



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Certificados en Lenguas Extranjeras

**Aportes teórico-prácticos
para docentes de lenguas extranjeras**

La Comprensión Lectora en Inglés

Autoras: Prof. Mónica Gandolfo y equipo

Edición final: Lic. Silvia Luppi

Año 2010

INDICE

Introducción

La lectura

Examen CLE de Comprensión de Textos (CT)

Este Documento Pedagógico

Características generales del CLE (CT)

Objetivo general

Contenidos de enseñanza para la Comprensión de Textos escritos

Plano Formal

Plano Enunciativo

Plano Lingüístico Discursivo (Modos de Organización Textual)

En secuencias narrativas

En secuencias descriptivas

En secuencias argumentativas

En secuencias expositivas

En secuencias directivas

Algunas orientaciones didácticas

Clave de Respuestas para las actividades

Bibliografía

Apéndice de textos y respuestas

INTRODUCCION:

LA LECTURA

¿Qué significa leer?

La comprensión lectora es un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto (Silvestri, 2004). Leer no es decodificar un texto sino realizar un proceso complejo en el que el lector reconstruye el mensaje trabajando con información de diversas fuentes y con distintos propósitos de lectura. Durante este proceso, el lector construye significado estableciendo conexiones e integrando sus conocimientos previos y la información lingüística que provee el texto.

Cuando comenzamos a leer, tenemos que tomar una serie de decisiones sobre el propósito de la lectura, lo que va a influir sobre la forma en que se aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación del texto leído. Podemos *leer para buscar información simple*, en este caso se realiza un paneo sobre el texto con el objetivo de localizar información específica, una palabra, fecha o dato. También podemos buscar en qué lugar se encuentra la información más importante para lograr construir una idea general del texto leído. En este caso, se utilizan estrategias para inferir dónde podemos encontrar la información más importante del texto y luego utilizar habilidades básicas de lectocomprensión en las partes del texto seleccionadas hasta que se logra construir una idea general del texto. Podemos *leer para aprender*, con el propósito o intención típicos de contextos académicos y profesionales, en los cuales el lector necesita aprender información a partir de la lectura. Podemos *leer para integrar información, escribir y criticar textos*, este tipo de lectura requiere la formulación de una evaluación crítica de la información leída de modo tal que el lector pueda decidir qué información integrar a sus conocimientos previos y de qué modo hacerlo. Finalmente podemos *leer para lograr una comprensión general* lo que implicaría leer todo el texto y atender a cada parte (Grabe & Stoller; 2002).

Ahora bien, ¿Qué significa leer en lengua extranjera? El diseño curricular de lenguas extranjeras señala que:

(Se trata de) "Una actividad del lenguaje que, en tanto resultado de un aprendizaje

social, está estrechamente relacionada con los contextos socioculturales en los que se lleva a cabo y con las actividades concretas del individuo (...) Específicamente, la lectura consiste en una actividad de producción de sentido(s) y no en un mero reconocimiento del sentido que el autor del texto habría plasmado en él." " (p. 255)

Siguiendo a Elizabeth Bernhardt consideramos que en el proceso de lectura en lengua extranjera interactúan una serie de factores: 1) los conocimientos que posee el lector sobre la lengua en la que está escrito el texto, 2) el conocimiento de mundo/cultura que posee el lector, 3) las características discursivas de los distintos textos, 4) los conocimientos que posee el lector de su lengua materna, 5) el interés del lector, 6) la capacidad cognitiva del lector de acuerdo a su desarrollo madurativo, 7) los procesos compensatorios en los cuales los conocimientos previos ayudan o reemplazan a otras fuentes (Bernhardt, 1991, 2005). Esta autora enfatiza que el conocimiento del mundo que trae el lector al momento de la lectura puede compensar la falta de conocimiento de la lengua extranjera en la que está escrito el texto. Por ejemplo, si estoy leyendo un texto sobre historia argentina reciente, los conocimientos de los hechos históricos a los que se refiere el texto me pueden ayudar a comprender secciones en las que encuentro dificultades lingüísticas porque no conozco el significado de la mayoría de las palabras utilizadas. En estos casos, mis conocimientos previos me permiten trabajar con fechas y nombres propios conocidos o inferir el significado de algunas palabras y construir redes semánticas.

Entonces, a partir de lo reconocible y conocido, el lector interactúa con el texto escrito en busca de significado. Una lectura estratégica implica utilizar recursos que incluyen información que proviene de las diferentes dimensiones que constituyen ese texto, producto, a su vez, de un proceso de continua selección de alternativas que son provistas por una red de sistemas que se interconectan entre sí. Es decir que el autor de un texto toma de una red de sistemas (experiencias de vida, experiencias de las relaciones entre personas, experiencias con el lenguaje) para decidir qué va a decir, a quién se lo va a decir y cómo lo va a decir, utilizando los elementos a su disposición que varían según su experiencia con distintos tipos de rol en la sociedad, nivel de educación alcanzado, personalidad, etc. El lector, a su vez, tendrá que reconstruir el mensaje del autor utilizando su conocimiento que, al igual que el del autor, depende de su experiencia con distintos roles en la sociedad, el nivel de educación alcanzado, etc. El conocimiento del

autor no necesariamente coincidirá en un 100% con el del lector, por lo que este deberá recurrir a pistas /claves que le permitan “llenar” los “blancos” que le presenta el texto.

EXAMEN CLE de COMPRESION DE TEXTOS

Este examen tiene como objetivo acreditar la competencia lectora que surja de la propuesta del Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras para la enseñanza de una segunda o tercera lengua extranjera, para alumnos que ya hayan cursado niveles de otras lenguas y sean principiantes en la lengua que nos ocupa.

“ . . .se propone: únicamente la comprensión de textos escritos para que los estudiantes se aproximen a un manejo razonable de la lecto-comprensión, con posibilidad de auto-corrección y auto-gestión; es decir, para que gradualmente puedan optimizar los recursos adquiridos a través de la reflexión y de las interrelaciones que vayan estableciendo.” (DCLE, p. 255)

ESTE DOCUMENTO PEDAGÓGICO

Los invitamos a leer esta propuesta para que luego puedan generar las propias. Encontrarán en el recorrido este símbolo (☞) que indicará la oportunidad de participar.

Características generales del CLE CT (comentadas):

- Géneros que forman parte del mundo discursivo del candidato
- Tipología narrativa, descriptiva, expositiva, directiva y argumentativa.

Para no entrar en debates técnicos sobre las diferencias entre tipos textuales y géneros discursivos, pensaremos en estas características como guías para la selección de textos (si ésta fuera necesaria) y /o para pensar cuál es el propósito fundamental de los textos que los alumnos leerán durante su educación en la lengua extranjera. Es preciso que ellos reflexionen sobre lo que les parece que cada texto intenta “hacer” (¿Nos cuenta una historia? ¿Nos aporta información? ¿Lo hace en forma de diálogo entre personas? ¿Es una entrevista? ¿Es un cuestionario? etc.)

“Si en el texto predomina lo **narrativo** aparecerán expresiones sobre eventos y cambios en el tiempo. El texto responderá a la pregunta: "¿Qué sucedió?" El texto

descriptivo responde a las preguntas ¿Qué es?, ¿Cómo es? determinado objeto, ser o fenómeno. El texto **expositivo / explicativo** incorpora el análisis o la síntesis de representaciones conceptuales y explica sus causas. Este tipo de texto responde a las preguntas ¿Por qué pasó? ¿Cómo pasó? El texto **instruccional** contiene instrucciones e indicaciones de acciones. Finalmente, el texto **argumentativo** plantea una serie de razones, motivos o argumentos para fundamentar una opinión, tesis, posición o punto de vista. Desde ya, ningún texto puede clasificarse clara y exclusivamente dentro de una tipología. En un texto considerado globalmente como expositivo se puede encontrar inserta una narración o una descripción.” (*Documento inicial para Inglés a Distancia*, FFyL, UBA p. 11)

En el apéndice de este cuadernillo, incluimos 3 textos: el primero, “*Tattoos and Body Piercings: Art or mutilation?*”, en el que predomina la secuencia argumentativa ya que el propósito general de la autora es el de expresar y fundamentar su opinión sobre los tatuajes y *piercings*; el segundo texto, “*Columbine Massacre*” en el que predomina la secuencia narrativa ya que tiene como propósito contarnos que pasó en ese evento; y el tercer texto, “*Health Benefits of Yerba Mate Argentina’s National Drink*”, en el que predomina la secuencia descriptiva, ya que el texto nos informa qué es el mate, cómo se toma, etc. Les sugerimos tengan a mano este apéndice a lo largo de las páginas que siguen, ya que nos referiremos constantemente a estos textos.

👉 Ahora vayamos a nuestros libros de texto y veamos si podemos encontrar dos textos que tengan propósitos diferentes.

Advertencia: como dice el fragmento citado más arriba, los textos de la vida real (no aquellos diseñados para enseñar- pero muchas veces estos también) suelen ser mixtos, es decir pueden tener componentes de diferentes tipos o géneros, pero lo que marca su pertenencia central a un grupo es su propósito general o macro.

- Temática vinculada con temas personales, de interés general y del ingreso a la vida laboral (primer empleo...) y universitaria (carreras...).

En lo posible, seleccionemos para las lecturas de nuestros alumnos en profundidad, aquellos textos sobre temas que puedan ser de mayor interés para ellos: Recordemos que para que se dé una auténtica comprensión lectora, el lector debe comprometerse activamente en el proceso de lectura.

- Textos con alguna información implícita.

- Heterogeneidad de voces.
- Ítemes que apelan a un trabajo inferencial (relacionar, comparar, deducir, integrar...).

Estas dos primeras características se refieren a los textos que nosotros seleccionamos para trabajar con nuestros alumnos y que avanzan desde los que aportan datos fácticos y de fácil identificación a aquellos donde haya que hacer un “trabajo inferencial” para poder descubrir/construir lo que el texto no dice explícitamente pero sugiere a partir de pistas.

Es más difícil el acceso a los textos llamados comúnmente "polifónicos" (con muchas voces). Por su dificultad no pueden considerarse en la mayoría de las situaciones de enseñanza del inglés que nos ocupan. Podemos recurrir, en cambio, a textos de opinión, los cuales están normalmente "liderados" por la única voz del autor pero remiten, sin embargo, a otras voces, con diferentes posturas u opiniones. En estos casos también podríamos hablar de heterogeneidad. Un ejemplo es el texto 1 de nuestro apéndice: “Tattoos & Body piercings: Art or Mutilation?”, donde se ve claramente lo que la autora piensa y lo que piensan aquellos a los que ella parece contestar, en forma implícita o explícita.

-would I get any of these if I thought they were simply a form of mutilation? The answer, put simply, is a resounding NO.¹

(Alguien ha sugerido, en algún momento, en algún texto, o quizá en la TV, que el tatuaje es una forma de mutilación y la autora le responde que ella es de otra opinión.)

Objetivo general

Se espera que el candidato de CLE CT sea capaz de:

- Elaborar una representación coherente y adecuada del contenido de un texto escrito, reconstruyendo y co-construyendo los sentidos planteados en él de manera explícita e implícita, a fin de cumplir con las tareas encomendadas.

Veremos a partir de este breve ejemplo (tomado de un libro de texto) qué significa una representación coherente y cómo se construye y co-construye el mensaje del texto.

Read and Complete (LOG IN, Starter. p. 60)

The Migration Habits of Grey Whales

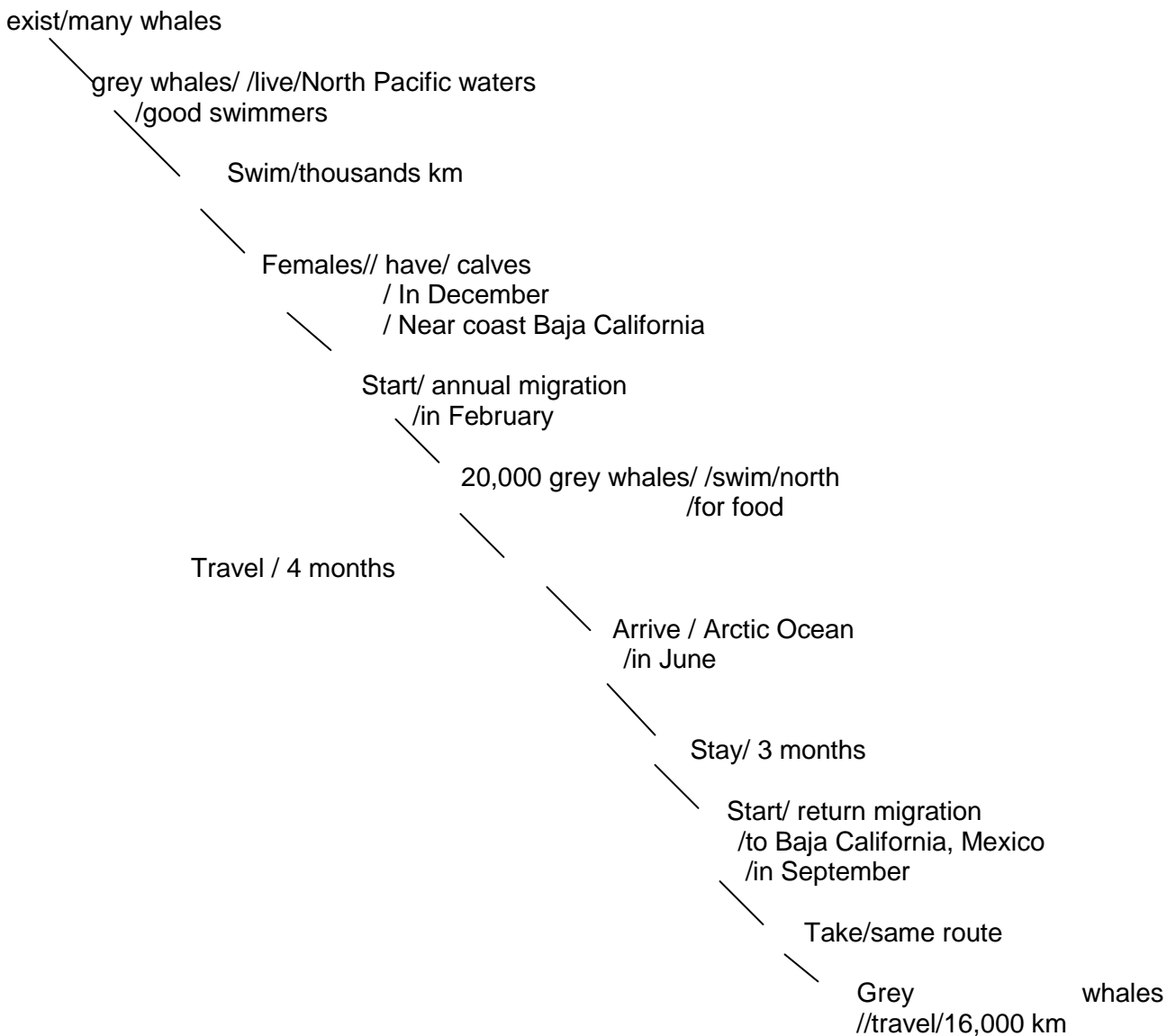
¹ Si bien la oración es sintácticamente compleja, es posible entenderla con unas pocas palabras: I/ get/these (tattoos) / if /they/form of mutilation? NO



There are many kinds of whales. Grey whales live in the North Pacific waters. They are very good swimmers. They swim thousands of kilometres every year. In December the female whales have their calves near the coast of Baja California. In February they start their annual migration. Approximately 20,000 grey whales swim north for food. They travel for four months and arrive at the Arctic Ocean in June. They stay in the Arctic for three months. In September they start their return migration to Baja California in Mexico. They take the same route. Grey whales travel 16,000 kilometres every year. It is amazing!

(Basado en Van Dijk & Kintsch, 1983)

Text Base

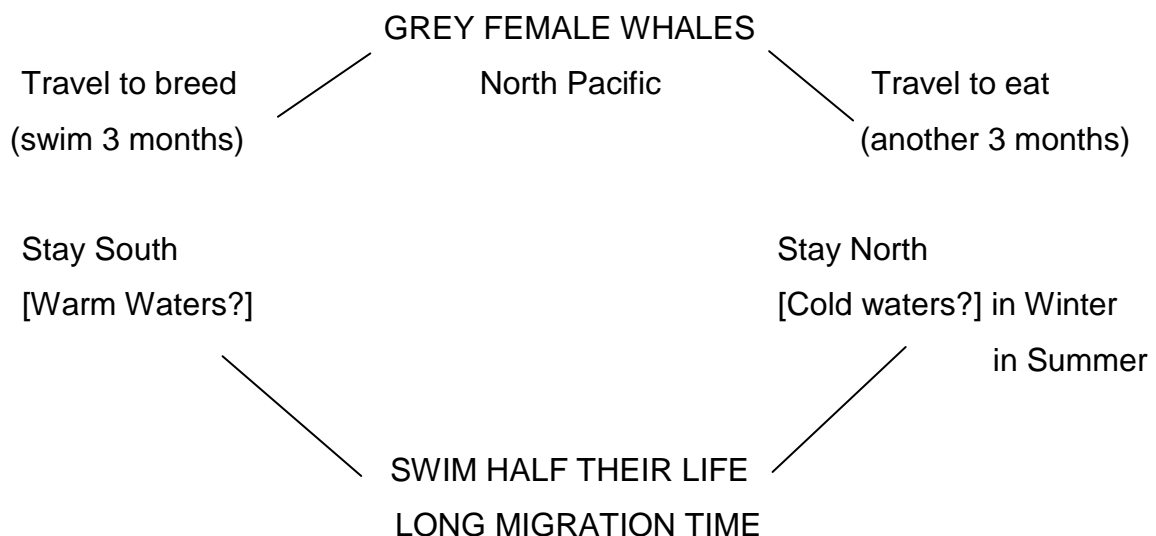


Este esquema muestra los elementos que forman la *base del texto*. En vez de identificar toda la información tal y como aparece escrita, el *texto base* muestra un conjunto de

proposiciones o ideas que son activadas durante la lectura. Estas ideas reflejan las relaciones léxicas del texto entre un predicado (verbo) y sus argumentos o roles (agente instigador de una acción, instrumento para llevar a cabo una acción, el paciente quien recibe la acción, algo o alguien que es benefactor de la acción, anterior o posterior correspondiente a donde se inicie o se dirige la acción etc.)² Las ideas están conectadas entre sí mediante la repetición de argumentos por ejemplo (el sujeto *20,000 grey whales* se repite para los verbos: *swim, travel, arrive, stay, start, take*). De esta forma el lector construye la *base del texto* conectando ideas o conceptos en una red de asociaciones de nodos que logran coherencia. Un interesante ejercicio para probar esto es darles una base de texto a los alumnos antes de que hayan leído el texto para ver si pueden apropiarse de las ideas. Se sorprenderán de los resultados.

Veamos ahora, como a partir de esta estructura, el lector, además, construye el significado *global* del texto.

Situation Model



Este esquema representa la comprensión global que una persona en particular ha logrado del texto. Cada persona construirá un esquema levemente distinto. Para llegar a este esquema, el lector ha realizado “inferencias”, es decir, ha generado conocimiento que le era desconocido, a partir de elementos conocidos. Los lectores hábiles utilizan su conocimiento de cómo está organizado el texto y las señales o pistas que el texto provee y su conocimiento del mundo para comprender el texto. Esta comprensión global de la

² Fillmore, C. J. (1968), “The case for case”, en E. Bach y R. T. Harms (comps.), *Universals in Linguistic Theory*, New York, Holt, Rinehart y Winston.

situación (situation model) se logra cuando hay “armonía”³ o congruencia entre las ideas explícitas en el texto y entre los tres componentes del proceso de lectura: autor, texto y lector. Las “inferencias” son el recurso puente imprescindible para que esta armonía se logre.

En este caso, la inclusión de la temperatura del agua (indicada aquí con [...]) no está en el texto base pero se podría inferir a partir de los meses indicados, el conocimiento del mundo con respecto a las estaciones en el hemisferio norte, y el hecho de que las ballenas migren.

☞ Construyamos la base del texto y el modelo de situación para el siguiente texto.



Penguins are fascinating creatures. They live in the Antarctic. They can swim very well. They can dive very well too. And they can see underwater. Penguins are birds but they can't fly! Most adult penguins eat approximately 550 grams of fish a day but an adult emperor penguin can eat 2 or 3 kilos of fish a day. Emperor penguins can survive in temperatures of -70 degrees centigrade. Male emperor penguins can survive 120 days without food! (LOG IN Starter p. 35)

Nota: recordemos que el *situation model* (modelo de situación) es PERSONAL porque implica la utilización de nuestros conocimientos a TODO NIVEL (conocimientos lingüísticos, conocimientos sobre el mundo, conocimiento sobre el tema, conocimientos sobre la estructura del texto, etc.) para lograr la comprensión.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Estos contenidos son fundamentales para poder analizar el texto y operar sobre él. Las operaciones cognitivas (reconocer, identificar) son aquellas que nos permiten construir un puente entre lo que el texto explicita y la construcción del modelo de situación ya mencionado. La inferencia es, sin duda, la más englobadora y productiva de todas estas operaciones, y ha sido clasificada de modos diversos por diferentes autores.

Una nota cautelar: para que se logre un nivel de lectura acorde con las expectativas de

³ García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona, Ediciones Paidós.

este examen, es necesario no solo exponer a los alumnos a lecturas sino enseñar *las estrategias* que les permitan utilizar todos los recursos que el texto pone a su disposición, más allá de los específicos del sistema de una lengua. A saber:

a) Plano formal

- Reconocer elementos paratextuales (títulos, párrafos, copetes, tipografías, fuente, ilustraciones, gráficos...) y extraer información basada en ellos.

Para abordar el texto, debemos guiar a los alumnos a que presten atención a la **forma** del texto. Veamos ejemplos de tareas que apuntan a que los alumnos aprendan a prestar atención a los datos paratextuales (información que rodea al texto que puede ser tanto lingüística como gráfica).

NOTA: Recordemos que los textos que analizaremos a continuación se encuentran en su forma completa en el apéndice al final de este documento.

Texto 1:

Analizaremos ahora la información del paratexto de este texto a modo de ejemplificación para luego proponer otra tarea con el paratexto del **texto 2**.

Adapted from:

<http://www.helium.com/items/1020213-tattoos-and-body-piercing-art-or-mutilation>

Tattoos and body piercing: Art or mutilation?

- [Top Article](#)
- [All 7 Articles](#)

 [Write now](#)  [Article Tools](#)

by [Yasmine Blackman](#)

Texto 1

- http subrayado indica una fuente. En este caso, el nombre del sitio no nos ofrece pistas acerca de la confiabilidad de la información que aparece allí.
- Sabemos, si entendemos la referencia a la cantidad de artículos sobre el mismo tema, que hay seis artículos más sobre ese tema.
- Conocemos el nombre del autor.
- Sabemos que está formulando una pregunta por lo tanto esperamos encontrar una respuesta a esa pregunta cuando finalicemos la lectura del texto.

 Ahora analicemos el siguiente paratexto:

Texto 2

<http://history1900s.about.com/od/famouscrimesscandals/a/columbine.htm>

Columbine Massacre

By [Jennifer Rosenberg](#), About.com Guide

See More About:

- [columbine massacre](#)
- [dylan klebold](#)
- [eric harris](#)
- [20 april](#)

1. En este caso, los datos de la dirección incluyen información acerca del tema, ¿Cuál

es el tema?

2. ¿Por qué hay “dos puntos” en *See more about*?
3. ¿Qué indican las frases subrayadas que se ubican por debajo de esta frase?
4. ¿Para qué nos puede servir el nombre del /de la autor/a?

b) Plano enunciativo

- Identificar el emisor y el género del texto.

Este ítem refiere a las **marcas subjetivas** que el autor incluye/no incluye en el texto. Estas marcas pueden ser explícitas o implícitas. Los textos en los que aparece más fuertemente la marca del autor son aquellos en los que predomina la secuencia argumentativa ya que en estos casos el autor expresa y defiende *su* opinión. En cambio, en los textos explicativos/expositivos, las marcas de la presencia del autor son menores, excepto en los párrafos donde el autor expresa su propósito o conclusión (estos pueden estar o no presentes en este tipo de texto).

Por ejemplo en el **texto 1**, “Tattoos and Body Piercings: Art or Mutilation?”, el autor quiere defender su punto de vista por lo que explícitamente utiliza la primera persona para opinar:

I personally have twelve piercings, and one tattoo
For **me**, there are deeply symbolic reasons...
So, In **my** opinion...

Mientras que en **texto 3**, “The Health Benefits Of Yerba Mate Argentina's National Drink”, la tercera persona es el sujeto más frecuente:

To make mate, **the leaves** are placed into a hollowed-out gourd which is also called a *mate*.
Yerba Mate was used for all...
Today **Yerba Mate** is used as...
Mate is drunk...

- Realizar inferencias en relación al propósito y destinatario/s del texto.

El primer ejercicio del **texto 1** apunta a esto:

1. The author's purpose is to

- a) express her opinion on the topic
- b) tell the anecdote of one of her tattoos
- c) convince readers that they should have tattoos and body piercings

Para responder esta pregunta tenemos que prestar atención al título que contiene una pregunta retórica, la cual se utiliza frecuentemente como recurso para abrir un debate y para invitar el intercambio de opiniones sobre un tema. Este título sirve de pista para detectar que la opción correcta es la **a**. Sin embargo, de ser necesario, el lector también puede buscar frases importantes en lugares claves del texto. Si nos concentramos en la última oración, vemos que hay un conector **so** seguido de un articulador de opinión “in my opinion” como conclusión de este artículo. Esta es otra clave a favor de la opción **a**.

Otra estrategia que tiene a mano el escritor de un texto es **apelar al lector** para involucrarlo más directamente en su discurso.

☞ Analicemos, a modo de ejemplo, los siguientes enunciados de los textos:

Texto 1:

And let's not forget the strong bonds piercings and tattoos hold with our ancestors.

¿Está el autor presente aquí? ¿Qué palabra/s de la oración convoca/n más directamente al lector?

Texto 2: Columbine Massacre

Why did they do it?

¿A quién le hace la pregunta el autor?

También dentro del plano enunciativo encontramos **modalidades** en sus diferentes modos de expresión. Una forma de pensar la modalidad es hacerlo como diferentes grados posibles entre los dos polos: el afirmativo y el negativo. Estos grados se expresan a través del uso de los verbos modales, de la negación léxica (reject, neglect) y de la selección de unidades léxicas con connotación positiva (improve, better). Como lo estipula el diseño curricular:

“ - Modalidades en sus diferentes formas de expresión: adverbios, adjetivos, expresiones y verbos.” (DCLE p.261)

Por ejemplo, el **texto 3** concluye con un comentario hecho por el autor:

After seeing the very healthy *looking* and happy Argentinians, I have to believe it's all true.

From now on I will be [ordering Yerba Mate](#) *by the barrel!!!*

☞ ¿Cuál es la imagen que el autor nos brinda de los argentinos en esta oración? (recordar polos positivo- negativo). ¿Qué palabras lo indican?

C) Plano lingüístico discursivo- Modos de organización textual:

Como ya vimos al plantear las características generales de este examen CLE, es importante atender al propósito general de cada texto ya que éste a su vez irá definiendo la inclusión de elementos como los que iremos explicitando a continuación.

1- En las acciones de **secuencias narrativas**, reconstruir y co-construir:

- ubicación espacio-temporal;

Texto 2

On **April 20, 1999**, in the **small, suburban town of Littleton, Colorado**, two high-school seniors, Dylan Klebold and Eric Harris, enacted an all-out assault on **Columbine High School** during **the middle of the school day**. The boys' plan was to kill hundreds of their peers. With guns, knives, and a multitude of bombs, the two boys walked and killed. When the day was done, twelve students, one teacher, and the two murderers were dead. Why did they do it?

La **negrita** marca las claves del texto para construir la ubicación témporo-espacial que generalmente, en los textos narrativos, el autor ubica en los primeros párrafos.

- agentes, pacientes e instrumentos

Texto 2:

. . **boys** carried **two 20-pound propane bombs** ... if the bombs had exploded, it is probable that all 488 students in the cafeteria would have been killed. (ver la explicación en la descripción de la base de texto, dentro del apartado **Objetivo**)

general)

- simultaneidad, posterioridad o anterioridad;

Veamos el ítem N° 5 del mismo texto:

	True	False
5. They carried bombs into the cafeteria when hundreds of students were having lunch		

Around 11:14, the boys carried two 20-pound propane **bombs** (with timers set for 11:17) **in** duffel **bags** and placed them near **tables in the cafeteria**. ...No one noticed them place the bags; the bags **blended** in with the **hundreds of school bags** that the other **students** had brought with them to **lunch**. The boys **then** went **back to their cars** to wait for the explosion.

El primer y segundo **bags** refieren a los bolsos con bombas que los dos chicos entraron a la cafetería. El paso de **the bags** a **hundreds of school bags** marca el cambio de referente. Además, la inclusión de la palabra **students** (que es la palabra usada en el texto para separar a los otros alumnos de los dos atacantes) clarifica el hecho de que los otros estudiantes estaban allí.

- carácter real o imaginario;

Todos los datos de los ejemplos anteriores son claros al respecto de que la masacre de Columbine fue un hecho real. Datos, fechas, nombres de lugares y/o personas, se utilizan frecuentemente en textos periodísticos para enfatizar el carácter real de los hechos.

- inicio, nudo y/o desenlace;

En el **texto 2** leemos:

At 11:10 a.m. on Tuesday, April 20, 1999, Dylan Klebold and Eric Harris **arrived at Columbine High School**.

At 11:19, Klebold and Harris **started firing their first shots at students** sitting outside the cafeteria.

Sometime between 12:05 and 12:08, Klebold and Harris went to the south side of the library and **shot themselves in the head, ending the Columbine massacre**.

No one saw the two gunmen **commit suicide** so no one was sure it was over until police were able to clear the building.

Las oraciones precedentes muestran los tres momentos más importantes de un texto narrativo: inicio, nudo y desenlace.

- causas, finalidades y consecuencias...

Texto 2

Both wore black trench coats **to hide** the weapons they were carrying...

2- En **secuencias descriptivas** reconstruir y co-construir:

- Características y cualidades de lugares, cosas y personas a través de la interpretación de la adjetivación, las comparaciones, las metáforas, etc.

El texto 3 de nuestro apéndice: “The Health Benefits Of Yerba Mate, Argentina's National Drink”, comienza con la caracterización del mate a través de una comparación:

Introduced by the Guarani Indians in South America, Yerba Mate (pronounced *mah'-tay*) is a **tea-like beverage** consumed by Argentina, Uruguay, Paraguay and Southern Brazil.

Y ya habíamos mencionado (dentro del plano enunciativo, modalidad) el cierre de este texto que contiene el uso de adjetivos para describir a los argentinos.

3- En **secuencias argumentativas** reconstruir y co-construir:

- macro propósito (convencer de pensar y/o hacer algo) y micro propósitos de la argumentación (prohibir, obligar, rechazar, criticar, aconsejar...);
- posición del enunciador y modalidades de enunciado;
- sus argumentos: contenido, ejemplos, justificaciones, etc. y sus relaciones (concesivas, causales, consecutivas, condicionales, de oposición y de finalidad);
- otros puntos de vista presentes y su función en el texto (polifonía).

Estos puntos ya fueron explicados en los ejemplos con respecto al **texto 1**: “Tattoos and Body Piercings: Art or Mutilation?”

4- En **secuencias expositivas** reconstruir y co-construir:

- información pertinente, ideas y conceptos presentes en las siguientes configuraciones discursivas: definiciones, clasificaciones, reformulaciones, ejemplificaciones, analogías, comparaciones;
- modalidades de enunciado (duda, certeza, probabilidad...);
- relaciones causales, consecutivas, finales, condicionales y de oposición...

Si nos remitimos al ejemplo utilizado en el apartado **Objetivo general**, en el texto “*The Migration Habits of Grey Whales*” vemos la clasificación y ejemplificación de un tipo específico de ballenas: las grises.

5- En **secuencias directivas** reconstruir y co-construir:

- los pasos a cumplir para conseguir un resultado;

Para este ejemplo, nos remitimos al texto “*Backpacker*” extraído de *Opportunities Elementary* que encontrarán en el próximo apartado: “Algunas Orientaciones Didácticas”.

En el primer párrafo de este texto se enumeran una serie de acciones a realizar:

...**complete** your ‘passport’ – **type in** your personal information. Then **pack** your bag, go to the airport and **get** a plane. The world is yours...

- relaciones entre las marcas gráficas (imágenes, números, asteriscos, viñetas...) y los enunciados para reforzar o clarificar los pasos a seguir.

En este mismo texto, la letra capital al comienzo de cada párrafo es un ejemplo de marca gráfica para establecer los pasos a seguir.

ALGUNAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Podemos pensar el proceso de lectura en tres momentos. Un primer momento donde realizamos un paneo general, una búsqueda de los elementos que el autor ha querido resaltar de algún modo (bastardilla, fechas, negritas, entrecorridos, etc.) y que atraen la atención del lector. Es el momento donde los aspectos de forma y los datos paratextuales son la prioridad.

Después de esa primera aproximación al texto, profundizamos la lectura buscando comprender las proposiciones/ideas que nos conduzcan a la comprensión del mensaje del texto (de la base texto hacia el modelo de situación) y/o la obtención de información específica que estamos buscando.

Una tercera etapa es aquella donde el lector hace suyo el texto, se apropia de él, construye su propio modelo de situación. Esta construcción se verá afectada, como ya dijimos, por el conocimiento a todo nivel del lector. Tanto es así que, en lecturas posteriores del mismo texto, el modelo de situación sin duda variará.

NOTA: La distinción en momentos no debe hacernos pensar en una secuencia rígida: los procesos de lectura son interactivos y por lo tanto los momentos pueden intercalarse.

Pre-lectura

Las actividades propuestas **previa a la lectura en detalle** ayudan a construir los significados del texto como dice el diseño curricular de lenguas extranjeras:

“...la lecto-comprensión exige por parte del lector una visión global y anticipadora del texto en su conjunto y el ejercicio de un control por parte del lector, tanto en lo relativo a la representación del enunciador (escritor) como a la finalidad comunicativa presente en el texto escrito.” (p. 256)

“Ahora bien, el lector, frente a un texto, aun con escasísimos conocimientos de lengua extranjera, se apoya en algún aspecto que le resulta familiar (reconocimiento de una palabra del título, conocimientos sobre el tema tratado, información que posee sobre el autor del artículo o la revista donde fue publicado, una ilustración que le llama la atención...) y formula hipótesis de diversa naturaleza (lingüístico-discursivas, textuales, pragmáticas...) que luego va adecuando al confrontarlas con lo que está escrito. El aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera se entiende, también, como un proceso de elaboración de hipótesis a partir de los conocimientos previos del lector en interacción dinámica con los diferentes indicios (pistas) que presenta el texto. Estas hipótesis son corregidas, confirmadas o desechadas en la actividad de construcción y reconstrucción de sentidos a medida que se avanza en la lectura de los textos.” (p. 259)

Esta etapa de pre-lectura es un momento importantísimo del proceso de lectura porque el lector observa la superficie del texto y presta atención a todos los elementos que resaltan ya sean gráficos o lingüísticos. El género del texto nos da los elementos para diseñar estas actividades. A veces en los libros de texto algunas cualidades de la estructura típica pueden perderse, pero cuando están hay que explotarlas.

Tomemos nuestro primer texto extraído de *New Headway Beginner*.

Texto A

BURGER QUEEN

She's 109 years old, and she only eats junk food.

Yesterday was Mary Alston's birthday. She is 109 years old, and she is one of the oldest people in the world. And she only eats junk food.

Mrs Alston had a party with six generations of her family. Her daughter, Jenny Morgan, who is 85, said, 'My mother loves chocolate, and eats only popcorn, pizzas, and burgers. She never eats fresh food. She says she doesn't like it.'

Mrs Alston lives in Harrisburg, Pennsylvania. She was born on a farm in Pennsylvania, and worked as a teacher. In 1915 she married James Henry Alston. He died in 1983.

Her granddaughter, Annie, who is 65, said, 'Grandma gets up every day at six o'clock, and goes to the hairdresser every Friday.'

Annie asked her grandmother what she wanted to eat on her birthday. Mary said, 'I'd like a cheeseburger and fries!'

Soars, L. & Soars, J. (2000): *New Headway Beginner*. OUP

En este texto, podríamos abordar lo siguiente:

☞ a) ¿El formato de este texto, es típico ¿de diario?, ¿de revista?, ¿de libro de estudio? (ver respuesta en apartado)

¿Por qué esta pregunta puede ser importante? No la hacemos por seguir "una costumbre didáctica", Tratamos de contextualizar la lectura. ¿Por qué? Si sabemos dónde fue publicado el texto, podemos tener una primera idea del género al que pertenece, adelantar su función y empezar a encauzar su comprensión. En este caso, podría esperarse una "nota de color" que informe o explique algo que no es habitual. Estaremos esperando datos, información, quizás algo de humor...

☞ b) ¿Qué es algo inusual que se observa en el copete y es completamente transparente?

Esta pregunta es importante porque llama la atención sobre un elemento facilitador que muchas veces organiza los textos narrativos y/o ayuda a comprender el texto. Si tenemos en cuenta que el número 109 aparece en el copete y que al costado hay una foto de una señora muy mayor ya podemos unir estas dos pistas y avanzar en la construcción de la comprensión del texto.

c) ¿Qué palabra conocen todos los chicos de contextos urbanos en el título de la noticia/artículo?

Haciendo uso del conocimiento de la palabra *burger*, podremos orientar a los alumnos a que construyan una hipótesis de este texto: ¿será que la señora de 109 años come hamburguesas?

¿Es raro pensar en esa señora y las hamburguesas? Sin duda que sí. Esto mismo propone la actividad del texto en la pregunta número 3:

READING

She only eats junk food

- 1 Look at the words.
What food is good for you?
- 2 What's your favourite food?
Tell the class.
- 3 Read the newspaper article. What's unusual about Mary Alston?



El primer subtítulo que introduce la actividad de lectura *She only eats junk food*, que coincide con el copete del artículo/noticia, junto con las actividades propuestas por el texto nos permiten enseñar *junk food*, relacionándolo con otros tipos de comida que aparecen en las actividades: *fruit*, *pizza*, *vegetables*, etc. Esta información anticipa la conclusión sobre el propósito del texto. Y suponemos que *eat* – aunque no ha sido focalizada en esta unidad- ya ha sido reciclado anteriormente. ¡Si no lo fue, nunca es tarde para verlo en actividades anteriores a esta en la misma unidad!

También es interesante mencionar que el autor, al elegir este título, está trayendo el conocimiento de otro texto a esta situación. El intertexto al que apela el autor es el nombre de la cadena de comida rápida y de allí que a este texto lo titula *Burger Queen* jugando así con el nombre de la cadena de comidas cambiando *King* por *Queen*.

Lectura en detalle y post lectura

Con toda esta información relevada del título, subtítulo y foto ya tenemos lo más importante de este texto. Podemos seguir leyendo para encontrar más notas de color (por ej.: que Mrs.Alston va a la peluquería todos los viernes) pero el motivo de la publicación ya estaría explicitado. Si por algún motivo ajeno a la lectura en si misma se deseara incluir

una actividad de internalización de esos datos de color, podríamos hacer un cuadro con: la comida que come usualmente, lo que le gusta y no le gusta, etc.

Ahora bien, no todo texto tiene una forma o estructura tan clara. En estos casos, debemos pensar otras estrategias para la aproximación global y por eso es necesario que analicemos los textos que vamos a trabajar a fin de anticipar la mayor cantidad de problemas con los que nuestros alumnos pudieran encontrarse. Observemos el siguiente texto extraído de *Opportunities Elementary*:

Texto B

things? Use the Key Words.

- 1 change money
- 2 get a train or bus
- 3 have lunch or dinner
- 4 see animals
- 5 get information

Reading

3 Read about the computer game. Are these sentences true (T) or false (F)?

- 1 You begin the game with a lot of money.
- 2 Your first journey is by plane.
- 3 There are four countries to visit.
- 4 You get money when you answer quiz questions correctly.
- 5 All the questions are on geography.
- 6 Two people can play the game.

BACKPACKER

You decide to travel around the world, but there is one problem. You haven't got a lot of money! Don't worry. Complete your 'passport' – type in your personal information. Then pack your bag, go to the airport and get a plane. The world is yours ...

Start your journey from London. Where do you want to go? France? Morocco? Poland? Turkey? You decide. Have you got the money for your ticket? No? How can you get money? Get a job! Work in a café, a museum or a shop. Play games and do quizzes. Answer questions correctly and get money. Then you can stay in a hotel, get a taxi into town or go to another country. Get the wrong answer? Get the next bus home!

Backpacker has got an enormous variety of activities, jobs to do and countries to visit. There are also questions on everything, including sport, music, cinema and geography. Learn about the world. Have fun, see different places and then try to get home. It isn't easy! Backpacker is different every time you play.

**Remember, it's fun to travel with friends.
Have a good time!**

BMG Interactive®BMG Ariola AB

Harris, M.; Mower, D.; Sikorzynska, A. (2001): *Opportunities Elementary*. Pearson Education Limited.

En esta unidad, el tema es "Viajes" y en este modulo/lección se trabaja el tema de los *backpackers*. Si bien las actividades proveen oportunidad para focalizar en algún vocabulario útil, pueden distraer (si no alertamos a los alumnos) con respecto a la temática específica del texto seleccionado para la lectura. Esto es así porque el texto se llama *Backpacker* pero no refiere a los verdaderos mochileros sino a un *computer game*.

Prelectura

Sin embargo, en este texto ni el título ni la oración destacada al final del mismo, ni el dibujo de la mochila nos ayudan a anticipar el hecho de que se trata de un *computer game*. Si no vemos la palabra *passport* entrecorriada o leemos la última oración del texto y focalizamos en la palabra *play* no es fácil imaginar el propósito macro.

Afortunadamente, la consigna de la actividad de lectura menciona que se trata de un *computer game*. Sabiendo esto, podemos preguntar a nuestros alumnos qué les sugiere la forma y el tamaño del texto. (¿Podría ser la tapa de un CD?)

Lectura en detalle y post-lectura:

A partir de la lectura detallada (buscando comprender las proposiciones/ ideas), los chicos podrán extraer las operaciones básicas del juego, que irán organizando a modo de entramado de opciones .

	Morocco?			Work in a café		correctly? =>money	get a taxi
	Poland?	No money? =>	Get a job	Work in a museum	answer questions		stay in a hotel
	France?			Work in a shop			
start journey	Turkey?					get the wrong answer? => no money	go home

Reflexión metalingüística:

Siendo un juego, ¿qué forma lingüística aparecerá, seguramente, en forma reiterada en la descripción del juego? Sí: el modo imperativo, que, en este caso, indica opciones que el juego propone para jugarlo. Es importante que los alumnos comprendan que cada género tiende a utilizar una forma lingüística más que otras. Esto los ayuda a comprender que la

selección de, por ejemplo, formas o tiempos verbales, no son caprichosas, sino que están en función de la finalidad comunicativa de ese texto.

Texto C

Myths and legends

Unit 3

Discovering language

In this unit we are going to talk about

- the past
- myths and legends

You say it 1

1 What's a myth? What's a legend?

It is an ancient story about

- human heroes. It is a mixture of real facts and fiction.
- gods. It explains natural events, for example, the beginning of the world.

2 Do you like myths and legends?

Read it!

3 Read and listen to this story. Then, answer: Is it a myth or a legend?

Around the year 400 BC, Dionysius was the King of Syracuse, a rich city in Sicily. He lived in a palace. It was big and comfortable. He had a lot of servants. They were loyal and hard-working. The King had many friends too. Damocles was one of them. Damocles wasn't rich and he didn't live in a palace. He lived in a small house in Syracuse.

One day Damocles went to the palace and said to the King, 'You're very lucky. You are rich. You've got treasures and power. You haven't got any worries.'

'Do you want to change places with me?' asked the King.

Damocles was surprised. 'Can I have your palace, your treasures, your servants for one day?' he asked.

'Of course, you can. For one day,' answered Dionysius.

The next day the King said to his servants, 'Today, Damocles is the master of this palace. He is the King.' The servants weren't surprised. Their master wasn't an ordinary king. They gave the King's gold crown to Damocles and they took him to an

enormous banquet hall. There was a big table in the middle of the hall. There was a lot of wine and food on the table. There were beautiful flowers too. Damocles sat at the table on the King's chair. Dionysius sat at the other end of the table. The two friends ate and drank, talked and laughed.

'This is the life!' Damocles said.

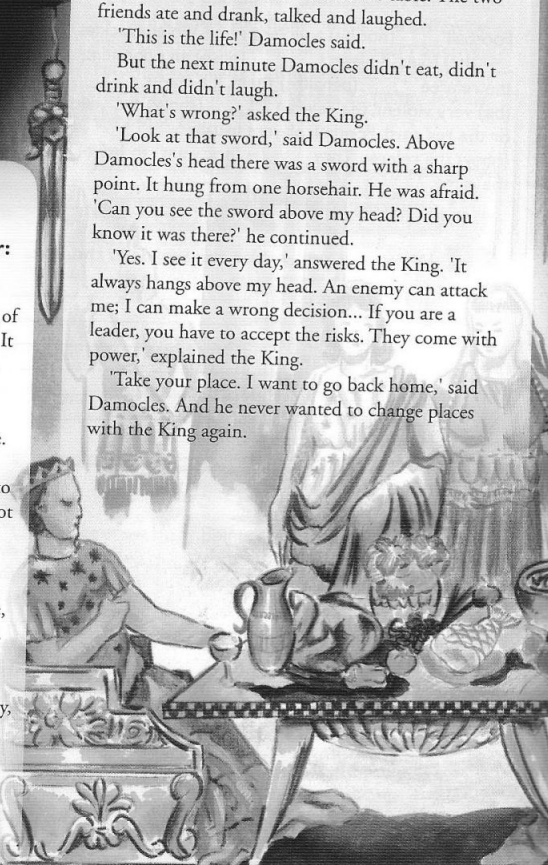
But the next minute Damocles didn't eat, didn't drink and didn't laugh.

'What's wrong?' asked the King.

'Look at that sword,' said Damocles. Above Damocles's head there was a sword with a sharp point. It hung from one horsehair. He was afraid. 'Can you see the sword above my head? Did you know it was there?' he continued.

'Yes. I see it every day,' answered the King. 'It always hangs above my head. An enemy can attack me; I can make a wrong decision... If you are a leader, you have to accept the risks. They come with power,' explained the King.

'Take your place. I want to go back home,' said Damocles. And he never wanted to change places with the King again.



abandeira, P.; Tiberio, M.C. (2003) *Connect 1* Macmillan

Prelectura

En este tercer texto, extraído de *Connect 1*, el dibujo que acompaña nos permite inferir que se trata del tiempo pasado, porque las figuras que se ven se asemejan a griegos o romanos por las vestimentas que tienen. Además, el título de la unidad tiene palabras transparentes que los alumnos pueden identificar fácilmente: *Myths* y *Legends*.

Si observamos más detalladamente, también vemos una espada colgando de la cabeza de uno de los personajes, lo que puede estar relacionado con que este personaje está en algún tipo de peligro. Sin embargo, salvo que conozcamos la leyenda, nos será difícil comprender el mensaje que esta historia pretende transmitir. Para ello debemos leer el texto y seleccionar aquellas palabras que serán imprescindibles para que nuestros alumnos entiendan la historia.

Llegó entonces el **momento de la lectura en detalle**: el momento de relevar proposiciones/ideas para construir la *base del texto* (ver *Text base* en el texto “*The Migration Habits of Grey Whales*”).

Sabemos que al tratarse de una historia (ver **secuencias narrativas** en Contenidos de Enseñanza, plano lingüístico-discursivo) se espera que en los primeros párrafos aparezcan los personajes principales ubicados en un tiempo/lugar.

☞ d) ¿Cuáles son las palabras claves que nos permiten reconstruir personajes y contexto? Para seleccionar las palabras tengamos en cuenta la mayúscula de los nombres propios y las palabras transparentes o de fácil reconocimiento.

Otra parte importante de un texto narrativo es el desarrollo de los eventos.

☞ e) ¿Qué frase nos indica el inicio del desarrollo de estos eventos? ¿Cuáles son estos eventos? ¿Qué palabras son claves para descubrirlos?

☞ f) ¿Cuál es el conector que el autor utiliza para marcar el nudo de de la historia? Prestemos atención a las palabras claves que indican el cambio de actitud en Damocles: *sword, afraid, risks*. Lo mismo sucede para marcar el desenlace: *go back home, never change places*.

Como actividad de **post-lectura**, podemos pedirles a los alumnos la reconstrucción del texto en forma escrita u oral a partir de las palabras

seleccionadas. Así lograrán reconstruir la base del texto. Es importante destacar que esta producción tendrá características diferentes según el nivel de conocimiento lingüístico de cada alumno. Es decir, no es esperable que los alumnos utilicen el lenguaje correctamente en toda su producción, si su nivel de entrada es muy bajo y muchas palabras son nuevas para ellos. En estos casos debemos ayudarlos a que logren una versión sencilla pero con los datos esenciales y dejar para aquellos que ya conocían parte de los contenidos lingüísticos de este texto, producciones con mayor cantidad de detalles no esenciales (referencia a la servidumbre, su relación con el rey, etc.)


Ubicación Témporo espacial Acciones principales Acciones secundarias

Dionysius /king of Sicily// Dionysius lived (big) palace (la omision de was no impide la comunicación del mensaje)	Damocles King(´s) friend// Damocles/po or	(One day) Damocles said : “you (are) lucky// You (have)power.	The servants gave Damocles the crown
		Damocles and Dionysius changed places.	(Damocles and Dionysius drank, talked laughed)
		But (next minute)	
			Damocles (did)n´t drink, etc.)
		Damocles/ (saw) /see sword	
		Dionysius said. Leader /accept risks	
		Damocles never /change places (again)	

Reflexión metalingüística:

En este texto la referencia al pasado es clara y por lo tanto el texto “llama” al

tiempo pasado. En este caso, los verbos *to be*, *to have* y *to live*, de naturaleza estática son los que nos aportan la ubicación témporo-espacial y los verbos de acción los que llevan la trama adelante.

CLAVE DE RESPUESTAS (para las actividades con el símbolo )

Objetivo general

Text Base

penguins/facinating creatures

live/Antarctic

Swim and dive
well

see/underwater

but [] classify/birds

can't fly

Adult penguins/eat/approx.550 grs fish /p.day

but

Adult Emperor Penguin/eat/2,3 k./fish /p. day

Emperor Penguins/survive/ temp. -70°

Male Emperor Penguins/survive/120 days no food.

Situation Model

Characteristics of Penguins	Adult Emperor Penguins
-live Antarctic	Eat 4 times more
-can/swim/dive/see underwater	Survive very low temperatures
-has wings but can't fly	Resist 120 days with no food
-Eat approx. 550grs fish	[probably very big and strong animals??]

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Plano formal

Texto N° 2

1. *http:* indica. ., . un sitio web

¿En este caso, los datos de la dirección incluyen información acerca del tema? ¿Cuál?
(famous crimes and scandals)

1. "See more about: " ¿Por qué hay "dos puntos"? Porque introduce una enumeración de links que permiten profundizar el artículo a partir de otras fuentes
3. ¿Qué indican las frases subrayadas en azul que se ubican por debajo? Links
4. ¿Para qué nos puede servir el nombre del /de la autor/a Si lo/la conocemos, podemos anticipar postura/ opinión/estilo, etc.

Plano enunciativo

Apelar al lector:

Texto N° 1

"Tattoos and body piercings: Art or Mutilation?", frase "**let's**" en "And **let's** not forget the..."

Se dirige al lector y lo integra a su recorrido discursivo.

Texto N° 2

"Columbine Massacre" "**Why did they do it?**"

Se trata de un pregunta que invita al lector a reflexionar acerca de lo que podría haber llevado a semejante suceso junto con el autor.

Modalidades

Very healthy looking and happy Argentinians, y **by the barrel.**

La selección de palabras que usa el autor tiene connotación positiva.

ALGUNAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Texto A

a)

Respuesta planificada: revista

Nota: Lo importante en este formato de tarea es siempre estar abiertos a las diferentes posibles interpretaciones sustentadas por las experiencias de los alumnos porque no habrá aprendizaje si ellos no entienden por qué una opción que – desde su mirada era correcta, no es la que espera el docente o el autor del libro.

b)

Respuesta: la edad de la señora. Pocas personas llegan a esa edad.

c)

Respuesta: Burger

Texto C

d)

Respuesta: Dionysius/ king of Syracuse, Sicily, palace, big, comfortable, servants, loyal, Damocles, small house .

e)

Respuesta: **One day**

Respuesta: **change places** (debemos enseñarla si los alumnos no la conocen) y adjetivos con connotación positiva que describen este cambio de lugar entre Dyonysius y Damocles. Ej., **beautiful flowers, big table**

f)

Respuesta: **but**

BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Bernhardt, E. (1991). *Classroom Factors in SL Reading Comprehension: How is Comprehension Taught and Learned?* [Chapter 6. "Reading Development in a Second Language"]. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.

Bernhardt, E. (1991b). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bernhardt, E. (2005). "Progress and Procrastination in Second Language Reading". *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 133-150.

González, María Susana (2009). *Diccionario de Gramática Funcional Inglesa*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Grabe, W.; Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. [Chapter 6 "Reading"]. Oxford: Oxford University Press.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension A paradigm for cognition*. UK: Cambridge University Press.

Mikulecky, B.; Jeffries, L. (1986). *Reading Power*. Reading, MA; Menlo Park, CA: Addison Wesley.

Nutall; C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press

Silvestri, A. (2004). "La comprensión del texto escrito". Alvarado, M. (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Spath Hirschman, Sue (2008). *Documento Inicial para Inglés a Distancia*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge, U.K.: CUP.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.

Se puede consultar *Reading in a Foreign Language* <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>

APPENDIX: TEXTS AND ACTIVITIES

TEXT 1

Tattoos and body piercing: Art or Mutilation?

- [Top Article](#)
- [All 7 Articles](#)

 [Write now](#)  [Article Tools](#)

by [Yasmine Blackman](#)

Tattoos and [body piercing](#) are forms of art. I personally have twelve piercings, and one tattoo- would I get any of these if I thought they were simply a form of mutilation? The answer, put simply, is a resounding NO.

It is not hard for me to explain just why I personally get piercings and tattoos. For me, there are deeply symbolic reasons behind my pieces of metal. I also find them aesthetically pleasing. And the latter is the point I'm going to drive at. You see, for those involved in the modified world (and this can range from a twelve year old girl with her earlobes pierced, to a forty year old man who has multiple piercings and tattoos) body piercings are aesthetically pleasing. To these people, a [body piercing](#) or a tattoo changes a part of your body and transforms it into something beautiful- like a work of art.

Tattoos and piercings can represent so many things, they can represent milestones- consciously or sub consciously- and represent where people are at a certain time in their lives. They can become tributes, or memories. They can be anything the modified wants them to be. People do not take piercing and tattooing lightly, as these things have got to stay with them for a long time; they are made personal and special to that person.

And let's not forget the strong bonds piercings and tattoos hold with our ancestors. For thousands of years they have been seen as a sign of beauty or strength. It is only in recent times that these practices have been frowned upon. I believe this is because there are a lot of narrow minded people out there. Those are the ones who will never truly experience the deep bonds and connections to the past, the earth and ourselves.

Modifications such as tattoos and piercings make people unique, interesting. These people carry stories, they carry memories. Their bodies display the love they have for certain things. So, in my opinion, such a deep, spiritual thing cannot be mutilation, it can only be art.

Learn more about this author, [Yasmine Blackman](#).

 Click here to send this author comments or questions.

Activities

a) Multiple choice

1. The author's purpose is to

- d) express her opinion on the topic
- e) tell the anecdote of one of her tattoos
- f) convince readers that they should have tattoos and body piercings

2. Jasmine Blackman considers that tattoos and body piercings

- a) have similar characteristics to a piece of art
- b) are taken lightly because they stay for long
- c) help people look younger at a certain time

3. *The latter* in line... refers to

- a) the reasons why she has 12 piercings and 1 tattoo
- b) the fact that body modifications have symbolic reasons
- c) the fact that body modifications are aesthetically pleasing

4. "modifications" refers to

- a) the part of the body that has been transformed
- b) any tattoo or piercing
- c) the person that has tattoos or piercings

b) Match the two parts of the sentence. Attention! There are **TWO EXTRA** options on the second list.

- 1) The author decided to get tattoos and piercings because
- 2) In the past, people liked tattoos and piercings because
- 3) Tattoos and piercings reveal episodes about a person's life because
 - a) they are simply aesthetically pleasing.
 - b) they represent deep feelings and are beautiful.
 - c) they indicated that people were strong or beautiful.
 - d) they caused people to make connections to the earth.
 - e) they represent important memories or stories.

Key to Text 1: Tattoos and Body Piercings: Art or Mutilation?

1. The author's purpose is to

- a) **express her opinion on the topic**
- b) **tell the anecdote of one of her tattoos**
- c) **convince readers that they should have tattoos and body piercings**

To answer this question we can start by paying attention to the title. It contains a rhetorical question, which is a frequent resource to open up debates and to invite different opinions on one topic. This title serves as a clue for option "a", but it may not be enough. So, the reader can look for important phrases (connectors, articulators) at key places of the text. In the *last sentence* of this text, there's an explicit connector "so" followed by an opinion articulator "in my opinion" as a *conclusion* to the article. This is another clue that indicates "a" as the correct option.

2. Jasmine Blackman considers that tattoos and body piercings

- a) **have similar characteristics to a piece of art**
- b) **are taken lightly because they stay for long**
- c) **help people look younger at a certain time**

There are several parts of the text that explicitly indicate that “a” is the correct answer.

“Tattoos and [body piercing](#) are forms of art”

“[body piercing](#) or a tattoo changes a part of your body and transforms it into something beautiful- like a work of art.”

“So, in my opinion, such a deep, spiritual thing cannot be mutilation, it can only be art.”

3. *The latter* in line... refers to

- a) the reasons why she has 12 piercings and 1 tattoo
- b) the fact that body modifications have symbolic reasons
- c) the fact that body modifications are aesthetically pleasing

“It is not hard for me to explain just why I personally get piercings and tattoos. For me, there are *deeply symbolic reasons* behind my pieces of metal. I also find them *aesthetically pleasing*. And **the latter** is the point...”

The author gives two reasons to explain why she gets tattoos and piercings: 1) there are deeply symbolic reasons, 2) find them aesthetically pleasing. “the latter” refers back to the last idea/reason (noun phrase) mentioned, which is “*aesthetically pleasing*”. So, “c” is the correct answer.

4. “modifications” refers to

- a) the part of the body that has been transformed
- b) any tattoo or piercing
- c) the person that has tattoos or piercings

“Modifications **such as** tattoos and piercings...”. This articulator shows that tattoos and piercings are examples of the preceding noun: “modifications”. So, “b” is correct. Further the suffix “tion” can be paired to the Spanish “ción”, which does not refer to people, so option c would be ruled out. The previous paragraph and this one refer to tattoos and piercings **in general** without mentioning any part of the body in particular, so option a would also be incorrect.

Matching (these are the TWO EXTRA ones)

- 1) The author decided get tattoos and piercings because
 - b) they represent deep feelings and are beautiful.

“It is not hard for me to explain just why I personally get piercings and tattoos. For me, there are **deeply symbolic reasons** behind my pieces of metal. I **also** find them **aesthetically pleasing.**”

The first clue is to see the semantic relation between “deeply symbolic reasons” and “deep feelings” and between “aesthetically pleasing” and “beautiful”. Further, the connector “*also*” indicates addition. In this sentence “also” introduces a second reason why she decided to get piercings and tattoos. In option “**b**” we have another connector that expresses addition: “deep feelings *and* are beautiful”, again *two* reasons. So, “**b**” is the correct answer.

- 2) In the past, people liked tattoos and piercings because
 - c) they indicated that people were strong or beautiful.

And let’s not forget the strong bonds piercings and tattoos hold with our **ancestors**. For thousands of years they have been seen as a sign of **beauty** or **strength.**”

The clues here consist of connecting the adjectives “strong”, “beautiful” in option “d” to their corresponding nouns: “beauty”, “strength” that appear in the text.

- 3) Tattoos and piercings reveal episodes about a person’s life because
 - e) they represent important memories or stories.

“Modifications such as tattoos and piercings make people **unique**, interesting. These people carry **stories**, they carry **memories.**”

Question 3 has the word “episodes”, which can be semantically related to memories and stories in option **e**.

TEXT 2

Adapted from

<http://history1900s.about.com/od/famouscrimesscandals/a/columbine.htm>

Columbine Massacre

By [Jennifer Rosenberg](#), About.com Guide

See More About:

- [columbine massacre](#)
- [dylan klebold](#)
- [eric harris](#)
- [20 april](#)



Eric Harris (L) and Dylan Klebold examine a sawed-off shotgun at a makeshift shooting range March 6, 1999 in Douglas County, CO.

Picture courtesy the Jefferson County Sheriff's Department via Getty Images.

On April 20, 1999, in the small, suburban town of Littleton, Colorado, two high-school seniors, Dylan Klebold and Eric Harris, enacted an all-out assault on Columbine High School during the middle of the school day. The boys' plan was to kill hundreds of their peers. With guns, knives, and a multitude of bombs, the two boys walked and killed. When the day was done, twelve students, one teacher, and the two murderers were dead. Why did they do it?

At 11:10 a.m. on Tuesday, April 20, 1999, Dylan Klebold and Eric Harris arrived at Columbine High School. Each drove separately and parked in spots in the junior and senior parking lots, flanking the cafeteria. Around 11:14, the boys carried two 20-pound propane bombs (with timers set for 11:17) in duffel bags and placed them near tables in the cafeteria. No one noticed them place the bags; the bags blended in with the hundreds of school bags that the other students had brought with them to lunch. The boys then went back to their cars to wait for the explosion.

Nothing happened. (It is believed that if the bombs had exploded, it is probable that all 488 students in the cafeteria would have been killed.)

The boys waited a few extra minutes for the cafeteria bombs to explode, but still nothing happened. They realized that something must have gone wrong with the timers. Their original plan had failed, but the boys decided to go into the school anyway.

Klebold was armed with a 9-mm semi-automatic handgun and a 12-gauge double-barrel sawed-off shotgun. Harris was armed with a 9-mm carbine rifle and a 12-gauge pump sawed-off shotgun. Both wore black trench coats to hide the weapons they were carrying and utility belts filled with ammunition. They also carried knives and had a backpack and a duffel bag full of bombs.

At 11:19, Klebold and Harris started firing their first shots at students sitting outside the cafeteria. Almost immediately, 17-year old Rachel Scott was killed and Richard Castaldo was injured. Harris took off his trench coat and both boys kept firing.

Sometime between 12:05 and 12:08, Klebold and Harris went to the south side of the library and shot themselves in the head, ending the Columbine massacre. No one saw the two gunmen commit suicide so no one was sure it was over until police were able to clear the building.

Activities

Pre-reading:

a) Have a look at the paratext.

1. Where was this text taken from?
2. What information would you like to find in the text?

While Reading:

b) Say if these sentences are true or false.

	True	False
1. The episode happened in an English speaking country		
2. Eric Harris and Dylan Klebold had a plan to kill only some students they did not like		
3. They carried bombs into the cafeteria when hundreds of students were having lunch		
4. The bombs exploded at 11.17 killing 448 students		
5. Harris and Klebold “wore black trench coats” to shock the other students at school		
6. The “two gunmen” are policemen		
7. There is an answer in the text to the initial question: “why did they do it?”		

After Reading:

c) Write an e-mail to a friend telling him/her what you know about the Columbine massacre. Try to include:

- Setting and characters
- Purpose of the protagonists
- Main events
- Problem
- Resolution

Key to Text 2 “Columbine Massacre”

a) Pre-reading

1. The first question of the pre-reading stage refers to the information that can be inferred from the paratext. Students should justify the answers they give from the clues in the text.
2. This is an open question

While Reading:

b) Say if these sentences are true or false.

	True	False
1. The episode happened in an English speaking country	√	
2. Eric Harris and Dylan Klebold had a plan to kill only some students they did not like		√
3. They carried bombs into the cafeteria when hundreds of students were having lunch	√	
4. The bombs exploded at 11.17 killing 448 students		√
5. Harris and Klebold “wore black trench coats” to shock the other students at school		√
6. The “two gunmen” are policemen		√
7. There is an answer in the text to the initial question: “why did they do it? “		√

For this exercise we selected the information relevant in order to construct the narrative. Question 1 provides the setting of the story. Question 2 names the protagonists and the purpose they wanted to achieve. Questions 3,4, refer to the main events and question 5 leads to the conflict of the story: they wanted to hide the guns they used to start firing. Question 6 is related to the resolution or ending of the story and question 7 is a global question that will help students reconstruct the whole story again to see if they find the answer.

1. The episode probably happened in an English speaking country	T	
---	----------	--

On April 20, 1999, in the small, suburban town of **Littleton, Colorado**, two high-school seniors, Dylan Klebold and Eric Harris, enacted an all-out assault on **Columbine High School**.

The mention of the places is self evident IF the students have heard about Colorado. The name Littleton includes a word they probably know (little) and the ending is typical of English words. The name of the school (capitals) includes the word *school* as part of it.

2. Eric Harris and Dylan Klebold had a plan to kill only some students they did not like		F
---	--	----------

In this case, the names of the two protagonists of the episode /**plan**(transparent) / **kill** (a very well known item) /**students/ they** (protagonists) **not like** will be enough for students to decide if this is the idea expressed in the text. **Only** adds to the idea of restriction of the group under attack, but can be ignored.

Once this is clear, students can go back to the text to look for the clues that will allow them to infer whether that is true or false:

-The boys' **plan** was to **kill hundreds** of their peers ...

These three words are generally known by students.

-... boys carried **two 20-pound propane bombs** (with timers set for 11:17)

If they had wanted to kill students they did not like, bombs would not have been a likely choice. Guns would have been their best choice.

-in duffel bags and placed them near **tables** in the cafeteria.

The word **tables** is plural, undefined- so this makes it difficult to think that they wanted to kill a specific group of people.

-..if the bombs had exploded, it is probable that all **488 students in the cafeteria** would have been killed.

In short, the combination of all the clues in **bold** build the idea of a general attack.

3. They carried bombs into the cafeteria when hundreds of students were having lunch	T	
--	----------	--

No one noticed them place **the bags; the bags** blended in with the **hundreds of school bags** that the other **students** had brought with them **to lunch**. The boys then went back to their cars to wait for the explosion.

The first and second phrases including **bags** refer to the bags the two boys brought into the cafeteria with bombs in them. The change from **the bags** to **hundreds of school bags** marks the change of referent. In addition, the subsequent inclusion of the word **students** (this is the word used in the text to separate the other students from the attackers who are referred to as *the boys, the murderers, the two gunmen*, etc.) adds clarity to the fact that the other students were there.

4. The bombs exploded at 11.17 killing 448 students		F
---	--	----------

Nothing happened. (It is believed that **if** the **bombs had exploded**, it is **probable** that all **488 students** in the cafeteria **would have been killed**.)

There are clues at several levels here. If students recognize **nothing** and **happened**, no other clue would be necessary- The same would happen if they were able to process the 3rd type conditional. BUT, if they were not, still the **if** and the the word **probable** indicate that this was just a probability that did not take place.

5. Harris and Klebold “wore black trench coats” to shock the other students at school		F
---	--	----------

Klebold was armed with a 9-mm semi-automatic handgun and a 12-gauge double-barrel sawed-off shotgun. Harris was armed with a 9-mm carbine rifle and a 12-gauge pump sawed-off shotgun. Both wore black trench coats **to hide the weapons** they were carrying and utility belts filled with **ammunition**. They also carried knives and had a backpack and a duffel bag full of bombs.

The proximity of **trench coats** to **hide** and **weapons** (these words may be unknown to many students but the previous mention of transparent specifications- 9 mm. semi-automatic, rifle- in the same paragraph may lead the students to infer a relationship with the unknown word) and, a bit farther, the mention of **ammunition** (a fairly transparent item) will lead them to conclude that the purpose was related to the weapons and not to shock.

6. The “two gunmen” are policemen		F
-----------------------------------	--	----------

Sometime between 12:05 and 12:08, **Klebold and Harris** went to the south side of the library and **shot themselves** in the head, ending the Columbine massacre. No one saw **the two gunmen commit suicide** so no one was sure it was over until police were able to clear the building.

Basically, to look for the reference of the two gunmen the reader needs to go back to the closest name/s that are mentioned. If they recognize the word *se/ves* as a reflexive, much better!

7. There is an answer in the text to the initial question: “why did they do it? “		F
---	--	----------

There is no mention of the reasons or anything related to it in the excerpt.

After Reading:

In the case of this item, we are asking students to look for the vocabulary they need in order to tell the story. We are also asking them to include the information needed to understand stories and to summarize them adequately.

TEXT 3

The Health Benefits of Yerba Mate

Argentina's National Drink



Introduced by the Guarani Indians in South America, Yerba Mate (pronounced *mah'-tay*) is a **tea-like beverage** consumed by Argentina, Uruguay, Paraguay and Southern Brazil. It grows wild in the **rainforest regions** of these countries. Yerba Mate or *Mate*, as it is often called, is from the *Ilex Paraguariensis* tree, an

evergreen and member of the holly family. **(Paragraph 1)**

To make mate, the leaves are placed into a hollowed-out **gourd** which is also called a *mate*. The gourds are decorated after they have been dried. A *gourd* can also be made of anything from wood to sterling silver. The dried leaves are poured with cold water, then hot water until no more water can be absorbed. A straw-like device called a *bombilla* is placed into the gourd and **sipped**. When air is heard through the filter of the **bombilla**, more hot water is poured over the leaves. Mate is sometimes served with milk, sugar or lemon. Like iced tea, it may also be enjoyed cold. **(Paragraph 2)**

The drinking of Mate is a **ritual in Argentina** shared by close friends and families. The [Gauchos](#) shared Mate around a campfire. A bombilla and gourd is passed around a circle and refilled with hot water for each person. It is a great **compliment** to be asked to share in Mate. **(Paragraph 3)**

Yerba Mate was used for all **cures** of the native Guarani, as it still is today. To the Guarani, Mate builds the immune system, cleanses and detoxifies the blood, reduces the effects of disease, tones the nervous system, eliminates insomnia, and is considered an **anti-aging formula** that will even restore youthful hair color! (**Paragraph 4**)



Today Yerba Mate is used as a base for all South American herbal medicine. It has 50% **less** caffeine than coffee, and contains 24 vitamins and minerals, 15 amino acids and 11 antioxidants (it supplied the mostly meat-eating Gauchos with essential nutrients). Mate is a better **alternative** to green or black teas. It is used to improve energy, digestion and weight loss, reduce depression, rheumatism, fatigue, arthritis, headaches, hemorrhoids, fluid retention, allergies, hay fever and stress. It is a **tonic** that balances the entire body. (**Paragraph 5**)

After seeing the **very healthy** looking and happy Argentinians, I have to believe it's all true. From now on I will be ordering Yerba Mate by the barrel!!! (**Paragraph 6**)

Adapted from <http://www.the-allure-of-argentina.com/yerbamate.html>

Activities

a) Choose the correct answer

1- The principal purpose of the text is to:

- a- Describe the characteristics of the Ilex Paraguariensis
- b- Inform tourists how mate is drunk in Argentina
- c- Highlight the advantages of drinking mate frequently.

2- The writer considers he will:

- a- begin drinking mate in large quantities.
- b- experiment drinking mate if he travels to Argentina.

c- get more information about mate.

b) Select a title for each paragraph. You can use each title for more than one paragraph. Write the number of the paragraph/s in the space provided.

Title	Paragraph number
Health benefits attributed to mate	
Region/s where Mate grows	
Description of how mate is prepared	
Author's opinion about mate	
Social aspects of drinking mate	

Key to Text 3: The Health Benefits of Yerba Mate Argentina's National Drink

a) Choose the correct answer

1- The principal purpose of the text is:

- a- Describe the characteristics of the *Ilex Paraguariensis*
- b- Inform tourists how mate is drunk in Argentina
- c- Highlight the advantages of drinking mate frequently.

To answer this question, the student has to resort to his/her knowledge of text types. The title provides an interesting clue: **benefits**. This word has a positive connotation which can be connected with the word advantages in **c**. An experienced reader may consider that the purpose of the text is to point out the advantage of Argentina's national drink.

2- The writer considers:

- d- he will begin drinking mate in large quantities.
- e- he will experiment drinking mate if he travels to Argentina.
- f- he will get more information about mate.

To answer this, the reader has to establish a connection between the phrase **large quantities** and **I will be ordering Yerba mate by the barrell** in the last sentence of the text.

b) Select a title for each paragraph. You can use each title for more than one paragraph. Write the number of the paragraph/s in the space provided.

To complete this task, students have to pay attention to key words in the different paragraphs. The aim of this task is to abstract the most important idea in each paragraph. It is like giving each paragraph a subtitle. Clues for each title will be indicated in bold print.

Health benefits attributed to mate	4/5
------------------------------------	-----

Yerba Mate was used for all **cures** of the native Guarani, as it still is today. To the Guarani, Mate **builds the immune system, cleanses and detoxifies the blood, reduces the effects of disease, tones the nervous system, eliminates insomnia**, and is considered an **anti-aging formula** that will even restore youthful hair color! (Paragraph 4)

Today Yerba Mate is used as a **base for** all South American **herbal medicine**. It has **50% less caffeine** than coffee, and **contains 24 vitamins and minerals, 15 amino acids and 11 antioxidants** (it supplied the mostly meat-eating Gauchos with essential nutrients). Mate is a better **alternative** to green or black teas. It is used to **improve energy, digestion and weight loss, reduce depression, rheumatism, fatigue, arthritis, headaches, hemorrhoids, fluid retention, allergies, hay fever and stress**. It is a **tonic** that balances the entire body. (Paragraph 5)

Region/s where Mate grows	1
---------------------------	---

Introduced by the Guarani Indians in **South America**, Yerba Mate (pronounced *mah'-tay*) is a **tea-like beverage** consumed by **Argentina, Uruguay, Paraguay and Southern Brazil**. It grows wild in the **rainforest regions** of these countries.

Yerba Mate or *Mate* as it is often called, is from the *Ilex Paraguariensis* tree, an evergreen and member of the holly family. (Paragraph 1)

Description of how mate is prepared	2
-------------------------------------	---

To make mate, the **leaves are placed into** a hollowed-out **gourd** which is also called a *mate*. The gourds are decorated after they have been dried. A *gourd* can also be made of anything from wood to sterling silver. The dried **leaves are poured with cold water, then hot water** until no more water can be absorbed. A straw-like device called a **bombilla** is **placed into the gourd and sipped**. When **air is heard** through the filter of the **bombilla, more hot water is poured** over the leaves. Mate

is sometimes served with milk, sugar or lemon. Like iced tea, it may also be enjoyed cold. (Paragraph 2)

Author's opinion about mate	6
-----------------------------	---

After seeing the **very healthy** looking and **happy Argentinians**, I have to believe it's all true. From now on I will be [ordering Yerba Mate](#) *by the barre!!!!* (Paragraph 6)

Social aspects of drinking mate	3
---------------------------------	---

The drinking of Mate is a **ritual in Argentina** shared by close **friends and families**. The [Gauchos](#) **shared** Mate around a campfire. A bombilla and gourd is **passed around a circle** and refilled with hot water for each person. It is a great **compliment** to be asked to share in Mate. (Paragraph 3)