

El reto de un aprendizaje equilibrado en la enseñanza de ELE

ÁNGELA GRACIA
University of Otago, Dunedin

Nacida en Madrid, realiza estudios de Lingüística, Alemán y Español licenciándose en Lingüística en la Universidad Libre de Berlín (Freie Universität Berlin), actividad que combina con la docencia desde 1979 de profesora de español en Volkshochschulen (Universidades populares), tutora de Lingüística y ayudante del Dpto. de Español en la FU de Berlín.

Tras regresar a España en 1987, es nombrada Profesora Asociada en la Universidad de Sevilla, donde enseña Alemán y Lingüística y completa su tesis doctoral en Lingüística en 1993.

En 1995 se traslada a Dunedin (Nueva Zelanda), Dpto. de Lingüística de la Universidad de Otago. Posteriormente trabaja en el Departamento de Español de la Universidad de Auckland, y dos años en Unitec (Auckland) haciéndose cargo de Español y desde 2002 está en el Dpto. de Español de Otago.

ABSTRACT

Teniendo en cuenta la complejidad de un proceso de adquisición de lengua y el hecho que algunos enfoques comunicativos carecen a veces de textos adecuados para practicar la lectura se aboga en el presente artículo por recurrir al internet y al uso del sistema administrativo *Blackboard*, con el fin de suplir las posibles carencias practicando la lectura de una forma sistemática y garantizar un equilibrio en las habilidades que pretendemos enseñar en ELE.

INTRODUCCIÓN

Ya que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo, y el enfoque comunicativo a veces tiende a centrarse más en aspectos del uso de la lengua hablada, nos proponemos explorar la necesidad de practicar el uso de la lengua escrita y reclamar, en consecuencia, el utilizar textos relevantes como base para practicar y fomentar la lectura siempre teniendo en cuenta 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 Nuttall ilustra perfectamente 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."¹

En un segundo plano, se destaca la relevancia de practicar la lectura de una forma consistente 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. Al fin y al cabo es nuestro deber como profesor preparar al estudiante para poder comprender textos académicos y literarios en español y que prescinda paulatinamente de aquellos escritos en inglés.

1 Nuttall, Christine: *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Heinemann, Oxford 1996. Pág. 128.

Se presentará en ese contexto el sistema administrativo *Blackboard*, basado en la página web del centro educativo. Es idóneo para educación a distancia pues sirve para colocar comunicaciones relevantes o instrucciones para los estudiantes así como también para poner material para el curso, textos descargados de internet, realizar tests on line, por nombrar sólo algunos ejemplos. El uso que se puede hacer es ilimitado y deberá ser explorado debidamente para la clase de lengua.

UN RETO PARA EL PROFESOR: UNA ENSEÑANZA EQUILIBRADA

Con el propósito de tener presente un concepto global de lo que es la competencia comunicativa que aspiramos que adquieran los estudiantes de cualquier lengua extranjera, se mencionan los cuatro elementos constitutivos. Es precisamente ese concepto de competencia comunicativa el cual ha de determinar la estructura del programa del curso de ELE y, en definitiva, una enseñanza equilibrada. Ello implicará a veces suplir aquellos elementos carentes en el libro de texto por el que se ha optado y como ningún libro es perfecto, es algo que debemos tener presente. Obviamente se aboga por el uso adicional de un libro de texto apropiado con un enfoque comunicativo, el uso sistemático de material auditivo y vídeos adecuados que permitan situar los diálogos en un contexto concreto.

Dicha **competencia comunicativa en una lengua extranjera** implica ser capaz de expresarse adecuadamente, según lo requiera la situación concreta en la que se encuentre el hablante sin que una habilidad específica prevalezca:

- **hablar** (comunicarse verbalmente en cualquier situación según lo requiere el contexto)
- **entender un discurso hablado** (ser capaz de entender lo que un interlocutor trata de transmitir)
- **comprender un texto escrito** (capacidad de comprender el vocabulario y estructuras sintácticas adecuadas de un texto auténtico, o sea, sin ser alterado o simplificado)
- **escribir un texto** (capacidad de expresarse por escrito utilizando el léxico y estilo apropiado para el texto que pretende redactar el estudiante).

Ello implica, por consiguiente, que el estudiante sea consciente de las diferencias tanto léxicas como sintácticas entre lengua hablada y escrita.

Partiendo de esas premisas teóricas, y siempre aspirando a conseguir un equilibrio, esbozaré algunas reflexiones en las que confluyen teoría y práctica.

EL SISTEMA ADMINISTRATIVO BLACKBOARD

El ordenador se ha convertido en una herramienta útil y sobre todo en un medio para conseguir recursos por internet cuyo objetivo es un aprendizaje autónomo por parte del estudiante en el que asume responsabilidad de ese proceso.

Habría que advertir que algunos programas de multimedia desarrollados no contienen la complejidad deseada y sólo suelen ser eficientes para practicar algunos aspectos lingüísticos muy específicos, lo que suele reducir su aplicabilidad a la adquisición de campos léxicos o aspectos sintácticos puntuales.

La tarea, no obstante, de aportar textos de interés para practicar la lectura / comprensión lectora se complica enormemente al encontrarse algunos profesores en países de difícil acceso a textos auténticos, como suelen proporcionarnos periódicos, libros, vídeos, etc., y la internet resulta ser el único recurso para conseguir textos apropiados. Esa herramienta hoy día indispensable incluso sirve con programas como *Real Player* o *Quick Time* para descargar archivos de audio, ya que se pueden obtener noticias de estaciones de radio o de canales televisivos de un gran número de países de habla hispana. Resulta difícilísimo trabajar directamente con programas de canales televisivos ya que tienen que ser archivados previamente para que el profesor realice ejercicios concretos basados en el texto hablado.

Dado el número reducido de horas de contacto, el ordenador ha demostrado ser un medio idóneo para que los alumnos hagan uso de él de una forma independiente y a su ritmo individual cuando ellos tengan tiempo teniendo en cuenta que muchos trabajan.

Precisamente algunos teóricos vienen reiterando que el estudiante debe hacerse responsable de su aprendizaje lo que implica hacerse responsable de su proceso de adquisición de una lengua extranjera trabajando de una forma autónoma, así lo proclaman, por ejemplo, Garrison/ Anderson.²

Sin embargo, la experiencia nos demuestra que hay una discrepancia entre los postulados teóricos y la práctica ya que es relativamente difícil conseguir que efectivamente un estudiante trabaje por su cuenta y dedique un tiempo adecuado al aprendizaje a no ser que esa actividad en concreto haya sido integrada para su evaluación y, por consiguiente, tenga consecuencias para la nota final.

Parece que las indicaciones que se dan a los estudiantes con respecto a las horas adicionales a dedicarse de forma autónoma no suelen ser respetadas. Son los estudiantes más maduros los

² Garrison, D. R. / Anderson, Terry: *E-learning in the 21st Century. A framework for Research and Practice*. Routledge London 2003. Pág. 149.

que más provecho sacan de este tipo de ejercicios. Por ello, para conseguir que nuestros planteamientos sean exitosos, el profesor ha de diseñar cuidadosamente el programa del curso de lengua y sobre todo los ejercicios que han de ser evaluados y establecer un porcentaje apropiado en función del esfuerzo que requiere, ya que éstos ejercicios son los más indicados para conseguir que les dediquen un tiempo determinado.

Cabe mencionar en este contexto que el factor económico tiene repercusiones para la organización didáctica del curso entero ya que lamentablemente el uso de la sala de ordenadores en algunas instituciones ha de pagarse del presupuesto del departamento si se ocupa durante las horas de clase, pero no si los estudiantes acuden en su tiempo libre. Algunos profesores -y no se excluye el autor de este artículo- suelen dar prioridad a aprovechar las (pocas) horas de contacto para dedicarlas a actividades comunicativas interactivas en clase, relegando los ejercicios con el ordenador para la preparación de aquellos trabajos escritos que han de ser entregados y que forman parte de los trabajos evaluados aprovechando que éstos pueden ser realizados por los estudiantes por su cuenta en su tiempo de estudio.

Como consecuencia de lo expuesto, el uso del ordenador resulta un medio idóneo para que los estudiantes accedan de una forma económica a recursos auténticos (que no hayan sido simplificados) de páginas web de cualquier país hispanohablante que ha de formar la base para sus trabajos.

En ese contexto, se destaca el sistema administrativo *Blackboard*, que ha resultado muy útil en la enseñanza y al que sólo tienen acceso los estudiantes matriculados en el curso. Con el propósito de incentivar su uso, se ilustrarán algunos ejemplos para la clase de lengua. Le permite al profesor colocar en *Blackboard* no sólo el archivo que haya elaborado sino también cualquier vínculo de internet. Otra ventaja es que le posibilita añadir instrucciones concretas para aproximarse al texto.

Blackboard dispone de varios menús, como es el de "herramientas" que incluye anuncios, calendario, tareas, calificaciones, correo electrónico, directorio y direcciones. Otro menú permite diferenciar entre anuncios, material de clase, documentos, contenidos, tablón de discusión, colaboraciones, etc.

Algunos de ellos permiten adjuntar documentos o vínculos de internet, otros sin embargo no, como es el caso del apartado de "anuncios". El profesor especificará la fecha, de modo que no se mostrará una vez que haya caducado y sólo aquellos anuncios realmente relevantes permanecerán activos.

En todo caso, evita perder tiempo con avisos en clase ya que pueden leerlos detenidamente en su casa. El alumno descarga el documento, esté en el formato que sea, *Word*, *txt*, *Powerpoint*, *web page*, *pdf*, pero también fotos en *jpg*. Dependiendo del formato, el estudiante optará por imprimirlo para facilitar la lectura y la subsiguiente realización de ejercicios.

Debido a las ventajas que aporta ese programa, como es la reducción enorme de los gastos en fotocopias para el departamento y la satisfacción por parte de los estudiantes, ya que pueden ejecutarlo desde su propia casa si disponen de ordenador y conexión a internet, se incluirán propuestas concretas para su aplicación preferentemente para un nivel de enseñanza secundaria o universitaria.³ El profesor puede trabajar desde su casa si tiene acceso a internet, independientemente del sistema operativo que utilice, o sea, permite más flexibilidad a todos. De ese modo, incluso cuando un estudiante no haya podido venir a clase puede descargar su tarea y empezar a trabajar en ella sin perder días hasta que pueda pasarse por el departamento a recogerla.

Debe reseñarse como única desventaja, la tardanza o imposibilidad ocasional de acceder a la página web de la universidad si demasiados estudiantes optan por su uso simultáneamente. La introducción de *Blackboard* como sistema administrativo del curso sólo tiene sentido si el centro tiene suficientes laboratorios con horarios suficientemente amplios que realmente permitan al estudiante hacer buen uso de ellos a la hora que le convenga. Requiere por parte del profesor ser consistente en el uso, ya que la falta de un anuncio por culpa de un olvido se interpretará como no anunciado.

Por último, merece destacarse otro aspecto positivo de *Blackboard*, la interactividad entre profesor y estudiante por medio del correo electrónico, ya que cualquiera tiene acceso a la lista de correo electrónico de los asistentes. Los alumnos pueden contactar al profesor cuando surjan dificultades o preguntas concretas, lo que a su vez les exigiría expresarse por escrito con exactitud y recibir las instrucciones apropiadas.

El profesor también puede animar a los asistentes del curso a que entre ellos se contacten pidiendo opiniones o comentarios y que contribuyan o compartan información relevante. Esa facilidad fomenta la interacción y colaboración entre los miembros del grupo y, por consiguiente, crea una cohesión entre ellos⁴. Ello tiene repercusiones positivas para el desarrollo del curso, pues ayuda a situar al estudiante como miembro en el grupo, que precisamente en la universidad tiende a ser relativamente grande e impersonal creando y

3 Otra ventaja es que al archivarlo en *Blackboard* puede servir para colocar los mismos archivos para el año siguiente ("to roll over"), lo que evitaría perder tiempo con ese mismo proceso.

4 Así lo reseñan Garrison y Anderson: "Group cohesion is essential to sustain the commitment and purpose of a community inquiry, particularly in an e-learning group separated by time and space." (2003: 52-53)

manteniendo lazos afectivos entre los estudiantes. Es una forma para sacarlo del aislamiento que puede producir el trabajar en el ordenador y ayuda a identificarlo como estudiante de primero, segundo o tercero de español.

Pese a que el uso de programas como *Blackboard* es relativamente nuevo y las implicaciones para una clase de lengua no han sido apenas exploradas a fondo, tras año y medio de uso me ha resultado un medio eficaz para administrar el curso y comunicarme con los alumnos sobre todo desde casa. Todos los documentos necesarios para el curso pueden descargarse: desde el programa hasta las instrucciones para los temas escritos, las tareas, cualquier anuncio relevante, actividades extra curriculares, incluso tests. Debido a que toda la información está archivada, puede servir para el año siguiente. En conclusión, se trata de una innovación que resulta ser muy eficaz y tiene repercusiones positivas para la dinámica del curso.

LA LECTURA

Con el fin de facilitar una clase de español como lengua extranjera lo más equilibrada posible, 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. Así, por ejemplo, el libro de texto *Ven 1*⁵ ni incluye textos medianamente largos que no sean diálogos. Es obvio que si impartimos español a nivel universitario y sobre todo a niveles más elevados hemos de practicar conscientemente la lectura pero también la redacción en español que aquí por motivo de espacio no podemos abordar.⁶

Para el presente artículo, definimos el proceso de leer en los siguientes términos: la lectura es un proceso cognitivo⁷ que una persona usa en la interacción con un texto. Constituye a la

5 Castro, Francisca / Marín, Fernando/ Morales, Reyes/ Muñoz, Soledad: *Ven 1, Español lengua extranjera. Libro del alumno*. Edelsa. Madrid 1994.

6 En ese sentido señalan Urquhart y Weir "(...) the 'communicative' approach tended to stress language use, and hence disparage attention being paid to 'knowledge' areas such as syntax." Urquhart/ Weir (1998:59-60).

7 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." *Reading Development in a Second Language. Theoretical, empirical, & Classroom perspectives*. Alex Publishing. Norwood 1991. Pág. 6.

vez un acto individual y social, en el sentido que establece y mantiene relaciones sociales entre personas.⁸

La psicología cognitiva pero también la lingüística cognitiva⁹ llevan investigando el proceso cognitivo que se realiza al leer desde los años setenta. 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 materna¹⁰ también lo es para una persona que adquiere una lengua extranjera, naturalmente añadiendo dificultades a ese proceso, ya de por sí complejo, como pueden ser el desconocimiento del significado de palabras aisladas y estructuras gramaticales o frases demasiado complejas, que dificultan el proceso de composición del significado¹¹.

La necesidad de dedicarle tiempo a la lectura está justificada por un lado por el beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua y ha de ser practicado por ello sistemáticamente. Así lo 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."¹²

Otro argumento que demuestra la relevancia de la lectura aportado por algunos investigadores es precisamente la ya mencionada interrelación entre lectura y escritura, siendo otra competencia comunicativa a tener en cuenta por lo imprescindible que resulta: "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 factores lingüísticos, como es el significado de las palabras, que incluye morfología y sintaxis, y, en

8 Véase Bernhardt (1991: 9)

9 Parodi Sweis, Giovanni: *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2003.

10 En este contexto sean mencionados por ejemplo los proyectos iniciados en el ámbito latinoamericano dentro de la Universidad Católica de Valparaíso: Peronard, Marianne/ Gómez, Luis/ Parodi, Giovanni/ Núñez, Paulina/ González, Juan: *Programa L y C: Leer y comprender*. Editorial Andrés Bello, Santiago. Libro 1 y 2. También en la Universidad de Cuyo: Lacon de De Lucía, Nelsi/ Ortega de Hocevar, Susana: *Producción de textos escritos*. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 2003.

11 Investigadores que se han centrado en la lectura en el aprendizaje de L2 son Elizabeth B. Bernhardt *Reading Development in a Second Language. Theoretical, empirical, & Classroom perspectives*. Alex Publishing. Norwood 1991. También han trabajado Sandy Urquhart/ Cyril Weir en ese tema con *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London, Longman 1998.

12 William Grabe: *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Robert B. Kaplan (Ed.), Oxford University Press, Oxford 2002. Pág. 56.

consecuencia, la interrelación entre las palabras en una frase. El 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 que sigue, en términos generales podríamos calificarlo de cómo aproximarse a un texto.

Por último, interviene el factor del conocimiento de fondo del propio lector (*background knowledge*) al que deberá recurrir para darle un significado apropiado.¹³

Algunos investigadores destacan que debe haber un equilibrio entre el desarrollo basado en el texto, es decir, meramente lingüístico y aquél basado en el conocimiento de fondo del estudiante, de manera que pueda integrar ambos en el proceso de reconstruir el significado:

“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).

Cabe mencionar la discrepancia que puede haber entre conocimientos sintácticos receptivos y aquellos que pueden calificarse de productivos, es decir, los que el estudiante es capaz de producir en una redacción. 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 léxico y estructuras pasarán a ser efectivamente producidas, es decir, pasarán al dominio del alumno.

Bernhardt destaca, en ese contexto, que la habilidad de leer es la más estable de todas las cuatro: “(...) learners may lose their productive skills yet still be able to comprehend texts with some degree of proficiency” Bernhardt (1991: 1).

Como vemos, la lectura es un proceso relativamente complejo, y para comprobar si dicho proceso ha sido efectivamente exitoso, el profesor deberá recurrir a ejercicios de comprensión lectora. Dichas actividades tras la lectura de cualquier texto que emprende el profesor normalmente en forma de preguntas señalizan que a veces los estudiantes hacen asunciones incorrectas. Habría que matizar que rara vez comprenden la totalidad del contenido, lo que demuestra cuan ardua es esa tarea.

13 Los investigadores Urquhart/ Weir distinguen dos tipos de modelos. Aquellos que consisten de dos componentes, como es el caso de Hoover/ Turner, cuyo modelo consiste de “wordrecognition” y “linguistic 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. Urquhart / Weir *Reading in a Second Language*. Pág. 49-50

Según William Grabe, el saber leer en lengua extranjera es considerada una de las habilidades más importantes¹⁴. Este investigador distingue entre los siguientes tres tipos de lectura:

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

Lacón de De Lucía y Ortega de Hocevar, apoyándose en Haydes, añaden el tipo de entender una tarea, que viene a ser la capacidad de entender instrucciones que da el autor del texto, pero descartan el primero (2003:28). El primer tipo, llamémoslo la capacidad de escanear un texto¹⁵, requiere en efecto menor nivel de comprensión, y, por ello, algunos investigadores incluso no lo consideran ni siquiera leer¹⁶, pero en un sentido estricto exige conocimientos léxicos y sintácticos necesarios para poder identificar la información buscada, de modo que sí debería considerarse una forma de leer.

Se podría ponderar aislar el tipo de lectura que implica entender las instrucciones del autor. En tal caso iría como tercer punto, y la capacidad de evaluar o criticar pasaría a un cuarto tipo ya que está situado en un plano cognitivo superior. Entendemos que 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 es pues equivalente al tipo 2.

APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA

Veamos ahora cómo cada uno de los diferentes tipos de lectura se presta para la clase de lengua.

Según el nivel del curso, el profesor puede optar por simplificar puntualmente el texto, eliminar pasajes demasiado complicados o bien sustituirlos por una paráfrasis más inteligible según el nivel en cuestión, es decir, "manipularlo" ligeramente con el único fin de facilitarles la comprensión ya que el hecho de que haya un número demasiado elevado de palabras o

14 William Grabe considers "(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.", Grabe (2002: 49).

15 En la literatura suelen utilizarse los términos "scanning", "skimming" o "browsing". Urquhart/ Weir (1998:101)

16 "Hence skimming and scanning, which can accept lower levels of comprensión, are not really 'reading' at all." Urquhart, Sandy/ Weir, Cyril: *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman, London 1998. Pág. 86.

estructuras desconocidas puede obstaculizar el proceso de comprensión lo que puede ser contraproducente para un principiante.

En niveles elevados, y sobre todo universitario, debería sin embargo prevalecer la lectura de textos no modificados ya que sólo esos reflejan un discurso auténtico y la preocupación cultural. En este contexto merece citarse la insistencia de Nuttall de 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. (...) Textsbooks should consist of authentic materials of interest to learners in comparable age ranges" Bernhardt (1991: 227).

Para acostumbrar a los estudiantes a que la lectura se conciba efectivamente como parte integrante de un proceso de adquisición de una lengua extranjera, ya que fomenta la adquisición sin darse cuenta del léxico y de estructuras sintácticas más elaboradas que el estudiante tiende a memorizar inconscientemente, el profesor debería proporcionarles semanalmente textos en *Blackboard* y cuanto más practiquen más fácil les resultará y más placer les aportará (Nuttall 1996: 128).

Al principio tendrán la finalidad de entrenar su capacidad de escanear y **obtener información puntual** en el texto leído (tipo 1). En este caso puede ser un nombre, un número o una fecha que han de buscar. El estudiante 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 del profesor y del contexto incluyendo conocimiento del léxico y de las estructuras sintácticas, para poder identificar la información requerida.

Sin embargo, el profesor procurará acostumbrar a los estudiantes a leer textos con la finalidad de **entender ideas principales** (tipo 2), que puede ser un texto de interés cultural o literario. No olvidemos que el objetivo más importante es conseguir que lean sin dificultad. En última instancia, como ya se mencionó más arriba, la lectura ha de servir para adquirir un conocimiento puntual y deberá ir sustituyendo textos escritos en inglés por aquellos escritos en español y que éstos puedan formar la base de las asignaturas de cultura en segundo y tercero.

El profesor hará preguntas de contenido concretas con el fin de ayudarle a formular las ideas principales del texto, o bien puede pedirles que formulen las ideas principales de cada párrafo con el fin de seguir la argumentación del autor, pero preferentemente de forma que deban parafrasear esas ideas principales y no contestar copiando la formulación del texto.

Otra posibilidad consiste en darles frases relacionadas con el texto y pedirles que las cotejen y que indiquen si su contenido es verdadero o falso.

Alternativamente, el profesor puede darles el texto y pedirles a los estudiantes que formulen las preguntas. 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.

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 y que respondan a las preguntas de tipo de contenido con sus propias palabras utilizando precisamente sinónimos y que de ningún modo retomen la frase que aparece en el texto, lo que a veces les resulta bastante difícil. De ese modo se les obliga a practicar la paráfrasis.

Nuttall menciona la técnica de "cloze", que constituye en borrar en un texto cada décima palabra. Cuanto menor sea la separación entre los espacios vacíos más difícil resulta para el estudiante reconstruir el contexto lingüístico. El estudiante debe inferir precisamente por ese contexto lingüístico 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 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, preposiciones, adjetivos, etc.¹⁷

El profesor puede seguir diseñando el mismo tipo de ejercicios que solía hacer, como hacerles completar las terminaciones de los verbos, o bien borrar algunas formas verbales, dándoles a escoger de un recuadro de 10 verbos para que lo rellenen con la forma verbal concreta, como en el ejercicio anterior. Obviamente se pueden diseñar ejercicios que se centren en aspectos sintácticos, de modo que ellos tengan que transformar o sustituir determinadas construcciones que se han subrayado previamente.

17 Nuttall, Cristine: *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Heinemann, Oxford 1996. Pág. 208-209.

Por último, merece destacarse la lectura de textos que han de servir para una posterior **evaluación** (tipo 3) -actividad que requiere el uso de habilidades cognitivas superiores, pero por otro lado les permite partir de su propia experiencia lo que les facilita aproximarse 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, ya que según Parodi "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).

Otra opción es pedirles que escriban acerca de la intención del autor o bien de su motivación. En ese contexto pueden expresarse puntualizando qué aspectos del texto les ha gustado y cuáles no, pero siempre justificando su postura. De ese modo, una evaluación personal del texto en cuestión evita que permanezcan en un nivel 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.

En efecto, un lector competente debe ser capaz de analizar la intención del autor del texto para evitar ser manipulado, o bien comparar opiniones de diferentes 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 analizar y criticar lo leído, creando ellos un conocimiento nuevo (*knowledge construction*).

El alumno debería pues tratar de expresar ese análisis verbalmente o preferentemente en forma escrita. Ello implicará que el estudiante haga indagaciones, que aporte contribuciones diferentes, reflexione y evalúe lo obtenido, y que finalmente lo redacte de forma explícita construyendo su propio conocimiento adquirido. Es natural que al escribir en una lengua extranjera ese proceso resulta más difícil aún. 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. Nuttall (1996: 167) 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:

- 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.

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 ESTRUCTURA DEL TEXTO

Debido a las dificultades que tienen los alumnos -a juzgar por los trabajos que entregan- será necesario detenerse algún tiempo en la fase de la lectura en lo que es la organización interna de un texto con el fin de concienciar a los estudiantes de que cada texto tiene un hilo conductor y una estructura. Ese paso es imprescindible para que una vez que se pongan a redactar sean conscientes de que esa fase requiere cierta planificación y organización del contenido.

Para ello nos referimos a las estrategias de lectura que proponen Lacón de De Lucia y Ortega de Ocevar (2003: 70-72) modificando ligeramente su orden al adaptarlo al aprendizaje de L2,

de modo que se empiece con las estrategias léxicas, ya que entender el significado de las palabras se considera condición necesaria para poder entender el tema y el propósito del autor:

Estrategia léxica:	averiguar el significado de palabras desconocidas
Estrategia pragmática:	finalidad, propósito del texto; destinatarios potenciales
Estrategias macroestructurales:	tema del texto; información de cada párrafo; relación entre los distintos párrafos
Estrategias microestructurales (coherencia local):	relación entre primeros enunciados; avance de información; conexión de ideas
Estrategias superestructurales:	tipo de texto, función; organización

TIPOS DE TEXTO

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 y tratar de reflejar una complejidad lingüística, sintáctica y estilística. Con el fin de cubrir conscientemente una diversidad de textos prototípicos, aportamos la clasificación que hacen Lacon de De Lucia/ Ortega de Hocevar (2003:40), indicando además su función comunicativa:

- a) textos narrativos (función comunicativa: contar hechos)
- b) expositivos (función comunicativa: dar información)
- c) descriptivos (presentar caracterizaciones...)
- d) argumentativos (dar opiniones, presentar diferentes puntos de vista)
- e) instructivos (dar indicaciones)

Con el propósito de que la consistente práctica de la lectura sea exitosa y, por ello, efectiva para el aprendizaje de ELE, se abogará finalmente por diseñar el programa del curso de lengua (currículum) de tal forma que efectivamente el porcentaje de ejercicios relacionados con una lectura sea proporcional a su relevancia. Es un hecho, aunque sea lamentable, que los estudiantes "invertirán" más tiempo y esfuerzo si saben que el ejercicio en cuestión es evaluado.

A modo de conclusión, cabe señalar que un estudiante pasa por diferentes fases de competencias, incluyendo la lectora. Ello implica que debemos practicar la lectura sistemáticamente recurriendo a una diversidad de tipos de texto y de temas con el fin de

conseguir un progreso significativo en su comprensión lectora, lo que implica vencer la etapa inicial de dificultades y conseguir entrar en una etapa en la que la lectura sirva como fuente de placer y de información.