

La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera

Ángela GRACIA

University of Otago, Dunedin, New Zealand
angela.gracia@stonebow.otago.ac.nz

Recibido: octubre 2005

Aceptado: abril 2006

RESUMEN

En la enseñanza de las lenguas con un enfoque comunicativo se tiende a concentrarse más en tareas de comunicación orales interactivas. En este artículo se destaca la importancia de la lectura como una base para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora. En una enseñanza de español a nivel universitario, la lectura de textos auténticos, medianamente largos, sirve como base para elaborar el vocabulario y estructuras sintácticas que permitirán al estudiante adquirir un nivel adecuado, para utilizar esa destreza con fines de lectura de contenidos, pero también como base para redactar en la lengua meta.

Palabras clave: lingüística aplicada, enseñanza de lengua extranjera, lectura.

Reading comprehension – a necessary Skill in the Acquisition of Spanish as a Foreign language

ABSTRACT

A communicative language teaching approach tends to focus more on interactive oral communication tasks. In the present paper a teaching approach is proposed in which reading comprehension is considered essential as a basis for further exercises such as aural and writing exercises. Having a language instruction at a university level in mind we are obliged to elaborate on the written language. Therefore, the systematic practice of reading comprehension of authentic texts as a basis to further elaborate on vocabulary and syntactic structures with the aim to get the students to read literature related to their field of study and the ability to write in the target language will be emphasized and several reading strategies are suggested.

Key words: Applied Linguistics, foreign language teaching, reading.

La lecture – une compétence indispensable dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère

RÉSUMÉ

La méthode communicative risque de se concentrer sur les aspects oraux et auditifs. L'auteur de cet article propose de pratiquer systématiquement la lecture de différents textes dans l'enseignement d'une langue étrangère, au niveau universitaire, pour approfondir les connaissances de la langue écrite. Une compétence qui lui servira non seulement de base pour acquérir le lexique et la syntaxe, mais aussi pour faire des exercices de rédaction.

Mots-clés: Linguistique appliqué, enseignement d'une langue étrangère, lecture.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La lectura. 2. 1. Tipos de comprensión lectora. 2.2. Estrategias de comprensión lectora y su aplicación a la enseñanza de ELE. 2.2.1. Animar a la lectura. 2.2.2. Averiguar

información relevante. 2.2.3. Entender las ideas principales de un texto. 2.2.4. Técnicas de reconstrucción de textos. 2.2.5. Fase de evaluación de un texto. 3. Conclusión.

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo puesto que comprende la adquisición de léxico y de diversas estructuras sintácticas en diferentes etapas. Sin embargo, en los últimos años numerosos investigadores se han centrado en el enfoque comunicativo dejando de lado las dificultades que representan la comprensión lectora y la adquisición de la escritura. Para contrarrestar esta tendencia este artículo explora la necesidad de ejercitar la comprensión lectora de textos auténticos como base para practicar la lengua escrita puesto que la lectura de dichos textos resulta provechosa para el propio proceso de adquisición de la lengua por el vocabulario y estructuras sintácticas que puedan contener. La siguiente cita de Christine Nuttall ilustra la relevancia de la lectura: «The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it.» (Nuttall, 1996, 128) No tenemos ninguna influencia sobre el primer factor pero sí tenemos el poder de cambiar el segundo.

En un segundo plano, este artículo destaca la relevancia que tiene practicar la lectura con cierta regularidad para conseguir que el estudiante sea capaz de resolver las dificultades iniciales que presenta ese arduo proceso y lo utilice para obtener información de los textos por su contenido cultural. Tengamos presente que suele ser la cultura el factor determinante para que un estudiante opte por el español y también lo que más le motiva. La noción de «cultura», sin embargo, es poco precisa y tiende a abarcar campos extensos. No obstante, el deber como profesor consiste en preparar al estudiante con el fin de que pueda comprender textos académicos y literarios en español al tiempo que prescinda paulatinamente de aquellos escritos en su lengua nativa. En términos de Pilar García:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos. (García, 2004)¹

¹ Para una descripción detallada del contenido cultural en diferentes libros de texto de ELE, referimos a RUIZ, M. E., (2004).

En un sentido estricto, podríamos prescindir de los temas relacionados con «el hogar», «compras» y «la salud», por no considerarlos estrictamente pertinentes a lo que es «la cultura», pero el resto, en términos generales, debe ser incluido.

2. LA LECTURA

Con el fin de facilitar una clase de ELE equilibrada e interesante, pasemos ahora a esbozar la relevancia de la lectura en el proceso de adquisición de una lengua.

A pesar de los logros de la metodología de enseñanza de una lengua extranjera comunicativa que viene aportando tantas innovaciones, a veces el profesor corre el riesgo de centrarse demasiado en aspectos verbales o auditivos, dado que éstos son los que —aparentemente— más dificultades causan a los estudiantes de nivel inicial e intermedio. Así, por ejemplo, por mencionar un caso extremo, el libro de texto *VEN I*² no incluye textos medianamente largos que no sean diálogos. Resulta evidente que si impartimos español a nivel universitario y sobre todo a niveles intermedios, avanzados y superiores hemos de practicar conscientemente la lectura, pero también la redacción en español, que aquí por motivo de espacio no podemos abordar³.

Para el presente artículo, definimos el proceso de leer en los siguientes términos:

La lectura es un proceso cognitivo⁴ complejo que una persona usa en la interacción con un texto. Constituye a la vez un acto individual y social, en el sentido que establece y mantiene relaciones sociales entre interlocutores⁵. Abarca diversos niveles del procesamiento, como el procesamiento perceptivo visual, el procesamiento léxico que junto con el procesamiento sintáctico permite establecer al lector el procesamiento semántico de la frase como suma del significado de las palabras y el significado de las estructuras sintácticas. El lector integrará el significado en cada nivel y establecerá el significado de la secuencia de las frases en el procesamiento textual⁶. Ese segundo componente es el conocimiento operacional que viene a ser el conocimiento de relacionar el significado de lo leído con el párrafo anterior y con el siguiente. En términos generales, podríamos calificarlo de cómo aproximarse a un texto. Por último, interviene el factor del conocimiento de mundo del propio lector, al que deberá recurrir para darle un significado apropiado⁷.

² CASTRO, F., MARÍN, F., MORALES, R., S. ROSA (1993): *Ven I*, Madrid, Edelsa.

³ En este sentido, señalan Urquehart y Weir «(...) the 'communicative' approach tended to stress language use, and hence disparage attention being paid to 'knowledge' areas such as syntax.» (URQUEHART/WEIR, 1998, 59-60)

⁴ Bernhardt señala que hay varios modelos que son cognitivos y, por consiguiente, ilustran como es percibida la información y procesada en el cerebro: «taking a cognitive perspective means examining the reading process as an intrapersonal problem-solving task that takes place within the brain's knowledge structures.» (BERNHARDT, 1991, 6)

⁵ Véase BERNHARDT (1991, 9).

⁶ Para más detalles refiero a SANTIUSTE, V., GARCÍA, E., AYALA, C. y C. BARRIGUETE, (1996, 29-38).

⁷ Los investigadores URQUEHART y WEIR distinguen dos tipos de modelos. Aquellos que consisten de dos componentes, como es el caso de Hoover/ Turner, cuyo modelo consta de «wordrecognition» y «linguis-

La psicología cognitiva, pero también la lingüística cognitiva⁸, llevan investigando desde los años setenta el proceso cognitivo que se realiza al leer. También ha sido objeto de investigación desde los ochenta la relación entre lectura y escritura, aunque, en general, esa interrelación se refería a hablantes nativos. Cabe señalar que lo que es válido para un adolescente que practica la lectura en su lengua materna⁹ también lo es para una persona que adquiere una lengua extranjera, naturalmente añadiendo dificultades a ese proceso, ya de por sí complejo. Los factores que dificultan ese proceso de composición de una frase son el desconocimiento del significado de las palabras y estructuras gramaticales demasiado complejas¹⁰. En una fase posterior el lector ha de darle cohesión a una secuencia de frases que constituyen el texto dado.

La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en ELE se justifica, por un lado, gracias al beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la comprensión lectora debe ser practicada sistemáticamente para el desarrollo de la competencia lingüística. En ese sentido, reclama Grabe: «Given that reading efficiency is dependent on rapid and automatic word recognition and a large recognition vocabulary, extensive exposure to L2 texts through reading is the only learning option to L2 students.» (Grabe, 2002, 56)

Otro argumento que demuestra la relevancia de la lectura aportado por algunos investigadores es precisamente la ya mencionada interrelación entre lectura y escritura. Ésta es otra competencia comunicativa que tener en cuenta por lo imprescindible que resulta, como ha puesto de manifiesto Giovanni Parodi:

Investigaciones independientes han determinado que los buenos lectores tienden a ser buenos escritores, que los buenos lectores producen escritos sintácticamente más complejos que los lectores menos eficientes y que los mejores escritores leen más que los escritores menos eficientes. (Parodi, 2003, 146)

Debido a la complejidad de dicho proceso lector, los investigadores distinguen dentro de las características del texto ciertos factores lingüísticos, como es el significado de las palabras, el significado de las funciones sintácticas y, en consecuencia, la interrelación entre las palabras en una frase. Algunos investigadores destacan que debe haber un equilibrio entre el desarrollo basado en el texto, es decir, el meramente lingüístico y los conocimientos del lector basado en sus conocimientos del mundo, de manera que pueda integrar ambos en el proceso de reconstruir el significado. En ese sentido, puntualiza acertadamente Bernhardt

tic comprensión» y los que consisten de tres componentes, como el de Bernhardt, que distingue entre «language» (en este incluye la estructura de la palabra, el significado de la palabra, morfología y sintaxis). El segundo componente, denominado «literacy», incluye conocimiento operacional, y finalmente el tercer componente, que se refiere al conocimiento del mundo que tiene el lector. (URQUEHART y WEIR, 49-50).

⁸ Así por ejemplo, PARODI SWEIS (2003).

⁹ En este contexto sean mencionados por ejemplo los proyectos en el ámbito latinoamericano dentro de a Universidad Católica de Valparaíso por PERONARD, GÓMEZ, PARODI, NÚÑEZ, GONZÁLEZ y también en la Universidad de Cuyo el grupo de LACON DE LUCÍA y S. ORTEGA DE HOCEVAR (2003).

No single component of the model, such as word recognition, can accurately account for the subject's overall comprehension of the text. In other words, no one factor dominates the comprehension process. On the contrary, the data reveal that comprehension is characterized by a complex set of interacting process performed by the reader to construct an understanding of the text. (Bernhardt, 1991, 123).

En ese contexto, merece destacarse por otro lado la analogía con el enfoque de lenguaje holístico (Whole language approach) que precisamente aboga por partir del significado del texto entero y de ahí pasar a la forma lingüística que lo constituye. Se aborda también la discrepancia entre conocimientos lingüísticos receptivos y aquellos que pueden calificarse de productivos, es decir, los que el estudiante es capaz de producir en una redacción o en una conversación. Ya que los primeros tienden a ser mayores y los segundos más restringidos, cabe la hipótesis que cuanto mayor sea la práctica de la lectura un mayor número de estructuras y léxico pasarán a ser efectivamente producidas, es decir, pasarán al dominio del alumno. Bernhardt constata, en ese contexto, que la habilidad de leer es la más estable de todas las cuatro destrezas: «learners may lose their productive skills yet still be able to comprehend texts with some degree of proficiency.» (Bernhardt, 1991, 1)

2.1. Tipos de comprensión lectora

Como hemos visto en el apartado anterior, la lectura es un proceso relativamente complejo y para conseguir que el aprendiz sea un buen lector autónomo el profesor ha de mejorar la eficiencia lectora. En concreto, deberá elaborar estrategias de comprensión lectora para que el aprendiz sea capaz de elaborar, adquirir y organizar la información de cualquier texto. Habría que subrayar que rara vez los aprendices comprenden la totalidad del contenido, lo que demuestra cuán ardua es esa tarea. Resulta obvio que la carencia del dominio lingüístico es un impedimento significativo a la hora de comprender textos ya que a veces los estudiantes hacen asunciones incorrectas. Por ello, el profesor en ELE deberá dedicarle cierto tiempo al procesamiento léxico y sintáctico con diversos ejercicios. En ese sentido, William Grabe manifiesta que el saber leer en lengua extranjera es considerado una de las habilidades más importantes y una de las más difíciles¹¹. Este investigador distingue entre los siguientes tres tipos de lectura:

¹⁰ Investigadores que se han centrado en la lectura en del aprendizaje de L2 son BERNHARDT (1991) y URQUEHART y WEIR (1998).

¹¹ William Grabe (2002) considera que «(t)he ability to read in a second language (L2) is one of the most important skills required of people in multilingual and international settings. It is also a skill that is one of the most difficult to develop to a high level of proficiency», en *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, KAPLAN, GRABE, SWAIN Y TUCKER (Eds.), 49.

1. Capacidad de obtener información puntual como nombres, números, etc.
2. Capacidad de entender ideas principales del contenido
3. Capacidad de evaluar o criticar un texto. (Grabe, 2002, 49)

El primer tipo, llamémoslo la capacidad de escanear un texto¹², requiere en efecto menor nivel de comprensión y, por ello, algunos investigadores no lo consideran ni siquiera leer¹³. Pero en un sentido estricto, exige conocimientos léxicos y sintácticos necesarios para poder identificar la información buscada, de modo que sí debería considerarse un tipo de lectura. También Cázeres González sitúa la identificación de datos en un primer nivel de organización, mientras que en un segundo nivel sitúa la información semántica así como la procedimental. (Cázeres González, 2005, 14)

Sin embargo, cabe cuestionar el modelo de Cázeres González ya que la comprensión de información puntual implica que el lector recurre al significado de las palabras y a la estructura sintáctica para que sea capaz de identificar los datos. Es evidente que existe una interrelación entre ambos planos y, si no tenemos en cuenta esa interrelación, corremos el riesgo de una simplificación inadecuada.

Este tipo de lectura sucede siempre que un aprendiz lee un texto con el fin de obtener información específica como puede encontrarse, por ejemplo, en artículos enciclopédicos pero también en cualquier artículo de periódico. Por ello, debería ser practicado consistentemente para capacitar al aprendiz a averiguar información puntual relevante por sí solo.

El segundo tipo consiste en comprender el contenido de un texto. Este tipo es sumamente importante y complejo, ya que requiere reconocer la estructura semántica y sintáctica de un texto. El objetivo de la lectura de la mayoría de los textos consistirá precisamente en comprender la progresión temática de un texto para poder comprender la cohesión del texto en su totalidad. La comprensión de textos es esencial para la adquisición de información en una asignatura de ELE, ya que los textos de contenido formarán la base para ejercicios de conversación, un debate o una redacción relacionados con temas culturales. Pero este tipo de lectura es esencial para otras asignaturas como, por ejemplo, la crítica literaria puesto que constituyen una base para poder profundizar primero en los textos literarios y posteriormente en la teoría.

El tercer tipo de lectura consiste en evaluar o criticar un texto y presupone la comprensión previa del texto a nivel semántico, sintáctico así como la cohesión del texto. El permanecer en un plano de mera comprensión de un texto no sirve de mucho a nivel universitario si no damos un paso más y sintetizamos el contenido, analizamos la intención del autor, lo comparamos con otros textos o autores o bien lo evaluamos de alguna manera. Esta fase es esencial, pues, constituye el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo y es fundamental para poder llevar a cabo cual-

¹² En la literatura suelen utilizarse los términos «scanning», «skimming» y «browsing». (URQUEHART y WEIR, 1998, 101).

¹³ «Hence skimming and scanning, which can accept lower levels of comprehension, are not really 'reading' at all.» (URQUEHART y WEIR, 1998, 86).

quier trabajo de investigación de calidad posterior y, por ello, debe ser practicado en todas las asignaturas, incluso en las de lengua.

Lacón de Lucía y Ortega de Hocevar, apoyándose en Haydes, añaden el tipo de comprensión de una tarea, que viene a ser la capacidad de entender instrucciones que da el autor del texto, pero descartan el primero. (Lacón de Lucía/ Ortega de Hocevar, 2003, 28) Se podría ponderar establecer como cuarto tipo de lectura el que implica entender las instrucciones del autor. En tal caso, iría como tercer tipo en la jerarquía y la capacidad de evaluar o criticar pasaría a un cuarto tipo, ya que está situado en un plano cognitivo superior. Entendemos que el comprender instrucciones no constituye una categoría nueva, pues la lectura que se refiere a comprender las instrucciones puede considerarse implícita en la de entender ideas principales basándose en el texto y sería, en consecuencia, equivalente al tipo 2.

Otro reto se presenta para el profesor en cuanto a la selección del tipo de texto a lo largo del curso, ya que debería aspirar a proporcionar una variedad teniendo en cuenta las características de los textos. Es aconsejable tratar de reflejar una complejidad lingüística, sintáctica, temática y estilística¹⁴, pero también a la vez procurar una progresión en su dificultad. Con el fin de que el aprendiz tenga presente los diferentes tipos de texto, que esté capacitado a identificar cada uno y que desarrolle su capacidad crítica como individuo, el profesor deberá cubrir conscientemente una diversidad de textos prototípicos. Para ello aportamos la clasificación siguiente indicando además su función comunicativa:

- textos narrativos (función comunicativa: contar hechos)
- textos expositivos (función comunicativa: dar información)
- textos descriptivos (presentar caracterizaciones...)
- textos argumentativos (dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista)
- textos instructivos (dar indicaciones) (Lacón de Lucía/ Ortega de Hocevar, 2003, 40)

2.2. Estrategias de comprensión lectora y su aplicación a la enseñanza de ELE

Partiendo de los tres diferentes tipos de comprensión lectora mencionados en el apartado anterior, se presentarán algunas estrategias para afrontar un texto. Debido a que el aprendiz de ELE tiene las mayores dificultades para la comprensión de un texto a nivel lingüístico, con el objeto de acostumbrar a los estudiantes a que la lectura se conciba efectivamente como parte integrante de un proceso de adquisición de una lengua extranjera el profesor debería proporcionar semanalmente textos y planificar las estrategias de comprensión lectora. Esa destreza fomenta la adquisición

¹⁴ Eli Hinkel constata que el tipo de texto determina no sólo el predominio de ciertos verbos como los «reporting verbs», sino que también determina qué tiempos suelen predominar y qué cambios de tiempos pueden ocurrir: «Because these verbs are very frequent in academic texts and because they often account for tense shifts within sentences, it may be beneficial to familiarize students with their uses and discourse functions.» (HINKEL, 2001, 187).

del léxico y de estructuras sintácticas más elaboradas que el estudiante tiende a memorizar inconscientemente. Resulta evidente que cuanto más practiquen más fácil les resultará y, a su vez, más placer les aportará.

2.2.1. *Animar a la lectura*

El profesor puede recurrir a una diversidad de modalidades para animar a la lectura, como simplificar puntualmente el texto, eliminar pasajes demasiado complicados o bien sustituirlos por una paráfrasis más inteligible según el nivel del curso, es decir, «manipularlo» ligeramente con el único fin de facilitarles la comprensión, puesto que el hecho de que haya un número demasiado elevado de palabras o estructuras sintácticas desconocidas puede obstaculizar e incluso llegar a impedir el proceso de comprensión. Esto a veces puede ser contraproducente para un nivel elemental o intermedio. En niveles elevados, y sobre todo en el universitario, debería, sin embargo, prevalecer la lectura de textos no modificados, dado que sólo esos reflejan un discurso auténtico y cierta preocupación cultural. En este contexto, merece citarse la insistencia de Nuttall en utilizar sólo dichos textos:

To pursue the crucial text attack skill (...), we need texts which exhibit the characteristics of true discourse: having something to say, being coherent and clearly organized. Composed (ie specially written) or simplified texts do not always have these qualities. (Nuttall, 1996, 177)

Aunque en otros términos, Bernhardt llega a la misma conclusión: «Syntactically simplified prose on simplistic topics should not be tolerated either by students or teachers. (...) Textbooks should consist of authentic materials of interest to learners in comparable age ranges.» (Bernhardt, 1991, 227)

2.2.2. *Averiguar información relevante*

Con el fin de asegurarse de que el aprendiz ha conseguido comprender un texto es aconsejable diseñar una secuencia de estrategias que le permitan afrontar cualquier texto. Al principio, dichos textos tendrán la finalidad de entrenar su capacidad de escanear y averiguar información puntual en el texto leído (lectura tipo 1). Puede tratarse de un nombre, un número o una fecha que ha de buscar el aprendiz. Víctor Moreno califica «leer para averiguar algo» una actividad previa a la lectura comprensiva. (Moreno, 2003, 48-55)

En efecto, en una primera aproximación el profesor dará una lista de preguntas con el fin de comprobar si han logrado averiguar información puntual en una comprensión literal. El aprendiz contestará en una respuesta sencilla, preferentemente en una frase, para que se acostumbre desde el principio a responder en frases enteras.

Aunque parezca fácil, requiere la comprensión de la pregunta y del contexto incluyendo conocimiento del léxico y de las estructuras sintácticas. A veces implicará inferir el significado de una palabra por el contexto si el alumno no la ha encontrado en un diccionario monolingüe. Esta estrategia de resolución de un problema no es tan trivial como puede parecer y debe ser entrenada puesto que hay aprendices que si no entienden una palabra son incapaces de atreverse a suplir el significado tentativamente y, por consiguiente, a darle un significado a toda la frase.

2.2.3. Entender las ideas principales de un texto

En una segunda fase, sin embargo, el profesor procurará que los estudiantes lean el texto con la finalidad de entender las ideas principales (lectura tipo 2). No olvidemos que el objetivo más importante es conseguir que lean sin dificultad, por ello, hay que acostumbrarles. En último término, como ya se ha mencionado más arriba, la lectura debe servir para adquirir un conocimiento puntual y deberá ir substituyendo textos escritos en su lengua nativa por aquellos escritos en español. Éstos deberán formar la base de las asignaturas de cultura en el segundo y el tercer año de su carrera. Las actividades se diseñarán además de modo que tengan la finalidad de desarrollar habilidades que afectan diversas destrezas, como pueden ser actividades orales o escritas.

Así, el profesor hará preguntas concretas de contenido con el fin de que los estudiantes extraigan las ideas principales del texto, o bien que plasmen las ideas principales de cada párrafo para seguir la argumentación del autor, pero de forma que parafraseen sin copiar la formulación del texto. Esta estrategia de elaboración les obliga a utilizar sinónimos o simplemente a expresar el contenido de otro modo a la vez que practican resumir el contenido. Alternativamente, el profesor puede pedir a algunos estudiantes que formulen las preguntas para que los demás respondan delegando de esa forma su responsabilidad a un estudiante. El poder formular preguntas requiere un conocimiento preciso y detallado del texto y es, por ello, otra manera de conseguir que presten atención a la forma y el contenido.

Un aspecto importantísimo es capacitar al aprendiz a que haga inferencias, si bien esa comprensión inferencial es la que les resulta más difícil. Por consiguiente, el profesor deberá hacer algunas preguntas que requieran que el aprendiz se aleje del texto literal y que no conteste aportando frases del texto, es decir, que realice ese tipo de procesos inferenciales.

2.2.4. Técnicas de reconstrucción de textos

Una vez que el profesor se haya cerciorado de que los aprendices han entendido las ideas globales, debería pasar a trabajar más a fondo el texto desde un punto de

vista léxico y sintáctico. Aunque en un enfoque comunicativo los contenidos gramaticales pasen a un segundo plano y el profesor evite impartir, en consecuencia, una clase tradicional de gramática, resulta inevitable entrar en aspectos de forma, o llamémoslo de sintaxis, con el fin de concienciar a los estudiantes de una estructura gramatical diferente a la de su lengua materna. Resulta convincente que en último término es la estructura la que traslada el significado de la frase. Una cosa es conseguir manejarse en España o Latinoamérica durante algunos días y otra muy diferente es ser capaz de expresarse adecuadamente en un contexto universitario concreto. Rod Ellis señala, en ese contexto, que aquellos estudiantes con una concienciación superior de la estructura gramatical rinden mejor en aspectos sintácticos en la adquisición de una lengua extranjera. También parece haberse demostrado que si se practican sistemáticamente estructuras sintácticas, los estudiantes tienden a aprenderlas. (Ellis, 2002, 23)

Una opción consiste en diseñar estrategias de reconstrucción de textos con el objetivo de que el aprendiz dedique más tiempo al léxico y a la sintaxis teniendo siempre presente el significado. Así, el profesor puede darle frases relacionadas con el texto y pedirle que las coteje y que indique si su contenido es *verdadero* o *falso*. Esta estrategia de verificación requiere una lectura detenida pues el aprendiz debe sopesar ambos contenidos expresados de forma diferente teniendo en cuenta la cohesión del texto. Como parte del ejercicio de lectura podrían diseñarse varios ejercicios. Así, por ejemplo, con el objetivo de desarrollar campos léxicos se les puede pedir que busquen sinónimos para palabras subrayadas en el texto. Y para variar, el profesor les puede dar una lista de palabras con el fin de que ellos identifiquen el sinónimo respectivo en el texto.

Nuttall menciona el procedimiento «cloze», que consiste en borrar en un texto cada décima palabra aproximadamente. Cuanto menor sea la separación entre los huecos más difícil le resultará al estudiante reconstruir el contexto lingüístico. El estudiante debe inferir precisamente por ese contexto dado qué palabra falta y rellenarla. Este ejercicio es valioso ya que no se limita únicamente a un conocimiento semántico de las palabras que han de suplir sino el aprendiz también ha de considerar el entorno sintáctico. En todo caso, es más exigente que aquél que consiste en suplir palabras de la misma categoría sintáctica, sean verbos, sustantivos, preposiciones, adjetivos, etc.. (Nuttall, 1996, 208-209)

El profesor puede seguir diseñando el mismo tipo de ejercicios que solía hacer, como hacerles completar las terminaciones de los verbos con el fin de que practiquen, por ejemplo, los tiempos verbales. O bien puede aprovecharse para ejercicios de léxico que consisten en borrar algunas formas verbales, dándoles a escoger de un recuadro de 10 verbos para que lo rellenen con la forma verbal concreta. En todo caso, se aboga por diseñar ejercicios diversos que se centren en aspectos sintácticos, de modo que los aprendices tengan que transformar o sustituir determinadas construcciones que se han subrayado previamente para concienciarlos de diferentes posibilidades estructurales. En ese sentido, Eli Hinkel concluye que

«Grammar instruction based on authentic or simplified discourse can provide fruitful opportunities for teaching tenses, clause structure, articles, and prepositions in context. The contextualized teaching of grammar can expose learners to ways in which language is used in real life and heighten their awareness of its conventions and complexities.» (Hinkel, 2001)

Para asegurarse de que el aprendiz haya podido reconstruir la progresión temática el profesor les entregará fragmentos del mismo texto pero con un orden alterado y con la instrucción de establecer la secuencia de esos fragmentos. Este ejercicio requiere cierta reflexión y recurrir a su conocimiento del mundo, puesto que el aprendiz debe reconstruir una progresión temática que sea lógica y establecer finalmente una coherencia textual.

2.2.5. Fase de evaluación de un texto

Por último, se destaca la lectura de textos que han de servir para una evaluación del texto (lectura tipo 3) que presupone comprensión del léxico, entender la estructura sintáctica, es decir, «la incorporación de los conocimientos previos». Santiuste/ García/ Ayala/ Barrigüete, 1996, 62)

En este plano, el aprendiz ya no debería tener duda con respecto al léxico, la estructura sintáctica y el contenido del texto en términos generales. Este tipo de actividad requiere el uso de habilidades cognitivas superiores, pero por otro lado le permite partir de su propia experiencia o, en términos de Víctor Moreno, «incentivar sus conocimientos previos» (Moreno, 2003, 128), lo que le capacita a que se aproxime a cualquier contenido con cierta facilidad. En todo caso, debería distinguirse la mera repetición de información de aquella comprensión textual que requiere procesos inferenciales por parte del lector. Según Parodi esto «conlleva procesos mentales más exigentes que el mero reconocimiento y memorización de información textual implícita y obliga al lector a relacionar información implícitamente conectada y a aportar sus conocimientos de mundo, para lograr hacer coherente la unidad textual». (Parodi, 2003, 155)

Antes de poder pasar a actividades como especificar la intención del autor es imprescindible que el aprendiz sea verdaderamente capaz de discernir entre hechos y la opinión expresada por el autor en el texto. La dificultad que deriva de tal actividad no se debe tanto a la falta de madurez del estudiante, sino casi siempre a la dificultad léxica o sintáctica del texto al estar en una lengua extranjera. Requiere un conocimiento relativamente elaborado de la lengua meta ya que suele ocurrir que no estén explícitamente marcados ni lo que el autor presenta como hechos ni su propia opinión.

Una estrategia de focalización muy valiosa consiste en hacerle al aprendiz resumir el texto, ya que «el lector concentra su atención en las informaciones del texto que estima más relevantes, considerando tanto las características de aquél como sus propios propósitos y expectativas» Santiuste/ García/ Ayala/ Barrigüete, 1996, 50).

El resumir requiere una habilidad esencial de sintetizar que, al tener que hacerlo en una lengua extranjera, le resulta a veces bastante difícil al estudiante puesto que tiende a perderse en detalles. Víctor Moreno destaca que «(r)realizar resúmenes exige unos conocimientos muy específicos tanto de la tipología textual como de sus estructuras, de sus contextos e intenciones comunicativas, conocimientos que, si no se enseñan, no se adquieren espontáneamente.» (Moreno, 2003, 69) Teniendo en cuenta que deberán hacerse en asignaturas de cultura y literatura, el resumir textos o ejercicios previos como subrayar o reconstruir las ideas principales debería ser practicado consistentemente.

Una modalidad para conseguir que los estudiantes evalúen un texto es pedirles que se explayen para puntualizar qué aspectos del texto les han gustado y cuáles no, pero siempre justificando su postura. De ese modo, una evaluación personal del texto en cuestión evita que permanezcan en un plano de mera reproducción del contenido, si tomamos como punto de referencia las investigaciones educativas que consideran que capacitar a los estudiantes para desarrollar esa capacidad reflexiva es el máximo objetivo de cualquier enseñanza y no la mera adquisición de contenidos.

Pero, sobre todo, un lector competente debe ser capaz de analizar la intención del autor del texto para evitar ser manipulado. Por consiguiente, el profesor debería pedirles que escriban acerca de la intención del autor o bien de su motivación. También deberá comparar opiniones de diferentes autores o investigadores y finalmente llegar a una evaluación y conclusión por sí solo. Los textos han de ser elegidos en función de esa reflexión posterior para darles la oportunidad de reflexionar, analizar y criticar lo leído, construyendo los estudiantes un conocimiento nuevo, como será el caso cuando tengan que redactar un trabajo de investigación para una asignatura, una tesina de licenciatura o finalmente una tesis doctoral.

El alumno debería tener la oportunidad de expresar ese análisis verbalmente, lo que desarrolla la destreza oral, o alternativamente de forma escrita, practicando la vertiente de expresión escrita. Ello implicará que el estudiante haga indagaciones, que aporte contribuciones diferentes, que reflexione, que evalúe lo obtenido, que pueda extrapolar a otras situaciones o supuestos y que finalmente lo redacte de forma explícita construyendo su propio conocimiento adquirido. Es natural que al escribir en una lengua extranjera ese proceso resulte más difícil aún, pero precisamente por ello debería ser practicado sistemáticamente. En ese sentido, merece destacarse la siguiente cita:

Cognitive presence means facilitating the analysis, construction, and confirmation of meaning and understanding within a community of learners through sustained discourse and reflection largely supported by text-based communication. (Garrison/ Anderson, 2003, 55)

Al igual que en la vida real, donde se usa la lectura con determinados propósitos —de los que leer por placer representa en efecto sólo un porcentaje muy reducido— en clase la lectura ha de servirnos para partir del texto pero con la función de solventar problemas diarios. Sería absurdo permanecer en un plano en el que leer es considerado la finalidad en sí. Sin embargo, siempre pueden prestarse determinados

textos para conseguir que escriban partiendo de ellos¹⁵. Nuttall detalla varias actividades que realizamos continuamente en la vida real. Me limito a mencionar las más significativas, que en un ámbito académico son condición necesaria para poder funcionar y, por ello, su adquisición debería ser imprescindible incluso en una clase de lengua extranjera:

- eliciting a personal response from the readers (agree/ disagree, like/ dislike)
- linking the context with the reader's experience/ knowledge
- establishing the connection with other work in the same field
- drawing comparisons/ contrasts between facts, ideas, etc. in this field and others
- ascertaining chronological sequence (...)
- distinguishing fact from opinion
- weighing evidence
- recognising bias
- speculating about what had happened before or would happen after the story; or about motives, reasons, feelings, if these are unexpressed. (Nuttall, 1996, 167)

En ese contexto, reseñamos la cita de Bernhardt recogiendo todas esas funciones: «In the real world, reading plays many functions. Readers use information to form opinions, to write papers and reports, to guide them in making decisions.» (Bernhardt, 1991, 227) La enseñanza de una lengua extranjera debería pues incluir actividades de comprensión lectora por varios motivos: por el léxico y estructura sintáctica del texto, pero también por el contenido del texto en sí como base para asignaturas de cultura o literatura. Otro aspecto relevante a tener en cuenta es el practicar habilidades cognitivas superiores con el fin de desarrollar la capacidad de reflexionar, juzgar y evaluar un texto como base para trabajos científicos.

Gretel Eres (2004) precisamente propone «trabajar desde una perspectiva interdisciplinaria, buscando la integración de la enseñanza de la lengua extranjera con las demás asignaturas del currículo». Ese enfoque podría aprovecharse en un plano de adquisición de ELE para solventar dificultades que pueden surgir en asignaturas de cultura o literatura en un plano lingüístico, es decir, tanto de comprensión lectora como de redacción a nivel académico.

3. CONCLUSIÓN

Un estudiante pasa por diferentes fases de competencias y habilidades de las que la lectora es una de ellas, pero una muy significativa. Ello implica que debemos prac-

¹⁵ Referimos en este contexto a TENA, Pedro (2004) que da algunas sugerencias con tal propósito. «Antología de (pre)textos para escribir en clase.». RedELE, N° 1, Junio, Ed. MEC. Internet. 28-10-04. <http://formespa.rediris.es/revista/eres.htm>

ticar la lectura sistemáticamente dentro de la enseñanza comunicativa de la lengua extranjera recurriendo a una diversidad de estrategias de lectura cuya secuencia debería ser planeada para cada texto. Se aboga por una combinación de los tres tipos de lectura ya que permitirá una comprensión más profunda, por un lado, y de temas, por otro, con el objetivo de conseguir un progreso significativo en la competencia comunicativa del estudiante pero siempre teniendo en cuenta que practique habilidades cognitivas superiores. Ello implicará vencer la etapa inicial de dificultades en un plano léxico y sintáctico y conseguir entrar en una fase en la que la lectura sirva no sólo como fuente de información para asignaturas de cultura y literatura sino sobre todo de placer.

En consecuencia, los textos deberían ser elegidos preferentemente en función de un debate o redacción posterior para proporcionar al estudiante la oportunidad de una interacción verbal o una evaluación escrita del contenido con el fin de desarrollar diferentes destrezas. Depende en todo momento de nuestra habilidad como profesor de encontrar temas de interés para los estudiantes el lograr que ese interés por el objeto de la comunicación sea auténtico¹⁶. Precisamente en ese instante en que la lectura de un texto cultural, periodístico o literario da pie a una conversación animada o a un análisis escrito, la enseñanza de una lengua redonda en un conjunto equilibrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNHARDT, E. B. (1991): *Reading Development in a Second Language. Theoretical, empirical, & Classroom perspectives*. Norwood, Alex Publishing.
- CÁCERES GONZÁLEZ, F. (2005): *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. Sevilla, Editorial Trillas.
- ELLIS, R. (2002): «The Place of Grammar Instruction in the Second/ Foreign Language Curriculum», en *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, HINKEL, E. y FOTOS, S. (Eds.), New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- ERES, G. (2004): RedELE. Nº 0, Marzo 2004, Ed. MEC. Internet. 28-10-04. <<http://formespa.rediris.es/revista/eres.htm>>
- GARCÍA, P. (2004): «La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas.» RedELE, Nº 0, Ed. MEC. Internet. 20-10-04. <http://formespa.rediris.es/revista/garcia.htm>
- KAPLAN, R., GRABE, W., SWAIN, M y R. TUCKER (Eds.) (2002): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, New York, Oxford University Press.
- HINKEL, E. (2001): «Teaching Grammar in Writing Classes: Tenses and Cohesion» en *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, HINKEL, E. / FOTOS, S. (Eds.): Lawrence Erlbaum, London.
- KAPLAN, R., GRABE, W., SWAIN, M y R. TUCKER (2002): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, New York, Oxford University Press.

¹⁶ Aunque refiriéndose a ejercicios interactivos Diane Larsen-Freeman destaca que «True communication is purposeful». (Larsen-Freeman, 2000, 129).

- LACÓN DE LUCÍA, N. y S. ORTEGA DE HOCEVAR (2003): *Producción de textos escritos*. Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
- LARSEN- FREEMAN, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- MORENO, V. (2003): *Leer para comprender*, Navarra, Gráficas Lizarra.
- NUTTALL, C. (1996): *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford, Heinemann.
- PARODI SWEIS, G. (2003): *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PERONARD, M., GÓMEZ, L., PARODI, G., NÚÑEZ, P. y J. GONZÁLEZ: *Programa L y C: Leer y comprender*. Santiago, Editorial Andrés Bello.
- RUIZ, M. (2004). «Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y Civilización española.» RedELE, N° 1, Junio 2004. Internet. 28-10-04. <<http://formespa.rediris.es/revista1/ruiz.htm>>.
- SANTIUSTE, V., GARCÍA, E., AYALA, C. y C. BARRIGUETE, (1996): *Procesos y estrategias de comprensión lectora. Aplicación a la enseñanza de la filosofía a través de textos*. Madrid, Fugaz.
- TENA, P. (2004): «Antología de (pre)textos para escribir en clase.». RedELE, N° 1, Junio, Ed. MEC. Internet. 28-10-04. <http://formespa.rediris.es/revista/eres.htm>
- URQUEHART, S. y C. WEIR (1998): *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London, Longman.