante amplia, una especie de *Gestalt* superior: la pieza de lectura, en su versión reducida o alterada, se convierte en el centro de una lluvia de hipótesis que, en un segundo momento, son objeto de confirmación o rechazo. El estudiante se coloca así en el centro del proceso: no es el destinatario pasivo de un mensaje sino un verdadero buscador de significados, un arqueólogo del texto. Las segundas, como ya se ha mencionado, se refieren a estrategias de exposición repetida al *input*. La repetición ha representado por mucho tiempo, en el ámbito estructuralista, la vía maestra para la fijación de patrones morfosintácticos. Sin embargo, se ha prestado escasa

Tipo		Técnicas	Fuentes	Ejemplos en apéndice
yuxtapos.	R-P	La escritura de un texto faltante en una serie Expansión Transformación Reducción Eliminación progresiva del texto	Balboni (1998) Rinvolucri (1984) Manes (1997) Balboni (1998) Rinvolucri (1984); Puchta y Rinvolucri (2005)	A
	P-R	Formulación de hipótesis	Balboni (1988)	B
	P-R-P	<i>Dictogloss</i> Intervención sobre texto transformado y comparación con el original	Wainryb R. (1986, 1988) -	C
participativas		Encaje con formación de grupo de expertos Encaje cooperativo simultáneo Encaje-oferta <i>Quiz</i> de comprensión	Comoglio y Cordoso (1996) Comoglio y Cordoso (1996) Comoglio (1999) Humphris (1984)	
de repetición		Lectura/escucha repetida con intercambio de información Escucha bilingüe Administración sucesiva de tareas distintas Presentación de actividad en varias fases	Catizone <i>et al.</i> (1997) Deller y Rinvolucri (2002); - Pallotti (2000)	D
personalizadas		Asociaciones libres en los márgenes del texto Cuestionario metacognitivo Preguntas elegibles y personalizadas Subrayado personalizado	- Puchta <i>et al.</i> (2007) Rinvolucri (2007) Rinvolucri (2007)	E F
graduadas		Actividad de precomprensión sobre la apertura de un texto Encaje con formación de grupo de expertos Encaje graduado Encaje de dibujos Encaje progresivo Laberinto	Guastalla (2001, 2003) Comoglio y Cordoso (1996) D'Angelo (inedito) - - <a href="http://www.halfbakedsoftware.com">www.halfbakedsoftware.com</a> <a href="http://www.halfbakedsoftware.com">www.halfbakedsoftware.com</a>	
comparativas		Discriminación entre textos Lectura diferenciada Comparación entre los contenidos de un texto literario y su representación cinematográfica Comparación entre diferentes versiones de la misma noticia	Cini (1997) Catizone <i>et al.</i> (1997) - -	G
polirepr.	decodif.	Decodificación de input polirepresentacional Decodificación de input no lingüístico	Codato <i>et al.</i> (2007) Cherubini (2002)	
	transcod.	Mímica Dibujo Fotomarración Fotoclip Videoclip Dramatización Uso de Cuisinaire rods, etiquetas adhesivas, etc. Realización de una columna sonora Línea de tiempo Referencia a la(s) imagen(es)	- - Micarelli (1999) Vianello (2001) - - - - -	H
sobre textos manipulados	escritas	Sustitución de letras por símbolos Líneas semi-borradas Borrados verticales u oblicuos Gymkana de lectura en columnas breves	Alvarado (2000) Alvarado (1989) Sanderson (2005) Alvarado (1989)	
	audio; video	Audio Jigsaw Video Jigsaw	Torresan y Barbicinti (2007) Torresan y Barbicinti (2007)	
multiclase		Integración de técnicas descritas anteriormente	Luise (2003); Caon (2006)	



atención a los beneficios que comporta leer y escuchar repetidamente un texto. Estudios muy recientes (Morosin, 2008) confirman que también en los ámbitos de la lectura y la comprensión oral la repetición contribuye a la adquisición. El desafío consiste en hacer que el retorno al texto sea significativo; es decir, es necesario que exista un elemento externo pensado y escogido por el docente (por ejemplo: la consulta entre pares, el suministro de material icónico, entre otros) que motive al lector menos activo a medirse nuevamente con la página escrita, y que estimule incluso al escucha menos atento a prestar atención a detalles que no había logrado captar en primera instancia.

## Notas

1. Se distinguen las *técnicas yuxtapuestas* de las *técnicas integradas* (cf. Balboni 1998). Las primeras están orientadas hacia la comprensión y se caracterizan por una sucesión (*yuxtaposición*, precisamente) de actividades relacionadas con habilidades diferentes: escritura + lectura, por ejemplo. Las segundas no necesariamente se orientan hacia la comprensión; cada una tiene un objetivo diferente (por ejemplo: el diálogo está orientado al desarrollo de la oralidad, mientras el dictado al desarrollo de la competencia ortográfica), y surgen de la integración de dos habilidades primarias (Balboni, 1998): comprensión oral y escritura (dictado, toma de apuntes); lectura y escritura (resumen), comprensión y producción oral (diálogo), lectura y producción oral (paráfrasis).
2. Por lo general, a las preguntas de comprensión inicial le siguen preguntas sobre la forma, dada la necesidad de eliminar palabras individuales una vez suprimidos los sintagmas.
3. La sola presencia de sustantivos, por otra parte, puede equivaler a una eficaz actividad de prelectura para sujetos disléxicos. En la lectura del texto completo, los sustantivos constituyen la única categoría gramatical significativa para un lector disléxico; otras categorías (los adverbios, los adjetivos, los verbos, etc.) tienden a fungir más bien como distractores (cf. Davis y Braun 1994).
4. Para garantizar la cooperación, en el trueque se imponen dos reglas: a) las partes o secciones pueden ser ofrecidas más no solicitadas, b) una oferta no puede ser rechazada (cf. Camoglio 1999).
5. En el ejemplo de Rinvoluceri (2002): subraya tres palabras que te gusten, tres palabras que no te gusten, tres palabras que consideres representativas de la LE. Como alternativa puede formularse una consigna del tipo: subraya tres adjetivos, tres verbos y tres nombres que representen los contenidos del texto.
6. En la columna *fuentes* hemos evitado citar referencia alguna en aquellos casos en los cuales la autoría no ha sido precisada o la técnica aún no ha sido publicada.

## Referencias

- Alvarado, M. (1989). *El Lectorón. Gimnasia para despabilar lectores*. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor.
- Alvarado, M. (2000). *El Lectorón dosmil. Actividades de lectura*. Buenos Aires: Cantaro.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Balboni, P. (1988). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet.
- Balboni, P. (2008<sup>2</sup>). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Baricco, A. (1993). *Oceano mare*. Milano: Rizzoli.
- Bowler, B. & Parminter, S. (1997). Mixed-Level Teaching: Tiered Tasks & Bias Tasks. *English Teaching Professional*, 5 (1), 9-15.
- Caon, F. (2006) (cur.). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Catizone, P., Humphris, C. & Micarelli, L. (1997). *Volare 1. Guida per l'insegnante*. Roma: Dilit.
- Catizone, P. & Humphris, C. (1999). *Volare 3. Guida per l'insegnante*. Roma: Dilit.
- Cherubini, N. (2002). *Diapason!* Perugia: Guerra.
- Cini, S. (1997). *Strategie di scrittura*. Roma: Bonacci.
- Codato, C. et alii (2007). *Ambarabà 1*. Firenze: Alma.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Comoglio, M. & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Davis, R.D. & Braun, E.M. (1994). *The Gyft of Dyslexia*. London: Souvenir Press.
- De Beni, R. & Pazzaglia, F. (1991). *Lettura e metacognizione. Attività didattiche per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- Deller, S. & Rinvoluceri, M. (2002). *Using the Mother Tongue. Making the Most of the Learner's Language*. Addlestone: Delta.
- Delmastro, A.L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis doctoral. Programa de Doctorado de Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, LUZ, Maracaibo.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli [original: 1983, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books].
- Gardner, H. (1999). *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21th Century*. New York: Basic Books.
- Gruppo Meta (1992). *Uno. Corso di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Guastalla, C. (2001). *Giocare con la letteratura*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C. (2003). *Giocare con la scrittura*. Firenze: Alma.

- Hess N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphris, C. (1982a). La lettura. *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile en: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Fecha de recuperación: 01-11-2008.
- Humphris, C. (1982b). La colmatura in funzione, *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile en: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Fecha de recuperación: 01-11-2008.
- Humphris, C. (1982c). Una lezione di lettura: un esempio, *Bollettino Dilit*, 2. Disponibile en: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Fecha de recuperación: 01-11-2008.
- Humphris, C. (1984). Il Quiz, *Bollettino Dilit*, 1. Disponibile en: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Fecha de recuperación: 01-11-2008.
- Humphris, C. (1988). La lettura e la sicurezza di sé, *Bollettino Dilit*, 3. Disponibile en: [www.dilit.it](http://www.dilit.it) . Fecha de recuperación: 01-11-2008.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. New York: Longman.
- Luise, M. C. (2003). Insegnare l'italiano in classi ad abilità miste, in *Argomenti e didattiche a confronto*. Pola: Società di studi e ricerche Pietas Iulia, 137-143.
- Mezzadri, M. (2007). *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Manes, S. (1997) (cur.). *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- Micarelli, L. (1999). Dalla letteratura al fotoracconto, in Humphris, C. (cur.), *Usa dei testi letterari e cinematografici*. Roma: Dilit, 95-108.
- Morgan, J. & Rinvoluceri, M. (2004). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Morosini, M. S. (2008). *Repetition in Language, Learning and Teaching*, Tesis doctoral. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Oller, G.W. (1979). *Language Tests in School*. London: Longman.
- Pallotti, G. (2000). Favorire la comprensione dei testi scritti, in Balboni, P., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino: Petrini, 159-171.
- Prodromou, L. (1992). *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Puchta, H. & Rinvoluceri, M. (2005). *Multiple Intelligences for ESL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Puchta, H.; Rinvoluceri, M. & Arnold, J. (2007). *Imagine That!* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvoluceri, M. (1984). *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvoluceri, M. (2007). *Humanising Your Course Book*. Addlestone: Delta.
- Rose, P. (1997). Mixed Ability: An 'Inclusive' Classroom. *English Teaching Professional*, 3 (2), 12-19.

- Sanderson, P. (2005). *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schumann, J.H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language Learning*. Malden: Blackwell Publishers.
- Torresan, P. & Barbicinti, S. (2007). Quando l'insegnante è anche regista: produzione e montaggio di sequenze video e audio, in Cardona M. (cur.). *Vedere per capire e parlare*. Torino: Utet, 137-158.
- Torresan, P. (2009). Grado di accettazione e percezione di utilità di tecniche di comprensione da parte di insegnanti carioca: valutazione qualitativa e analisi delle corrispondenze. *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 19 (4), 25-41.
- Vianello, A. (2001). *Il fotoracconto e il fotoclip*, Tesis de Maestría. Venezia: Università Ca' Foscari.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza, 1990.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wainryb, R. (1986). *Grammar Workout: The Dictogloss Approach*. Sidney: Melting Pot Press.
- Wainryb, R. (1988). *Grammar Workout 2: The Dictogloss Approach*. Sidney: Melting Pot Press.

#### Apéndice A

##### Reescritura de un texto con base en algunas variables lexicales

Fuente: R. Leotta (in Manes, 1997: 110-111):

##### Desarrollo

El docente distribuye a cada participante dos hojas de papel y bolígrafos. En una de las hojas habrá preparado de antemano un texto (pequeña narración, cuento, etc.) en la que se omiten algunos verbos y vocablos. Seguidamente, entrega la segunda hoja contentiva de una lista de palabras elaborada previamente. Luego invita a los participantes a escoger en la lista las palabras que consideren más adecuadas para completar los espacios vacíos y darle sentido al texto. En caso de ser necesario, el docente puede permitir que cada alumno realice pequeñas modificaciones al texto en relación con las palabras que desea agregar (15 minutos)

Ejemplo (tomado de A. Baricco, *Oceano mare* Rizzoli, Milano)

“Così... Io non è che volevo essere felice questo no. Volevo...salvarmi ecco: salvarmi. Ma ho capito tardi da che parte bisognava andare: dalla parte dei desideri. Uno si aspetta che siano altre cose a salvare la gente: il dovere, l'onestà, essere buoni, essere giusti. No. Sono i desideriche salvano. Sono l'unica cosa vera”.

##### Lista

soddisfatto	incoraggiato	amato	felice	coerente
sicuro	apprezzato	sostenuto	dovere	bontà
ipocrisia	giustizia	dolore	ansia	gioia
morte	volontà	forza	desiderio	comprensione

##### Sugerencias para el docente

El docente podrá preparar la lista de palabras que deben ser añadidas de acuerdo con la edad de los participantes y la empatía del grupo, o por el contrario dejar que las escojan libremente. En caso de dificultad en la reconstrucción del texto por parte de algunos participantes, el docente invita a cada uno de ellos a que escoja sus palabras preferidas entre las que están en la lista. Posteriormente solicita al grupo que colabore con su compañero.

**Apéndice B**

**Formulación de hipótesis**

A. Escribe el nombre de por lo menos cinco cosas que aparecen en la imagen.



B. Lee las siguientes palabras e imagina el contenido del artículo al cual se refieren.  
El artículo ha sido recuperado de <http://noievoi.iobloggo.com/archive.php?eid=350&cid=57470>

Montserrat Caballè: **soprano**

spettacolo

Sofia

*anello platino diamanti*

*ammiratrice*

Ina *anni*

palco

soprano

fiori

anello argento

artista

:

anello

C. Ahora puedes leer el artículo con el que se relacionan la imagen y las palabras.

#### STRANO SCAMBIO DI ANELLI

Montserrat Caballè, nota soprano bulgara, dopo uno spettacolo a Sofia ha regalato un anello di platino e diamanti a una sua piccola ammiratrice. Lo ha fatto per Ina, di 11 anni, che, raggiunta sul palco la soprano e non avendo fiori, si è levata il suo unico piccolo, anello di argento e glielo ha regalato. L'artista, visibilmente colpita del gesto, ha fatto lo stesso: si è levata il suo prezioso anello e glielo ha donato.

Apéndice C

Intervención sobre texto transformado y comparación con la versión original.

A. Lee el siguiente artículo:

MODELLO SI FA ALLUNGARE LE GAMBE  
TRE CENTIMETRI

Tre centimetri possono fare la felicità. Almeno per un modello. Emanuele Rossi, 24 anni, svizzero, ha deciso di sottoporsi a un intervento di chirurgia per allungare le sue gambe. Il metro e 72 di partenza proprio non gli andava bene.

Attualmente in fase di recupero, l'indossatore ha fatto sapere che l'operazione non è stata fatta al solo scopo estetico. "Fin da piccolo ho praticato lo sport con grande intensità" - ha

dichiarato al quotidiano svizzero "Le matin bleu" - e questo gli ha danneggiato le ossa delle mie cosce.

Ora in fase di riabilitazione dopo un'operazione definita dai medici "molto dolorosa", Emanuele si sta sottoponendo a sedute di fisioterapia. Lo vedremo presto in passerella? E' ancora prematuro stabilire una data, la cosa più importante per il momento è che riesca a recuperare in fretta la capacità di camminare.

(28 marzo 2006)

B. La protagonista del texto original es una es una modelo: Janina Martig.

Realiza las transformaciones necesarias y luego verifica tus hipótesis en esta página de *Repubblica online*: <http://www.repubblica.it/2006/c/sezioni/persona/modallung/V>



C. A continuación se incluye el artículo original tomado de *Repubblica*. Verifica tus hipótesis

MODELLA SI FA ALLUNGARE LE GAMBE  
TRE CENTIMETRI

Tre centimetri possono fare la felicità. Almeno per un modello. Janina Martig, 24 anni svizzera, ha deciso di sottoporsi a un intervento di chirurgia per allungare le sue gambe. Il metro e 72 di partenza proprio non le andava bene. Attualmente in fase di recupero, l'indossatrice ha fatto sapere che l'operazione non è stata fatta al solo scopo estetico. "Fin da piccola ho praticato lo sport con grande intensità" - ha

dichiarato al quotidiano svizzero "Le matin bleu" - e questo le ha danneggiato le ossa. Ora in fase di riabilitazione dopo un'operazione definita dai medici "molto dolorosa", Janina si sta sottoponendo a sedute di fisioterapia. La vedremo presto in passerella? E' ancora prematuro stabilire una data, la cosa più importante per il momento è che riesca a recuperare in fretta la capacità di camminare.

(28 marzo 2006).



**Apéndice D**

**Suministro de actividades en varias fases**

Fonte: Pallotti 1999.

A. Escribe en letra pequeña las siguientes preguntas en la columna de la derecha, cerca de la parte del texto donde se encuentra la respuesta.

- Quanto sono alti?
- Che cosa c'è dentro?
- Quante persone ci vanno tutti i giorni?
- Dove sono i grattacieli più alti del mondo?
- Come si chiamano?
- A che cosa assomigliano?

I GRATTACIELI PIÙ ALTI DEL MONDO

<p><u>A New York ci sono i due grattacieli</u> più alti del mondo. Si trovano nella punta a sud della penisola di Manhattan e sono due torri gemelle, cioè uguali tra loro. Si chiamano <i>World Trade Center</i>, che vuol dire Centro del Commercio Mondiale.</p> <p><u>In queste torri gemelle ci sono</u> migliaia di uffici commerciali, dove si decide il commercio di New York con tutto il mondo. In particolare, ci sono gli uffici del Porto di New York, cioè gli uffici che decidono di comprare e vendere i prodotti che arrivano e partono sulle navi. Poi <u>ci sono anche</u> negozi, bar e un grande albergo.</p> <p><u>Nei due grattacieli vanno ogni giorno</u> 80.000 persone segretarie, impiegati, commesse, donne e uomini che fanno le pulizie, padroni di industrie, camerieri, baristi, viaggiatori e tanti altri.</p> <p>I due grattacieli sono alti 411 metri, hanno 107 piani e 43.000 finestre. Per salire e scendere ci sono tantissimi ascensori.</p> <p><u>Un grattacielo è come un città</u>, perché contiene tantissime persone, che non si muovono con gli autobus, ma con gli ascensori. Gli ascensori sono come autobus, ma invece di andare in orizzontale, vanno in verticale. Per questo i grattacieli sono <u>città verticali</u>.</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

- B. Ahora escribe, en letra más pequeña, las siguientes preguntas cerca de la parte apropiada del texto.
- Chi sono?
  - Che cosa vuol dire?
  - Cosa sono gli uffici commerciali?
  - Perché è come una città verticale?

**Apéndice E**

**Cuestionario metacognitivo**

Fonte: Puchta *et al.* 2007 (adaptado)

El docente narra una historia, luego suministra a los estudiantes un cuestionario para indagar acerca de los procesos imaginativos activados durante la actividad de escucha.

*Narración*

Gli abitanti di un villaggio vivono felici e sereni. Un giorno decidono di erigere una cinta muraria, attorno al villaggio. Eseguita l'opera, si para dinanzi al portone un gigante che emette un grido assordante, provocando un fuggi fuggi generale. Lo spiacevole fatto si ripete per mesi e mesi, fino a quando il re non decide di intervenire. Indossati elmo e armatura, il sovrano si dirige verso la porta della città, deciso ad affrontare il gigante. Capita però una cosa inaspettata: l'essere mostruoso emette il solito grido assordante ma il re non si scompone: rimane impassibile. Il gigante, dal canto suo, prova e riprova più volte a recuperare la voce, ma esce un rantolo sempre più sottile e, quel che è peggio, il corpo si rimpicciolisce. Quando il gigante ha raggiunto le dimensioni di un sassolino, il re lo raccoglie da terra e gli chiede il suo nome. Con una voce sottile, il gigante sussurra: "paura" e scappa via.

*Cuestionario*

¿Las escenas que imaginaste aparecían a colores o en blanco y negro?	
¿Las imágenes eran nítidas o borrosas?	
¿Visualizaste personas en la ciudad? ¿Cómo eran?	
¿Cuál era tu punto de vista estabas fuera de la escena o eras uno de los personajes? ¿O un poco de ambas cosas?	
¿Por casualidad imaginaste en qué estación se desarrollaba la escena y qué temperatura había?	
¿Te imaginaste los olores que había en la ciudad?	
¿La ciudad te pareció similar a alguna conocida?	
¿Te preguntaste, mientras escuchabas, por qué las personas construyeron un muro alrededor de la ciudad, si vivían tranquilamente?	
¿Visualizaste el gigante? ¿Cómo era? ¿Se parece a alguien que conoces? ¿O no se distinguía bien su fisonomía?	
¿Sentiste alguna emoción cuando escuchaste, durante la narración, el grito del gigante?	
¿Te imaginaste al rey? ¿Se parece a alguien conocido? ¿O no se distinguía bien su fisonomía?	
¿Visualizaste la armadura y el casco?	
¿Visualizaste la corte?	
¿Sentiste simpatía por alguno de los personajes?	
¿Qué título le pondrías a esta historia?	
¿Como te sentiste al final de la historia?	
¿Esperabas un final distinto?	

## Apéndice F

### Preguntas opcionales y personalizadas

Fuente: la técnica se presenta en Rinvolucris(2002), aquí ha sido adaptada a un texto tomado de *Uno* (Gruppo Meta, 1992).

A. Lee el siguiente texto

Domenica mattina sono andata da Guido, a Castelgandolfo. L'ho trovato in terrazza, mentre leggeva il giornale. Quando mi ha vista non ha sorriso e non si è alzato, ma ha detto: "Che sorpresa", e si è guardato intorno preoccupato. Non sembrava contento di vedermi. Mi sono seduta e mi ha offerto del vino. Si stava benissimo in terrazza, e gli occhi di mio cugino erano azzurri come l'acqua del lago che si vedeva dietro gli alberi del giardino. Ogni tanto si sentiva suonare la campana della chiesa vicina. Dopo qualche bicchiere di vino mi sentivo allegra, ma non dimenticavo il motivo della mia visita, anche perché Guido sembrava nervoso, distratto. Ad un certo punto ho tirato fuori dalla borsa la foto e la lettera e senza parlare le ho messe sul tavolino, davanti a lui. Guido è rimasto in silenzio qualche minuto. Poi si è acceso una sigaretta e ho visto che gli tremavano le mani. Ha detto a voce bassissima: "Chi è Theo? Non lo conosco". Gli ho indicato un ragazzo al centro del gruppo nella foto. Ha ripetuto: "Chi è? Non l'ho mai visto".

B. En la siguiente lista, borra las diez preguntas que no te gusten.

- a) A che ora la donna è andata da Guido?
  - b) Che giornale stava leggendo Guido?
  - c) Perché Guido non si è alzato quando la donna lo è andato a trovare?
  - d) Che tipo di vino hanno bevuto?
  - e) In che senso la donna stava benissimo in terrazza?
  - f) Che rapporto di parentela c'è tra la donna e Guido?
  - g) Quanti anni avrà avuto la donna?
  - h) Perché la donna si sentiva allegra?
  - i) Da che cosa la donna percepiva che Guido era distratto?
  - j) Perché la donna ha mostrato a Guido una foto e una lettera?
  - k) Perché la donna non ha detto nulla quando ha mostrato la foto e la lettera?
  - l) Chi immagini sia Theo?
  - m) Di quale nazionalità immagini sia Theo?
  - n) Perché Guido parla con un tono di voce molto basso?
  - o) Perché, secondo te, la donna ha deciso di mostrare a Guido la foto?
  - p) Quale gruppo immagini sia ritratto nella foto?
  - q) Ti è mai capitato di vivere una situazione simile?
  - r) Hai mai ricevuto una lettera che ti ha messo in imbarazzo?
- C. Cambia tu hoja con la de un compañero; luego fórmale las preguntas que no borró y el hará lo mismo con las tuyas.

## **Apéndice G**

### **Discriminación entre textos**

Fuente: Cini (1989).

A continuación encontrarás segmentos de dos textos diferentes entremezclados: uno describe una ciudad, mientras el otro habla de un territorio importante desde el punto de vista naturalista. Reconstruye ambos textos, separando las diferentes partes (puedes usar dos colores).

Brescia è una città di circa 200.000 abitanti. È un centro economico di importanza regionale (il secondo della Lombardia) e nazionale. Alcuni studi sono in corso e altri i restano ancora da fare: ma ciò che già si sa sulla Val di Farma è più che sufficiente ad indicarla come un luogo del tutto particolare, da conservare e da proteggere ai fini didattico-educativi e di ricerca scientifica. I vecchi quartieri, le piazzette, i portali e le fontane nascoste conservano il fascino della città e incrementano l'afflusso turistico. Limitata nella sua parte superiore dalla strada Siena -Roccastrada e, poco prima della confluenza con il Merse, dalla superstrada Siena - Grosseto, la Val di Farma è uno dei luoghi meglio conservati della Toscana meridionale. La felice posizione geografica (montagne, colline e laghi a distanza di pochi chilometri), le caratteristiche dell'ambiente, la rete di comunicazioni e l'efficienza dei servizi la rendono ospitale. Il torrente Farma è un affluente di destra del fiume Merse il quale, a sua volta, si getta nell'Ombrone. Dalle sorgenti nei pressi di Roccaederighi (fra Massa Marittima e Roccastrada) esso scorre per una trentina di chilometri in direzione sud, segnando il confine tra le province di Siena e una trentina di chilometri in direzione sud, segnando il confine tra le province di Siena e Grosseto. I musei, le chiese e il Capitolium custodiscono dei beni artistici che attirano anche il turismo. Motivi diversi, legati alla presenza dell'uomo, e alla particolare situazione topografica della valle hanno permesso la sopravvivenza di specie biologiche di notevole interesse scientifico.

(testi adattati da Brescia a c. di Apt Brescia 1998, e da *Salviamo la Val di Farma* a c. del WWF Siena).

## Apéndice H

## Referencia a imágenes

Busca en el texto las palabras o expresiones que correspondan a las imágenes.



## GIUHA LO SCIOCCO E GIUHA ILURBO

Fiaba marocchina

Si dice che un tempo c'erano due Giuha: un Giuha di campagna e un Giuha di città. Giuha di campagna era sciocco e Giuha di città era furbo. Una mattina presto Giuha di campagna decise di andare a trovare Giuha di città.

Arrivato in città, incontrò un uomo che era appoggiato a un muro.

"Ben arrivato, straniero!", disse l'uomo a Giuha di campagna.

"Che cosa ti ha portato tra noi?"

"Sono venuto qui per conoscere un uomo che si chiama Giuha di città. Voglio vedere se è proprio furbo come la gente dice. Sai dove abita?"

"Sì, è amico mio. Vado a chiamarlo. Però tu dovresti farmi il favore di sostenere il muro, altrimenti cade".

Giuha di campagna fu contento di avere trovato un amico di Giuha di città: accettò e rimase là a sostenere il muro.

Arrivò l'ora di pranzo, ma l'uomo non era ancora tornato.

Alle tre del pomeriggio, l'uomo non era ancora tornato. Arrivò la sera e Giuha era ancora lì che sosteneva il muro.

A un certo punto, un vecchio, che gli era passato davanti più di una volta, si fermò e disse: "È da questa mattina che stai fermo contro il muro, straniero. Puoi spiegarmi perché?"

"Sto aspettando Giuha di città", rispose Giuha di campagna. "Un uomo mi ha detto di sostenere il muro, mentre lui andava a chiamarlo".

"E com'era quell'uomo?"- chiese il vecchio sempre più curioso.

"Era fatto così e così"- e Giuha di campagna glielo descrisse.

"Povero sciocco, quello era proprio Giuha di città", disse il vecchio, e se ne andò ridendo. Giuha di campagna tornò allora a casa aveva capito che Giuha di città era veramente furbo.

