

La **lectura** en lengua **extranjera**

Editado por
Yolanda Ruiz de Zarobe
Leyre Ruiz de Zarobe

LA LECTURA
EN LENGUA EXTRANJERA

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Editado por
Yolanda Ruiz de Zarobe
y Leyre Ruiz de Zarobe

LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA

Editoras: Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe

Primera edición en Ediciones Octaedro: mayo de 2019

© de los textos: los propios autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-59-7

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Índice

Prefacio	i
Introducción	v
Sección 1: Procesos de lectura en lengua extranjera	
<i>Skills and strategies in foreign language reading</i>	2
Xiangying Jiang (West Virginia University) and William Peter Grabe (Northern Arizona University)	
<i>La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura</i>	32
María Luisa Regueiro Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid)	
<i>Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera</i>	102
Daniel Cassany (Universitat Pompeu Fabra)	
<i>El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera</i>	128
Leyre Ruiz de Zarobe (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)	
<i>Lectura asistida por ordenador y lectura on-line</i>	158
Victoria Zenotz Iragi (Universidad Pública de Navarra)	

Sección 2. Contextos didácticos de la lectura en lengua extranjera

- Compresión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente* 192
Esther Usó-Juan (Universitat Jaume I)
- La lectura en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera* 220
Yolanda Ruiz de Zarobe (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
- La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas* 246
Ernesto Martín Peris (Universitat Pompeu Fabra)
- La evaluación de la comprensión lectora: selección de textos y formulación de ítems* 272
Juan Eguiluz Pacheco (Universidad de Salamanca)

Prefacio

IT IS WELL established that human communication and literacy attainment are achieved, in part, through the use of effective reading and writing skills and strategies. Achieving such goals also frequently requires the use of foreign or multiple languages. Over the past several decades the field of Applied Linguistics has witnessed a wealth of published volumes on second language reading theory and practice, and from multiple perspectives. Invaluable as they are they have also been written predominantly in English, and, consequently, have required many readers—fittingly so—to gain access and to discuss their contents through the use of a foreign language.

This can be an immensely challenging cross-linguistic feat for both scholars and students, who are often faced with communicating and learning about applied linguistics matters via a foreign language. Such a challenge has come to my attention through experiences with colleagues and students in Applied Linguistics, Bilingual Education, and Spanish Language and Culture Studies. Furthermore, that Spanish ranks among the top natively spoken languages in the world merits critical consideration on the part of scholars and educators involved in multilingual

literacy development, and particularly so within Spanish-speaking communities. It is, therefore, with great pleasure that I introduce *La Lectura en Lengua Extranjera* to scholars, teachers, students, and anyone interested in multilingual literacy development. Through this cutting-edge volume Yolanda Ruiz de Zarobe and Leyre Ruiz de Zarobe of the Universidad del País Vasco have meticulously shared their broad experiences within the multilingual academic panorama of Spain and Europe. With collaboration from prominent scholars and teachers across the disciplines, they present unique theoretical and pedagogical perspectives on multilingual reading development and instruction. Since reading in a foreign language is a complex cognitive skill, and one that is unique from reading in a native language, it deserves significant attention. The editors have recognized this via a multidisciplinary focus ranging from discourse analytic, linguistic, and cognitive to socio-cognitive and pedagogical perspectives on the theme. They additionally highlight reading in a foreign language within distinct populations and reading for varying purposes.

Situated within an ever-growing bilingual and foreign language education-oriented community, I am thrilled to be able to present such a valuable contribution to fellow colleagues and students, including my own, in the fields of Bilingual Education, Spanish and Applied Linguistics and Second Language Studies. I believe the editors have indeed accomplished their goals of bridging gaps and advancing understanding and communication about foreign language reading.

Diana Pulido, Ph.D.

Assistant Professor of Curriculum
and Instruction / Foreign Language Education
The University of Texas at Austin

Introducción

APROXIMARSE A LA lectura en lengua extranjera significa abrir distintas puertas a la lectura, ya que desde la investigación a la práctica docente se despliega un gran abanico de temas y perspectivas posibles. La lectura, particularmente, constituye una de las modalidades más complejas y esenciales de la actividad lingüística, en la que participan variables de muy distinta índole: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc.; la complejidad de la lectura deriva precisamente de su carácter multidimensional, complejidad que se acentúa en el caso de la lengua extranjera. La lectura en lengua extranjera conlleva centrarse en la lengua extranjera pero partiendo de la lengua materna, ya que toda la investigación y estudio relativos a la lectura en lengua extranjera se ha abordado a partir de lo realizado en lengua materna.

Leer en lengua extranjera supone, asimismo, abarcar un ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras que implica a profesores, estudiantes, metodologías y prácticas didácticas. Por ello, parece necesario conocer los fundamentos del proceso de lectura como tal para plantear prácticas docentes y discentes más eficaces y acordes con el proceso lector, que puedan concebirse como sistemas de ayuda a la comprensión, al desarrollo de estrategias más eficaces de comprensión y a la atenuación de dificultades. Teoría y práctica aparecen pues íntimamente interrelacionadas.

Abordar todos los temas que un tratamiento de la lectura en lengua extranjera requiere sería un trabajo ingente, por la gran cantidad de teoría, investigación y práctica en este campo. Nuestro propósito aquí no es ese, sino presentar una selección de temas representativos de la lectura en lengua extranjera y relevantes hoy en día, que permitan ilustrar el proceso holístico de leer en otra lengua: cómo funciona la comprensión lectora en lengua extranjera, cómo construye el lector el proceso de lectura, algunos factores que intervienen en la comprensión, la variedad de lecturas, el impacto de las nuevas tecnologías en el proceso lector, el puente entre investigación y práctica y algunos contextos y prácticas de enseñanza/aprendizaje de la lectura. Pretendemos asimismo poner de relieve, en esa selección de temas, lo más específico a la lengua extranjera.

El libro está organizado en dos secciones. La sección 1 trata sobre los procesos de lectura en lengua extranjera y está compuesta por cinco capítulos. En el primero, “Skills and strategies in foreign language reading”, Xiangying Jiang y William Peter Grabe examinan las estrategias de lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera para demostrar los principios que están presentes en toda competencia lectora. Después de llevar a cabo una revisión de los distintos estudios sobre instrucción de estrategias de comprensión en lengua extranjera, los autores incluyen algunas prácticas docentes derivadas de dicha investigación que pueden ser de utilidad en el desarrollo de las habilidades lectoras de los aprendices de lenguas.

Desde una perspectiva multidisciplinar, en el capítulo titulado “La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura”, María Luisa Regueiro Rodríguez, después de exponer el complejo proceso de la lectura y los modelos que dan cuenta de ella, realiza un análisis de los distintos tipos de lectura en función de la diversidad textual, en el que integra aportaciones de la Neurociencia, la Lingüística del Texto, la Lingüística Aplicada y la Didáctica. La autora propone algunas orientaciones didácticas útiles de acuerdo con los distintos procesos cognitivos y estrategias implicados en la lectura de los diversos tipos textuales.

El profesor Daniel Cassany, en el capítulo titulado “Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera” sigue los Nuevos Estudios de Literacidad y utiliza técnicas etnográficas para revisar algunos aspectos de la concepción cognitiva de la lectura en lengua extranjera, propone una alternativa sociocultural que ofrece una perspectiva más completa de la lectura y pone de relieve el alfabetismo crítico.

En el cuarto capítulo de esta primera sección, “El efecto del *tipo de texto* en la comprensión lectora en lengua extranjera”, Leyre Ruiz de Zarobe aísla el factor *tipo de texto* para medir su influencia en la comprensión de la lectura en lengua extranjera. Tras analizar algunas investigaciones en lengua materna y extranjera sobre la comprensión de los tipos de texto (narrativo, expositivo y argumentativo), muestra la influencia fundamental de este factor en la comprensión lectora, y resalta la necesidad de su enseñanza explícita en el aula.

El último capítulo de esta sección, escrito por Victoria Zenotz Iragi, “Lectura asistida por ordenador y lectura *on-line*”, distingue entre la lectura asistida por ordenador y la lectura *on-line* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Junto con el recorrido realizado por los programas de lectura en lengua materna y extranjera, y el hipertexto e hipermedia, la autora se adentra en las dificultades del lector cuando hiperlee y en las estrategias que pueden ayudar para afrontar dichas dificultades.

La segunda sección está dedicada a distintos contextos didácticos de la lectura en lengua extranjera.

En el primer capítulo, “Comprensión lectora en una segunda lengua: De la teoría e investigación a la práctica docente”, Esther Usó-Juan presenta el marco teórico que ilustra los cambios sufridos en el concepto de comprensión lectora para, a continuación, mostrar el marco empírico con los aportes más importantes en investigación en comprensión lectora en lengua extranjera. A partir de ahí, en el puente entre teoría y práctica, la autora presenta aquellos principios pedagógicos que deben guiar la enseñanza de la comprensión lectora y propone algunas recomendaciones para mejorar la comprensión en contextos de instrucción de segundas lenguas.

Yolanda Ruiz de Zarobe en el capítulo “La lectura en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera” realiza una revisión del enfoque educativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), centrándose en el estudio de la lectura. Tras analizar la investigación llevada a cabo en relación con la lectura en entornos integrados, se sugieren los pasos a seguir para que el estudio de este contexto de aprendizaje cobre mayor relevancia en el futuro.

En el siguiente capítulo, “La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas”, Ernesto Martín Peris habla del enfoque de la intercomprensión como capacidad para comprender mensajes en una lengua sin necesidad de ser capaces de producirlos. Su

fundamento radica en la semejanza o la identidad entre formas y estructuras de dos o más lenguas, que las hacen fácilmente reconocibles para sus respectivos hablantes. En la didáctica de la intercomprensión se ejercita la lectura y audición de textos, potenciando las estrategias de comprensión lectora y auditiva. Asimismo, se desarrolla un cierto grado de conciencia lingüística y de conocimientos lingüísticos explícitos, pero limitándolos estrictamente a los objetivos propuestos.

El último capítulo, de Juan Eguiluz Pacheco, “La evaluación de la comprensión lectora: selección de textos y formulación de ítems” presenta una orientación práctica para la evaluación de la comprensión lectora partiendo del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*, que sirve como referencia para la selección de textos y la creación de ítems. Resulta una contribución interesante para un desarrollo operativo de los actuales marcos teóricos y de referencia en la evaluación del Español como Lengua Extranjera.

La variedad de temas propuestos en este volumen pretende dar cuenta de la compleja y rica actividad de la lectura en lengua extranjera, actividad, por lo demás, común y frecuente en la vida de muchas personas. Leer en lengua extranjera constituye en el mundo globalizado actual una habilidad necesaria en infinidad de ámbitos particulares de la vida cotidiana de los sujetos, que necesitan leer en lenguas distintas a la propia con objetivos de uno u otro tipo, y la “comprensión de lectura” se concibe en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como una de las destrezas básicas para todo aprendiz de lengua extranjera. Así pues, resulta una actividad ineludible para infinidad de sujetos y obligada para los profesores y estudiantes de lenguas.

Este libro se dirige a investigadores que deseen profundizar en algún aspecto de la lectura, pedagogos y profesores/estudiantes que busquen reflexionar en sus prácticas docentes y discentes y, en general, a toda persona que quiera comprender y conocer mejor la actividad de lectura y comprensión en lengua extranjera.

Por último, este volumen es el resultado de investigaciones realizadas en el marco del proyecto de investigación FFI2009-10264, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, y por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (Orden 17/03/2009).

Yolanda Ruiz de Zarobe
Leyre Ruiz de Zarobe

Sección I
Procesos de lectura en lengua extranjera

*Skills and strategies
in foreign language reading*

XIANGYING JIANG
West Virginia University

WILLIAM PETER GRABE
Northern Arizona University

Palabras clave: comprensión lectora en segundas lenguas/lenguas extranjeras, componentes de la habilidad lectora, estrategias de lectura.

Keywords: foreign/second language reading comprehension, component skills of reading ability, reading strategies.

Resumen

El desarrollo de las habilidades lectoras tanto en lengua materna como en lengua extranjera requiere la integración compleja de distintos procesos cognitivos, del conocimiento de la lengua y del contenido, y de un amplio despliegue de estrategias y habilidades específicas de la comprensión lectora. Este capítulo se centra en las estrategias y habilidades de comprensión lectora tal y como se definen en la investigación de primeras lenguas (L1) y de segundas (L2). Comenzaremos con la revisión de algunas destrezas lectoras con el fin de demostrar los múltiples componentes de la teoría sobre la habilidad lectora. A continuación, repasaremos algunos estudios centrados en la eficacia de la instrucción estratégica en contextos de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Asimismo, formularemos una serie de recomendaciones para la práctica docente a tenor de dichas investigaciones, que serán de ayuda en la mejora de las habilidades lectoras de los estudiantes.

Abstract

The development of reading abilities in a foreign or second language requires a complex integration of cognitive processes, background knowledge, language knowledge, and an array of component skills and strategies specific for reading comprehension. This chapter focuses on the component skills and strategies for reading comprehension as they are examined in reading research in both first language (L1) and second language (L2) contexts. We will first provide a review of various reading skills to demonstrate the multiple components of the construct of reading ability. We will then review studies on the effectiveness of comprehension strategy instruction conducted in a second/foreign language context. We will also note and recommend instructional practices that are supported by the research review and that should help develop learners' reading abilities.

1. Skills and strategies in foreign language reading

THE DEVELOPMENT OF reading abilities in a foreign or second language requires a complex integration of cognitive processes (e.g., memory, attention, speed, automaticity), background knowledge, language knowledge, and an array of component skills and strategies specific for reading comprehension. Central to recent work in both L1 and L2 contexts have been the recognition that fluent reading comprehension abilities are built up from component skills, all of which contribute independently to comprehension (see Koda 2005; Perfetti, Landi & Oakhill 2005; Grabe 2009; Khalifa & Weir 2010; Shiotsu 2010; Duke & Carlisle 2011). In discussing component skills for reading development, it is common to refer to both reading skills and reading strategies. Skills represent linguistic processing abilities that are acquired gradually and eventually automatized in use (Proctor & Dutta 1995; Schunk 2000; Anderson 2010; Grabe & Stoller 2011). These skills include rapid and efficient word recognition, a large recognition vocabulary, morphological and syntactic processing, text structure awareness and discourse processing abilities, and reading fluency. Strategies, on the other hand, are somewhat more complex, and it is sometimes more difficult to isolate strategies specific to reading versus more general cognitive strategies or to isolate specific strategies to determine if they have a positive influence on comprehension abilities. On a more behavioral level, though somewhat fuzzy, we can say that strategies are attempts that readers make in order to facilitate reading comprehension.

Many researchers have tried to provide a sound definition for reading strategies (Garner 1987; Paris, Wasik & Turner 1991; Carrell, Gajdusek & Wise 1998; Mokhtari & Sheorey 2002; Trabasso & Bouchard 2002; Koda 2005; Afflerbach, Pearson & Paris 2008; Anderson 2009). Among the multiple definitions available in the literature of reading comprehension, three core elements can be extracted to characterize reading strategies: (1) they are deliberate, (2) they are problem or goal oriented, and (3) they are reader-initiated/controlled (Koda 2005: 205). An example definition of reading strategies can be found in a recent study by Afflerbach, Pearson & Paris (2008: 15), in which reading strategies are defined as “deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings out of text.” Similarly, Trabasso and Bouchard (2002: 177) defined reading strategies as “specific, learned procedures that foster active, competent, self-regulated, and intentional reading.”

There is a continual debate about differences or similarities between skills and strategies. In fact, this distinction may depend as much on the individual reading task and the individual reader than on some stable consistent difference between skills and strategies. Many abilities that are commonly identified as strategies are relatively automatic in their use by fluent readers (e.g. skipping an unknown word while reading, rereading to reestablish text meaning). In a number of cases, skills may have been learned as strategies but have become thoroughly automatized (e.g. mentally summarizing a newspaper story to tell a friend). Thus, the distinction between skills and strategies is not entirely clear precisely because of the very nature of reading (not because of a definitional problem). As Afflerbach, Pearson & Paris (2008: 17) note: “Reading strategies are ‘skills under consideration’ to denote that the same actions could be either a skill or a strategy, depending on the reader’s awareness, control, intention, and the specific reading situation.” Nonetheless, ‘strategies’ is still an important concept for reading abilities. Strategies, for definitional purposes, are best defined as abilities that are potentially open to conscious reflection, and reflect a reader’s intention to address a problem or a specific goal while reading. Because the overwhelming preponderance of research and description in the L1 and L2 literature discuss skills and strategies separately, we similarly distinguish the two in this chapter.

Thus, the purpose of this chapter is to explore these two major aspects of reading comprehension—skills and strategies—as they are examined in reading research in both L1 and L2 contexts. In the first section we will provide a brief review of various reading skills to demonstrate the multiple components of the construct of reading ability. We will also note and recommend instructional practices that are supported by the research review and that should help develop learners’ reading abilities. In the second section, we will review studies on the effectiveness of comprehension strategy instruction conducted in a second/foreign language context and discuss the practical implications of the findings.

2. Component skills of reading ability

THE COMPLEXITY OF reading has been well recognized. One way to demonstrate this complexity is through a close look at the key component skills of reading identified by researchers over the years. In this section, research in both L1 and L2 reading contexts is reviewed that supports the relationship between reading skills and reading comprehension. In addition, instructional implications to develop these skills are identified/suggested.

2.1. Word Recognition

Word recognition is one of the most important processes contributing to reading comprehension. Fluent word recognition involves an interaction of activated orthographic, phonological, and semantic and syntactic processes. Research on reading has shown that beginning readers need to establish strong linkages between orthographic forms and the sounds of the language (Bowey 2005; Perfetti, Landi & Oakhill 2005; Ehri 2006; Tunmer & Chapman 2006). Extensive research in L1 contexts across languages has demonstrated that training in phonological awareness and letter-sound correspondences predicts later reading development among children and beginning readers (Ehri 2006; Wagner, Piasta & Torgesen 2006). The automatization of letter-sound relations is the foundation of all alphabetic reading and supports syllabic reading systems as well. Even Chinese, as a morpho-syllabic system, incorporates information from the phonetic radical within characters to aid word recognition and uses phonological information at the point of lexical access (Chow, McBride-Chang & Burgess 2005; He, Wang & Anderson 2005).

English word recognition becomes rapid and accurate as learners build automaticity through over-learned letter-sound correspondences and sight word reading of high frequency words. English L1 research on eye-movement tracking has shown that good readers recognize words on average in about 200-250 milliseconds, they move their eyes ahead approximately 8 letter spaces per focus, they make regressive eye-movements about 12 percent of the time (often for slight adjustments), and they actively focus on more than 80% of the content words and about 35% of functional words. In short, reading incorporates a process of very rapid word recognition carried out through fairly consistent eye behav-

iors. Automaticity is a key to this rapid word recognition process. The observable eye-movement processes of fluent readers are quite similar in all languages, with variation due to differing amounts of linguistic information provided by individual graphic forms (see Rayner, Juhasz & Pollatsek 2005). Word reading efficiency is thus going to vary somewhat by different orthographic systems (Frost, Kugler, Deutsch & Forster 2005; McBride-Chang, Cho, Liu, Wagner, Shu, Zhou, Cheuk & Muse 2005).

In L2 contexts, research has been relatively neglected with respect to the impact of word recognition skills and phonological awareness on reading comprehension (see Birch 2006; Shiotsu 2010). It is generally accepted, however, that students at beginning and low intermediate levels need to be able to use letter-sound correspondences easily and recognize frequent words rapidly and accurately. Most L2 students in academic setting even as low as upper elementary grades will have reasonable control over these basic skills, but checking how quickly and accurately students can read a word list provides a useful diagnostic tool, particularly if a teacher is concerned about a student's reading progress (see Wang & Koda 2005 for an example list). Students who have difficulty with letter-sound correspondences should be given training in more consistent associations between letters and sounds (see Birch 2006). Most students will not have significant problems at this level if they are in academic settings at secondary or higher levels. Beyond the ability to read a basic word list reasonably well, many students should get the needed practice in word recognition skills through vocabulary development, extensive reading, and fluency practice.

2.2. Vocabulary Knowledge

Research on English L1 vocabulary knowledge has demonstrated that fluent readers have very large recognition-vocabulary knowledge resources and that vocabulary knowledge is highly correlated with reading ability (see Stahl & Nagy 2006; Tannenbaum, Torgesen & Wagner 2006; Wagner, Piasta & Torgesen 2006). While estimates of word knowledge vary greatly (from 19,000 to 200,000; Anglin 1993), the most widely accepted figure is that U.S. high school graduates (to use as an established benchmark) know on average 40,000 words (lemmas) as fluent L1 readers (Nagy & Anderson 1984; Stahl & Nagy 2006; see also Schmitt 2008 for reasonable L2 estimates). This is a very large number of words to learn and most accounts

suggest that many of these words are learned by exposure to new words through continual reading practice. Stanovich (2000) has argued that extended exposure to print (reading extensively) over years leads to major differences in both vocabulary knowledge and comprehension abilities.

Research on L2 vocabulary knowledge has also shown that vocabulary is correlated with L2 reading comprehension. Laufer (1992) reported correlations of .50 to .75 between vocabulary knowledge and reading performance. Qian (2002) reported correlations from .73 to .82. Droop and Verhoeven (2003) reported a strong relationship between 3rd and 4th grade L2 students' vocabulary knowledge and their reading abilities. Schoonen, Hulstijn, and Bosser (1998) also reported very strong relationships between vocabulary and reading, reporting an r^2 of .71 for eighth grade EFL students in Holland.

If students are to become good readers with a wide range of texts, they need to recognize at least 95 percent of the words they might encounter in these texts for effortful comprehension, and fluency generally occurs when a reader can recognize 98-99 percent of the words in a given text. The number of words that would be needed for 95 percent coverage of most texts seems to lie somewhere between 10,000 and 15,000 words (lemmas); the number for 98-99 percent of coverage probably requires a recognition vocabulary of about 40,000 words (lemmas) (Stahl & Nagy 2006; Schmitt 2008) (cf. Nation 2006 and his estimate of 8,000 word families for reasonably fluent comprehension.)

The real goal for more advanced L2 reading is an L2 recognition vocabulary level anywhere above 10,000 words. At the same time, the need to know the first 2,000 words (or word families) still retains its force as a key argument for vocabulary instruction. Good L2 vocabulary instruction ideas can be found in Anderson (1999, 2008), Nation (2001), and Zimmerman (2009).

2.3. Morphology, Syntax, and Discourse Knowledge

Research on L1 morphological, syntactic, and discourse knowledge shows that they all have an impact on reading comprehension. A number of studies have shown that morphological knowledge contributes independently to reading comprehension. Research by Anglin (1993), Nagy, Berninger, and Abbott (2006), Wagner, Muse, and Tannenbaum (2007), and Carlisle (2010) all argues that morphological knowledge (knowledge

of word parts) is very important to more advanced word recognition and reading development (see Stahl & Nagy 2006; Carlisle 2010). There is also evidence that grammatical knowledge and discourse knowledge both play roles in L1 reading comprehension (Duke & Pearson 2002; Trabasso & Bouchard 2002; Perfetti, Landi & Oakhill 2005; Lesaux, Lipka & Siegal 2006; Klauda & Guthrie 2008). Research studies with Dutch and Japanese students have shown that syntax is a powerful predictor of reading comprehension abilities (Schoonen, Hulstijn & Bossers 1998; Shiotsu 2010).

Perhaps less obviously than grammar knowledge, discourse knowledge is, nonetheless, strongly related to reading comprehension (Meyer & Poon 2001; Trabasso & Bouchard 2002; Perfetti, Landi & Oakhill 2005). Research on discourse knowledge points to the importance of discourse signaling mechanisms, organization patterns and discourse structures in texts, and lexically signaled relations both within and across clauses and sentences. In research on the role of discourse knowledge, Carrell (1985) and Jiang (2007) have shown that discourse structure knowledge relates strongly with reading comprehension. Meyer and Poon (2001) have demonstrated that students with a better awareness of higher-level text structuring recall more information from the texts and recall more top-level, main idea information. Both Meyer and Poon (2001) and Lorch and Lorch (1995) have shown that lexical signaling contributes directly to reading comprehension with multiple types of discourse patterns. Chung (2000) has shown that L2 students, overall, improved their reading comprehension when supported by lexical signaling words. This finding was especially true for less skilled readers.

A number of implications for teaching can be drawn from this set of research findings on morphology, grammar and discourse structure. Morphological knowledge is used increasingly as a student develops greater reading proficiency. L1 researchers state that derived words represent 40 percent of learners' word knowledge by fifth grade (Anglin 1993). Morphology awareness can most readily be addressed as parts of vocabulary instruction and it should not be ignored. With respect to grammar knowledge, a "typical grammar course" is not a good recommendation for reading instruction. In reading instruction, grammatical knowledge can sometimes make a difference with more difficult texts, particularly if the grammatical form occurs multiple times and plays a role in comprehension. Some subset of this knowledge should be taught, first directly from

the text material itself, and then through additional activities and a review of other text material if needed.

Teaching students to become more aware of discourse organization is a further critical aspect of reading instruction and curriculum planning. Teachers need to be aware that texts have larger units of organization that achieve writers' purposes. Moreover, writers' goals and task requirements determine basic patterns of discourse organization, and the specific information that a writer presents has a major impact on how a text is organized. A teacher with some knowledge of text organization and discourse signaling markers can help students build their knowledge of discourse organization.

Much like other types of knowledge and skills to be learned, there are some key principles for discourse organization instruction. First and foremost, this type of instruction must be consistent and continual. Second, teachers must also use the texts that they are reading for other purposes so that students see the pervasiveness of discourse patterns—Students shouldn't be provided with special texts to show the patterns of discourse organization. Finally, students need to explain to teachers and classmates how texts are structured and how discourse organization is signaled.

2.4. Comprehension Processing

Comprehension of a text is created when the reader builds a semantic network of ideas drawn from the text to form a “text model of comprehension.” This basic text model—what the text is about—is also supported and expanded by readers' use of background knowledge, inferencing, and attitudes to the text information, thus creating a second “situation model of Comprehension” (Kintsch & Rawson 2005). The text model of comprehension requires that semantic information from clause-level processing be combined in a network of central ideas and references that recur through the text. Readers form links across ideas that are repeated, are referred to again, or are inferred in order to maintain a coherent interpretation of what they read. This emerging network of ideas is what produces the gist of the text. The situation model is built upon the text model to establish what the reader decides is necessary, relevant, appropriate, and useful: The active reader interprets the text to decide what it should mean to him or her. That interpretation is the information that also is stored in long-term memory as learned information (Kintsch & Rawson 2005; Grabe 2009).

Our ability to attend selectively to certain information and to respond strategically to this information is represented cognitively in working memory as executive control processing (see Grabe 2009). We are all able to focus our attention on some point and “think” about it. During reading that requires learning (including both content and language learning), this attention typically involves strategic reading. L1 research on strategic processing during reading (e.g., inferencing, comprehension monitoring, goal setting) demonstrates that strategic processing and metacognitive awareness influence reading comprehension. Discourse comprehension researchers have shown that inferencing that arises from ‘reading-to-learn’ has an important impact on comprehension (Goldman & Rakestraw 2000; Perfetti, Landi & Oakhill 2005). Similarly, comprehension monitoring appears to be a good predictor of comprehension abilities (Cain, Oakhill & Bryant 2004). At the same time, these abilities, being metacognitive in nature, are not simple reading strategies. Rather, they constitute a range of skills and abilities, and represent a range of strategic responses to text difficulties.

Our ability to recognize main ideas, and the gradual development of these abilities, most likely centers in monitoring of text information, making decisions based on discourse structure awareness as to thematic recurring ideas, our ability to recognize textual signaling of main ideas, and a consistent effort to have discussions about what a text means and why. In fact, a strong movement in English L1 reading research in the past decade seeks to explore in much greater depth how to have classroom discussion that help student determine main ideas and appropriate interpretations of texts (see Grabe 2009; Lawrence & Snow 2011; Wilkerson & Son 2011).

2.5. Extended Exposure to Print

L1 research on extended exposure to print has demonstrated a strong relationship between amount of reading (over long periods of time) and improved reading comprehension (Guthrie, Wigfield & Metsala 1999; Stanovich 2000; Guthrie et al. 2004). Stanovich and colleagues, in a series of studies, showed that exposure to print (amount of reading) was an important independent predictor of reading ability (see Stanovich 2000 for overview).

Research on extensive reading is relatively unexplored in L2 reading. One set of studies that has indicated the positive effects of extensive

reading on reading comprehension was those studies carried out by Elley over a period of 20 years (Elley 2000). In these studies, he has shown that getting students to read extensively over a long period of time consistently improved reading comprehension abilities as well as a number of other language skills. A second important multi-year research project, carried out by Lightbown and colleagues in Canada, engaged French L1 students from grades 4 through 8 in extensive reading for 30 minutes per day instead of their normal ESL curriculum (Lightbown 1992; Lightbown, Halter, White & Horst 2002). They found that extensive reading alone was as good as the main curriculum for the first three years. In the last two years, these students fell behind without supporting production work in speaking and writing. In most other studies on extensive reading, there is relatively little carefully controlled empirical evidence that reading extensively significantly influences L2 reading development.

Extensive reading, to be reasonably successful, generally requires a significant effort in motivating students. Students need to be aware of the goals for working on extensive reading. They also need to be sold on the benefits of extensive reading, encouraged to read extensively at every reasonable opportunity, given many good opportunities to read extensively, and provided with many excellent extensive reading resources (e.g., graded readers and level-appropriate reading material) (see Day & Bamford 1998). Building extensive reading skills requires long-range curriculum planning if it is to have a major impact on fluency and reading comprehension development. However, there is no way to get around the fact that students only become good readers by reading a lot.

2.6. Fluency

L1 research on reading fluency has demonstrated that reading fluency, especially among children, is strongly correlated with reading comprehension (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins 2001; Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno 2003; Samuels 2006; Klaua & Guthrie, 2008). Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins (2001) and Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno (2003) have shown that oral passage reading fluency—orally reading a text for one minute—is strongly related to reading comprehension abilities for L1 children. A number of studies have shown that training to recognize words faster will lead to faster word recognition on other words if the training is sufficiently extensive (Martin-Chang & Levy 2006). How-

ever, this type of training appears to have only limited direct benefits for reading comprehension. In the area of passage fluency training, primarily by rereading passages multiple times (sometimes aloud and sometimes silently), there is good evidence that passage rereading improves both reading fluency and comprehension (National Reading Panel 2000; Stahl & Heubach 2005).

At present, there is little research that demonstrates a relationship between reading fluency and reading comprehension development in L2 contexts. However, a recent study carried out by Sawaki and Sabatini (2007) has reported a strong relationship between oral passage reading fluency and reading comprehension ($r^2 = .36$). A series of L2 training studies by Taguchi and colleagues (2002, 2004) provide evidence that fluency practice leads to increased L2 reading fluency and to some improvement in L2 reading comprehension. A recent study carried out by Gorsuch and Taguchi (2008) has demonstrated that at the end of an eleven-week rereading fluency training program, experimental students performed significantly better than control students on reading comprehension while also making significant gains in reading fluency. Improved word reading fluency through training has been reported by Fukkink, Hulstijn, and Simis (2005).

In English L1 reading settings, repeated reading is becoming an important aspect of reading curricula, and many alternative options exist for providing repeated reading practice (Rasinski, Blachowitz & Lems 2006; Rasinski 2010). Repeated reading can either be unassisted or assisted. Unassisted Repeated Reading involves students reading aloud short passages alone until they reach a set rate of reading speed. Assisted Repeated Reading can involve students reading a passage silently along with an audio-tape, reading a passage aloud with an audio-tape, reading a passage with a teacher or aide, or first listening to a passage and then reading along (among other variations).

There are certainly important instructional issues to be addressed with the use of oral rereading practice in L2 contexts. Concerns have been expressed that forcing L2 students to read orally will be too difficult and potentially demotivating (because of pronunciation difficulties, unknown words, complex clauses). There are also unrealistic expectations about the development of reading rates in terms of WPM in L2 contexts. In L1 contexts, students do not read at above 200 WPM until they reach grade 8 in silent reading and perhaps only as adults (about 160-200 WPM) for oral

reading (Kuhn & Rasinski 2007; Rasinski 2010). However, the positive gains in L1 research and instructional practices, the L2 finding of Gorsuch and Taguchi (2008), and the great need for L2 student reading fluency all argue that L2 reading instruction needs to incorporate fluency practice on a regular basis.

2.7. Motivation

L1 reading motivation is an area with fairly limited research focused explicitly on reading abilities. However, a few studies have shown that more motivated readers both read more and have better reading comprehension abilities. Guthrie, Wigfield & Metsala (1999) showed that third grade and fifth grade readers who were more motivated read more and that eighth and tenth grade readers who were more motivated also were better at reading comprehension. Guthrie, Wigfield, and Perencevich (2004) also showed that specific instructional contexts can improve reading motivation and, as a consequence, improve reading comprehension. There is very little research on L2 reading motivation, a construct that is quite different from general L2 language learning motivation (cf. Mori 2002). Although reading motivation is relatively unexplored, it is a critical factor in reading development and reading instruction.

Teachers commonly think that they do not have a major role to play in student motivation for reading. This view couldn't be further from the truth. Most students take a dim view of becoming good, fluent L2 readers. Students know that reading development is a hard task and they need effective motivational support from teachers and the curriculum itself. Moreover, there are important ways in the classroom for teachers to promote student's motivation for reading, for example, teachers can have students share their interests, create communities of learners who support each other with difficult tasks, match student skills with challenge, and make learners active participants so learning is stimulating and enjoyable (see Grabe 2009).

3. Reading Strategies

THE POSITIVE RELATIONSHIP between language learners' reading strategy use and reading comprehension has been extensively demonstrated in both L1 and L2 contexts (e.g., Anderson 1991; Block 1992; Dole, Brown & Trathen 1996; Sheorey & Mokhtari 2001; Phakiti 2003). This line of research indicates that good readers tend to plan, monitor, and evaluate their reading behavior effectively and "possess a number of flexible, adaptable strategies that they use before, during, and after reading to maximize their comprehension" (Dole, Brown & Trathen 1996: 66). A list of sample reading strategies can be found in Grabe and Stoller (2011: 15-16). These strategies include previewing, predicting, checking predictions, posing questions, finding answers to posed questions, connecting text to background knowledge, summarizing, making inferences, paying attention to text structure, rereading, guessing word meaning from context, and others.

Because students are unlikely to acquire comprehension strategies naturally (Pressley 2006), instructional intervention to develop such strategies seems necessary. The purpose of strategy training is to help students develop their ability to solve comprehension problems while reading, improve their overall text comprehension, and eventually, help them become strategic readers. However, "strategic reading is not only a matter of knowing what strategy to use, but the reader must also know how to use it successfully and orchestrate its use with other strategies" (Anderson 1991: 468-469). Moreover, readers must be aware of their own comprehension processes in order to read strategically (Carrell, Gajdusek & Wise 1998). Research in L1 reading comprehension has documented the positive influence of strategy instruction across educational contexts and students' age groups (Miller 1985 1987; Anderson 1992; Dole, Brown & Trathen 1996; Trabasso & Bouchard 2002; Janzen 2003; Guthrie et al. 2004; Pressley 2006; Dole, Nokes & Drits 2009). It has also pointed out that reading strategy instruction, to be effective, needs to emphasize the coordinated use of multiple strategies while students actively seek to comprehend texts (Block & Pressley 2002; Guthrie, McRae & Klauda 2007).

Unlike the extensive L1 research on strategy development and strategic reading, there have only been a small number of empirical studies in L2 reading contexts. Many of these empirical studies are summarized below. Other studies are noted in Taylor, Stevens and Asher (2006).

3.1. Strategy Instruction and Reading Comprehension in a Second/Foreign Language

Carrell (1985) investigated whether teaching text structures facilitated ESL reading comprehension. In the study, Carrell divided 25 high-intermediate level IEP students into two groups, providing the treatment group with instruction on top-level rhetorical structure of expository texts and the control group with sentence analysis and vocabulary work. Immediately after the five one-hour training sessions over one week, students read one comparison and one collection passage, and then recalled the texts in writing followed by explicit identification of the text structure. Three weeks later, a delayed posttest, the same as the first one, was administered to test the persistence of the training effect. Results showed that the treatment group significantly increased in the number of students who recognized and used the text's structure. They also recalled significantly more than the control group in relation to the total idea units recalled and top, mid, and low-level idea units recalled. The training effect remained persistent even in the delayed posttest three weeks later. Carrell (1985: 741) concluded that "explicit, overt teaching about top-level rhetorical organization of texts can facilitate ESL students' reading comprehension."

Hamp-Lyons (1985) explored two approaches to teaching reading, a "traditional" and a "text-strategic" approach in a classroom setting with 24 ESL students in a university preparation course. After 32 hours of instruction over a semester, the experimental group which received the text-strategic treatment had significantly larger gain scores than the two traditional groups, one taught by the same teacher as the experimental group and the other by a different instructor, and there was no significant difference between the two groups which received the traditional treatment.

Barnett (1988) examined whether a semester-long training program on the use of reading strategies led to better reading comprehension than the control group who did not receive this training. Participants of the study were 272 American university students learning French as a Foreign Language. Students in the experimental group were taught to use reading strategies such as using context to solve problems, skimming, scanning, guessing, predicting, and analyzing reading styles while those in the control group received "traditional reading and exercises" (111) without experimental intervention. Although none of the comparisons reached statistical significance, students in the experimental group seemed to have

improved more than the control group in the immediate posttest right after the training and delayed posttest a semester later.

Carrell, Pharis, and Liberto (1989) carried out another study on the training of metacognitive reading strategies. The participants were 26 ESL students in an Intensive English program. Two treatment groups receiving training in either semantic mapping or the Experience-Text-Relationship method were compared with a control group which received regular instruction without training. Results in the immediate posttest showed effectiveness of training with significant gain scores for both experimental groups.

Kern (1989) investigated the effect of explicit strategy instruction on reading comprehension of 53 intermediate-level learners of French at an American university. In addition to the normal course content, the experimental group received explicit instruction in reading strategy use, including strategies such as guessing word meaning based on word-level and contextual cues, identifying sentence- and discourse-level cohesion, predicting, questioning, skimming, and scanning. The control group covered the same material without explicit strategy instruction. After one semester of instruction, the experimental group performed significantly better than the control group in reading comprehension, and students who had the greatest difficulty reading L2 texts benefited the most from the strategy training.

Raymond (1993) replicated Carrell's (1985) study with 43 college students who were at the high-intermediate level in French. The experimental group received five hours of instruction over a two-week period, one hour for each of the five expository text structures (description, collection, causation, problem/solution, and comparison), with the control group following a standard question-answer routine. Two problem/solution texts were used for the pre- and post- tests. On the pretest, students read one of the passages and completed a questionnaire assessing their perception of the text in the form of ten Likert scales and then recalled the text in writing. The posttest was given one month after the training sessions, which followed the same procedures as in the pretest except that students read the counterbalanced text they did not read on the pretest. Although the training was only one hour for the problem/solution structure and the posttest was one month after the training, Raymond found that the experimental group responded more positively to almost all the perception questions and recalled significantly more main ideas than the

control group, which confirmed Carrell's (1985) finding that structure strategy training facilitated free recall of main ideas.

Kitajima (1997) investigated the effect of referential strategy training on reading comprehension of 28 intermediate-level learners of Japanese at an American university. The experimental group received strategy training that focused on (a) solving referential problems, (b) using syntactic cues to identify phrasal division and logical connections between clauses, and (c) using discourse-level cues to form questions, establish current situation and people's roles, and check discrepancies. The control group worked on comprehension exercises with the same materials. After one semester of training, students took a posttest in which they were asked to read a Japanese narrative and rewrite the contents in English. Their performance was evaluated based on the overall quality and number of referents correctly identified. The results indicated that the experimental group comprehended the story significantly better than the control group at the macro level.

Kusiak (2001) examined the effect of metacognitive strategy training on the reading comprehension of 158 Polish intermediate EFL learners during a period of four weeks. The experimental group was taught how to use self-regulatory strategies such as finding the main idea, distinguishing text structures, guessing word meanings from context, and identifying purposes, while the control group had their "regular classes" with activities such as reading aloud, learning vocabulary, and answering comprehension questions. The results of the questionnaire and reading comprehension tests indicated that the training was not only effective in enhancing students' perceptions and beliefs about reading and strategy use, it also improved students' reading comprehension, especially that of less proficient readers.

Dreyer and Nel (2003) investigated the effectiveness of reading strategy instruction with 131 at-risk and successful ESL readers in their first year of university study. Students in the experimental group were taught to use reading strategies such as predicting, questioning, identifying the purpose, identifying the main idea, inferencing, and summarizing. Three measures were used to assess reading comprehension of the participants: TOEFL reading comprehension, a comprehension test for an English for Professional Purposes course and a comprehension test of Communication studies (students' area of study). The results indicated that students who received strategy instruction performed significantly better than

those in the control group on all the reading comprehension measures and the results were consistent for both successful and at-risk students.

Pappa, Zafropoulou, and Metallidou (2003) investigated strategy instruction on semantic mapping in an EFL context with 119 Greek students at the age of 14-15 years. Three experimental groups received either semantic mapping strategy training, integrative motivation boosting, or a combination of both strategy training and motivation boosting. The control group worked on the materials scheduled by the institution. The findings indicated that students in the experimental groups improved their performance in English reading comprehension in the posttest compared with those in the control group.

Macaro and Erler (2008) reported on a 14-month longitudinal study of strategy instruction with 62 11-12 years old English L1 students in England. They took measures of [L2] French reading comprehension, reading strategy use and attitudes toward French before and after the intervention. A control group of 54 students did not receive the intervention. Teachers in the treatment classes were initially asked to devote approximately 10 minutes per week (thus, the “low input” designation) to the strategy instruction program. Typically, however, teachers clustered these 10-minute training segments into longer units (e.g. 30-minute blocks) every 2-3 weeks. Teachers taught reading strategies in a three-stage cycle: (1) awareness raising and modeling, (2) scaffolded practice and removal of scaffolding, and (3) evaluation. After 14 months, post-test results showed that the treatment group significantly outperformed the control group both on a translation test and a text idea-recall measure. Overall, experimental students significantly increased their use of text-engagement strategies while the control group did not. Finally, students in the treatment group reported significantly more positive attitudes toward reading in French.

The studies reviewed above examined the effects of explicit strategy training on reading comprehension across various contexts. The studies varied in many ways, for example, the age, language background, and proficiency level of the participants, the length and types of treatment, and the instruments used to measure reading comprehension. Moreover, the rigor used in the assessment measures and analysis was not consistently strong. However, the results of the studies, on balance, showed positive effect of explicit strategy instruction to a reasonable extent. In a meta-analysis conducted by Taylor, Stevens, and Asher (2006) on the effects of explicit reading strategy training with 10 published studies and

12 dissertations in L2 contexts, the authors found a moderate overall effect size of .54 and concluded that explicit strategy instruction is likely to have a positive effect on students' reading performance. Based on the evidence reviewed involving strategy training, it is reasonable to assert that reading strategy use improves comprehension and leads to improved instructional outcomes in both L1 and L2 contexts.

3.2. Instructional Implications

Some pedagogical implications can be drawn from research in strategy instruction in both L1 and L2 reading contexts regarding how to teach strategies and what strategies should be taught in comprehension instruction. First, teaching for strategic reading should involve consistent modeling, scaffolding, extensive practice, and eventually independent use of the strategies by students. Student discussions centered on text comprehension should be a major way to introduce and practice strategies, and comprehension monitoring should be a regular feature of instruction. In this way, strategy instruction can be seen as part of everyday reading instruction, and not as separate lessons. A long-range goal is to automatize strategy use for fluent reading. Teaching students to become more strategic readers is central to comprehension instruction and deserves greater instructional attention.

Second, over a period of time, explanations of strategies must include what they are, why students should learn them, how to use them, when and where to use them, and how to evaluate use of the strategies (Winograd & Hare 1988). These explanations will not only help students learn the strategies but also raise their metacognitive awareness of reading strategies. Only when students are aware of when comprehension is breaking down and what they can do about it, can we say that they have learned to use the strategies strategically (Carrell 1998).

Third, students should have enough opportunities to observe teacher modeling of reading strategies. When modeling, teachers need to demonstrate strategy use by revealing their own comprehension and comprehension monitoring processes as they read (Kern 1989; Baker 2002). It is important that teachers verbalize their strategy use and explain their reasoning via think-alouds. There should also be regular opportunities for discussion about strategies observed (by the students), and how these strategies can work effectively to build comprehension.

Fourth, students should have enough opportunities to practice strategy use with teacher guidance and scaffolding. Teachers should gradually reduce their role until students are ready to assume independent control of the strategies they have been learning (Pressley 2006; Almasi & Garas-York 2009; Dole, Nokes & Drits 2009; Wilkinson & Son 2011). In addition, it is important that teachers choose appropriate tasks for students to practice the strategies they are taught. Discussions among students, and with the teacher, on how to find main ideas and comprehend the text should include strategies that help them monitor comprehension and identify main ideas accurately.

Fifth, strategies or combinations of strategies should be carefully chosen for instruction. Some students may prefer learning individual strategies separately, while others may learn better when multiple strategies are taught at the same time. There is some evidence that teaching multiple strategies in combination is more effective than teaching them individually; moreover, it has been believed to be better to approximate strategy use of good readers (Pressley 2002; Trabasso & Bouchard 2002; Wharton, McDonald & Swiger 2009). Teachers should be aware of student preferences when selecting strategies to be taught.

Finally, like any instructional program, strategy instruction should nurture student motivation (Guthrie & Wigfield 2000). Involving students in meaningful and appropriate tasks is the key to foster learner motivation. In addition, “students are more likely to self-regulate strategy use when teachers inform them of its benefits and show them evidence of its contribution to improved performance” (Dole, Brown & Trathen 1996: 66).

4. Conclusion

IN THIS PAPER, we have reviewed two major aspects of L2 reading comprehension research and offered some suggestion for reading instruction. A focus on components of reading abilities, as a means to examine reading comprehension development, has shown that a number of individual skills make significant independent contributions to L2 reading comprehension. The chapter has also noted that skills and strategies often overlap depending on the task, the text, and the individual learner. Nonetheless, research on reading strategies represents an important area of research that has been carried independently of much component skills research in both L1 and L2 contexts (cf. Pressley, Landi & Oakhill 2005 for an integrated component skills analysis of L1 reading abilities). In our discussions of both reading skills and reading strategies (and developing the strategic reader), we covered key sources and studies from both L1 and L2 contexts. Finally, we also provided suggestions and resources for reading instruction that are based in research findings or on implications for instruction drawn from the research reported.

5. References

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. 2008. "Skills and strategies: Their differences, their relationships, and why it matters". *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners: See How They Read*. Eds. K. Mokhtari & R. Sheorey. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publisher. 11-24.
- Almasi, J. & Garas-York, K. 2009. "Comprehension and discussion of text". *Handbook of research on reading comprehension*. Eds. S. Israel, G. Duffy. New York: Routledge. 470-493.
- Anderson, N. J. 1991. "Individual differences in strategy use in second language reading and Testing" *Modern Language Journal* 75: 460-472.
- Anderson, J. R. 2010. *Cognitive Psychology and its Implications* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Anderson, N. J. 2008. *Practical English Language Teaching: Reading*. New York: McGraw Hill.
- Anderson, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading*. Boston: Heinle & Heinle.
- Anderson, V. 1992. "A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents" *Teaching & Teacher Education* 8: 391-403.
- Anglin, J. 1993. *Vocabulary Development: A Morphological Analysis*. *Mono-graphs of the Society for Research in Child Development* 58 (10). Chicago: University of Chicago Press.
- Baker, L. 2002. "Metacognition in comprehension instruction". *Compre-hension Instruction: Research-Based Best Practices*. Eds. C. C. Block, M. Pressley. New York: The Guilford Press. 77-95.
- Barnett, M. A. 1988. "Teaching reading strategies: How methodology affects language course articulation" *Foreign Language Annals* 21: 109-119.
- Birch, B. 2006. *English L2Reading: Getting to the Bottom* (2nd ed.). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Block, E. 1992. "See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers" *TESOL Quarterly* 26(2): 319-341.
- Block, C. C. Pressley, M. 2002. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Bowey, J. 2005. "Predicting individual differences in learning to read". *The Science of Reading: A Handbook*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden, MA: Blackwell. 155-172.

- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. 2004. "Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills" *Journal of Educational Psychology* 96: 31-42.
- Carlisle, J. 2010. "Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review" *Reading Research Quarterly* 45: 464-487.
- Carrell, P. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure" *TESOL Quarterly* 19: 727-752.
- Carrell, P. 1998. "Can reading strategies be successfully taught?" *Australian Review of Applied Linguistics* 21: 1-20.
- Carrell, P. L., Gajdusek, L. & Wise, T. 1998. "Metacognition and EFL/ESL reading" *Instructional Science* 26: 97-112.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G. & Liberto, J. C. 1989. "Metacognitive strategy training for ESL Reading" *TESOL Quarterly* 23: 647-678.
- Chow, B., McBride-Chang, C. & Burgess, S. 2005. "Phonological processing skills and early reading abilities in Hong Kong Chinese kindergartners learning to read English as a second language" *Journal of Educational Psychology* 97: 81-87.
- Chung, J. 2000. "Signals and reading comprehension—theory and practice" *System* 28: 247-259.
- Day, R. & Bamford, J. 1998. *Extensive Reading in the Second Language*. New York: Cambridge University Press.
- Dole, J., Brown, K. & Trathen, W. 1996. "The effects of strategy instruction in the comprehension performance of at-risk students" *Reading Research Quarterly* 31: 62-89.
- Dole, J., Nokes, J. & Drits, D. 2009. "Cognitive strategy instruction". *Handbook of research on reading comprehension*. Eds. S. Israel, G. Duffy. New York: Routledge. 347-372.
- Dreyer, C. & Nel, C. 2003. "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment" *System* 31 (3): 349-365.
- Droop, M. & Verhoeven, L. 2003. "Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners" *Reading Research Quarterly* 38: 78-103.
- Duke, N. & Pearson, P. D. 2002. "Effective practices for developing reading comprehension". *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed.) Eds. A. Farstrup, S. Samuels. Newark, DE: International Reading Association. 205-242.

- Duke, N. & Carlisle, J. 2011. "The development of comprehension". *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Eds. M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, P. Afflerbach. New York: Routledge. 199-228.
- Ehri, L. 2006. "Alphabetic instruction helps students learn to read". *Handbook of Orthography and Literacy*. Eds. R. Joshi, P. Aaron. Mahwah, NJ: Erlbaum. 649-677.
- Elley, W. 2000. "The potential of book flooding for raising literacy levels" *International Review of Education* 46: 233-255.
- Frost, R., Kugler, T., Deutsch, A. & Forster, K. 2005. "Orthographic structure versus morphological structure: Principles of lexical organization in a given language" *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 31: 1293-1326.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M. & Jenkins, J. 2001. "Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis" *Scientific Studies of Reading* 5: 239-256.
- Fukkink, R., Hulstijn, J. & Simis, A. 2005. "Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study" *Modern Language Journal* 89: 54-75.
- Garner, R. 1987. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goldman, S. & Rakestraw, J. 2000. "Structural aspects of constructing learning from text". *Handbook of Reading Research, Volume III*. Eds. M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr. New York: Longman. 285-310.
- Gorsuch, G. & Taguchi, E. 2008. "Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam" *System* 36: 253-78.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. 2011. *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Guthrie, J., McRae, A. & Klauda, S. 2007. "Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading" *Educational Psychologist* 42: 237-50.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. 2000. "Engagement and motivation in reading" *Handbook of Reading Research: Volume III*. Eds. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 403-422.

- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M., Scaffidi, N. & Tonks, S. 2004. "Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction" *Journal of Educational Psychology* 96: 403-423.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. & Cox, K. 1999. "Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount" *Scientific Studies of Reading* 3: 231-256.
- Guthrie, J. A. & Wigfield K. Perencevich (eds.) 2004. *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hamp-Lyons, L. 1985. "Two approaches to teaching reading: A classroom-based study" *Reading in a Foreign Language* 3: 363-373.
- He, Y., Wang, Q. & Anderson, R. 2005. "Chinese children's use of subcharacter information about pronunciation" *Journal of Educational Psychology* 97: 572-579.
- Janzen, J. 2003. "Developing strategic readers in elementary school" *Reading Psychology* 24: 25-55.
- Jenkins, J., Fuchs, L., van den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. 2003. "Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency" *Journal of Educational Psychology* 95: 719-729.
- Jiang, X. 2007. *The Impact of Graphic Organizer Instruction on College EFL Students' Reading Comprehension*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Arizona University, Flagstaff, AZ.
- Kern, R. G. 1989. "Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability" *The Modern Language Journal* 73: 135-149.
- Khalifa, H. & Weir, C. 2010. *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Studies in Language Testing 29.]
- Kintsch, W. & Rawson, K. 2005. "Comprehension". *The Science of Reading: A Handbook*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden, MA: Blackwell. 209-226.
- Kitajima, R. 1997. "Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts" *Foreign Language Annals* 30 (1): 84-97.
- Klauda, S. L. & Guthrie, J. T. 2008. "Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension" *Journal of Educational Psychology* 100: 310-321.

- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, M. & Rasinski, T. 2007. "Best practices in fluency instruction". *Best Practices in Literacy Instruction* (3rd ed.). Eds. L. Gambrell, L. Morrow, M. Pressley. New York: Guilford Press. 285-312.
- Kusiak, M. 2001. "The effect of metacognitive strategy training on reading comprehension and metacognitive knowledge" *EUROSLA Yearbook* 1: 255-274.
- Lauffer, B. 1992. "Reading in a foreign language: How does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?" *Journal of Research in Reading* 15: 95-103.
- Lawrence, J. & Snow, C. 2011. "Oral discourse and reading". *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Eds. M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, P. Afflerbach. New York: Routledge. 320-337.
- Lesaux, N., Lipka, O. & Siegal, L. 2006. "Investigating cognitive and linguistics abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds" *Reading and Writing* 19: 99-131.
- Lightbown, P. 1992. "Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children". *Comprehension-Based Language Teaching: Current Trends*. Eds. R. Courchène, J. St. John, C. Thérien, J. Glidden. Ottawa: University of Ottawa Press. 353-370.
- Lightbown, P., Halter, R., White, J. & Horst, M. 2002. "Comprehension-based learning: The limits of 'do it yourself'" *Canadian Modern Languages Review* 58: 427-464.
- Lorch, R. & Lorch, E. 1995. "Effects of organizational signals on text-processing strategies" *Journal of Educational Psychology* 87: 537-544.
- Macaro, E. & Erler, L. 2008. "Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction" *Applied Linguistics* 29: 90-119.
- Martin-Chang, S. & Levy, B. 2006. "Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer" *Reading and Writing* 19: 517-542.
- McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R., Shu, H., Zhou, A., Cheuk, C. & Muse, A. 2005. "Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States" *Journal of Experimental Child Psychology* 92: 140-160.

- Meyer, B. & Poon, L. 2001. "Effects of structure strategy training and signaling on recall of texts" *Journal of Educational Psychology* 93: 141-159.
- Miller, G. E. 1985. "The effects of general and specific self-instruction training on children's comprehension monitoring performances during reading" *Reading Research Quarterly* 20: 616-628.
- Miller, G. E. 1987. "The influence of self-instruction on the comprehension monitoring performance of average and above-average readers" *Journal of Reading Behavior* 19: 303-317.
- Mokhtari, K. & Sheorey, R. 2002. "Measuring ESL students' awareness of reading strategies" *Journal of Developmental Education* 25 (3): 2-10.
- Mori, S. 2002. "Redefining motivation to read in a foreign language" *Reading in a Foreign Language* 14: 91-110.
- Nagy, W. & Anderson, C. R. 1984. "How many words are there in printed school English?" *Reading Research Quarterly* 19: 304-330.
- Nagy, W., Berninger, V. & Abbott, R. 2006. "Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students" *Journal of Educational Psychology* 98: 134-147.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.
- National Reading Panel (NRP). 2000. *Teaching Children to Read: An Evidence Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Pappa, E., Zafiropoulou, M. & Metallidou, P. 2003. "Intervention on strategy use and on motivation of Greek pupils' reading comprehension in English classes" *Perceptual and Motor Skills* 96: 773-786.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. & Turner, J. C. 1991. "The development of strategic readers". *Handbook of Reading Research: Volume II*. Eds. E. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson. New York: Longman. 609-640.
- Perfetti, C., Landi, N. & Oakhill, J. 2005. "The acquisition of reading comprehension skill". *The Science of Reading*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden: Blackwell. 227-247.
- Phakiti, A. 2003. "A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance" *Language Testing* 20 (1): 26-56.

- Pressley, M. 2006. *Reading Instruction that Works* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Proctor, R. & Dutta, A. 1995. *Skill Acquisition and Human Performance*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Qian, D. 2002. "Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective" *Language Learning* 52: 513-536.
- Rasinski, T. 2010. *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension* (2nd ed.) New York: Scholastic Books.
- Rasinski, T., Blachowitz C. & Lems K. (eds.) 2006. *Fluency Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: Guilford.
- Raymond, P. M. 1993. "The effects of structure strategy training on the recall of expository prose for university students reading French as a second language" *The Modern Language Journal* 77: 445-458.
- Rayner, K., Juhasz, B. & Pollatsek, A. 2005. "Eye movements during reading". *The Science of Reading*. Eds. M. Snowling, C. Hulme. Malden, MA: Blackwell. 79-97.
- Sawaki, Y. & Sabatini, J. 2007. *Reading Efficiency and Reading Comprehension*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Shiotsu, T. 2010. *Components of L2 Reading*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Studies in Language Testing, 32.]
- Schmitt, N. 2008. "Instructed second language vocabulary learning" *Language Teaching Research* 12: 329-63.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. 1998. "Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, and 10" *Language Learning* 48: 71-106.
- Schunk, D. 2000. *Learning Theories: An Educational Perspective* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sheorey, R. & Mokhtari, K. 2001. "Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native speakers" *System* 29 (4): 431-449.
- Stahl, S. & Heubach, A. 2005. "Fluency-oriented reading instruction" *Journal of Literacy Research* 37: 25-60.
- Stahl, S. & Nagy, W. 2006. *Teaching Word Meanings*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Stanovich, K. 2000. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.

- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. & Gorsuch, G. 2004. "Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development" *Reading in a Foreign Language* 16 (2): 70-96.
- Tannenbaum, K., Torgesen, J. & Wagner, R. 2006. "Relationships between word knowledge and reading comprehension in 3rd-grade children" *Scientific Studies of Reading* 10: 381-398.
- Taylor, A., Stevens, J. & Asher, J. W. 2006. "The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension". *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching*. Eds. J. Norris, L. Ortega. Philadelphia: John Benjamins. 213-244.
- Trabasso, T. & Bouchard, E. 2002. "Teaching readers how to comprehend texts strategically". *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* Eds. C. Block, M. Pressley. New York: Guilford Press. 176-200.
- Tunmer, W. & Chapman, J. 2006. "Beginning reading development". *Handbook of Orthography and Literacy*. Eds. R. M. Joshi, P. Aaron. Mahwah, NJ: L.Erlbaum. 617-635.
- Wagner, R., Piasta, S. & Torgesen, J. 2006. "Learning to read". *Handbook of Psycholinguistics* (2nd ed.). Eds. M. Traxler, M. A. Gernsbacher. San Diego, CA: Academic Press. 1111-1142.
- Wagner, R., Muse, A. & Tannenbaum, K. 2007. "Promising avenues for better understanding implications of vocabulary development for reading comprehension". *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Eds. R. Wagner, A. Muse, K. Tannenbaum. New York: Guilford. 276-291.
- Wang, M. & Koda, K. 2005. "Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a Second Language" *Language Learning* 55: 71-98.
- Wharton-McDonald, R. & Swiger, S. 2009. "Developing higher order comprehension in the middle grades. *Handbook of research on reading comprehension*. Eds. S. Israel, G. Duffy. New York: Routledge. 510-530.
- Wilkinson, I. & Son, E. H. 2011. "A dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend". *Handbook of Reading Research, Volume IV*. Eds. M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, P. Afflerbach. New York: Routledge. 359- 387.
- Winograd, P. & Hare, V. C. 1988. "Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation". *Learning and*

Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation. Eds. C. E. Weinstein, E. T. Goetz, P. A. Alexander. San Diego, CA: Academic Press. 121-139.

Zimmerman, C. B. 2009. *Word Knowledge: A Vocabulary Teacher's Handbook*. New York: Oxford University Press.

La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura

MARÍA LUISA REGUEIRO RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

Palabras clave: tipos de lectura, tipología textual, didáctica L2/LE..
Keywords: types of reading, textual typology, didactics LE/L2.

Resumen

Descripción y análisis de las relaciones entre tipología textual y tipos de lectura desde una perspectiva multidisciplinar, en la que se integran aportaciones de las Neurociencias, la Lingüística del Texto, la Lingüística Aplicada a la LE/ L2, con la propuesta de estrategias didácticas específicas. No se leen del mismo modo un texto literario, un manual, una noticia o un artículo científico, un texto narrativo que un texto expositivo, porque tampoco suponen el mismo grado de comprensión: la lectura, como proceso complejo interactivo entre lector y texto, basado en la interpretación, implica diferencias fundamentales de comprensión según el tipo textual -narrativo, descriptivo, dialógico, expositivo, argumentativo-, lo que recomienda la necesidad de proceder didácticamente también con estrategias y procedimientos específicos, de acuerdo con los procesos cognitivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE/ L2.

Abstract

Description and analysis of the relationship between the textual typology and the types of reading from a multidisciplinary perspective, which integrate the contributions of the Neuroscience, the Linguistic of the text, the Linguistic Applied to LE / L2, with the proposal of specific teaching strategies . A narrative text is not read of equal way that the explanatory one, a literary text, a manual, a story or a scientific paper, because neither they suppose the same degree of comprehension: the reading as complex interactive process between the reader and the text, based on the interpretation, implies fundamental differences in comprehension according to the textual type either -narrative, descriptive, dialogic, explanatory, argumentative-, therefore recommends the need to proceed didactically also with strategies and specific procedures, in agreement with the cognitive processes involved in the teaching process of education - learning of a LE/L2.

1. Introducción

LA COMPLEJIDAD DEL proceso lector aún es en gran parte un enigma que probablemente sólo podrán resolver las neurociencias en la medida de sus avances en la comprensión y constatación experimental de las funciones y áreas cerebrales implicadas en la lectura. Entre tanto, los profesores intentamos trabajar y promover la lectura en LE/L2¹ con esta herramienta cognitiva compleja cuyo funcionamiento apenas vislumbramos. No contamos todavía con un modelo teórico que nos permita conocer íntegra y efectivamente cómo comprendemos un texto poético, o una argumentación filosófica o científica. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los estudios interdisciplinarios que señalan la estrecha relación entre tipo textual y modalidad de lectura; entre textualidad –con lo que ésta implica de intencionalidad comunicativa, estructura de contenido, recursos lingüísticos, etc.- y necesidad de ajustar el abordaje lector para conseguir los niveles de comprensión y de efectividad didáctica necesarios.

El análisis y el estudio de toda relación es de por sí compleja, pero lo es más aún cuando sus términos son todavía parcialmente desconocidos –el proceso lector lo es-; o están sujetos a muy diversas perspectivas de interpretación, como ocurre con la definición del texto y su clasificación tipológica. En la enseñanza de lenguas extranjeras el proceso lector depende, a su vez, de otros muchos factores diferenciales, como el sistema de escritura, la tradición lectora o el contexto cultural del estudiante; y sólo está en parte desvelada por concepciones neuropsicológicas sobre el lenguaje que, a pesar de los avances científicos en este campo, no pueden considerarse definitivas (Ortiz 2009: 77).

En este capítulo nos proponemos, sin afán de exhaustividad, reflexionar sobre la lectura –*comprensiva, ideovisual, expresiva, cognitivo-informativa, analítico-valorativa, metalingüística, imitativa, creativa, de escritor, estética, selectiva*– en relación con las modalidades y *macrofunciones* representadas en los tipos textuales –narración, descripción, exposición, diálogo y argumentación–, desde una perspectiva multidisciplinar en la que se integren aportaciones de las Neurociencias, la Psicolingüística, la Lingüística del Texto y, en un sentido amplio, de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como LE/L2, entre otras dimensiones que puedan contribuir, en la medida de lo posible, a una visión más integral y comprensiva del hecho lector, y en especial a una actividad docente algo más consciente.

2. Lenguaje y lectura: actividades complejas

EL LENGUAJE ES una de las actividades más complejas de las que realiza el ser humano. Tanto más lo son la lectura y la escritura: respectivamente, la comprensión y la expresión del texto escrito, procesos relacionados pero no simétricos; multidimensionales, porque suponen la integración de la información visual del texto con la no visual que ha de aportar el lector (su conocimiento del código, del léxico, del mundo de referencia, la internalización de estructuras gramaticales, etc.); y multiestructurales (implican la jerarquización del contenido). La complejidad del texto escrito y de los procesos de comprensión y expresión demandan siempre un trabajo consciente por sus características específicas respecto del oral:

El lenguaje escrito requiere trabajo consciente, puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral [...] Hasta se podría decir que la sintaxis del lenguaje interiorizado es exactamente lo opuesto de la sintaxis del lenguaje escrito, con el habla oral entre las dos. (Vigotsky 1987: 137)

La lectura, como el lenguaje, es actividad, una actividad cognitiva sumamente compleja, “una parte de la actividad signica” (Leontiev 1974: 24); y como tal, en la línea del pensamiento de Vigotsky y sus continuadores, un proceso esencialmente teleológico que se articula en tres fases:

Cada acto de actividad es la unidad de los tres aspectos. Comienza con un motivo y un plan y termina con un resultado, con la consecución de la meta prevista al principio; pero en la mitad hay un sistema dinámico de acciones y operaciones concretas dirigidas a esa meta. (Leontiev 1969: 31; cit. por Bernárdez 1982)

En toda actividad reconocemos varias fases sucesivas: a) existencia de una necesidad/interés; b) establecimiento de una finalidad; c) elaboración de un plan de actividad, formado por acciones individuales; d) realización de operaciones específicas para cada acción, según el plan prefijado; e) dependencia constante de la situación en que se lleva a cabo la actividad para la planificación general, la realización de acciones y la posible modificación

del proceso en el transcurso de la misma (modificación de las acciones previstas por otras de acuerdo con las exigencias de cambio que se produzcan en la situación). (Bernárdez 1982: 66) En la actividad que nos ocupa, la lectura, la necesidad primera puede ser disfrutar, entretenerse, informarse, saber más, imitar un modo específico de escribir, oponerse a una opinión, etc.; y la estructuración interna constará de acciones que se articulan en operaciones: entre las *acciones* (de carácter psíquico) que tienen que desarrollarse en primer lugar estará la comprensión del texto; y entre las *operaciones* (que son fundamentalmente psico-fisiológicas), por ejemplo, la fonación, la articulación, etc., en la lectura expresiva. En la intencionalidad comunicativa verbal, en la necesidad y en el motivo que impulsan el acto lector, son decisivas la situación (el conjunto de influencias internas que, juntamente con la motivación inicial, informan sobre las elecciones que debe realizar), las *pruebas de probabilidades* para conseguir los resultados esperados; la “tarea” de la acción, en la que se selecciona la que tiene más probabilidades de éxito. Las predicciones que el lector va realizando en la lectura forman parte de todo este entramado cognitivo. Entre los factores que afectan a la *realización* de la intención verbal, son fundamentales en la lectura la lengua específica del texto, el grado de dominio de la lengua del lector, el factor funcional-estilístico del texto que permitirá reconocer y entender la forma dialogal, narrativa, descriptiva, etc.; el contexto lingüístico y la situación comunicativa. (Bernárdez 1982: 71-72)

Además de la amplitud del marco de referencia y del léxico conocido por el lector, otros muchos factores *textuales* influyen en la lectura: son más fáciles de leer los textos compuestos en minúscula que en mayúscula; los escritos en letra romana frente a la cursiva; las palabras más cortas, más conocidas, usadas con más frecuencia y más antiguas; las frases simples y coordinadas respecto de las subordinadas. Un condicionante esencial que determina la estructura psicológica del proceso de desciframiento de la información percibida, es *el grado en que se conoce* el material de que se informa. (Luria 1985: 100) Para entender una información conocida no se requiere el descifrado pormenorizado de las estructuras lógico-gramaticales del texto porque pueden completarse conjeturando sobre la base de la percepción de fragmentos sueltos que suscitan la aparición de situaciones también conocidas en la conciencia del lector; pero la *intelección de un texto desconocido* no permite conjeturas extratextuales y obliga a intentar un camino más arduo:

La persona que se halla ante la tarea de descifrar una información que le es desconocida, tiene la posibilidad de basarse únicamente en la estructura lógico-gramatical de la misma y ha de recorrer todo un intrincado camino, empezando por el descifrado de frases sueltas, que pasan luego a la etapa siguiente de confrontación mutua, y por los intentos de desglosar el sentido general que entraña la totalidad de la información, y en ocasiones, de las motivaciones que subyacen a dicho enunciado. (Luria 1985: 101)

No podemos ignorar las dificultades perceptivas que imponen convenciones como las que plantean la escritura ideográfica china o la consonántica árabe, con direccionalidad convencional diferente (vertical, de derecha a izquierda, etc.) a la de lenguas alfabéticas como el español. Todos estos aspectos influyen en la aparición de dificultades que afectan a la comprensión, a la exactitud interpretativa, y a la velocidad, por ejemplo, en la lectura expresiva. El silabeo, la denegación, la excesiva velocidad con lectura mecánica (no comprensiva), la falta de puntuación tanto como las pausas excesivas, la ralentización por exceso de fijaciones oculares, la vocalización y la subvocalización, el señalado, la regresión y los cambios de líneas, afectan más directamente a la velocidad lectora. La repetición, la rectificación, la adivinación, la omisión, la sustitución, la adición, la inversión y la rotación, especialmente a la exactitud de la comprensión lectora.

2.1. El cerebro lector

La lectura tiene una base psico-fisiológica cerebral que activa un número considerable de áreas cerebrales de forma simultánea. Los avances de las neurociencias y de sus modernos instrumentos de exploración por imagen (TEP, MEG,² etc.) no han desvelado la actividad cerebral subyacente a la lectura de un texto amplio, ni qué áreas se activan en la de unidades más complejas que la palabra. Los modelos teóricos y explicativos no llegan a un acuerdo definitivo; no obstante, nos aportan algunas conclusiones fiables, que nos permiten vislumbrar su complejidad.

El *área de Wernicke* recibe el nombre de centro de comprensión de la palabra hablada³ porque su función más importante es la semasiológica que consiste en su decodificación o desciframiento; pero para ello es necesaria la memoria a corto plazo o memoria *funcional* u *operativa*

(MCP), la memoria a largo plazo (MLP, semántica) y el conocimiento de diversas reglas gramaticales. En definitiva, es el área receptora auditiva secundaria especializada en la interpretación de los sonidos relacionados con la voz humana, con dichas conexiones. El *centro de Broca* (área 44) es el responsable de coordinar y secuenciar los movimientos ejecutores del habla, de la dinamización de la musculatura fonatorio-articulatoria encargada de ponerla en acción, y probablemente de la identificación grafía/fonema. El de *Luria inferior* lo es de la función onomasiológica (interviene en la formación de imágenes verbo-motrices y coordina la información del sistema fono-articulatorio); y el *superior* es el centro para el lenguaje escrito relacionado con las *praxias* mano-digitales y las expresiones no verbales del lenguaje hablado. Un centro fundamental por su papel en la integración simbólica de los estímulos visuales, que permite entender el contenido de un mensaje escrito, es el de Déjerine o área de comprensión de la lectura. En conjunto:

Los estímulos visuales son recogidos en la retina y elaborados por las diversas estaciones de la vía óptica, y a nivel del centro de Déjerine y el área 19 se producen perceptos y las imágenes ópticas de los grafemas, que son fundamentales para la lectura. La función importante de este centro es por lo tanto, la de analizar y percibir los grafemas, lo cual implica la síntesis de los rasgos elementales para formar una *gestalt* óptica, reconocer ésta como un grafema y distinguir éste de otros grafemas. Su interpretación ha de hacerse asociando la configuración gráfica a las imágenes auditivas y verbo-motrices de los fonemas del habla. Esto se produce gracias a que el centro Déjerine envía conexiones a los centros de Wernicke y Broca (paso del código visual al código fonológico). Posteriormente, estas imágenes se unen a su correspondiente significado y se produce la interpretación del mensaje escrito. (Ortiz 2009: 81)

El *tálamo*, complejo nuclear muy dinámico, juega también un papel relevante en los procesos simbólicos del lenguaje y en la sincronización de las diferentes áreas, como estructura cerebral fundamental para la entrada de información, con múltiples conexiones con la corteza cerebral. Las investigaciones más recientes indican que también los *ganglios basales*, sobre todo el *núcleo caudado*, el *putamen* y el *globus pallidus*, están implicados en el

lenguaje -como demuestra el hecho de que las lesiones en estos núcleos van acompañadas de afasias-; y las áreas corticales occipitales bilaterales, en la lectura de palabras. Algunos estudios han demostrado la implicación de las *áreas prefrontales izquierdas* y el *giro cingulado anterior*, el *cerebelo*, los *núcleos estriados* y el *punte de Valorio*. No obstante, ciertos investigadores consideran la existencia de muchas y variadas áreas corticales implicadas en el lenguaje y la lectura, interrelacionadas mediante complejas redes neuronales en los dos hemisferios; otros piensan en la posibilidad de que el lenguaje suponga el procesamiento por tres grandes conjuntos de estructuras neurales en interacción: a) sistema neural para el procesamiento de conceptos lingüísticos, b) sistema neural para la construcción de palabras y frases, y c) sistema neural mediador entre los dos primeros. Se consideran, no obstante, otras hipótesis: que existen múltiples sistemas separados e independientes para la lectura, la memoria verbal, la escritura, el lenguaje hablado, etc.; que cada sistema se compone de áreas esenciales con una gran dispersión de neuronas y que cada área es localizable anatómicamente, aunque con gran variabilidad por sexo y nivel cultural (Ortiz 2009: 88). Diversos experimentos demuestran que las personas no alfabetizadas organizan la información de forma diferente que las alfabetizadas, que el tipo y forma de la escritura también son importantes en la organización cerebral y que cada lengua organiza las redes neuronales de forma distinta, por ejemplo, con la utilización bilateral preferente en chino y árabe mientras se da mayor lateralización izquierda en inglés y en español, aunque con algunas peculiaridades:

Los ingleses reconocen mejor las palabras enteras (activan más el área posterior-inferior del lóbulo temporal) mientras que los italianos o españoles reconocen mejor las letras y sus respectivos sonidos (activan más el área de Wernicke y la circunvolución angular). (Ortiz 2009: 101)

Estas diferencias implicarían que no todas las lenguas demandan las mismas estrategias de comprensión (Tzeng y Hung 1981; Taylor y Taylor 1983); y que existe cierta especificidad idiomática en el procesamiento semasiológico de comprensión de palabras (Meara 1984; Salazar García 2001). Sin embargo, no faltan quienes abogan por la universalidad del proceso lector (Goodman 1970; Genessee 1979; Cummins 1977; Cziko 1978). La mayor parte de estas conclusiones -variadas, aproximadas, no definitivas- se apoyan en estudios sobre patologías del lenguaje y en lesiones, y no

ofrecen un modelo único integrador para explicar la normalidad lectora. La diversidad de modelos, procedimientos experimentales e interpretaciones llevan, sin embargo, a la conclusión común de que la capacidad para leer puede desarrollarse mediante diferentes vías de aprendizaje que determinarían redes neuronales específicas. A pesar de los estudios con técnicas de neuroimagen y electrofisiológicas, el proceso neurofuncional del lenguaje –tanto más el de la lectura de un texto amplio- permanece en parte desconocido, entre otras razones, por sus variables biográficas, culturales, educacionales, lingüísticas, idiomáticas, etc. (Ortiz 2009: 88). No obstante, en términos generales, parece claro que

[...] existen tres grandes áreas que se identifican en la lectura, como son el córtex prefrontal, el área de Wernicke y circunvolución angular y la parte inferior y posterior del lóbulo temporal, la denominada 'área visual de la forma de palabras', la amplitud e intensidad de las mismas difiere en las diferentes lenguas. (Ortiz 2009: 101)

La Figura 1 y la Tabla 1 presentan, respectivamente, las áreas cerebrales y las funciones implicadas de uno u otro modo en la lectura de palabras, según estos avances todavía limitados.

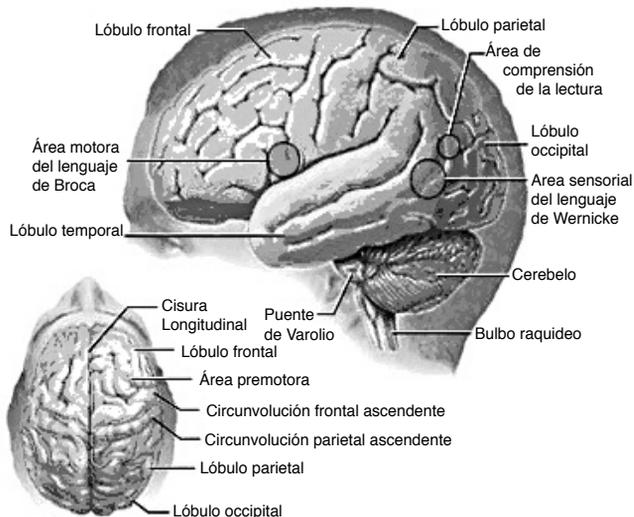


Gráfico 1. El Cerebro Lector.

Áreas cerebrales y funciones asociadas con las distintas fases de la lectura de palabras		
Lóbulos - Áreas		Funciones
Frontal	Área prefrontal	Elaboración del pensamiento > capacidad de concentración, atención, planificación, pensamientos profundos.
	Frontal posterior	Área pre-motora: controla patrones de contracciones musculares específicas. Áreas motoras
	Área motora del lenguaje de Broca	Controla el habla
Temporal	Temporal superior	Área auditiva, detecta sensaciones auditivas
	Temporal postero-superior: área de Wernicke	Analiza información sensitiva de todas las fuentes. Punto donde confluyen las señales sensitivas del lóbulo parietal, el occipital y el temporal > significado de oraciones e ideas, oídas o leídas, percibidas o incluso generadas dentro del mismo cerebro. ¹
	Porciones inferiores del lóbulo temporal.	Área de la memoria reciente.
Parietal	Detecta sensaciones táctiles y propio-perceptivas (primarias y secundarias), provenientes del cuerpo, tales como el tacto, presión, temperatura y dolor.	
Occipital	Detecta sensaciones visuales, área visual.	
Cerebelo	Control de actividades musculares muy rápidas, como correr, escribir a máquina, tocar el piano, hablar. Coordinación de estas actividades motoras: ayuda a planearlas y controlarlas y hace ajustes correctivos en las actividades motoras desencadenadas por otras partes del cerebro. Hace correcciones durante el curso de movimientos motores. (Guyton 1990)	
Bulbo raquídeo	Centro vasomotor y respiratorio, controla inspiración y expiración.	
Puente de Valerio	El mesencéfalo retransmite señales del cerebelo (núcleo rojo del tegumento), ayuda a controlar los movimientos oculares (colículo ² superior) y provoca señales motoras ante señales auditivas (colículo inferior).	

Tabla 1. Áreas cerebrales y funciones asociadas con las distintas fases de la lectura de palabras.

2.2. ¿En qué consiste leer?

La respuesta dependerá tanto de la perspectiva o de la teoría adoptada, como de la idea previa asignada a la relación oralidad / escritura. Mialaret (1977: 11) presenta una extensa gama de definiciones, cada una de las cuales da prioridad a alguno de los aspectos del complejo proceso: 1) transformar un mensaje escrito en sonoro, 2) descifrar, traducir, comprender, 3) disponer de un medio de comunicación con los demás, 4) participar de la vida intelectual de toda la humanidad, 5) extraer el contenido de un mensaje escrito, juzgar, etc. En un intento integrador, define: “Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético”. Según Goodman (1968, 1970), leer es obtener sentido de lo impreso, obtener sentido del lenguaje escrito, es decir, una actividad inteligente que supone el uso de determinadas estrategias para dotar al texto de sentido. Más allá de estas y otras muchas definiciones posibles, en la actualidad está totalmente superada la identificación de la lectura como un mero proceso de decodificación de la letra impresa, y de la comprensión como equivalencia mecánica de los signos gráficos respecto de los orales (Denyer 1998). No se trata de destrezas psico-motrices, como se pensó en etapas y contextos de connotación conductista, ya que en la lectura intervienen las competencias⁴ lingüística, comunicativa, pragmática, sociolingüística y las generales⁵ del lector.

En un acto de lectura *procesamos*, dos tipos de información: la *visual*, que nos ofrecen las letras en la página impresa o manuscrita; y la *no visual*, que aportamos como lectores, con nuestro conocimiento del léxico, de

1. (Tabla 1) “Esta área es por demás importante en la interpretación última de los significados de prácticamente todos los tipos diferentes de información sensitiva, tal como el significado de oraciones e ideas, ya sean oídas, leídas, percibidas o, inclusive, generadas dentro del propio cerebro. En consecuencia, la destrucción de esta área del cerebro provoca pérdida extrema de la capacidad de pensar”. (Guyton 1990: 26)

2. (Tabla 1) La cara posterior del mesencéfalo está formada por la *lámina cuadrigémica o tectum*, en la que se observan cuatro eminencias redondeadas denominadas colículos, dos superiores y dos inferiores, separadas por un surco transversal y otro vertical. El *colículo superior* se relaciona funcionalmente con reflejos visuales, mientras el colículo inferior está involucrado en la función auditiva. El mesencéfalo cuenta con tres regiones: 1) techo o *tectum* (lámina cuadrigémica), porción posterior al acueducto cerebral; 2) *tegumento*, porción que se encuentra entre el techo y 3) el *pie* (pedúnculos cerebrales). Para una más amplia descripción de las funciones cerebrales, los modelos teóricos sobre la relación mente-cerebro, las aportaciones de las ciencias cognitivas, cfr. García García 2001.

las estructuras gramaticales de la lengua, del *mundo* al que hace referencia el texto. En este último sentido, cuando leemos, hacemos múltiples *predicciones, inferencias*, construimos *hipótesis* que permiten anticipar significados, seleccionar los datos visuales y los contenidos. Leer es comprender el significado de un texto escrito, reconstruir y reelaborar cognitivamente sus relaciones semánticas, pero esta definición aparentemente sencilla esconde una complejidad aún no esclarecida, pero en la que se va avanzando poco a poco. El interés de la psicología por la comprensión textual es relativamente nuevo y ha estado estrechamente ligado a la evolución conceptual de los estudios sobre la memoria y del material escrito significativo para el sujeto. Los modelos más relevantes sobre memoria, el de los *almacenes múltiples* (Atkinson y Schiffrin 1968) y el de los *niveles de profundidad* (Craik y Lockhart 1972), orientaron un buen número de estas investigaciones, que resaltaron la influencia que la comprensión tiene en el recuerdo y consideraron la memoria como el resultado de un proceso constructivo que conduce a la interpretación y transformación de la información recibida a través del conocimiento previo del sujeto⁶ (León y García Madruga 1995: 315).

La psicología cognitiva de las últimas décadas ha profundizado en esta relación, aportando modelos y teorías que han permitido interpretar cómo se representa el conocimiento en la mente del sujeto. La consideración de la memoria no como una copia exacta de la experiencia, sino como el resultado de un proceso constructivo; y los estudios sobre la comprensión y el recuerdo han destacado la importancia de operaciones funcionales cognitivas implicadas en la lectura, como la integración semántica o la elaboración de la información.

Los estudios sobre la comprensión y el recuerdo han resalta-
do la importancia de operaciones funcionales constructivas
de la cognición tales como los procesos inferenciales, la inte-
gración semántica o la elaboración de la información. (León
y García Madruga 1995: 315)

El estudio del texto escrito significativo para el lector ha permitido establecer importantes relaciones entre la memoria⁷ y la profundización de la representación del conocimiento, de los procesos y estrategias que el sujeto humano activa durante el procesamiento del discurso escrito (León y García Madruga 1995: 315). El trabajo interdisciplinar, los avances de la

Psicología cognitiva, la ampliación del marco científico de la Lingüística del Texto y del Análisis del Discurso, de la Pragmática y de la Filosofía del Lenguaje, han dado relativos pero importantes pasos en el mismo sentido. Aunque estas disciplinas parten de diferentes concepciones, aportan estudios de referencia al respecto y coinciden en la *interactividad* que supone el proceso lector entre quien lee y el texto; entre el texto *virtual* y el que sólo adquiere existencia *real* cuando un lector actualiza de forma eficaz su significado, mediante la actividad personal, voluntaria y consciente. El lector es el agente responsable de la *actualización* del texto; pero, a su vez, como señala Porcher (1989: 11), “la competencia de la lectura pone en juego una relación del lector consigo mismo, a través del texto”.

2.3. Comprensión lectora

2.3.1. Diversidad de modelos

DIVERSOS SON LOS modelos teóricos que intentan explicar la comprensión lectora, sus niveles de procesamiento, *inferiores* (de tipo perceptivo) y *superiores* (de extracción del significado); lo que hace difícil el consenso:

[...] las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (*modulares*) o *simultáneos* (interactivos), si proceden de *abajo-arriba* (*bottom-up*) o de *arriba-abajo* (*top-down*), si son automáticos o controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente. (Mayor 2000: 7-8; cit. por Acquaroni 2004: 944)

El *modelo ascendente* (*bottom-up* o *abajo-arriba*) (Gough 1972), de base conductista, concibe el proceso lector como decodificación secuencial, organizado jerárquicamente, en el que el lector aplica sus habilidades decodificadoras a partir de la discriminación visual, de la percepción e identificación de los grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, y en una trayectoria unidireccional ascendente, continúa el reconocimiento primero de sílabas, luego palabras y así sucesivamente hasta poder extraer el significado textual completo. “El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluta suministradora de información”, y “la com-

prensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales presentes en el texto” (Acquaroni 2004: 944). El *modelo descendente* (*top-down*, o *de arriba-abajo*) (Godman 1968, Smith 1973) explica que el proceso de comprensión lectora sigue una trayectoria lineal descendente basada en la interpretación del lector, el verdadero protagonista que “activa todo su *arsenal cognitivo* de conocimientos previos y de expectativas propias, que, a modo de lente telescópica, va barriendo el texto en busca de pistas mínimas que orienten el proceso de comprensión” (Acquaroni 2004: 945)⁸, va haciendo predicciones, confirmando y corrigiéndolas a medida que lee.

Frente a la unidireccionalidad de ambos modelos -que atribuyen, respectiva y exclusivamente protagonismo a los signos percibidos en el texto y a la aportación del sujeto-, la complejidad del proceso lector nos lleva a preferir un modelo integrador, interactivo, que va del texto al lector y del lector al texto de modo continuo y dinámico. El *modelo interactivo*, que se consolida a partir de los años ochenta, se fundamenta en la adopción del cognitivo de la *teoría de los esquemas* (Rumelhart 1977, Carrell 1984), en el desarrollo de la Lingüística del Texto (Van Dijk 1978; Van Dijk y Kintsch 1983) y de la Pragmática (Hernández Martín y Quintero Gallego 2001), en las aportaciones de la Psicología cognitiva sobre la *memoria a largo plazo* (Anderson 1983; Kintsch 1974) (Acquaroni 2004: 946). Los *esquemas* son “estructuras de datos para la representación de conceptos genéricos almacenados en la memoria”, “estructuras conceptuales organizadas jerárquicamente”, que “tienen variables que deben ser ‘rellenadas’ en el proceso de comprensión”, y “representan conocimientos de todo tipo y a todos los niveles de abstracción, son procesos activos que incluyen, además de conocimientos, información acerca de cómo ese conocimiento puede ser procesado” (León y García Madruga 1995: 327). Desde esta perspectiva, se concibe la comprensión del texto escrito como

[...] un proceso de *comprobación de hipótesis*, en el que a medida que el sujeto inicia su lectura, extrae datos e indicios del contenido que le permitan activar determinados esquemas provisionales. A medida que la información de las siguientes oraciones leídas coinciden con el esquema, el esquema se va confirmando como definitivo, produciendo finalmente una comprensión consistente del texto. (León y García Madruga 1995: 328)

Postulan la existencia de dos modos de procesamiento en que pueden ser activados los conocimientos organizados en *esquemas* y que actúan simultáneamente: el procesamiento *arriba-abajo*, “guiado conceptualmente, activaría un esquema de alto nivel que, a su vez, por medio de éste, permite activar subesquemas encajados en él”; y un segundo procesamiento, de *abajo-arriba* “orientado por los datos, permite el efecto contrario, es decir, que activado un esquema inferior de información más específica pueda activar esquemas de contenido más global y situados en los niveles jerárquicos más altos” (León y García Madruga 1995: 327). Los dos procesos han de converger para producir una información coherente de la información leída.

Los estudios de Meyer (1971, 1985), Crothers (1972), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977), Britton, Meyer, Simpson, Holdredge y Curry (1979) sobre la influencia de la estructura del contenido en el recuerdo de los sujetos, con el análisis estructural de textos narrativos y expositivos, descubrieron que la información considerada en los niveles más altos (ideas principales) era recordada significativamente mejor que la de los más bajos (ideas secundarias), fenómeno al que denominaron *efecto de los niveles*.

La información localizada en los niveles más altos de la estructura jerárquica del contenido del texto, tales como las ideas principales, se recuerdan y retienen mejor que la información de los niveles más bajos, que suelen corresponder a los detalles. (León y García Madruga 1995: 322)

En la interpretación del *efecto de los niveles* destacan varias hipótesis⁹. Según la *hipótesis de la selección en la codificación, o hipótesis atencional* (Britton, Muth y Glynn 1986), en la lectura se dedica mayor atención e intensidad de procesamiento a las oraciones que contienen la información relevante -lo que implica un mayor tiempo de lectura-, que a las secundarias. La *hipótesis representacional* (Mc Koon 1977), sostiene que la información del texto en su conjunto se codifica igualmente en un primer momento, pero se almacena de forma jerárquica. El modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) interpreta este efecto como consecuencia del múltiple procesamiento de la información de alto nivel en la memoria a corto plazo, y, en un modelo estratégico, consideran que la recuperación de la información almacenada en la memoria se organiza jerárquicamente en la representación mental del texto:

[...] la probabilidad con la que una proposición pueda ser almacenada y reproducida depende del número de veces que haya sido procesada en MCP, y cuyo procesamiento, a su vez, está determinado por la selección. (León y García Madruga 1995: 323)

En consecuencia, se identificarían primero las proposiciones de los niveles superiores y por eso son mejor recordadas; y las ideas secundarias, menos integradas, necesitarían de un esfuerzo mayor para ser recuperadas. He aquí una dificultad esencial: ¿es igualmente relevante para cualquier lector la misma idea o contenido del texto? Su diferente conocimiento del mundo, su propia competencia lingüístico-comunicativa determinarán sensibles diferencias en qué consideran relevante, más importante en un texto, máxime en el caso del aprendiz de LE/L2.

En el marco de la Lingüística del Texto, y preocupado por construir un modelo abarcador de la comprensión y la producción de textos orales y escritos, Van Dijk (1977, 1978) se centra en los primeros, de los que hace depender los segundos, que reproducen, reconstruyen y elaboran informaciones previamente memorizadas, comprendidas. Vincula estrechamente la comprensión y la expresión, procesos basados en la construcción del significado textual y en la memoria. El concepto central de su teoría es el de *macroestructura* o resumen mental que el lector construye del texto para comprenderlo, que guarda en su memoria y utiliza en otro contexto comunicativo cuando lo necesita. Para elaborar y utilizar las *macroestructuras*, el lector/ escritor emplea unas *macrorreglas*¹⁰ lingüísticas de comprensión y producción: las primeras le permiten comprender y resumir un texto leído; las segundas, utilizar el resumen en la construcción de nuevos textos. La correspondencia entre las *macrorreglas* de comprensión y de producción es estrecha:

<i>Macrorreglas de Comprensión</i>	<i>Macrorreglas de Producción</i>
Omitir	Adjuntar
Generalizar	Particularizar
Construir	Especificar

En el proceso de comprensión, por este orden, seleccionamos la información que consideramos relevante, *omitiendo* lo que no pensamos

que lo es; *generalizamos*, esto es, relacionamos los conceptos seleccionados con otros más amplios, que quedan englobados en el *superconcepto*; y finalmente *construimos*, ordenamos lógicamente los materiales seleccionados y reconstruimos una nueva estructura y un nuevo texto: *nuestro* texto (Regueiro Rodríguez 2005: 184). Es un proceso semasiológico en el que procedemos de la palabra, del signo, para llegar al significado; pero en un continuo juego de ida y vuelta, del texto a nuestra memoria, de nuestra memoria al texto, de elaboración y de desestimación o aprobación de inferencias. El texto escrito tiene sus propias características y reglas, por lo que, si bien la lectura tanto como la escucha y la escritura tanto como el habla son respectivamente comprensión y expresión lingüística, no pueden identificarse de forma plena:

El enunciado discursivo puede manifestarse mediante dos actividades fundamentales: el *lenguaje hablado* y el *escrito*. La diferencia entre ambos consiste en que cada uno de ellos hace uso de medios diferentes de expresión discursiva, mas también en su estructura psicológica; asimismo cada uno de ellos tiene sus modalidades. (Luria 1985: 86)

La comprensión del texto oral y del escrito, por tanto, ofrecen necesariamente diferencias significativas:

La comprensión del enunciado verbal tiene una estructura psicológica muy diferente a la intelección de las expresiones escritas. El enunciado verbal (...) se apoya en un gran número de factores extradiscursivos adicionales de la información (el conocimiento de la situación, los gestos, la mímica y la entonación), de los que carece totalmente el enunciado escrito. (Luria 1985: 99)

2.3.2. Las inferencias en la comprensión lectora

Para Schank y Abelson (1975) las *inferencias*, que definen como todo aquello que parece ser cierto sobre la situación dada aunque no sea precisamente así, son el núcleo del proceso de comprensión, lo que explicaría las distintas interpretaciones que del mismo texto pueden hacer diferentes lectores. Just y Carpenter (1987) consideran que las inferencias son pro-

habilidades que se relacionan con algún aspecto del significado del texto -espacio, tiempo, causalidad, lógica, naturaleza, artificio, abstracción o concreción-, que pueden ser pensadas *sobre* el texto. La base lingüística de la inferencia, la *foricidad*, puede ser *anafórica* (hacia lo precedente y ya leído en el texto, denominadas *inferencias integrativas, puente o conectivas*); y *catafórica* (hacia adelante, *proyectivas, elaborativas o extrapolativas*, prediciendo hechos, acontecimientos, significados posteriores). Según Just y Carpenter (1978) y Graesser, Millis y Long (1986), las inferencias hacia atrás son las más numerosas en la comprensión de un texto narrativo (86 % frente al 20 % de las inferencias hacia adelante); pero tanto el tipo como la frecuencia de inferencias dependen de la tarea, del tipo de lector y de las características del texto. Cuando leemos un párrafo, como lectores nativos maduros podríamos generar un gran número de inferencias mediante la activación de nuestro conocimiento del mundo. No ocurre así generalmente con el lector no nativo en el período inicial de su aprendizaje; por lo que conviene que los textos propuestos para su lectura presenten lo más explícitamente posible sus relaciones de *foricidad*, para facilitar la elaboración de las inferencias necesarias para su comprensión.

Algunas investigaciones han demostrado experimentalmente que no basta con que el lector tenga un amplio *conocimiento del mundo* si dicho conocimiento no se activa antes de la lectura, por ejemplo, mediante la presentación de un título coherente (Dooling y Lachman 1971, Dooling y Mullet 1973). Otros estudios (Anderson, Silverstein, Ritz y Jones 1977, Pichert y Anderson 1977, Anderson y Pichert 1978), tras experimentar con grupos de distinta procedencia cultural y social a los que se proporcionaba enunciados ambiguos, han destacado el papel del factor sociocultural en la estrecha correspondencia con la versión recordada. En general, todos estos trabajos coinciden en afirmar la importancia de facilitar la comprensión mediante datos que favorezcan la construcción de inferencias, de las hipótesis del lector, y que activen adecuadamente su conocimiento previo:

[...] el lector debe construir el significado, integrando lo que ya conoce con la nueva información y esa labor de integración puede ser facilitada de manera notable si al lector se le proporciona explícitamente el contexto apropiado, unos indicios adecuados. (León y García Madruga 1995: 327)

2.3.3. Las dificultades específicas de la comprensión lectora de nativos y no nativos

La comprensión lectora supone para el alumno no nativo dificultades específicas de muy diversa naturaleza -referidas a su dominio del léxico y de la gramática, interferencias y escritura de la L1, relaciones semánticas, etc.-, que le impiden superar los niveles inferiores de comprensión, en detrimento de los procesos superiores. Creemos que a estos factores hay que añadir necesariamente el tipo textual, y las diversas modalidades discursivas, de naturaleza sociocultural. Existen experiencias que han demostrado que las convenciones retóricas de la L1 interfieren no solo en la producción, sino también en la comprensión textual, por falta de familiaridad con determinadas estructuras discursivas, con las convenciones de los distintos *modelos textuales*, “esquemas cognitivos y textuales-discursivos, definidos culturalmente, que se aplican dentro del proceso de la redacción de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa” (Trujillo Sáez 1999: 186 cit. por Acquaroni 2004). El siguiente esquema (Acquaroni 2004: 952) resume las diferencias más significativas en la comprensión del lector nativo (LN) y del no nativo (LNN):

Lectores nativos (LN)	Lectores no nativos (LNN)
Alto nivel de automatización en la decodificación e integración simultánea del significado.	Menos nivel de automatización de la decodificación, que impide la integración simultánea del significado.
Centran su atención en el significado del texto.	Atención centrada en la decodificación de estructura y significado (sobrecarga de la MCP)
Predominio del proceso interactivo con preferencia por el descendente (top-down)	Dependen más del proceso ascendente (bottom-up)
Disponen de un amplio repertorio de estrategias lectoras.	Necesitan transferir estrategias lectoras adquiridas en L1
Adecuan las estrategias lectoras a las exigencias de la tarea	Mayor dificultad para adecuar las estrategias lectoras
Facilidad para inferir e interpretar la información implícita en el texto	Dificultad para inferir e interpretar la información implícita en el texto
Familiaridad con el contexto sociocultural en que se inserta su L1	Interpretación idiosincrática del texto errónea, por adaptar determinados aspectos a su propia cultura.

3. Tipos de lectura y diversidad textual

3.1. Una relación antigua

LA VINCULACIÓN ENTRE modalidad lectora y tipo textual cuenta con una rica y extensa tradición. En la Antigüedad se insistía en la lectura oral del texto escrito, con la articulación correcta, que transmitiera el sentido y el ritmo adecuado, como un reflejo del ideal retórico y de la actividad oratoria; y la tradición se proyectó a través de la liturgia en la lectura de los textos sagrados. En la Edad Media la lectura en silencio tenía por objeto estudiar el texto para comprenderlo y expresarlo adecuadamente, como revelan las observaciones de San Isidoro referidas a los lectores en la Iglesia:

[...] deberá estar versado en la doctrina y los libros, y conocerá a fondo los significados y las palabras, a fin de que en el análisis de las *sententiae* sepa dónde se encuentran los límites gramaticales: dónde prosigue la lectura, dónde concluye la oración. De este modo dominará la técnica de la expresión oral (*vim pronuntiationis*) sin obstáculos, a fin de que todos comprendan con la mente y con el sentimiento (*sensus*), distinguiendo entre los tipos de expresión, y expresando los sentimientos (*affectus*) de la *sententia*: ora a la manera del que expone, ora a la manera del que sufre, ora a la manera del que increpa, ora a la manera del que exhorta, ora adaptándose a los tipos de expresión adecuada. (San Isidoro, *De ecclesiasticis officis*, II, 11, 2 (PL, LXXXIII, 791); cit. por Parkes 1998: 140)

A partir del s. VI se concede más importancia a la lectura en silencio, como demuestra la *Regla de San Benito* con la indicación de la necesidad de leer para uno mismo a fin de no molestar a los demás. En la vida monástica medieval se cultivaron la lectura silenciosa, *in silentio*; la lectura en voz baja, llamada murmullo o *ruminatio*, que servía de soporte a la meditación y de instrumento de memorización; y por último, la lectura pronunciada, en voz alta, y que exigía como en la Antigüedad una técnica y una expresión muy similar a la recitación litúrgica del canto (Hamesse 1998: 161). El que se considera el primer tratado sobre el arte de leer, el *Didascalicon* de Hugo de San Víctor, fechado en el s. XII, refleja el interés

escolástico por el tema. La irrupción de la imprenta determinó en el Renacimiento que la lectura expresiva oral adquiriera un nuevo sentido de difusión cultural, ya fuera de monasterios o claustros. El *mercado popular de lo impreso*, en acertada expresión de Roger Chartier, que los libreros-editores buscan conquistar, está compuesto de artesanos, mercaderes, aldeanos; y a ellos se dirigen con la revitalización de la lectura oral de textos que anteriormente sólo podían adquirir los notables o los cultos. Romanes, libros de caballería, la comedia humanística, que se difunden por este medio, tienen una fuerte presencia de elementos dialógicos muy adecuados para la lectura expresiva oral del lector *oralizador*. Ha pasado mucho tiempo desde entonces, pero seguimos reflexionando sobre la vinculación del texto con el modo de leer, con las “diferencias en los distintos procesos que intervienen en los distintos tipos de textos, en la forma de organizar la información del texto” (León y García Madruga 1995: 325).

3.2. Tipos de lectura: algunas clasificaciones

Existen muy diversas clasificaciones de tipos de lectura, en las que la finalidad juega casi siempre un papel determinante. Moirand (1983) establece las siguientes finalidades: leer para 1) aprender (para memorizar, para desarrollar los propios conocimientos); 2) saber (para tener información, para conocer las opiniones de otros); 3) soñar (diversión, placer); 4) hacer, como respuesta a una necesidad funcional (para investigar); y 5) participar (intervenir, aportar, hacer), dar respuesta, opinión (oral y escrita). Solé (1992) enumeró nueve finalidades lectoras: 1) obtener una información precisa; 2) seguir unas instrucciones, 3) obtener información de carácter general; 4) aprender; 5) revisar un escrito propio; 6) por placer; 7) para comunicar un texto a un auditorio; 8) practicar la lectura en voz alta; 9) dar cuenta de que se ha comprendido.

Mendoza (2002: 111) considera que estas clasificaciones resultan insuficientes, porque “las finalidades se superponen respecto a la actividad del lector: se puede leer para obtener información con la cual después poder interactuar (o viceversa); se puede leer por diversión y obtener información para intervenir en distintas actividades”. La combinación de finalidades y actividades en el proceso lector le sugieren los siguientes bloques genéricos:

- a) Leer para obtener información SABER-CONOCER
 - a) Leer para aprender y para saber
 - b) Leer para desarrollar los propios conocimientos
 - c) Leer para investigar
 - d) Leer para conocer las opiniones de otros
 - e) Leer para seguir unas instrucciones.
- b) Leer para interactuar OPINAR-ACTUAR
 - a) Leer para conocer las opiniones de otros.
 - b) Leer para participar (hacer con un estímulo externo)
 - c) Leer para hacer (actuar): dar respuesta a una necesidad instrumental y/o funcional (vgr. revisar un escrito propio); elaborar respuestas; expresar una opinión (oral y escrita) más documentada; dar cuenta de que se ha comprendido.
 - d) Leer para transmitir el contenido de un texto a un auditorio.
- c) Leer para entretenerse GOZAR- IMAGINAR-ENTRETENERSE
 - a) Leer para soñar, imaginar.
 - b) Leer para divertirse
 - c) Leer para obtener un goce estético.
 - d) Leer para disfrutar intelectual y estéticamente.
 - e) Leer para evadirse.

La intencionalidad del lector juega un papel determinante en el modo de acercamiento al texto y en la actividad lectora en cuanto actividad¹¹. La tradición cultural determina que también los tipos textuales sean escogidos preferentemente por este criterio. En el siguiente esquema incluimos diversos tipos de lectura que responden a diferentes intenciones comunicativas (1-12) o a diferentes fases del proceso lector (A-); y que, desde una perspectiva didáctica, consideramos vinculados a determinados esquemas tipológicos textuales. Más adelante, iremos caracterizando cada una de estas formas, representativas de la intencionalidad comunicativa, pero también de la elección del tipo textual y del estadio lector que éste demanda.

Tipos de lectura → **Intencionalidad** → **Tipología textual**

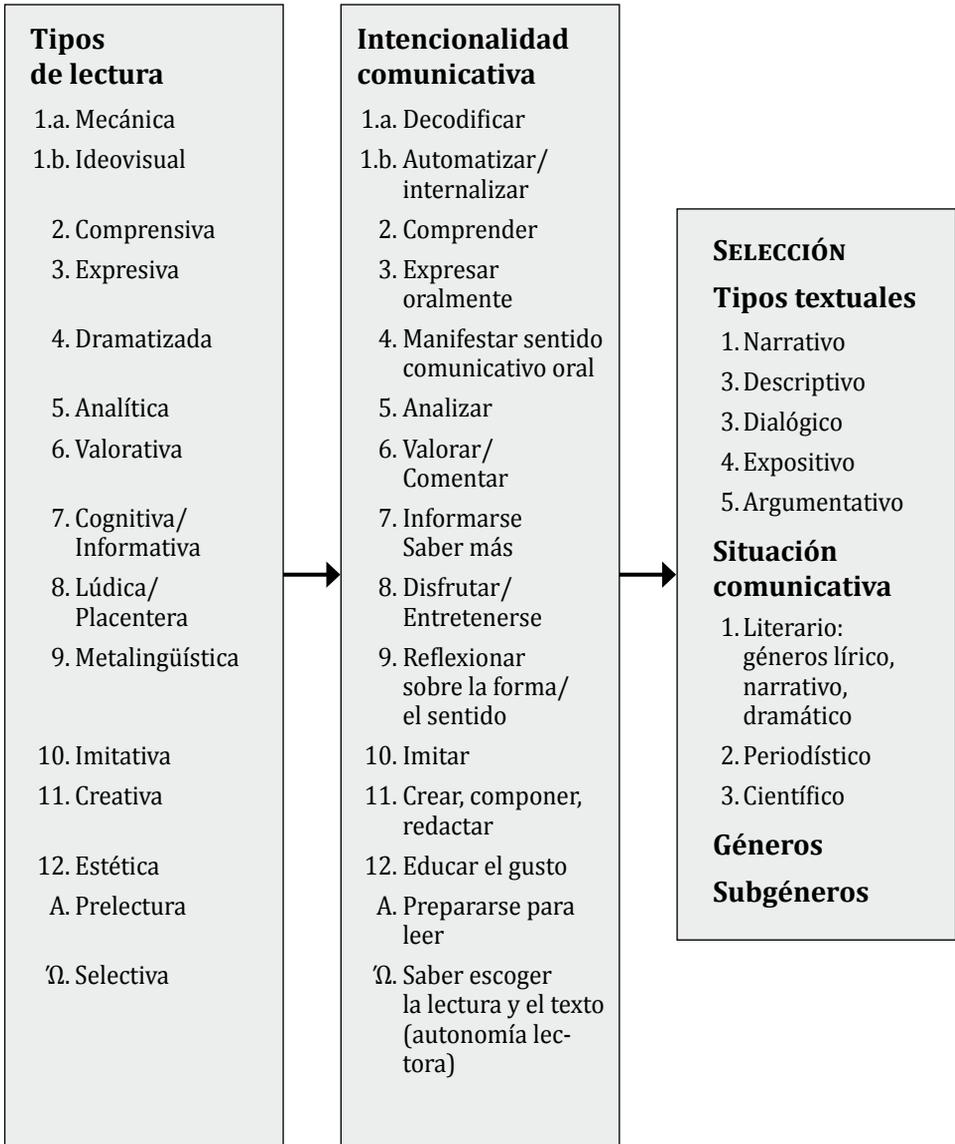


Gráfico 2. Tipos de lectura e intencionalidad comunicativa.

La lectura como actividad nos habla de lo decisiva que es la motivación y la intencionalidad para el proceso; pero en la misma perspectiva constructivista aún podemos avanzar la conveniencia y la adecuación de determinados tipos de textos para diferentes modalidades de lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No pretendemos, ni mucho menos, una clasificación rígida, porque la diversidad de géneros y subgéneros es inabarcable; pero las reflexiones y aportaciones precedentes de los muy diversos campos científicos que hemos ido apuntando, nos llevan a dar prioridad a la relación entre ciertos tipos de lectura y determinadas *textualidades*. Por ejemplo, el principio de contar con el nivel de desarrollo actual del aprendiz y de buscar la zona de desarrollo próximo, nos llevará a partir de los niveles más elementales de lectura y de los textos de más fácil comprensión y de carácter placentero, por ejemplo, de textos narrativos sencillos, cercanos al mundo de referencia del alumno. Esto no quiere decir que desestimemos el texto poético literario como fuente de lectura placentera, pero la comprensión de su sentido requiere mucho más que la de una noticia o un cuento sencillo:

El trabajo de revelar el sentido de una obra artística no es en modo alguno sencillo, y cabe decir con seguridad que la hondura de la revelación del sentido interno de un texto de creación literaria por diversas personas que lo leen se diferencia en extremo de la comprensión de un texto sencillo narrativo o descriptivo (y tal vez científico o explicativo).
(Luria 1985: 115)

3.3. Comprensión del texto escrito y diferenciación discursiva

La lectura es sin duda comprensión del texto escrito, pero no hay una única forma de leer ni de comprender. No se emplean las mismas estrategias lingüísticas, ni comunicativas, ni metalingüísticas, ni cognitivas, cuando se afronta la lectura de un texto literario que un texto periodístico, una narración literaria o una periodística; un poema o un texto científico, un ensayo filosófico o un problema matemático. Ni se precisa el mismo grado de comprensión, ni se activan los mismos procesos cognitivos ni en el mismo nivel de profundidad, porque cada texto impone la forma más adecuada de abordaje lector:

La intelección de un texto descriptivo, narrativo, aclaratorio o literario (psicológico), sitúa a quien lo percibe ante tareas muy diferentes, y exige una profundidad de análisis totalmente distinta. Para la percepción del lenguaje descriptivo es suficiente entender el significado directo de las frases (complicadas por la interpretación del contexto habitual); en el lenguaje narrativo tiene mucha mayor importancia la asimilación del contexto general; en un texto explicativo (científico) la intelección del contexto general es sólo la etapa inicial que ha de pasar a la confrontación con los distintos componentes, a la correlación entre los mismos y al desciframiento del sentido general o de la ley general, cuya argumentación o ilustración reside en los hechos citados en la información. (Luria 1985: 100)

La especificidad de la lectura en relación con la tipología discursiva se hace aún más evidente en el caso del texto poético o literario, de mayor complejidad ya que implica factores semánticos especiales:

[...] la comprensión de un texto literario de creación (que a primera vista puede parecer insignificante) supone el proceso más complejo de desciframiento del sentido general o de la ley general al análisis profundo del sentido y de las motivaciones, que a veces han de apoyarse no en el simple proceso de desciframiento lógico, sino también en los factores del descifrado emocional denominados conocimiento *intuitivo*. (Luria 1985: 100)

En gran medida, algunos de los fracasos en las actuaciones didácticas en relación con la lectura se deben a la inadecuación entre texto y finalidad lectora, entre tipo textual y clase de lectura. La lectura es comprensión, o no es lectura; pero no se necesitan los mismos niveles de comprensión para comprender distintos textos; ni es único el criterio de velocidad lectora en todas las situaciones ni en todos los contextos en los que leemos. La siguiente escala de Brunet y Negro (1985: 107) ofrece un punto de partida muy útil de diferenciación de los criterios de velocidad y comprensión lectora en relación con la diversidad textual, en la que se manifiesta claramente la vinculación entre tipos de lectura y de textos, lo que implica a su vez diversidad contextual, de situación e intencionalidad comunicativa.

Tipo de lectura/tipo de texto		Relación velocidad-comprensión	
Tipo de lectura	Utilizable en	Velocidad	Comprensión (necesaria)
De entretenimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Por afición • Por gusto 	Revistas Periódicos Novelas	Lectura rápida, de atención difusa. En novelas y noticias, 300-350 palabras por minuto. En artículos divulgación, 250 palabras por minuto.	Comprender el 70 por 100 del contenido.
De consulta y repaso <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar • Repasar • Buscar un dato o la idea principal 	Libro de consulta Diccionarios Archivos Visión global de un tema	Velocidad máxima para tener visión global de la situación. Máxima fijeza para detenerse en el dato que interesa. Unas 500 palabras por minuto.	Comprender el 50 por 100 y aún menos.
De estudio: <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar • Sintetizar • Asimilar 	Apuntes de clase Material a asimilar Problemas Demostraciones	Equilibrio entre velocidad y comprensión. Lectura atenta. Unas 200 palabras por minuto. En los procesos (problemas, demostraciones...), lectura más lenta.	Comprender entre 90 y 100 por 100 de lo leído. Utilizar la técnica de trabajo intelectual adecuada.
De análisis de un texto: <ul style="list-style-type: none"> • Dominar datos • Analizar • Comparar críticamente 	Principios. Definiciones Listas	Velocidad mínima, que permita la asimilación y comprensión total.	Comprender el 100 por 100 del contenido. Exigible en números, símbolos, tablas... Lentitud, repetición, concentración máxima.

Tabla 2. Escala de Brunet-Negro sobre la relación entre tipo de texto/tipo de lectura y velocidad/comprensión.

A estas correlaciones, de gran utilidad para el tratamiento didáctico de la lectura, hemos de añadir el principio del que partimos aquí: cada tipo textual, en su especial y característica organización estructural significativa y en los elementos lingüísticos y semánticos -categorías, unidades, funciones, etc.- que la manifiestan, determina la activación de funciones y esquemas cognitivos, lingüísticos, metalingüísticos y meta-cognitivos específicos.

3.4. Competencia lectora y tipología textual

Cada modalidad textual determina un modo de abordaje, y a su vez, implica y demanda un grado adecuado de desarrollo de la competencia lectora, que incluye la lingüístico-comunicativa en todos sus componentes¹²: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. En el juego de interactividad -del texto al lector, del lector al texto, de forma continua y dinámica- que supone la lectura, estas competencias *interactúan* en la *competencia lectora*, que las supone e integra. La *competencia funcional* y la *sociopragmática* que demanda la lectura, no serán posibles si el lector no cuenta con un cierto nivel de desarrollo de su *competencia lingüística*, si no puede proceder a la identificación de los que -en palabras de Hymes- la “gramática como recurso” - le proporciona (Regueiro Rodríguez 2005:186-187); si no encuentra un modo efectivo de acceso léxico sinonímico que le posibilite descifrar el significado de las unidades léxicas hallando el sinónimo o el equivalente interlingüístico en su lengua materna¹³. En otras palabras, la comprensión lectora sólo puede desarrollarse de forma eficaz y adecuada en la medida en que integre todas estas competencias.

La organización interna del contenido del texto, su expresión lingüística, y los procesos de comprensión necesarios serán diferentes según el tipo textual, sobre todo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y demandan el desarrollo de diferentes *macrofunciones* de su competencia funcional. Según el MCER, dichas *macrofunciones* son la *descripción*, la *narración*, el *comentario*, la *exposición*, la *exégesis*, la *explicación*, la *demonstración*, la *instrucción*, la *argumentación*, la *persuasión*, etc. A su vez, aunque estas *macrofunciones* pueden estar presentes en diversos tipos textuales, hay sin duda una correlación preferente, que exige al lector la comprensión de un modo diverso también: la *macrofunción narración* está preferentemente en el texto narrativo, la *exposición* o la *explicación* corresponden genuinamente al texto expositivo, pero pueden darse también en un ensayo (bási-

camente, texto argumentativo); el *comentario* y la *demostración* tienen su sitio en el texto argumentativo pero pueden aparecer insertas en el texto dialógico, como todas las anteriores. La tipología textual no es un esquema de categorías cerradas, sino mucho más porosas en la realidad de lo que cabría esperar. Por eso, preferimos incluir estas *macrofunciones* en la clasificación de tipos textuales básicos – narrativo, descriptivo, dialógico, expositivo y argumentativo, independientemente de sus posibles combinaciones-, sin olvidar que existen muy diversas clasificaciones y tipologías textuales¹⁴.

Cada tipo textual, con su específica intencionalidad comunicativa, determina la necesidad de que el lector de ELE cuente con un desarrollo de su *competencia lingüística* adecuado a las características gramaticales y léxicas del texto¹⁵. El *texto narrativo*, con su intencionalidad de información de acciones sucesivas vividas por uno o más personajes o personas – básicamente una entidad con el rasgo [+ humano] que puede tratarse de un ser personificado-, en el tiempo y en un espacio determinados -tiempo y espacio reales o imaginarios , requiere que el lector conozca e interprete los recursos gramaticales y léxicos que los manifiestan. La lectura comprensiva de un texto narrativo en la que tiende a completar *huecos* vacíos en el encadenamiento de los sucesos narrados, y realiza inferencias causales para construir una representación coherente del significado del texto, exige el conocimiento y la interpretación de unidades lingüísticas propias de dicho tipo textual. Difícilmente el alumno de ELE podrá comprender un texto narrativo, por sencillo que sea ese proceso de “rellenar huecos” y de vinculación causal, si su competencia lingüística no le brinda la posibilidad de comprender, reconstruir el significado de unidades como marcadores discursivos, construcciones, oraciones y léxico de tiempo, lugar y modo; forma, usos y valores de los pretéritos, porque la narración contiene siempre estos elementos mínimos.

La *descripción*, en su carácter *secundario*¹⁶, puede estar presente en el texto narrativo, en la presentación y caracterización de los personajes, del paisaje, del tiempo de la narración; pero también en los textos dialógicos, expositivos o argumentativos. Pero en todos los casos, para describir, el aprendiz de una lengua extranjera debe estar en condiciones de comprender los recursos gramaticales que posibilitan la expresión de la cualidad, la cantidad, el grado, como la adjetivación, las construcciones comparativas, los determinantes y cuantificadores, los distintos valores y usos del presente, del pretérito imperfecto (descriptivo, habitual, etc.). Según se trate

de un texto descriptivo literario o científico, la competencia pragmática funcional del lector ha de saber diferenciar subjetividad de objetividad, denotación de connotación, dinamismo de estatismo.

Para poder comprender un *texto expositivo*, el lector tiene que extraer relaciones lógicas, formular hipótesis de más extensión y fundamento que en la narración. La exposición y la explicación demandan la comprensión de los recursos gramaticales que contribuyen a la expresión de la información objetiva propia del texto expositivo en sus diversas modalidades (divulgativa, especializada) y estructuras (inductiva, deductiva, paralela, encuadrada, etc.), como la aserción, la hipótesis, el contraste, las relaciones de causa, consecuencia o finalidad, etc. Si el lector no es capaz de interpretar estas relaciones tal como se presentan en el texto expositivo a través de oraciones y construcciones causales, consecutivas, finales; pasivas e impersonales, o en unidades léxicas terminológicas específicas, no podrá comprender, no podrá descubrir ni reelaborar su *macroestructura* al no ser capaz de superar el nivel *microestructural*.

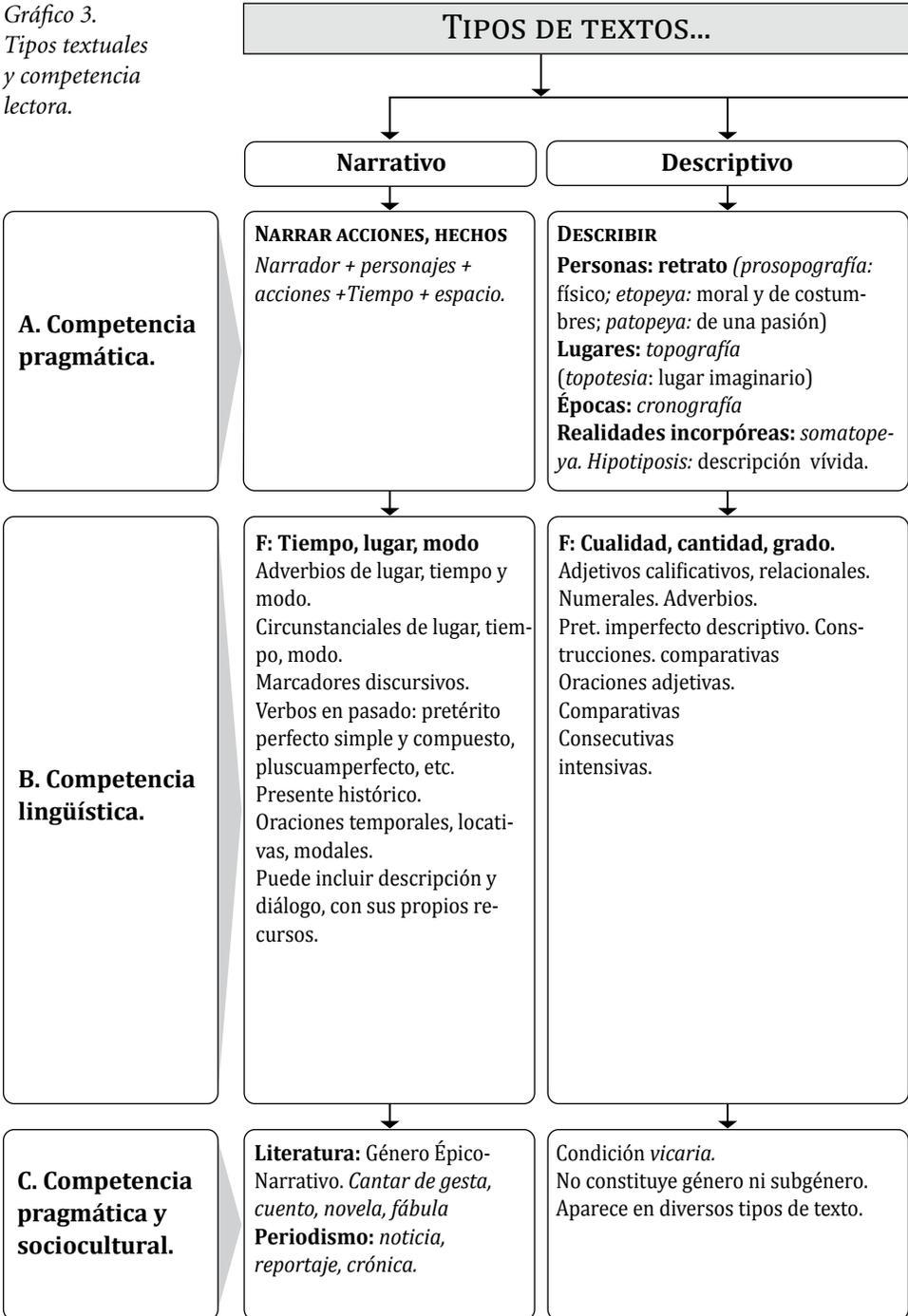
El comentario, la demostración, la argumentación o la persuasión son *macrofunciones* paradigmáticas del *texto argumentativo*, aunque cabría añadir otros matices, como refutar o convencer. Los géneros en los que esta *macrofunción* tiene un lugar central son diversos; pero todo texto argumentativo exige del lector un alto grado de profundización: no podemos decir que lo hemos comprendido si nuestra comprensión no supera ampliamente el nivel *microestructural* y los recursos expresivos de la duda, la hipótesis, el contraste, como las oraciones dubitativas, condicionales, de posibilidad, adversativas, disyuntivas; las formas verbales del subjuntivo o los usos del condicional; los marcadores justificativos, conclusivos, generalizadores, etc. Tanto el texto expositivo como el argumentativo obligan también a que el lector acceda a la comprensión de relaciones semánticas sutiles, como denotación/ connotación, hiperonimia/ hiponimia, holonimia/ meronimia, sinonimia /antonimia, definición, etc.

Todas las *macrofunciones* caben en el *texto dialógico*; pero en última instancia su intencionalidad básica es la reproducción del discurso oral, tanto la conversación espontánea como el diálogo programado. En la lectura el aprendiz debe ser capaz de comprender los elementos que configuran la expresión del intercambio comunicativo oral para la aserción, la opinión, la duda, el deseo, la posibilidad, la exhortación; los esquemas expresivos de interacción (pregunta/ respuesta; afirmación /acuerdo /desacuerdo; petición/ ofrecimiento/ disculpa, aceptación/ rechazo); etc. El

lector de un texto dialógico sólo lo comprende si interpreta ajustadamente las modalidades oracionales (asertivas, exclamativas, interrogativas, dubitativas, exhortativas, etc.), ciertos usos del presente, de los déicticos (de persona y su relación con posesivos, demostrativos, etc. y de tiempo y lugar), perífrasis modales y aspectuales; léxico concreto; elementos no verbales de la comunicación, etc. Es necesario que su competencia pragmático-comunicativa le permita además identificar el valor de todos estos elementos en la situación comunicativa oral, en un proceso mucho más complejo de lo que cabría suponer, ya que implica el conocimiento de las vinculaciones pragmáticas entre elementos verbales y no verbales de la comunicación y en una situación concreta como la que plantea el texto.

En el siguiente gráfico presentamos de forma esquemática la relación entre competencias y contenidos que el aprendiz de español como LE/L2 debe desarrollar para la lectura comprensiva de cada tipo textual: cada *macrofunción* (A. Competencia pragmática) implica un conjunto de funciones expresivas (F.) que en nuestra lengua suponen una serie de recursos gramaticales y léxicos (B. Competencia lingüística); y de lenguajes y tipos discursivos (C. Competencia sociopragmática).

Gráfico 3.
Tipos textuales
y competencia
lectora.



...Y COMPETENCIA LECTORA



Estas diferencias textuales han de ser tenidas en cuenta en la selección de los textos, en los tipos de lectura que se proponen y en las estrategias didácticas más adecuadas para la clase de ELE. Hacer conscientes las posibilidades y dificultades lingüísticas y comunicativas que supone cada tipo textual, nos permitirá no sólo seleccionar el texto adecuado a la capacidad de comprensión del aprendiz, sino también el tipo de lectura programada. Y hablamos de posibilidades, porque desde una perspectiva didáctica, la enseñanza-aprendizaje de la lectura también supone el desarrollo del pensamiento y de las funciones cognitivas que implica la interacción *lector- tipo de lectura- tipo textual*.

4. Una tipología de la lectura basada en el texto

4.1. Niveles de complejidad creciente en la relación lectura-texto

LOS TIPOS DE lectura dependen de la motivación lectora, pero también del nivel progresivo de profundidad que implica el texto como necesidad para su comprensión. Como en la famosa pirámide del psicólogo Abraham Maslow¹⁷ referida a la serie de necesidades humanas primarias que deben ser superadas para alcanzar las secundarias o superiores, también la lectura supone una progresión de tipos de lectura, de los más elementales a los más complejos, que deben ser desarrollados en un orden creciente, que supere el inmediato anterior. A modo de ejemplo, partamos de la lectura que aparentemente resulta más sencilla, la lectura en voz alta, que en realidad debe interpretarse en su nivel óptimo de desarrollo como *lectura expresiva*. No es posible alcanzar la cima de la lectura *dramatizada* de un texto dialógico –el más adecuado didácticamente para el tipo de lectura expresiva– si no se ha superado previamente la lectura expresiva, ni es posible hablar de lectura expresiva si antes no se han superado, progresivamente los niveles de lectura *comprensiva*, *analítica*, *valorativa*, *metalingüística*, y *creativa*. Si el lector está situado en el nivel de lectura mecánica, decodificadora, sin la automatización del proceso lector, la decodificación se convertirá en su prioridad absoluta: es lo que ocurre con los lectores en L2 y LE sin las competencias lingüística, léxica y comunicativa mínimas que le permitan avanzar hacia la lectura comprensiva del texto, como ocurre también al lector nativo que no ha automatizado el proceso de decodificación.

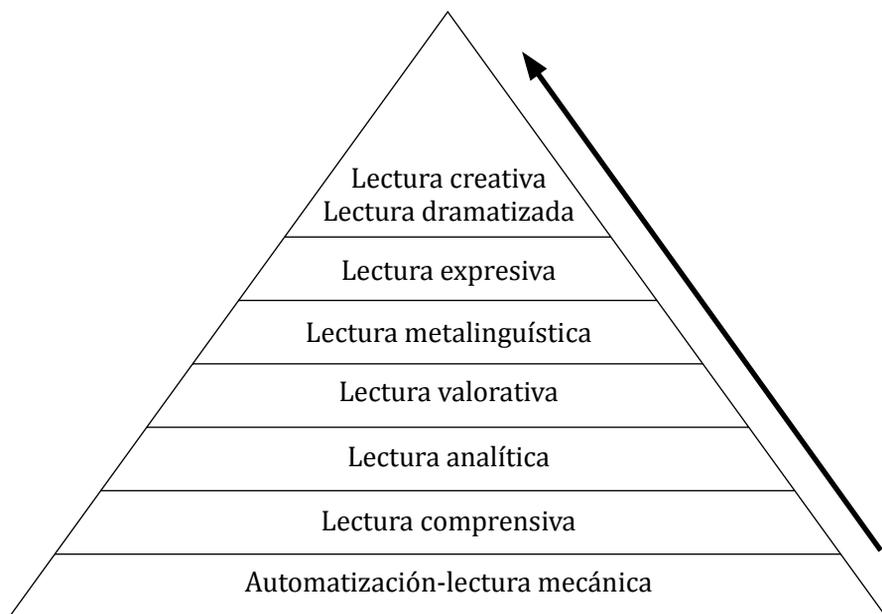


Gráfico 4. Los niveles jerárquicos de la lectura: texto dialógico y lectura dramatizada.

4.2. Lectura mecánica y decodificación. Lectura ideovisual

Todo texto escrito, en un primer nivel elemental de acceso, requiere la *decodificación* de los signos percibidos visualmente; pero para ser verdadera lectura, es imprescindible la comprensión. Cuando sólo se decodifican los signos visuales percibidos sin una verdadera comprensión del texto, hablamos de *lectura mecánica*. El proceso perceptivo visual es el punto de partida obligado de toda forma de lectura, y se caracteriza por los movimientos de fijación ocular que Émile Javal¹⁸ descubrió y dio a conocer en su obra fundacional *Physiologie de la lecture et de l'écriture* (1905), los *saltos* que el ojo realiza cuando lee en la evolución horizontal de la línea:

Dans un important travail exécuté par M. Lamare à mon laboratoire, il a été démontré que, loin d'être continu, le mouvement horizontal des yeux pendant la lecture se fait par *saccades*. Le lecteur divise la ligne en un certain nombre de *sections* d'environ dix lettres, qui sont vues grâce à des temps de repos rythmés; le passage d'une section à la suivante se fait par une *saccade* très vive, pendant laquelle la vision ne s'exerce pas. (Javal 1905: cap. XII)

La relación entre fijación visual, comprensión y velocidad lectoras es inversamente proporcional: a mayor destreza lectora, menor número de fijaciones necesarias -la duración media de la fijación ocular en el lector nativo es de 250 milésimas de segundo-, lo que incide en la velocidad de la lectura y dependerá también de la mayor o menor dificultad interpretativa del texto. Para leer toda una línea el ojo debe recorrerla sucesivamente, pero los movimientos de los ojos son discontinuos y la lectura sólo se realiza durante sus fijaciones o detenciones. El ojo no logra su total independencia de la articulación verbal hasta etapas avanzadas de comprensión, en la *lectura ideovisual*. La historia de la lectura parece confirmar que la lectura silenciosa *ideovisual* también identificada como lectura *mental* fue bastante tardía: los lectores “necesitaban” verbalizar los contenidos comprendidos en cualquier texto y situación. Es lógico que en el devenir humano, la progresión cultural de funciones cognitivas se proyecte desde lo más simple a lo más complejo. Como ocurre en el aprendizaje lector inicial del niño nativo y del aprendiz de una L2/LE, hasta que la decodificación mecánica da paso a la automatización y a la comprensión lectora, no es posible la lectura *ideovisual*, ya que ésta requiere de un cierto grado de destreza y de madurez de las funciones de relación *ojo-cerebro*, y de internalización de la independencia entre verbalización y comprensión, en la denominada *desfonetización*. En múltiples ocasiones podemos ver a personas nativas adultas que, por su escasa destreza lectora, o por una pobre o errónea didáctica de la alfabetización, no dejan de articular -o subarticular- cuando quieren leer de forma silenciosa en un medio público. Tanto la *vocalización* que acompaña a la lectura silenciosa, con movimiento de los labios y una pronunciación maquina, en voz baja; como la *labialización*, en la que los movimientos de los labios acompañan a los movimientos de los ojos, sin emitir sonido alguno; y la *subvocalización*, cuando la lectura silenciosa se ve aminorada por la vibración de las cuerdas vocales, dificultan sensiblemente la lectura comprensiva, especialmente en relación con su velocidad (Brunet y Défalque 1991: 55).

4.3. Lectura comprensiva. Lectura interpretativa

La lectura es comprensiva o no es lectura. Leer sin la comprensión que el texto demanda puede considerarse en cierto modo *protolectura*: sólo puede aspirar a constituirse en decodificación primaria. La comprensión lectora, actividad compleja, conlleva una serie de niveles lingüísticos aso-

ciados a los procesos psicológicos y cognitivos, “depende de una multiplicidad de procesos en los que se incluyen los perceptuales, los lingüísticos y los cognitivos” (Adams 1980: 11).

En un sentido muy general, la comprensión del discurso es una actividad que implica esencialmente procesos de acceso a la memoria semántica y recuperación de la información previamente poseída, asimilación de ideas nuevas a las dadas y definición de puntos de anclaje entre unas y otras. (Iraizoz Sanzol y González García 2006: 111)

Uno de estos niveles es el léxico, especialmente relevante porque se corresponde con varios procesos como la codificación del patrón visual o el acceso léxico (lexicón), que aporta el significado de la palabra, en su interpretación más común. Como ya hemos visto, para avanzar en la comprensión, el lector no puede quedarse en el nivel de la palabra, sino que debe pasar a las relaciones sintácticas y semánticas, las relaciones causales, temporales, etc., entre proposiciones y entre conceptos que varían según el tipo textual; pero sólo puede inferir el valor que dichas relaciones tienen en el texto gracias a su conocimiento del mundo y del tema específico del mensaje escrito. Sólo así podrá rellenar los huecos de las implicaturas y presuposiciones del texto y “construir una representación mental de los conceptos individuales y de la situación a la que se refiere el texto”, representación mental que se denomina *representación referencial* (León y García Madruga 1995: 327). Comprender un texto, según Belinchón, Riviere e Igoa (1992) supone la creación de un texto base que organiza jerárquicamente todas las ideas explícitas en el texto de superficie. Para Kintch y Van Dijk (1978) así como para Just y Carpenter (1987), comprender un texto es construir una representación cognitiva de los contenidos del mismo a través de la acción de diversos procesos; y la representación mental del texto (su comprensión) se realiza en función de los procesos utilizados para analizarlo. Especifican que ésta ocurre en tres niveles de procesamiento, cada uno de los cuales da lugar a una representación específica: *microproposiciones*, *macroproposiciones* (resultantes de la agrupación de *microproposiciones*) y *macroestructura* (resultado de la síntesis de las *macroproposiciones*) (Iraizoz Sanzol y González García 006: 111).

Para Sánchez Miguel (1989) la lectura comprensiva de un texto escrito consiste en la representación mental que de él nos hacemos, de su

significado. Esta representación mental es *multiestructural*, porque no todos los significados del texto tienen el mismo valor, están jerarquizados –jerarquía que debe coincidir con la del texto para que podamos hablar de comprensión–; y *multidimensional*, por sus dos dimensiones, la textual en sí y la situacional (que se compone de los conocimientos que el lector aporta para comprender, procedentes de su conocimiento del mundo y que no están explícitamente formulados en el texto; parte de esa información no visual a la que aludíamos antes). La lectura, como comprensión del texto escrito, está constituida por varios procesos lingüísticos consecutivos: *perceptivo* (canalizamos perceptivamente las señales escritas; reconocemos dichas señales); *semántico* (atribuimos un significado a las mismas, organizamos dichos significados en proposiciones, reconstruimos las relaciones entre proposiciones, extraemos el significado general de una secuencia de proposiciones); *sintáctico-semántico* (asignamos a las proposiciones una categoría funcional); *pragmático* (construimos un modelo de situación en que los hechos denotados tengan alguna virtualidad) (Sánchez Miguel 1989: 51 y ss.). En todo este proceso, necesitamos de un alto grado de coordinación, que se expresa, según el mismo autor, en dos principios: de *inmediatez*, que implica que no esperamos a leer completamente un texto para interpretarlo, sino que construimos hipótesis sobre su significado tan pronto como podemos, las que se van confirmando o desestimando a medida que avanzamos en la lectura; de *interactividad*, que supone que los procesos perceptivo, semántico, sintáctico, pragmático, pueden invertirse en la reconstrucción del significado, en un sentido descendente –para comprender inicialmente– y en uno ascendente, cuando reconstruimos y expresamos el contenido global del mensaje.

Por nuestra parte, creemos que no sólo se trata de *comprender el significado*, sino de *interpretar el sentido* del texto en su relación con el contexto, con la situación comunicativa en que se inscribe y al que alude el texto, y que ha de coincidir con el que le atribuye el lector: un proceso semiótico eminentemente activo y complejo. Baste un ejemplo para comprender la importancia de la dimensión situacional en la comprensión e interpretación del texto escrito. Supongamos que, como hablantes nativos, nos ofrecen un texto perfectamente construido en español, pero que se refiere a un tema desconocido para nosotros, con un léxico especializado que no forma parte de nuestra competencia léxica enciclopédica: ¿seremos capaces de entender, de reconstruir el significado del mensaje? Por supuesto que no, ya que sin el conocimiento del mundo de referencia del texto no podemos seleccionar la

información relevante, jerarquizar los contenidos, reconstruir mentalmente la representación mental, significativa, del texto, hacer, en fin, una *lectura interpretativa*, que descubra su sentido. Tampoco podemos comprender ni interpretar textos como el siguiente, aportado como ejemplo por Novak y Gowin (1982), porque no nos ofrece los anclajes necesarios para reconstruir mentalmente su esquema de contenido, su sentido, y los datos que nos proporciona se incorporan de manera anárquica a nuestro cerebro¹⁹:

El procedimiento, en realidad, es sencillo. Primero se distribuyen las piezas en distintos grupos. Por supuesto, en función del trabajo a realizar, puede bastarnos con un solo montón. Es importante tomar en cuenta si la falta de instalaciones nos obliga a trasladarnos, pues en caso contrario la tarea se simplifica. También es importante no sobrecargarse, pues es preferible hacer pocas cosas cada vez que intentar hacer demasiadas. A corto plazo, puede que surjan complicaciones, pues cualquier error puede resultar irreparable. Al principio, el procedimiento resulta laborioso; sin embargo, pronto nos parecerá una faceta más de la vida cotidiana. Una vez completado todo el proceso, de nuevo debe ordenarse el material en diferentes grupos y colocar cada pieza en su sitio. Finalmente, se utilizarán de nuevo, repitiéndose todo el ciclo, por eso forma parte consustancial de nuestra vida.

Esta misma situación de dificultad, y hasta de desconcierto, la viven de modo mucho más intenso los aprendices de una LE/L2 frente a determinados textos en los que se emplea un léxico o unas estructuras gramaticales que desconocen, o se alude a realidades totalmente ajenas a su conocimiento del mundo.

4.4. La prelectura y la lectura simultánea como facilitadoras de la lectura comprensiva

Desde una perspectiva didáctica, es aconsejable tener en cuenta la complejidad del proceso y de las operaciones que implica la actividad de leer para avanzar progresivamente en ella y lograr la finalidad buscada: la lectura comprensiva e interpretativa. Esquemáticamente, podemos representar las operaciones cognitivas que en una dirección inductivo-deductiva propondremos recorrer al lector para tal fin.

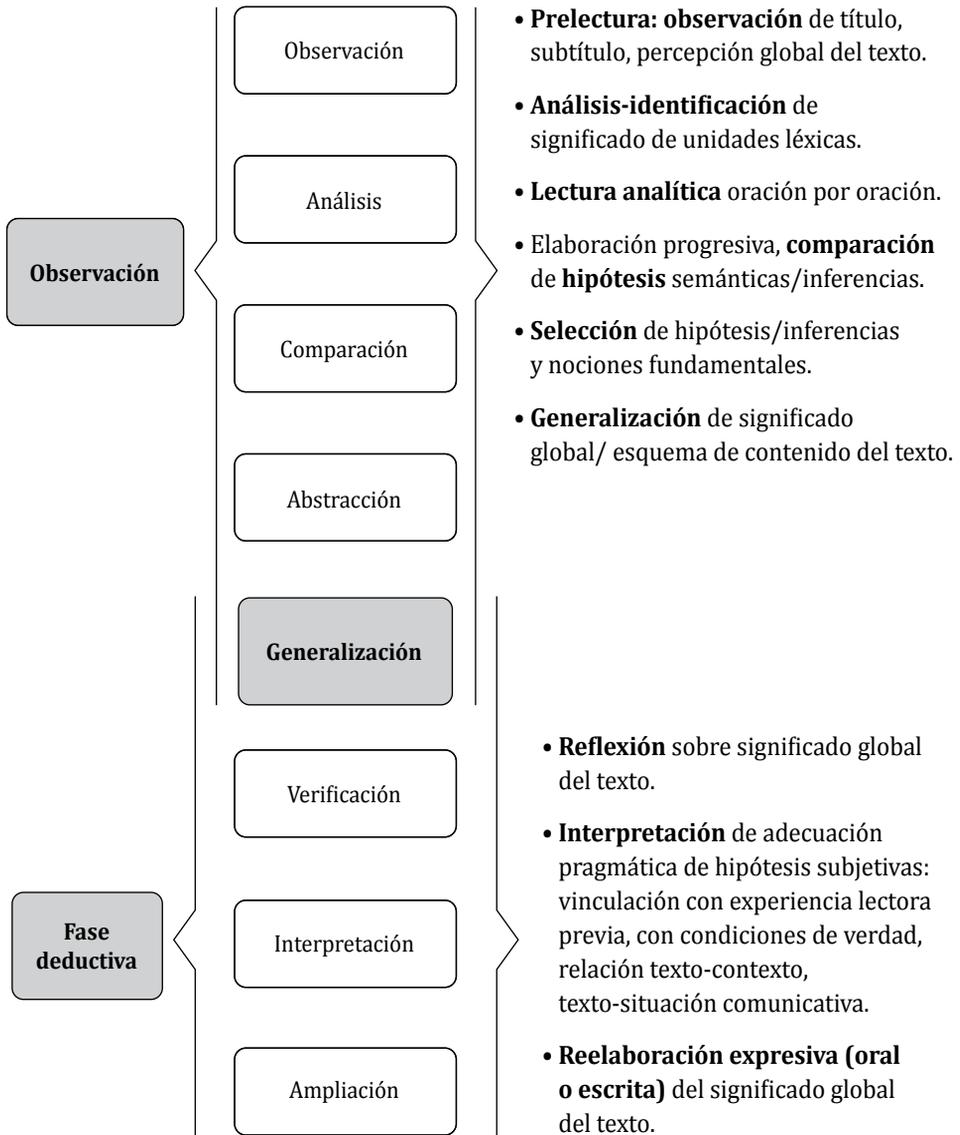


Gráfico 5. Recorrido didáctico inductivo-deductivo del proceso de lectura comprensivo-interpretativa.

La lectura ha de partir necesariamente de la *observación* de los signos lingüísticos y de la configuración formal del texto (de los elementos paralingüísticos de títulos, subtítulos, etc.) en la *prelectura*, que puede

favorecer la percepción de la modalidad textual, el género discursivo, la temática, y ofrecer así unos primeros “anclajes”. La *prelectura* como estrategia facilitará la comprensión en la medida en que permite el conocimiento previo imprescindible para hacer *conocido* el texto. El *análisis* está previsto en la lectura de cada oración, en el reconocimiento del significado de las unidades léxicas, en el nivel *microestructural*. La elaboración progresiva y constante de hipótesis sobre el significado de las unidades analizadas, llevará a la *comparación* interna de estas posibilidades, y a la *abstracción* que supone la elección de las que finalmente considera más adecuadas y que posibilitarán la *generalización* de las relaciones proposicionales, la configuración mental de la *macroestructura*, del significado global del texto.

A esta fase inductiva, heurística, para hablar de verdadera comprensión e interpretación textual, el lector nativo –tanto más el no nativo– debe añadir una fase deductiva, fundamental en relación con la necesidad de fijar en la MLP patrones y esquemas que le servirán para comprender nuevas lecturas, y también para componer y redactar. En este nivel, la verificación de lo generalizado, de la valoración del significado global y del sentido del texto al que se ha llegado, implica su contraste con la situación pragmática original del texto (en la referencia del texto y en la intención del autor), la vinculación con experiencias lectoras previas, para llegar a una interpretación adecuada y por tanto relevante, mucho más profunda que el mero comprender o descifrar el mensaje escrito, en la que *ostensión*²⁰ del texto e *inferencia* del lector coincidan de la forma más plena posible. La reelaboración expresiva de lo comprendido, por ejemplo, en un resumen oral o escrito, supone un gran esfuerzo de ampliación, de suma utilidad para que el acto de leer supere los límites de la intencionalidad inmediata y pueda transformarse en lectura creativa. En este tratamiento didáctico constructivista de la lectura, para conseguir la debida interpretación, es preciso reforzar la metacognición del lector: debe lograr la plena comprensión de qué es observar, analizar, abstraer, generalizar, etc.; ya que sólo así podrá desarrollar de forma efectiva estas funciones cognitivas. Y desde la perspectiva del docente, no deberíamos olvidar que cuanto más conscientes seamos de las operaciones cognitivas que estimulamos y solicitamos del alumno, mejores resultados obtendremos de su activación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de la *prelectura* y de la dirección consciente (*metacognitiva*, para el alumno) del proceso de comprensión e interpretación en este recorrido

inductivo-deductivo, una de las estrategias didácticas que contribuyen a favorecer la lectura comprensiva e interpretativa y el desarrollo de la lectura *ideovisual*, es la que denominaremos *lectura simultánea*. En ella, realizamos la lectura expresiva con un ritmo adecuado y con una cuidadosa expresión del sentido del texto; y, simultáneamente los alumnos intentan la lectura comprensiva ideovisual (por tanto, silenciosa) del mismo texto. La estrategia se fundamenta en la diferente velocidad lectora de ambas modalidades: una lectura expresiva adecuada no supera las 180 palabras por minuto, mientras que la *ideovisual* puede multiplicar por tres o cuatro este índice. La lectura simultánea refuerza la relación *ideovisión-audición-cognición*, favoreciendo así las *sinergias* entre las diferentes vías de aprendizaje²¹ y de los procesos de memorización y de transferencia de la MCP a la MLP.

4.5. Lectura expresiva y dramatizada. El texto dialógico

Todo texto puede ser objeto de la *lectura expresiva*, es decir, puede manifestarse de forma oral, a condición de que refleje pragmáticamente su perfecta comprensión e interpretación; aunque el texto más adecuado y de mayores posibilidades didácticas para la lectura expresiva es el texto dialógico y el único que ofrece la oportunidad de un nivel de profundización mayor en la *lectura dramatizada*. La *lectura dramatizada* es la manifestación de la creatividad en la lectura del texto dialógico generalmente literario. El lector que quiere llevar a cabo una lectura dramatizada dotada de sentido, no sólo ha de articular bien, sino dotar a su expresión de un sentido que sólo podrá expresar si comprende los diversos matices que intervienen en la textualidad oral, si previamente hace una *lectura analítica* y *valorativa* que le permita comprender los recursos y su sentido, entender por qué un personaje dice lo que dice, qué sentido tienen sus palabras de acuerdo con su forma de ser, sus intenciones, su personalidad; y una *lectura metalingüística* que ponga el foco en sus relaciones y en la forma. Irá de menos a más profundidad de la lectura, superando cada etapa precedente para cumplir con estos condicionantes y leer creativamente, como representamos en el Gráfico 4.

La *lectura dramatizada* exige del lector un grado especial y elevado de comprensión: la interpretación del sentido, no sólo del significado de las unidades lingüísticas, en relación con todos los elementos situacionales y contextuales. Debe *situarse* en un espacio de interacción comunicativa *virtual*, asumiendo una de las voces del diálogo con sus condicionantes y

respetando los principios de interacción y de la situación comunicativa del texto. Leer un texto dialógico que imita la conversación supone asumir la personalidad, las emociones, los deseos del emisor al que se representa –para lo cual es necesaria la lectura analítica y valorativa previa de estos componentes– y hasta las redundancias, los anacolutos, las interrupciones abruptas en el discurso, las faltas de concordancia, las muletillas, los conectores falsos, etc., características frecuentes en las situaciones informales de comunicación. En síntesis, expresarse como el emisor original del texto, implica la lectura comprensiva, analítica y valorativa de todos sus recursos expresivos en relación con su contexto y con la situación comunicativa; por lo que este tipo de texto y su lectura constituyen un verdadero desafío para el hablante no nativo, porque exige un desarrollo considerable de la competencia pragmática y sociocultural en la lengua meta.

4.6. La lectura placentera. El texto narrativo

La motivación puramente emocional es una realidad innegable en situaciones como la lectura que responde a imperativos de la moda, de los impulsos abonados por la publicidad, por curiosidad o identificación personal con el tema, con el autor, con la novedad de un premio literario, etc. El lector nativo tiende hacia el texto del autor o del tema de moda de su especial atracción, con el propósito de disfrutar, de entretenerse, o de informarse, y en virtud de estos aspectos, también acudirá al género y al tipo textual que considere más adecuados a su objetivo. La profundidad de su lectura comprensiva dependerá de la variada motivación tanto como del texto, y muchas veces puede ser superficial sin una merma considerable en la comprensión. Aunque hay quienes disfrutan del ensayo, de la poesía y hasta de la lectura científica, la práctica generalidad de los lectores nativos identifican de forma exclusiva la lectura placentera con los textos narrativos literarios de autores cercanos en el tiempo y en el espacio, con una temática atractiva con la que les resulta placentero identificarse. Para que un lector de LE/L2 pueda disfrutar con la lectura de textos literarios y en especial de esta naturaleza, su competencia lectora ha de alcanzar niveles de comprensión más complejos y estar inmerso en la sociedad y en la cultura literaria de la lengua meta. En la *comunicación de acontecimientos* que caracteriza al texto narrativo no literario, la estructura oracional suele ser simple y el sentido unívoco. Para el lector, hay diferencias notables entre los textos narrativos y los expositivos. La prosa y la estructura del conte-

nido del texto narrativo implican menos esfuerzo para ser comprendidas y retenidas que el expositivo, que aporta información nueva y exige cierto grado de abstracción:

[...] la prosa narrativa aporta al lector una menor cantidad de información nueva al lector, ya que el contexto donde se desenvuelve le es familiar, información que le permite poder realizar un mayor número de inferencias, a la vez que activa en el sujeto otro tipo de variables de naturaleza afectiva o emotiva, tales como la empatía con el protagonista, el final feliz o infeliz...que complementa la información leída. (León y García Madruga 1995: 325)

La narratividad puede manifestarse en mayor o en menor grado en diversos géneros literarios; y frecuentemente en la enseñanza-aprendizaje de la lectura se identifican los textos narrativos literarios con la lectura placentera o lúdica. Sin embargo, si bien es innegable que la lectura de un cuento ameno o de una leyenda atractiva puede ser fuente del ansiado placer lector, no debemos olvidar la advertencia de Luria (1985: 115) respecto de la lectura literaria:

No menos complejidad que el desciframiento de un texto científico entraña el proceso interpretativo de un texto literario de creación [...] En este caso la comprensión no es un simple proceso de desciframiento del significado de frases sueltas o de la totalidad del contexto, sino un complejo camino que lleva desde el *circunstanciado texto exterior al sentido interno*. Luria (1985: 115)

Esta afirmación explica la dificultad de interpretación, por ejemplo, de un microcuento aparentemente sencillo para un hablante nativo, pero indescifrable para un lector de LE o L2, que desconoce los usos de la expresión *la oveja negra* con la que lo titula Augusto Monterroso. Su competencia pragmática, sociocultural y no sólo la lingüística, son insuficientes para dotar al texto de sentido.

En un lejano país existió hace muchos años una oveja negra.
Fue fusilada.

Un siglo después, el rebaño arrepentido le levantó una estatua ecuestre que quedó muy bien en el parque.

Así, en los sucesivos, cada vez que aparecían ovejas negras eran rápidamente pasadas por las armas para que las futuras generaciones de ovejas comunes y corrientes pudieran ejercitarse también en la escultura.

Tampoco es la extensión lo que influye negativamente en la comprensión de un texto narrativo literario, sino el conocimiento o el desconocimiento del marco de referencia, incluso para el hablante nativo. El microcuento *La tortuga y Aquiles*, del mismo autor, resultará del todo incomprensible para el lector que no conozca previamente la disputa filosófica sobre la aporía de Zenón de Elea.

Por fin, según el cable, la semana pasada la tortuga llegó a la meta. En rueda de prensa declaró modestamente que siempre temió perder, pues su contrincante le pisó todo el tiempo los talones. En efecto, una diezmiltrillonésima de segundo después, como una flecha y maldiciendo a Zenó de Elea, llegó Aquiles.

En la selección de los textos narrativos que presentemos para la lectura, no debemos olvidar estos condicionantes, ni la circunstancia de que no hay placer alguno en el esfuerzo lector baldío. Es fundamental facilitar las inferencias del lector sobre las que se construye la comprensión y la interpretación del mensaje escrito y la construcción progresiva de su *macroestructura* y su *superestructura*; y el desarrollo constante de sus competencias lingüísticas, socioculturales y pragmáticas.

4.7. La descripción en otras formas textuales

En la caracterización de los tipos de textos, ya en la Retórica y en la Poética se presenta la descripción como texto al servicio de otras formas textuales: narrativas, dramáticas, líricas. La *descriptio* o *ékfrasis* es, según Barthes, “una serie fluctuante de *estasis*”, inserta en un momento en que la *narratio* se suspende y el autor describe un lugar (*topografía*, si es real;

topotesia, si es imaginario), o un personaje (si es físico, *prosopografía*; si de su carácter, *etopeya*; cuando es especialmente de sus pasiones y afectos, *patopeya*; si lo es por el modo de hablar, *caracterismo*). También un texto puede incluir la descripción de épocas (*cronografía*); de sucesos, acciones (*pragmatología*); de realidades incorpóreas (*somatopeya*, porejemplo, del aire, del amor). Podemos hablar de *hipotiposis* cuando la descripción de un hecho, de una persona o de una cosa es vívida, con imágenes muy plásticas. Estas referencias, pensadas en relación con el discurso retórico o literario, no dejan de tener validez en cuanto a los textos que corresponden a otras formas discursivas y a otros lenguajes, como el periodístico, el científico, el jurídico, donde a menudo se insertan descripciones. La comprensión del texto descriptivo implica el desvelamiento de relaciones y jerarquías entre partes, cualidades y propiedades así como de la perspectiva adoptada por el emisor. La descripción denotativa -característica de los textos científicos, en relación con la función representativa o referencial del lenguaje-, responde a la actitud objetiva del autor, quien enumera los rasgos que caracterizan y definen al objeto o la realidad que describe: sin implicarse, emplea léxico técnico, adjetivos especificativos y verbos en presente de indicativo con valor intemporal. En la descripción connotativa la subjetividad del autor plasma lo que le sugiere el objeto, la persona o la realidad que describe, preferentemente en textos artísticos y literarios. El léxico poético esencialmente polisémico, con adjetivos explicativos o epítetos, comparaciones, así como la complejidad de los recursos estilísticos de *poiesis* (metáforas, símbolos, etc.), nos remiten a la función poética, que exige un profundo análisis y valoración. Otro criterio de caracterización y de complejidad para su comprensión es el que resulta de la oposición dinamismo-estatismo. En contraste con la narración, que es esencialmente dinámica, en la descripción el punto de observación y hasta lo descrito *parecen* permanecer inmóviles; aunque esta relación puede revestir la originalidad de descripciones como la que abre *La Regenta* ²², con el uso magistral de la personificación y el simbolismo de una realidad inmóvil en todos los sentidos, la ciudad de Vetusta, tal como la representa Clarín.

La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles, que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina, revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Cual turbas de polluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo, se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose, trepando unas por las paredes hasta los cristales temblorosos de los faroles, otras hasta los carteles de papel mal pegados a las esquinas, y había pluma que llegaba a un tercer piso, y arenilla que se incrustaba para días, o para años, en la vidriera de un escaparate, agarrada a un plomo.

Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica.

Para comprender la riqueza del sentido de este fragmento, el lector ha de desarrollar una lectura *metalingüística* profunda, exigida por la complejidad del lenguaje literario, de su simbolismo esencial y polisémico, y contar con un conocimiento previo de la obra en su conjunto, de la situación comunicativa que representa, del oscuro mundo de las pasiones que encierra esta novela excepcional. No de otra forma el lector -nativo y no nativo- podría elaborar las *inferencias*, los *esquemas* interpretativos necesarios.

4.8. Lectura cognoscitiva-informativa. El texto expositivo

Cuando el lector acude a un diccionario, un manual, una enciclopedia, un periódico o una monografía, su intención comunicativa es saber más, conocer, informarse, aprender, superar una duda: busca información nueva. El tipo textual que mejor responderá a estas expectativas será el expositivo, en las variantes adecuadas a su capacidad de comprensión –divulgativa o especializada- con sus características propias de objetividad, de contraste de lo expresado con la realidad, de las condiciones de verdad. Aunque los primeros trabajos de la psicología que intentan explicar la relación entre

procesos lectores y textos han dado prioridad a los narrativos, progresivamente se está avanzando en cuanto a los expositivos por su importancia en la vida académica. Al respecto:

Si la comprensión de cualquier texto es un objetivo fundamental en el proceso educativo, la de los textos expositivos tiene, si cabe, más relevancia, ya que es la forma en la que habitualmente se presentan los textos escolares [...] (Iraizoz Sanzol y González García 2006: 111)

La intencionalidad comunicativa del lector es informarse sobre determinado tema o aspecto que, presupone, está en el texto al que se enfrenta, que escoge o busca. Básicamente, el carácter de dicho tema, aspecto o información hará que la selección textual sea mucho más específica y precisa: textos expositivos científicos o lexicográficos²³, exposiciones periodísticas, etc. El género discursivo será un factor fundamental de la selección textual por parte del lector con un mundo de referencia rico en experiencias lectoras previas similares. Cuando busca superar inquietudes cognitivas e informativas mediante la consulta, mentalmente la atención irá dirigida hacia una meta precisa, pero con un cúmulo de expectativas y presuposiciones que espera llenar. Cuando pretende estudiar un tema en una fuente como un manual o un artículo, los niveles de profundización de la comprensión exigidos, la velocidad lectora, serán necesariamente diferentes, como indica la escala de Brunet y Negro (Gráfico 3). La materia de la que se trate y su relación con el conocimiento del mundo del lector serán tan determinantes en este mismo sentido como lo son los géneros discursivos o los textos meta (cfr. los niveles exigidos para la comprensión filosófica, matemática, etc.).

La estructura de contenido propia del texto expositivo así como sus elementos lingüísticos y el hecho de que aporte información desconocida, requieren para su comprensión cierto nivel de abstracción, obligan al lector a utilizar todos sus recursos cognitivos y a una mayor complejidad en la tarea.

Los procesos psicológicos que intervienen en el texto expositivo están dirigidos a extraer relaciones entre los elementos descritos en el contenido del texto, formando una estructura lógica del mismo. (León y García Madruga 1995: 325)

Para la comprensión del texto expositivo -que, como dice Vigotsky (1979), al igual que el argumentativo, no es natural en la adquisición lingüística-, el lector ha de ser capaz de reconocer e interpretar características que exigen un alto grado de abstracción: tema y léxico precisos; objetividad, búsqueda de validez de alcance universal (lo expresado debe responder a la realidad: se exige un *compromiso de verdad* y el lector ha de aceptar o corroborar su correspondencia referencial); *coherencia lógica* y alto grado de organización y estructuración semántica (desarrollo progresivo del tema, con ordenamiento jerarquizado del contenido en razón de su importancia y de sus relaciones lógicas, que incluya lo significativo, lo relevante que el lector debe descubrir); *cohesión* manifiesta en la relación sintáctica de los elementos verbales, de expresión de relaciones (causales, de finalidad, de consecuencia, modales, etc. precisas, ya que no cabe la ambigüedad); y *claridad expositiva*. Un texto expositivo que no responda a estas características, o un deficiente conocimiento del mundo de referencia imposibilitarán al lector la elaboración de inferencias, de la *macroestructura* del contenido. La comprensión de las relaciones y características del texto expositivo exigen del lector un nivel de profundización en la lectura analítica, la valorativa y la metalingüística. Para facilitarla son adecuadas propuestas didácticas como los mapas conceptuales o mapas de contenido (Iraizoz Sanzol y González García 2006), por varias razones:

La construcción del mapa es un acto consciente de escritura, actividad que es considerada por los lingüistas como la mejor estrategia de comprensión lectora.

Supone una exigencia de participación activa del lector.

Esta forma de escritura requiere, además, un proceso de construcción en el que es posible identificar aquellos pasos que parece seguir un lector cuando se enfrenta a la comprensión de un texto.

Frente a esta estrategia, en ocasiones la lectura informativa se lleva a cabo mediante la llamada *lectura en diagonal*, (*Scanning*, *SpeedReading*, *PhotoReading*) en la que el lector solo lee títulos y subtítulos, primeras líneas de un párrafo, palabras destacadas tipográficamente, conclusiones. Es una modalidad usada frecuentemente como medio de abordaje de los textos que ofrecen las páginas web, en la que lo que predomina es el proceso de identificación rápida de contenidos a través de la visualización

global de indicios, como un verdadero *escaneado* visual. Desde una perspectiva didáctica, no determina estrategias especiales, sino que pueden ser similares a las propias de la *prelectura*.

4.9. La lectura analítico- valorativa. El texto argumentativo

En la *lectura analítica* la intención lectora es analizar, *des-unir* los elementos constitutivos del todo textual para poder comprenderlos mejor. Todo texto es susceptible de ser leído analíticamente, y en todo proceso de comprensión lectora está presente el análisis; pero los aspectos analizados no son necesariamente los mismos. En un texto literario y en el argumentativo, los valores de *sentido* que trascienden el significado lingüístico, exigen una *tensión* lectora especial, e incluso desarrollar una *lectura valorativa* y *metalingüística*. La identificación de la que partimos de la *lectura analítico-valorativa* con el texto argumentativo se debe a que, para hacer una lectura verdaderamente efectiva de la argumentación escrita, es imprescindible profundizar en el análisis y contrastar las informaciones proporcionadas en el texto con inferencias referidas a la posible intención del emisor, para definir su objetivo de persuasión, refutación o convencimiento en una determinada dirección, y descubrir los recursos -razonamientos, relaciones abstractas, entimemas, silogismos, tópicos, etc.- que sostienen este complejo andamiaje. El lector debe desentrañar y valorar información implícita (descubrir el valor de implicaturas, alusiones²⁴, actos indirectos, sobrentendidos, extrañamientos, y figuras como metáforas, ironía, etc.) para reelaborar el sentido final del mensaje; de ahí que la lectura de este tipo de textos resulte para el hablante no nativo muchas veces incomprensible y se proponga su enseñanza en los niveles superiores de aprendizaje.

Argumentar es aportar razones a favor de la opinión o de la idea -la hipótesis que puede demostrarse como tesis- que se defiende. Es la manifestación del raciocinio humano enfrentado al de otros congéneres para persuadir o convencer a un auditorio o a un receptor, para buscar su adhesión, en diferentes ámbitos como la retórica, la filosofía, la política, la publicidad, la religión, con sus peculiares rasgos expresivos que no siempre están al alcance del lector, lo que ya de por sí aporta complejidad a su comprensión:

[...] persuadir y convencer son las dos finalidades de la argumentación en general que corresponden, respectivamente a la retórica y a la filosofía. Mientras la persuasión connota

la consecución de un resultado práctico, la adopción de una actitud determinada o su puesta en práctica en la acción, el convencimiento no trasciende la esfera mental. Por otra parte, mientras la ciencia se basa en lo evidente, en precisas verdaderas y necesarias, en pruebas irrefutables y racionales, la filosofía y la retórica replantean siempre los problemas desde el comienzo, aportando pruebas solamente probables, razonables, preferibles, que han de ser aceptadas responsablemente. (Perelman y Olbrechts-Tyteca 1989: 16)

El carácter subjetivo de lo que se defiende y la gran dosis de abstracción que se precisa para argüir de modo conveniente en defensa de la postura elegida, condicionan la disposición lingüística de la argumentación: elección de la tesis que se va a defender -oración enunciativa afirmativa-, discusión y refutación de las contrarias -coordinadas adversativas y proposiciones subordinadas-, reforzamiento de la propia posición con razones prestadas -subordinación comparativa, condicional, etc., y consolidación de la opinión mantenida; y sobre todo estructura lógica (o aparentemente lógica) para lograr la adhesión en el lector o en el oyente. El conjunto de las relaciones que se establecen en el texto argumentativo nos habla de la complejidad cognitiva de su lectura. Según Stati²⁵, las funciones argumentativas constituyen un nivel de organización *supraoracional*, tienen una dimensión facultativa añadida a la función pragmática y exigen un nivel de comprensión profundo, metalingüístico y dialogal, que debe superar la significación para el desvelamiento del sentido: 1) Asentimiento, confirmación, adhesión²⁶. 2) Justificación, prueba²⁷. 3) Concesión²⁸. 4) Rectificación²⁹. 5) Objeción³⁰. 6) Contestación, desacuerdo³¹. 7) Crítica, acusación, reproche³². 8) Tesis, conclusión³³. No es fácil para el lector nativo, y menos aún para el no nativo, descubrir cómo se articulan estas funciones, reconocer el sentido de los elementos que configuran su expresión verbal (aunque reconozca su valor lingüístico), cómo se articula la progresión temática del razonamiento presentado.

Otra de las dificultades que implica la comprensión del texto argumentativo es la diversidad estructural del razonamiento demostrativo -en el que se insertan estas y otras funciones-: estructura inductiva, deductiva, paralela, encuadrada, etc. Recordemos que es fundamental que el lector conozca cómo están organizados los textos que lee; y para poder descubrir la *macroestructura* de un texto argumentativo no basta con la lectura

analítica: es necesaria la lectura *valorativa*. En ella, el lector tiene que superar el nivel de la lectura analítica, penetrar en la relación entre texto y contexto, entre texto y situación para descubrir la intencionalidad comunicativa del emisor, esa información que muchas veces está implícita en una argumentación. Sólo con un gran esfuerzo cognitivo podrá *situarse en la mente del emisor*, en sus intenciones, en su afán demostrativo: deberá *rellenar muchos más huecos* que en un texto narrativo o expositivo, realizar muchas más inferencias, elaborar presuposiciones a partir de indicios lingüísticos y no lingüísticos, interpretar el por qué de la selección y el orden de determinados términos³⁴ y datos, tanto como el silencio de los no manifestados, porque la argumentación se estructura no sólo sobre la base de lo que se dice³⁵, sino de lo que se omite³⁶. No se agotan con lo expuesto las dificultades que ofrece el texto argumentativo, pero creemos que son suficientes para mostrar que su lectura exige superar los niveles inferiores de la pirámide: *lectura comprensivo-interpretativa, analítica, metalingüística, valorativa*. Desde el punto de vista expresivo, la *lectura valorativa* del texto argumentativo exige que el lector pueda comentar lo interpretado, de forma oral o escrita -por ejemplo en debates, comentarios escritos-, lo que supone verbalizar no sólo su interpretación, sino el uso de unidades y estructuras lingüísticas y lógicas sólo posible con un grado considerable de desarrollo de su competencia comunicativa.

4.10. Lectura metalingüística. Lectura metacognitiva

En distintas ocasiones hemos mencionado la *metalingüística* como un tipo superior de lectura, porque forma parte del recorrido lector que busca la profundidad comprensiva e interpretativa mediante el desvelamiento de los recursos lingüísticos, formales y estilísticos presentes en un texto. La lectura *metalingüística* supone necesariamente la *comprensivo-interpretativa* y la *analítico-valorativa*; y la *metacognitiva*, ha de estar en la base de todas ellas. Es imprescindible para el abordaje del texto literario porque sólo merced a la reflexión metalingüística el lector podrá atribuir un sentido de los muchos posibles que encierra el discurso literario, con sus recursos expresivos particulares. ¿Cómo interpretar, por ejemplo, el famoso verso en el que, en solo siete palabras Rubén Darío concentra un buen número de figuras estilísticas, encierra un sentido despectivo de despecho, y hace referencia a unas costumbres muy alejadas de nuestro tiempo? En el marco de su reproche a la dama a la que se dirige, en el verso

además de reconocer no sólo la aliteración obvia de líquidas y vocales, en perfecta estructura quiasmática de los componentes, con *del* como centro (*con/ -ico, ala/ aba-, el/ de*); se incluye la paronomasia que da lugar a su vez a la oposición semántica del polisémico *leve* ('inconstante', 'ligero') / *aleve* (cultismo 'cruel'), la personificación de *ala*; el simbolismo del *abanico* y la referencia al lenguaje de gestos que confirmaban o, como en este caso, negaban la disposición amorosa, etc. Es natural que la lectura de un texto poético, si no media la interpretación metalingüística -incluyendo la *metaliteraria*³⁷ adecuada-, no permita la interpretación de la belleza poética del mensaje, la *lectura estética*.

4.11. La lectura del escritor: Lectura imitativa.

Lectura creativa. Lectura estética

La imitación³⁸ ha sido valorada negativamente en múltiples ocasiones respecto de la creatividad; sin embargo, como ya afirmó Quintiliano, es el primer paso hacia ésta. Van Dijk (1978) aborda también la cuestión de la creatividad y el papel de la imitación en la composición en relación con la lectura: las ideas que contiene un texto no surgen de la nada, sino que son producto del tratamiento de informaciones procedentes de la lectura de otros textos, previamente almacenadas en nuestra memoria. La lectura es, cognitivamente, anterior a la escritura: sólo es capaz de escribir con sentido quien también lo es de leer³⁹ comprendiendo (lectura comprensiva), analizando (lectura analítica), valorando (lectura valorativa) e imitando (*lectura imitativa*) textos que operan como modelos. Sólo a partir de la identificación e interpretación de las *macroestructuras* memorizadas (leídas), puede *adjuntar*, ampliar y completar una idea básica con detalles, ejemplos, etc.; *particularizar*, construyendo los conceptos parciales más oportunos, concretar ideas generales; y *especificar*, es decir, reconstruir las informaciones que se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción, seleccionando las palabras, las expresiones adecuadas para la verbalización del contenido que se quiere expresar, en un proceso de carácter onomasiológico (de la idea a la palabra) (Regueiro Rodríguez 2005: 184). Estos procesos y el carácter recursivo de la escritura exigen la interacción constante entre lector y texto, pero también entre el texto leído (el *input*) y el texto que resulta de su imitación (*output*):

El proceso de escribir no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos. Los buenos escritores -competentes- suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto, los que no tienen pereza para rehacer una y otra vez el escrito. (Cassany 1989: 178)

Tras la lectura imitativa de un texto escrito, para crear uno nuevo con las propiedades y características que ha identificado en su lectura, el *lector-escritor* pone en práctica muy diversos *saberes* y competencias. En cuanto a la *adecuación*, ha de saber escoger la variedad (dialectal/ estándar, etc.) y el registro (general/específico, formal/informal, objetivo/subjetivo, etc.) apropiados a la situación comunicativa, al contexto⁴⁰; para construir la *coherencia*, tendrá que escoger la información relevante y saber estructurarla; y la *cohesión* supondrá saber conectar las distintas frases (puntuación, pronominalizaciones, conjunciones, marcadores, etc.). La *corrección gramatical* exige conocer las reglas ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la LE/L2, que permiten construir oraciones aceptables. Los tipos textuales y los géneros se caracterizan por una determinada *disposición en el espacio*⁴¹ (Cassany 1989: 48), que exige saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.) en la que influyen la tradición académica, literaria, jurídica, periodística, etc. Para la autoevaluación, la corrección y la reescritura del texto así compuesto y redactado, que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita (Regueiro Rodríguez 2008a), es necesaria la lectura *metalingüística* y aún la *metacognitiva*, en la que el grado de conciencia de los procesos necesarios para la creación es de tal amplitud, que permite la de un nuevo texto sin necesidad de imitar uno determinado, porque las experiencias lectoras similares ya están internalizadas, estructuradas y disponibles en la MLP.

Al referirnos a la lectura dramatizada del texto dialógico, a la que relacionamos con la *lectura creativa*, mencionamos la necesidad de llevar a cabo previamente una lectura analítica y valorativa, así como la *metalingüística / metacognitiva*, porque en ella el lector ha de tomar conciencia de su *poiesis*, de su forma en el más amplio y profundo sentido del término:

de los procesos implicados en su elaboración y de los elementos y propiedades del texto. En la lectura dramatizada del texto dialógico, la interpretación del texto implica la *recreación* del texto escrito como texto oral. Pero la lectura que denominamos *creativa* puede -y debe- desarrollarse en relación con todos los tipos textuales, siempre que busque la creación de nuevos textos, respetando las propiedades de adecuación pragmática, coherencia, cohesión y corrección⁴² de los textos leídos. Desde un punto de vista didáctico, el texto que se lee ha de servir de base para la creación de un nuevo texto escrito de estructura tipológica y genérica análogas; por ejemplo, la lectura de un texto narrativo literario como un microcuento que lleva a la creación de una narración escrita; la de un texto expositivo académico, a la composición y redacción de un informe, una memoria, etc.; el argumentativo periodístico que inspira la composición y redacción de un editorial, una columna de opinión, etc. En el caso en que la intencionalidad del lector creativo se oriente hacia la consecución de belleza literaria en su texto escrito, su lectura del texto inspirador, generalmente aunque no de forma exclusiva, será *estética*. Un valor más que añadir a la profundidad y tensión de su lectura creativa.

4.12. Lectura selectiva y autonomía lectora

En el Gráfico 2 identificamos la *prelectura*, a la que ya hemos aludido, y la lectura selectiva, respectivamente, con A y Ω . Queremos con ello señalar su relación con las restantes modalidades, ya que la primera supone el inicio del recorrido didáctico y la segunda, su culminación. Cuando un lector llega a un grado de autonomía en la lectura, tras un recorrido adecuado por las diversas modalidades textuales y de lectura, es capaz de saber elegir textos y lecturas de acuerdo con su intencionalidad, de ajustar sus estrategias de comprensión e interpretación. La finalidad última de la lectura en LE/ L2 no ha de perder nunca de vista esta meta, aunque en los niveles iniciales de enseñanza – aprendizaje puedan parecer demasiado lejanos.

5. Algunas orientaciones didácticas, a modo de conclusión provisional

COMO HEMOS VISTO hasta aquí, aún no contamos con un conocimiento tan preciso de las funciones cognitivas, de la fisiología cerebral de la lectura como para orientar todas nuestras actuaciones didácticas con fundamentos neuropsicológicos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje alcance unos índices de eficacia óptimos como los que deseamos. No obstante, es posible extraer algunas conclusiones para una planificación más consciente y efectiva de la lectura de distintos tipos textuales, que integre contenidos, competencias y estrategias adecuadas a su especificidad.

- a) La relación entre tipo textual y tipología de la lectura se hace cada vez más evidente en los estudios e investigaciones que reseñamos: por el modo en que el lector aborda el texto, en su comprensión e interpretación, en los procesos cognitivos y en la profundidad de las operaciones de interpretación que cada tipo demanda.
- b) Nos comunicamos con textos, siempre en situación, siempre en un contexto determinado; el texto escrito y la lectura como actividad deben centrar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje en LE/L2 en una dimensión comunicativa que podríamos denominar *textual*.
- c) La dimensión comunicativa *textual* a la que nos referimos y la importancia que concedemos a la lectura, no implica la exclusión de ningún otro contenido en la enseñanza-aprendizaje; por el contrario, cada tipo textual supone el desarrollo de contenidos específicos de comprensión, expresión, gramática y léxico, que se integran en las *macrofunciones* y en la *superestructura* textual, y que permiten el desarrollo de todas las competencias implicadas en la competencia lectora.
- d) Proponemos una programación basada en unidades didácticas de carácter *sistémico*, en el que los contenidos se integren en un determinado tipo textual, con los tipos de lectura más adecuados a su modalidad. Así, por ejemplo, como queda reflejado de forma muy esquemática en el Gráfico 6, la lectura del texto narrativo -naturalmente en sus modalidades más adecuadas al nivel del alumno- puede constituirse en el centro de desarrollo de los contenidos lingüísticos, gramaticales, léxicos, de comprensión y expresión oral que lo caracterizan en cuanto texto. De este modo se favorecerá no sólo el desarrollo lector, sino el de las competencias integradas en la competencia lectora.

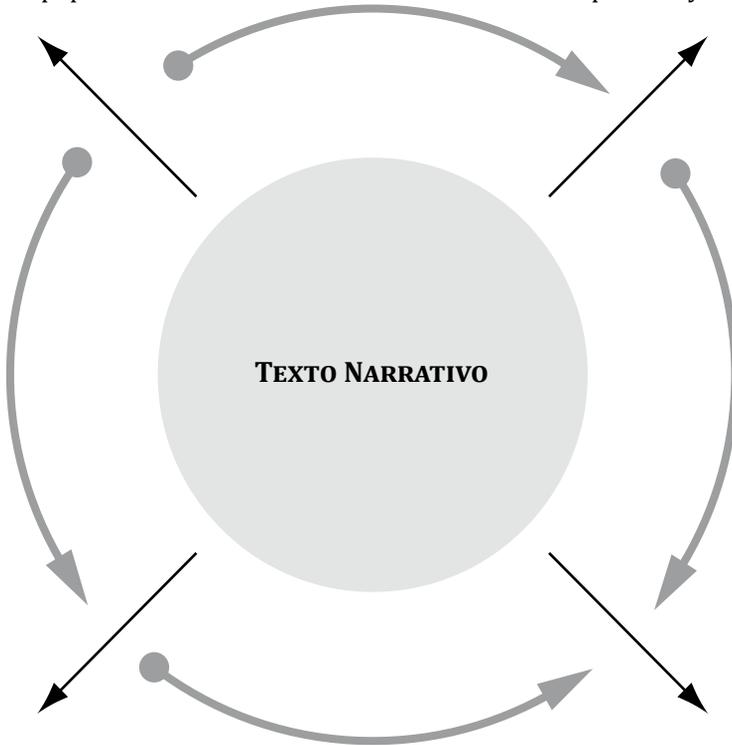
UNIDAD DIDÁCTICA

Comprensión y expresión oral.

Contar anécdotas, historias. Leyendas y cuentos populares

Léxico.

Valores de las formas verbales del pasado. Expresiones temporales, espaciales y de modo



TEXTO NARRATIVO

Gramática. Ortografía.

El verbo. Los tiempos del pasado. Perífrasis verbales aspectuales. Expresión de tiempo, el lugar y el modo. Signos de puntuación: el punto y el párrafo, la raya de diálogo en la narración

Comprensión escrita

Lectura comprensiva>interpretativa>analítico
-valorativa>placentera

Composición y redacción

Lectura imitativa>metalingüística>metacognitiva> creativa

Gráfico 6. Unidad didáctica sistémica. El texto narrativo como centro. Modalidades específicas de lectura.

- e) No se lee igual un texto literario que uno periodístico, una narración que una exposición, ni exigen todos los textos el mismo grado de profundidad en el proceso lector. Cada tipo textual nos *impone* un modo de leer que puede implicar a su vez varias fases y tipos de lectura, en un orden jerárquico de dificultad creciente. La complejidad del proceso lector nos obliga como docentes (adultos–competentes y mediadores del aprendizaje), a orientar conscientemente cada etapa y cada función cognitiva del proceso, seleccionando el tipo o los tipos de lectura en el orden jerárquico de dificultad que ambos exijan, hasta que el lector-alumno adquiera el grado suficiente de autonomía en la lectura.
- f) La selección didáctica del texto en L2/LE debe ser adecuada al desarrollo de las competencias lingüística (gramatical y léxica), comunicativa, pragmática del lector para facilitar su interpretación; y para constituirse en modelo expresivo en la lectura imitativa y la creativa.
- g) El papel relevante de las *inferencias* y de la *estructura semántica* (*macroestructura*) en la comprensión lectora sugiere la conveniencia de ofrecer textos con indicios y elementos que faciliten la construcción de hipótesis en relación con el contenido esencial, las relaciones, la estructura de cada tipo textual.
- h) Para la selección de textos y la dirección del proceso lector en L2/LE proponemos tomar en cuenta los *factores mínimos* de cada tipo textual y las modalidades de lectura correspondientes, según hemos ido señalando, que faciliten dichas *inferencias*, la elaboración de hipótesis de comprensión e interpretación y la actividad lectora en su conjunto. En el texto narrativo, por ejemplo, sus elementos mínimos podrían representarse esquemáticamente entre [], con la indicación de la perspectiva de la enunciación (Narrador (+ Objetividad/ + Subjetividad), por ejemplo) característica del tipo textual.
- i) Esquemáticamente, podríamos considerar los siguientes factores⁴³ de los tipos textuales respectivos:

T. NARRATIVO =

[(*tiempo* + *lugar*) + **acciones** + (*seres* + *animados*)] Narrador (± Objetividad/ ± Subjetividad)

La narración puede ser objetiva o subjetiva, pero precisa siempre de un *narrador* de quien depende la perspectiva adoptada; y contiene referencias al *tiempo*, al *lugar* de las *acciones* narradas y vividas por los *seres* a

los que llamamos *personajes*. La comprensión fundamentalmente lineal de la narratividad, sugiere la posibilidad de efectuar (siempre que se acierte en la elección de un texto que permita la comprensión del lector, según sus capacidades y conocimientos) una lectura placentera.

T. DESCRIPTIVO =

[(*espacio*) + **propiedades / cualidades** + (*objetos/personas /lugares*)] *Presentación*
(± Subjetividad) ± Objetividad/

El texto descriptivo demanda una comprensión referencial de propiedades y cualidades: objetos, seres, personas, paisajes, se presentan ante *los ojos* del lector como si estuvieran en *su espacio*, y según el género en el que se incluye desde una perspectiva objetiva (en el lenguaje científico) o subjetiva (en el literario). Lo fundamental en la enunciación es la *presentación*. El tipo de lectura recomendada será la que determine el género del texto en el que se inserte.

T. DIALÓGICO =

[*interlocutores* + **tema/s** + (*pregunta/ respuesta*) (*propuesta/ aceptación-rechazo*)]
Intercambio (Subjetividad)

El texto dialógico implica una comprensión eminentemente pragmática de la situación comunicativa oral, con elementos mínimos de *interlocutores*, *temática* de la interlocución y diversas fórmulas de la relación comunicativa. Lo básico es el intercambio comunicativo, con sus principios de *pregunta / respuesta*, *propuesta/ aceptación* o *rechazo*, y la perspectiva de cada interlocutor siempre parte de su *subjetividad*. La lectura de más alto nivel recomendada para el tratamiento didáctico del texto dialógico es la *dramatizada*.

T. EXPOSITIVO =

[(**relaciones causa/ efecto, parte /todo**) + (*categorías*) + **realidad**] *Explicación*
(Objetividad)

El texto expositivo demanda del lector una comprensión que se apoye en la jerarquización de categorías, *cualidades* y *relaciones* (*causa/ efecto, parte/ todo*), de la realidad, siempre desde una perspectiva esencialmente objetiva y con las *condiciones de verdad* de fondo. El emisor

intenta *explicar* una realidad que no siempre forma parte del conocimiento del lector, por lo que éste debe ampliar su mundo de referencia para su comprensión. De ahí que la lectura fundamental recomendada sea la *analítica*.

T. ARGUMENTATIVO =

[(**premisas**) + *hipótesis* + *pruebas* + (**tesis**)] *Demostración* (Subjetividad)

El texto argumentativo es el tipo textual que ofrece, junto con las formas literarias, la mayor dificultad de comprensión lectora. Ni el orden, ni las omisiones, ni la subjetividad esencial del texto argumentativo que suele esconderse tras una supuesta objetividad, facilitan la comprensión lectora. Las *premisas*, las *pruebas* no siempre son explícitas, y la *hipótesis* no siempre alcanza la categoría de *tesis* demostrada y confirmada, pero su identificación facilita sensiblemente el acceso a la intencionalidad del emisor, sólo accesible en la lectura *valorativa*.

Por último, no consideramos que la relación entre texto y lectura quede con lo aquí expuesto desvelada: las relaciones ente tipo textual y tipo de lectura son mucho más ricas y complejas, sobre todo si tomamos en cuenta determinadas formas genéricas y expresivas particulares. No obstante, esperamos haber presentado algunas consideraciones útiles para la reflexión y la actividad didácticas respecto de la comprensión y la expresión del texto escrito, que ofrece un sinfín de posibilidades e influyen poderosamente en el desarrollo del pensamiento. Como bien ha dicho Luria, nuestra responsabilidad didáctica no acaba con la lectura del texto escrito:

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos del pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales (...); permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. (Luria 1984: 189)

6. Referencias bibliográficas

- Acquaroni Muñoz, R. 2004. "La comprensión lectora", *Sexta Parte: Las habilidades lingüísticas y comunicativas*. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL. 943-966.
- Adams, M. J. 1980. "Failures to comprehend and levels of processing in reading". En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Alas, Leopoldo, *Clarín*, 2006 (1884). *La Regenta*. Barcelona: Casals. Ed. crítica de M. Regueiro Rodríguez.
- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*, Cambridge: Harvard University Press.
- Anderson, J. R., Silverstein, J. W., Ritz, S. A. y Jones, R. S. 1977. "Distinctive features categorial perception and probability learning: some application of a neural model", *Psychological Review*, 84: 413-451.
- Anderson, J. R. y Pichert, J. W. 1978. "Recall of previously unrecalable information following a shift in perspective". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17: 1-12.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. 1968. "Human memory: A proposed system and its control processes". En K. W. Spence y J. T. Spence (eds.): *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. Nueva York: Academic Press.
- Bartlett, F. C. 1932. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Londres: Cambridge University Press.
- Belinchón, M., Riviere, A. e Igoa, M.A. 1992. *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Britton, B. K., Meyer, B. F., Simpson, R., Holdredge, T. S. y Curry, C. 1979. "Effects of the organization of text on memory: Texts of two implications of a selective attention hypothesis". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5: 496-506.
- Britton, B. K., Muth, K. D. y Glynn, S. M. 1986. "Effects of text organization on memory: Test of a cognitive effort hypothesis with a limited expository time". *Discourse Processes*, 9: 475-487.
- Brunet Gutiérrez, J.J. y Défalque, A. 1991. *Técnicas de lectura eficaz*. Madrid: Bruño.

- Brunet, J. J. y Negro, J. L. 1985. *Técnicas básicas de trabajo intelectual. Ciclo superior. Orientaciones para el profesor*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Carrell, P. 1984. "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications", *Modern Language Journal*, 68, 4: 332-343.
- Cassany, D. 1989. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 4ª reimpresión.
- Cassany, D. 2004. "La expresión escrita" En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL: 917-942.
- Chartier, R. 1998. "Lecturas y lectores populares desde el Renacimiento a la época clásica". En Cavallo, G. y R. Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 415-434.
- Congreso de Europa 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC-Dirección General de Información y Publicaciones, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Coseriu, E. 1956. "Determinación y entorno". En Coseriu, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos: 282-323.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. 1972. "Levels of processing: a framework for memory research". En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11: 671-684.
- Crothers, E. J. 1972. "Memory structure and the recall of discourse". En R. O. Freedle y J. B. Carroll (eds): *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*, Nueva York: Wiley.
- Cummins, J. 1977. "Delaying native language reading instruction in immersion programs: A cautionary note", *The Canadian Modern Language Review*, 34, 1: 46-49.
- Cziko, G. A. 1978. "Differences in first-and second-language reading: The use of syntactic, semantic and discourse constraints", *Canadian Modern Language Review*, 34, 3: 473-489.
- Denyer, M. 1998. *La lectura, una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Dooling, D. J. y Lachman, R. 1971. "Effects of comprehension on retention of prose". *Journal of Experimental Psychology*, 88: 216-222.
- Dooling, D. J. y Mullet, R. L. 1973. "Locus of thematic effects in retention of prose". *Journal of Experimental Psychology*, 97: 404-406.
- García García, E. 2001. *Mente y cerebro*. Madrid: Síntesis.

- Genessee, F. 1979. "Acquisition of reading skills in immersion programs", *Foreign Language Annals*, 12, 1: 71-77.
- González Nieto, L. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. (Lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Goodman, K. 1968. *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*, Detroit: Wayne State University Press.
- Goodman, K. S. 1970. "Psycholinguistic universals in the reading process", *Journal of Typographic Research*, 4: 103-110.
- Gough, P. B. 1972. "One second of reading", en J. F. Kavanagh y J. G. Marttingley (eds.), *Language by ear and by eye*, Mass Cambridge: The MIT Press.
- Graesser, A. C., Millis, K. K. y Long, D. L. 1986. « The construction of knowledge structures and interferences during text comprehension». En N. E. Sharkey (ed.): *Advances in cognitive Sciences*, 1, Chirchester: Ellis Horword.
- Guyton, A. C. 1990. *Anatomía y fisiología del sistema nervioso*. Madrid: Panamericana.
- Hamesse, J. 1998. "El modelo escolástico de la lectura". En Cavallo, G. y R. Chartier (Dirs.): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus: 159-186.
- Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A. 2001. *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Instituto Cervantes 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto Cervantes, Vol. I: A1, A2; Vol. II: B1 y B2; Vol. III: C1 y C2.
- Iraizoz Sanzol, N. y González García, F. M. 2006: *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación. [<http://cvc.ihmc.us/cmc2006papers/cmc2006-p111.pdf>]
- Javal, E. 1905. *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, París: Félix Alcan.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. 1978. "Inference processes during reading: Reflections from eye fixations". En J. W. Sender, D. F. Fisher y R. A. Monty (ed.s), *Eye movements and higher psychological functions*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. 1987. *The Psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. 1974. *The representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. 1978. "Toward a model of test comprehension and reproduction". *Psychological Review*, 85: 363-394.
- León, J. A. y García Madruga J. A. 1995. "Memoria y comprensión de textos". En Ruiz-Vargas, José María, *Psicología de la memoria*, Madrid: Alianza: 313-368.
- Leontiev, A. N. 1974. "Obšč ee ponjatie o dejatel'nosti". En *Osnovy teorii re evoj dejatel'nosti*, 1974: 5-20.
- Luria, A. R. 1984. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Luria, A. R. 1985. *Lenguaje y pensamiento*. Trad. Barcelona: Martínez-Roca, 2ª ed.
- Mandler, J. M. y Johnson, N. S. 1977. "Remembrance of things parsed: story structure and recall", *Cognitive Psychology*, 9: 111-151.
- Maslow, A. 1954. *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Mayor, J. 2000. "Estrategias de comprensión lectora", En *Carabela*, 48: 5-24.
- McKoon, G. 1977. "Organization of information in text memory". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17: 247-260.
- Meara, J. 1984. "Word recognition in foreign languages", en A. K. Pugh y J. M. Ulijn (eds.), *Reading for Professional Purposes: Studies in Native and Foreign Languages*, Ldon, Heinemann: 97-105.
- Mendoza Fillola, A. 2002. "El proceso lector: la interacción entre las competencias y experiencias lectoras. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora". En Mendoza Fillola, A. (dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid: 101-138.
- Meyer, B. J. F. 1971. *Idea units recalled from prose in relation to their position in the logical structure, importance, stability, and order in the passage*. Cornell University, M. S. Thesis.
- Meyer, B. J. F. 1985. "Prose analysis: Purpose, procedures and problems". En Britton, B. K y J. B. Black (eds.), *Understanding Expository Text*, Hissdale, N. J.: LEA.
- Mialaret, G. 1977. *El aprendizaje de la lectura*, Madrid: Marova.
- Moirand, S. 1983. *A obiettivi diversi. Varieta di testi e strategie diversificati. Atti : Zaichelli*.
- Novak, J. D. y Godwin, B. D. 1982. *Learning how to learn*, Cambridge: M. A. University Press.
- Ortiz, T. 2009. *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.

- Parkes, M. 1998. “La Alta Edad Media”, en Cavallo, G. y R. Chartier (Dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus, 135-156.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. 1989. *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Pichert, J. W. y Anderson, R. C. 1977. « Taking different perspectives on a story » *Journal of Educational Psychology*, 69: 309-315.
- Porcher, L. 1989. “La diagonales du lecteur ». En *Études de Linguistique Appliquée*, 76.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2004. *Lengua y Literatura Castellanas. Temario para Oposiciones al Cuerpo de Agregados de Instituto de Secundaria*. Madrid: MELC, S. A, Vols. I y II.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2005. “Técnicas de comunicación en el aula”. En Chamorro Plaza, M^a.C. y Sánchez Delgado, P. (coords.) *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de Ayuda*, Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la UCM, cap. 7: 179-207.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2006. “Reflexionando sobre la lectura”. *Razón y Fe*, Madrid, Tomo 253, N^o 1.291: 351-363.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2008a. “La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita”. En Pastor Cesteros, S. y Roca Marín, S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE y L2, XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Alicante: Universidad de Alicante, 511-526.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2008b. “El lenguaje político en la aldea global”. *Razón y Fe*, Tomo 258, N^o 1321, 303-312.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2009. “La consulta lexicográfica sinonímica desde una perspectiva pragmática en hispanohablantes y en el ELE”. En García Platero, J.M. y Castillo, M^a.A. (coords.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de lenguas*, Málaga, Universidad de Málaga: Colección Estudios y Ensayos: 271-302.
- Regueiro Rodríguez, M^a. L. 2010. *La sinonimia*. Madrid: Arco-libros.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. 1977. “Towards and interactive model of reading”. En S. Dornic (ed.), *Attention and performance IV*, Hilldale: Lawrence Erlbaum, 573-603.
- Salazar García, V. 2001. “Habilidad lectora y reconocimiento de unidades insertadas en español como L1 y L2”. En Pastor Cesteros, S. y Salazar

- García, V. (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, 153-176.
- Sánchez Miguel, E. 1989. *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: MEC.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. 1975. "Scripts, plans, and knowledge". *Advance papers of the Fourth Internacional Joint Conference on Artificial Intelligence*, Tbilisi.
- Smith, F. 1973. "Psycholinguistics and reading", en F. Smith (ed.), *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Reinhart & Winsto: 1-10.
- Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Sperber, D. y Wilson, D. 1986. *La relevancia*. Madrid: Visor.
- Squire, L.R. 1987. *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, I. y Taylor, M. 1983. *The Psychology of Reading*, New York: Academic Press.
- Thorndike, P. W. 1977. "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discover", en *Cognitive Psychology*, 9: 77-110.
- Trujillo Sáez, F. 1999. *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*, Tesis doctoral inédita: Universidad de Granada.
- Tulving, E. 1972. "Episodic and semantic memory". En Tulving, E. y Donaldson, W. (eds.), *Organization of Memory*. New York: Academic Press: 381-402.
- Tzeng, O. y Hung, D. 1981. "Linguistic determinism: A written language perspective". En O. Tzeng y H. Singer (eds.) *Perception of Print*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Van Dijk, T. A. 1977. *Text and Context*, Longman; trad. *Texto y contexto. (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid: Cátedra: 5ª ed.
- Van Dijk, T. A. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós: 3ª ed., 2ª reimp.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vigotsky, L. S. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotsky, L. S. 1987. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Notas

1. Sin dejar de reconocer la dicotomía conceptual que distingue una lengua extranjera (LE) de una segunda lengua (L2), la expresión LE/L2 que aquí emplearemos en general nos parece la más adecuada al tema: la tipología de la lectura así como las propuestas didácticas que aquí se presentan no suponen diferencias sustanciales entre ambas realidades.
2. Tomografía por Emisión de Positrones, Magneto-encefalografía, etc.
3. Situada inmediatamente por debajo de la cisura de Silvio, ocupa la cara externa medial del lóbulo temporal, abarca la corteza cerebral de los dos tercios posteriores de las circunvoluciones temporales 1ª y 2ª y corresponde a las áreas 22 de Brodmann y hacia la parte posterior se continúa con el área 39 que rodea el extremo posterior del primer surco temporal (Ortiz 2009:78).
4. Empleamos las denominaciones de *competencias* según las define el MCER. Congreso de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya e Instituto Cervantes, 2002. En adelante, MCER.
5. Entendemos el concepto de competencia como: "...la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones". "Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos". "Las *competencias generales* son las que se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas." (MCER: 9).
6. Los estudios de Bartlett (1932), realizados a partir de cuentos e historias extraídas de las culturas indígenas norteamericanas, ya contenían un enfoque constructivista de la memoria, pero fueron durante décadas ignorados. Llegó a las siguientes conclusiones: en la evocación son fundamentales las experiencias y conocimientos previos del sujeto; poseemos esquemas, estructuras de conocimiento previo que determinan lo que recordamos.
7. La memoria es vista como la capacidad cognitiva que permite captar, conservar y recuperar información y el pilar básico en el que se sustenta el aprendizaje de lenguas, íntimamente relacionada con la atención, la percepción, la imaginación, la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje. En los estudios sobre memoria de distintos investigadores se nos ofrece una gran diversidad de tipos: *sensorial*, MCP, MLP (Atkinson y Schiffrin 1968); *episódica (retrospectiva)*, cuando permite recordar lo que ha pasado; *prospectiva*, recuerda algo que se tiene que hacer en el futuro, como la *memoria de planes*; y *semántica*, es la que se refiere a conceptos, símbolos, relaciones (Tulving 1972); *declarativa*, capaz de recordar conceptos, nombres, hechos, episodios, etc., y verbalizarlos posteriormente como memoria lingüística por antonomasia que utiliza procesos de recuperación consciente; procedimental, que se activa en el hábito, en una destreza y permite la automatización de acciones, un *saber cómo* (Squire 1987), entre otras muchas clasificaciones.
8. Recomendamos vivamente la lectura de "La comprensión lectora" (Acquaroni 2006) para la ampliación de lo referido al tema.
9. Las investigaciones sobre el papel de las competencias de bajo y alto nivel en el proceso de comprensión lectora es abordado en este volumen por Ruiz de Zarobe.
10. En posteriores formulaciones, Van Dijk y Kintsch (1983) sustituyen el concepto básico de *regla* por el más flexible de *estrategia*, acercando su planteamiento al de los modelos cognitivos.
11. El MCER proporciona, en relación con la comprensión de la lectura, unas escalas ilustrativas que también siguen una orientación intencional: "comprensión de la lectura en general, leer correspondencia, leer para orientarse, leer en busca de información y argumentos, leer instrucciones". Igualmente, en el *Diseño curricular del Instituto Cervantes* (2006)
12. La competencia *lingüística* incluye las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia *sociolingüística* comprende el conocimiento y las destrezas para abordar la dimensión social del uso de la lengua. (MCER: 116) En la competen-

- cia *pragmática* identificamos la *discursiva*, en la que juega un papel fundamental la estructura semántica y la organización del texto de acuerdo con las macrofunciones de narración, descripción, argumentación, etc.; la *funcional*, con el conocimiento de los esquemas y modelos textuales de interacción social. (MCER : 106 y ss.)
13. Cuando el aprendiz intenta comprender o traducir el significado de una unidad léxica percibida pero desconocida, lo hace a través de la búsqueda mental de su posible relación sinonímica con otra que sí conoce en su lengua materna (sinonimia interlingüística), o en la LE/L2 (sinonimia intralingüística). La sinonimia es un recurso fundamental de acceso léxico en el aprendizaje de lenguas, todavía poco estudiado. (Regueiro Rodríguez 2010: 25)
 14. Desde la inicial propuesta de Coseriu (1956) de desarrollar una Lingüística del texto en su artículo pionero "Determinación y entorno", el estudio de la tipología textual ofrece un largo y fructífero recorrido, con clasificaciones como las propuestas por Werlich (1975), Grosse (1976), Adam (1992, 1996), Brewer (1980), entre otros. (cfr. Bernárdez 1982 y González Nieto 2001) Con respecto a la diversidad de tipologías de textos, remitimos a la lectura del capítulo "El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora" de Ruiz de Zarobe, en este mismo volumen.
 15. A la multiplicidad de tipologías textuales cabría añadir las diferencias de géneros y de tradiciones discursivas de cada lengua meta en relación con la L1. (cfr. Cassany 2004: 921)
 16. El carácter *secundario* lo es respecto de la clasificación de géneros: la *macrofunción descripción* no es exclusiva de ningún género o subgénero. Lo que caracteriza a esta *macrofunción* es su aparición, en sus modalidades objetivas tanto como subjetivas, en otros tipos textuales.
 17. En su Teoría de la Motivación, Maslow (1954) afirmó la existencia de una jerarquía de necesidades que los seres humanos buscan satisfacer: fisiológicas básicas o primarias, de seguridad, sociales, de estima, de autorrealización. Sólo la satisfacción de las necesidades primarias permite la búsqueda de solución a las necesidades de seguridad, y así sucesivamente hasta las superiores de realización. Cuando las necesidades fisiológicas no están satisfechas, se convierten en la prioridad para el individuo; del mismo modo en que, si la lectura no supera el nivel de la decodificación, se transforma en la inmediata necesidad.
 18. Su discípulo Lamare, dio continuidad a este descubrimiento en "Des mouvements des yeux pendant la lecture", en *Compte rendu de la Société française d'Ophthalmologie*.
 19. Aún refiriéndose este texto a algo tan cotidiano como el lavado de la colada. Pero si volvemos a leerlo a partir del conocimiento de este dato, todo adquiere sentido porque permite organizar la estructura, nos facilita la elaboración del *esquema* de significado y sentido del texto, podemos orientar adecuadamente nuestras inferencias, descubrimos su coherencia.
 20. Al igual que la codificación y la decodificación, la ostensión (del latín, *ostendere*, 'mostrar, hacer ver') y la inferencia (Sperber y Wilson 1986) son dos caras de la misma realidad: se refieren, respectivamente, a la producción y a la interpretación de evidencias y pruebas. En la comprensión en general, como otros mecanismos cognoscitivos, el destinatario puede no acertar con la intención comunicativa y construir su inferencia sobre unos supuestos equivocados, llegando así a una conclusión inexacta.
 21. La memoria *icónica* o visual (se sitúa en individuos diestros, según algunos estudios, en el hemisferio cerebral derecho) capta la información que recibe a través de la vista; la memoria *ecoica* o auditiva (se sitúa en el hemisferio izquierdo) se activa con la información procedente del exterior a través del sentido del oído; la memoria psicomotriz (supone la activación de varias zonas cerebrales, entre ellas, el cerebelo), cuando el individuo ejecuta alguna actividad que implique participación de su sistema psicomotriz. Richards y Lockhart (1998), pensando en el aprendizaje de segundas lenguas, hablan de *estilos de aprendizajes* en relación con esta distinción.
 22. Alas, Leopoldo, *Clarín*, (1884). Edic. Regueiro Rodríguez (2006: 63)
 23. La consulta y la lectura en fuentes lexicográficas supone dificultades especiales: por la estructura formal y sus muchas convenciones, por la diversidad de tipos lexicográficos existentes, la necesidad de una elección adecuada, y también las limitaciones de algunos modelos. (Regueiro Rodríguez 2009)

24. Algunas figuras, como la alusión, sólo se las reconoce dentro de su contexto; pues su estructura no es gramatical ni semántica, sino que está sujeta a una relación con algo que no es el objeto inmediato del discurso. (Regueiro Rodríguez 2004)
25. Cit. por Regueiro Rodríguez 2004, Tema *El texto argumentativo*.
26. Es la aceptación de una tesis o de una conclusión del interlocutor, por lo que es función típicamente dialógica. Entre sus marcadores: *es verdad, tiene razón*, y similares.
27. Típicamente monológica, a través de la función y del texto justificativo el hablante explica por qué ha proferido la frase o ha ejecutado un acto de habla anterior. Son marcadores específicos: *pues, en efecto, porque...*
28. Función típicamente dialógica, el hablante declara que está de acuerdo con una tesis defendida por el destinatario. Marcadores: *cierto, es verdad, lo admito, tienes razón...*
29. Función típicamente dialógica, de propiedad relacional, una frase es la rectificación de otra que queda así anulada. El marcador más claro: *al contrario, por el contrario...* Pero a veces no hay marcador y la oposición se da con elementos léxicos (ej: *Acepto. Renuncio*).
30. Proposición enunciada con el fin de invalidar otra, que sostiene el interlocutor. a) En relación con una función pragmática: Contra un recordatorio: “*Los has llamado tú / Pero si ni siquiera lo conozco*”. Contra una aserción: la trasforman en inverosímil o falsa. “*No te creo, dices mentiras*”. Contra una frase performativa: “*Te doy mi palabra / Pero si eres mudo*”. b) En relación con el papel argumentativo: son las objeciones que conforman una estrategia defensiva y prueban que un reproche es inmerecido. Pero también adquieren a veces el carácter de una objeción ofensiva, caso en el que es frecuente encontrar los marcadores *pero, sin embargo, después de todo, no olvides que...*
31. El desacuerdo se expresa por la reproducción en forma negativa de la frase contestada. Las fórmulas: *no estoy de acuerdo, es falso...*; pueden estar dirigidas a la respuesta y contestación de aserciones, rechazo a cumplir una orden o súplica, rechazo irónico, etc.
32. Se acusa al interlocutor de haber dicho cosas inexactas o de haber enunciado una orden, una pregunta, o de no ser fiel en un relato. Ej: *Miente, se equivoca...*
33. La argumentación tiene la finalidad de apuntalar o combatir una tesis. Tras los argumentos, se llega a una tesis, la conclusión argumentativa que puede ser en relación con aquello a lo que se refiere: Argumentación favorable o negativa.
34. Cuando por ejemplo, se descalifica una teoría como *simplista*, el presentar inmediatamente después otra que no es menos simple equivale a atribuirle un matiz peyorativo, mientras que la sencillez de una teoría científica podría constituir una cualidad.
35. Generalmente se descubre la intención argumentativa por el indicio que representa el uso de un término que se aleja de lo habitual; aunque la elección del vocablo habitual *-grosso modo*, la palabra que pasa inadvertida, también puede tener valor de argumento. Para discernir el uso argumentativo de un término, es importante conocer las palabras o las expresiones que el emisor puede emplear y de las cuales ha preferido la voz utilizada; el conjunto de las locuciones disponibles que no son voces vinculadas por un sistema de derivaciones, sino expresiones emparentadas por su sentido. (Regueiro Rodríguez 2004)
36. En el texto argumentativo político generalmente se omiten los términos que pueden suponer pérdida de adhesión del receptor, y con frecuencia se sustituyen por recursos como la metáfora, el eufemismo, la desesemantización (por ejemplo, se omite *guerra*, y se habla de *conflicto*, o *conflicto bélico*). (Regueiro Rodríguez 2008b)
37. En la línea del pensamiento de Jakobson, consideramos que el lenguaje literario es una modalidad del lenguaje general, es en definitiva lenguaje.
38. Con la imitación ocurre como con la memoria. Ambas han sido objeto del reproche y la desestimación por parte de determinados pedagogos, que han confundido el *cómo se han usado* con el *qué*, con la realidad de la memoria y de la imitación en sí: es innegable que a menudo se ha hecho un uso indebido de estos dos procedimientos en la actuación didáctica, pero eso no supone que debamos negar la importancia de la memoria o de la imitación en el aprendizaje.

39. Ambos procesos deben ir juntos en el aula ELE porque la lectura es el núcleo básico de la escritura. Para Van Dijk (1978: 217 y ss.) y desde un punto de vista cognitivo, los procesos y las reglas de la escritura, de la producción escrita, dependen de la comprensión, reconstruyen, reproducen y reelaboran informaciones previamente memorizadas, comprendidas. Por ello, las propuestas de composición y redacción de textos serán más efectivas si previamente, en la misma unidad didáctica, se leen y analizan textos de estructura, intencionalidad y género similares. (Regueiro Rodríguez 2008a: 514)
40. “El contexto se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación”. (MCER: 9)
41. Creemos que este último criterio no constituye una propiedad más, como plantea Cassany, sino uno de los rasgos incluidos en la adecuación pragmática y sociocultural. (Regueiro Rodríguez 2008a: 514)
42. La adecuación es “la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (oral/escrito, objetivo/subjetivo, formal/ informal) que hay que usar en relación con la situación comunicativa”. (Cassany 1989: 29). “La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (Introducción, apartados, conclusiones, etc.)”. (Cassany 1989: 30) La cohesión permite que las distintas frases que componen un texto se conecten entre sí formando una red de relaciones: sin los procedimientos de cohesión el texto sería una lista inconexa de frases.
43. Si se tratara de narración, descripción, texto dialógico o argumentación de carácter literario, habría que añadir a los factores señalados el *extrañamiento* que supone la *poiesis* literaria, y que requiere de una interpretación más compleja.

Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera

DANIEL CASSANY
Universitat Pompeu Fabra

Palabras clave: práctica lectora o letrada, variación en la lectura, lectura crítica, Nuevos Estudios de Literacidad.

Keywords: reading practice, variation in reading, critical literacy, New Literacy Studies.

Resumen

Este capítulo explora la variación de la lectura desde diversos puntos de vista: a) los modos particulares de leer y de usar los textos escritos que encontramos en cada comunidad humana, según sus rasgos históricos, sociales y culturales; b) los procesos individuales de apropiación del código y de las prácticas letradas, según el sistema de escritura y la tradición pedagógica, y c) las ideologías y puntos de vista que vehiculan los textos, según sus interlocutores, su intención y su contexto. Siguiendo los Nuevos Estudios de Literacidad y utilizando técnicas etnográficas (observación, entrevistas), criticamos varios aspectos de la concepción cognitiva de la “lectura en idioma extranjero” y proponemos una alternativa más sociocultural, que incorpora las particularidades reseñadas, que ofrece una visión más realista y completa y que pone el acento en el alfabetismo crítico.

Abstract

This chapter explores the reading variation from different points of view: a) the specific modes of reading and using written texts found in every human community, according to their historical, social and cultural features; b) the individual appropriation processes of the code and the literacy practices, according to the writing system and the pedagogical tradition, and c) the ideologies and points of view conveyed by the texts, according to their interlocutors, their intentions and the context. Following the New Literacy Studies and using ethnographic techniques (observation, interviews), we criticize several aspects of cognitive conception of “reading in a foreign language” and we suggest a socio-cultural alternative that incorporates the reviewed elements, that gives a more realistic and complete vision and that emphasizes on critical literacy.

1. La variación en la lectura

EL PROPÓSITO DE este capítulo no consiste en elaborar tipologías de lecturas, de textos escritos, ni mucho menos de metodologías de enseñanza de la lectura. Respecto a la primera posibilidad, la lingüística del texto de finales del siglo XX ya mostró que esta empresa está abocada al fracaso, cuando intentó clasificar los discursos como si fueran especies animales. La práctica lectora varía según las épocas y los lugares y se resiste a encajarse: constantemente surgen escritos nuevos (chat, web) y usos letrados particulares (navegar por la red, “seguir” a alguien en Twitter, leer la composición de un alimento en su etiqueta), al tiempo que desaparecen otros (leer el boletín meteorológico en un diario, buscar un teléfono en una guía alfabética).

Respecto a la segunda posibilidad, la enseñanza de la lectura en L2 ha alumbrado numerosos términos a lo largo de su historia, como se aprecia en esta breve lista ejemplificadora:

- Tarea *extensiva*: tarea de lectura que se realiza fuera del aula, de obras completas y extensas, cuyo propósito didáctico es más actitudinal y a largo plazo (crear hábito de lectura y poso de experiencia, generar placer, etc.). Tarea *intensiva*: tarea en el aula, con textos breves o fragmentos, con propósitos más procedimentales y a corto plazo (desarrollar microhabilidades o procesos cognitivos).
- Textos *continuos*: escritos de manera corrida, sin rupturas gráficas (noticias, cuentos, informes). Textos *discontinuos*: escritos con forma de esquema, gráfico, lista, etc.), que juegan con el espacio y con elementos semióticos no verbales. (Denominación usada en las pruebas PISA.)
- *Realias* o textos *auténticos*: escritos usados en algún momento como mensaje en una comunicación real, no elaborados expresamente para aprender una lengua extranjera. Textos *didactizados*: textos (auténticos o no) que han sido manipulados (adaptados, corregidos, fragmentados, etc.) para cumplir con determinados propósitos didácticos. Lecturas *adaptadas* (graduadas o por niveles): textos de lectura extensiva (literatura, ensayo) que utilizan los recursos lingüísticos propios de un determinado nivel de competencia lingüística (A1-C2).

- Lectura *literaria*: lectura de textos literarios. Lectura *informativa o social*: lectura de textos no literarios. Lectura *instrumental*: lectura para desarrollar otras actividades que no tienen que ver con la lectura (leer para aprender, hablar, resolver un problema, etc.).
- Lectura *literal*: comprensión del significado explícito, del valor semántico de los enunciados de un texto (leer las líneas). Lectura *inferencial*: comprensión del significado implícito, del valor pragmático de la enunciación escrita (leer entre líneas). Lectura *crítica*: comprensión del punto de vista del autor (ideología, representaciones mentales) y de su relación con el del propio lector (discrepancias y coincidencias, posible reacción del lector, etc.; leer tras las líneas).

Pero una tarea así también resulta ímproba y compleja, porque las prácticas educativas varían de un nivel de enseñanza a otro, de un país a otro, e incluso entre manuales, por lo que no es fácil identificar los términos relevantes ni mucho menos consensuar su significado. Ejemplifica este punto el término *crítico*, que he definido arriba según el significado con que lo usamos hoy en una perspectiva sociocultural de la lectura (Cassany 2006: 65-78), pero que a finales del siglo XX, bajo la influencia de los enfoques comunicativos de enseñanza y de la psicología cognitiva, se usaba solo con el valor de “comprensión de los implícitos, opuesto a lo literal”).

En este capítulo me propongo criticar algunos de los presupuestos corrientes que esconde la denominación “leer en lengua extranjera” a la luz de esta orientación. Luego incidiré en la heterogeneidad y la dinamicidad de las prácticas letradas con algunas viñetas etnográficas, situadas en países alejados; esto ejemplificará el carácter situado de la lectura, en un contexto sociocultural y en un momento histórico, además de mostrar su inserción en tareas sociales orales y no verbales del día a día. En tercer lugar, bucearé en la historia personal de algunos aprendices de español para tomar conciencia de la particularidad con que cada uno se apropia de las prácticas letradas de su entorno, según la comunidad a la que pertenezca, su cultura y su sistema de escritura y la tradición escolar —y mostraré algunas de las consecuencias que tiene ello para su actividad como aprendiz de español como lengua extranjera—. Finalmente, me referiré a la diversidad que introduce una tecnología tan potente como Internet, para defender la necesidad de adoptar una perspectiva crítica en la enseñanza.

En conjunto, espero que este capítulo contribuya a plantear una práctica didáctica de la lectura más acorde con el mundo plurilingüe, intercultural y digitalizado en el que vivimos.

Para ello voy a reinterpretar algunos aspectos de “la lectura en lengua extranjera” bajo la óptica de los NLS (*New Literacy Studies* o Nuevos estudios de Literacidad¹ y NEL en español). Esta denominación aglutina las investigaciones recientes de antropólogos, sociolingüistas, psicólogos y pedagogos anglófonos e hispanoamericanos que, con una perspectiva ecológica y con métodos etnográficos, describen y explican las particularidades de las prácticas letradas (de lectura y escritura) de diversas comunidades humanas, repartidas por todo el planeta. Varios autores (Zavala 2002; Kalman 2004; Cassany 2006 y 2008) presentan esta corriente de investigación en español y el espléndido volumen de Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.) (2004) traduce para el lector hispano varios de los artículos programáticos y más relevantes publicados en otras lenguas.

2. Sobre leer en lengua extranjera

ALGUNAS PRESUPOSICIONES ASOCIADAS a la capacidad de “leer en lengua extranjera” son:

1. el aprendiz ya sabe leer en su lengua materna y puede transferir esta destreza al idioma meta —ya que la habilidad de leer es la misma, puesto que es “universal” para todas las personas, comunidades, lenguas, situaciones y momentos;
2. leer consiste en acceder al contenido de un escrito —puesto que no es prioritario el propósito con qué se lea el texto (solicitud de matrícula, norma, publicidad), su contexto (secretaría, universidad o cine) o los roles que exija adoptar como lector-autor (alumno, ciudadano, espectador), con sus valores implícitos (reconocimiento del autor, prestigio del tipo textual, aceptación del lector);
3. hay que aprender el vocabulario y la gramática del idioma meta (la competencia lingüística) —asumiendo que esta es la diferencia única o esencial entre los textos escritos en español, húngaro, italiano o aymara, por ejemplo (dicho de otro modo, no hay varia-

ciones culturales ni pragmáticas relevantes en la manera de usar los textos en cada comunidad);

4. con esos conocimientos (competencia lingüística) y habilidades (procesos cognitivos transferidos) el aprendiz accede al contenido de todos los textos escritos en el idioma extranjero (según su nivel de competencia lingüística, por supuesto) —al margen de que los textos procedan de comunidades diversas (por ejemplo, en inglés se entenderán textos procedentes de USA, UK, India, Australia, Nigeria o cualquier otro lugar).

Estas cuatro presuposiciones emanan de la concepción de la lectura como tarea lingüística uniforme, desvinculada del contexto, los actores y la comunidad en que tiene lugar. Esta visión prescinde de:

- a) las particularidades físicas de los objetos textuales: soporte, procesos materiales de producción y recepción, canal de transmisión, prestaciones que ofrece el soporte;
- b) los parámetros espaciotemporales de cada situación de lectura: lugar geográfico y social (institución, ámbito), momento histórico, ámbito epistemológico (ciencias, artes, ocio);
- c) los roles que adoptan el autor y el lector en cada acto lector (profesor, novelista, vecino, socio de un club), así como sus rasgos psicosociales (identidad, posición social, autoridad intelectual y moral, visión del mundo);
- d) los protocolos preestablecidos en cada práctica lectora (propósito comunicativo, género discursivo, estructura, retórica y formas de cortesía), así como la inserción de la misma en el contexto social: relación entre lectura y habla, entre texto y regulaciones, derechos y deberes, y
- e) las representaciones sociales y los valores asociados con cada práctica lectora (¿es prestigiosa?, ¿otorga poder al autor?, ¿es considerada creativa o repetitiva?), así como el orden político y social en el que surge cada práctica o el poder que pone en juego y las formas de dominación o resistencia que se ejercitan con ella.

Sin duda, al prescindir de estos aspectos, todas las lecturas se parecen y para comprender cualquier texto basta con usar unos mismos recursos, por lo que, en definitiva, la lectura acaba siendo algo abstracto, universal,

neutro o estático. Se trata de una mirada “esencialista” o autónoma, basada en la psicología cognitiva, que obviamente centra su mirada en la mente humana y que, para analizar con más detalle y precisión su objeto de estudio, lo despoja de sus componentes sociales y culturales.

Al contrario, una perspectiva sociocultural atiende a las especificidades que aportan los aspectos mencionados. Veamos cómo la conciben Barton y Hamilton (2000: 8) con seis axiomas:

1. Entendemos mejor la literacidad (la lectura y la escritura) si la concebimos como un conjunto de *prácticas sociales*, que podemos inferir a partir de los *hechos de escritura*, que a su vez están mediados por *textos escritos*.
2. Hay diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida.
3. Las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas (*patterned*) por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
4. Las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
5. La literacidad está situada históricamente.
6. Las prácticas de literacidad cambian y las nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado.

Desde esta perspectiva, cada comunidad letrada (país, disciplina, grupo) configura sus propios artefactos textuales (papiros, tablas, libros, pantallas) que se emplean para realizar unas determinadas prácticas (leer, escribir, copiar, recitar, firmar), que se han ido constituyendo a lo largo de la historia, que las personas utilizan en su día a día para hacer su vida, que permiten alcanzar objetivos concretos dentro de la comunidad, y que se insertan en el resto de la actividad social (trabajar, pasarlo bien, ser ciudadano, votar). Dicho de otra manera, leer es “un verbo transitivo”: leemos de manera diferente y particular cada texto, en cada contexto y en cada comunidad, para hacer cosas diversas. Leer es apropiarse de un objeto

textual preexistente para cumplir con determinados propósitos relevantes de cada comunidad letrada, es aprender a participar en prácticas sociales previamente establecidas, que usan textos escritos y que siguen unas normas conocidas por todos los miembros del grupo.

Esta concepción sociocultural no discute el papel relevante que desempeñan los procesos cognitivos (hacer hipótesis e inferencias, instanciar el conocimiento previo, construir significado) o la competencia lingüística (dominio ortográfico, vocabulario, gramática). Destacar las particularidades de cada tipo de lectura y las diferencias y variaciones no requiere restar importancia a los procesos psicológicos —que poseen una base biológica y contienen elementos universales. Pero el cambio de perspectiva y la valoración de los aspectos socioculturales mencionados tiene consecuencias notables en nuestra concepción de la lectura. Entre otros aspectos:

1. Si cada práctica lectora es concreta y particular, no hay “letrados absolutos”, o sea, nadie sabe leerlo todo ni nadie conoce todos los textos. Leer es una cuestión de grado y no dicotómica (*alfabetizado/analfabeto*). Cualquier persona letrada domina solo un subconjunto de las prácticas letradas que existen en su comunidad, las que requiere para su vida, las de su entorno. Por ejemplo, en mi caso estoy familiarizado con los artículos de investigación en lingüística, la documentación académica (programas, exámenes, actas), los periódicos y algunos libros (novelas, ensayo) y textos de la calle; pero soy iletrado con mucha documentación judicial (sentencias, demandas, recursos), de la ingeniería o con los protocolos escritos de los laboratorios químicos.
2. Si cada comunidad posee sus propios escritos y prácticas lectoras, el conocimiento del idioma no basta para apropiarse de las formas lectoras de todas las comunidades que comparten un mismo idioma: deben aprenderse los aspectos socioculturales mencionados más arriba —que, por tanto, deberían entrar en el currículo de idioma extranjero—. En el caso del español, resulta temerario presuponer que por ser miembros de una de sus comunidades vamos a poder dominar sin dificultad todos los artefactos letrados del resto; es fácil constatar este hecho al intentar leer *Clarín*, *Reforma*, *El País* o *El Colombiano* en Internet y comprobar que, pese a conocer el idioma, carecemos de los conocimientos culturales y pragmáticos necesarios para dar sentido a los periódicos

de comunidades extranjeras, en los que los periodistas escriben para la ciudadanía de cada país.

3. Si los textos y las prácticas lectoras evolucionan con la historia, también cambian los elementos lingüísticos (*escritura estándar* > *escritura simplificada* de los SMS), cognitivos (procesamiento en *monotarea* > en *multitarea*) y socioculturales (prestigio de un *papiro* > de un *libro* > de *Internet*) que se vinculan con ellos, así como los valores asociados con la lectura (por ejemplo, 1940: *alfabetización* > 1970: *alfabetización funcional* > 2000: *alfabetismo en información* o *alfin*). En definitiva, lo que entendemos por 'leer' y 'leer en lengua extranjera' debe revisarse al mismo tiempo que evolucionan nuestras maneras de leer.

En resumen, una mirada sociocultural de la lectura, que atiende a las particularidades de las prácticas sociales, a) ofrece un marco teórico más global; b) permite dar cuenta con más detalle y plausibilidad de las variaciones en el uso de los textos escritos en una época más plurilingüe y multicultural, en la que todos tenemos acceso a textos y prácticas de otras comunidades, y c) no rechaza ni discute la relevancia que desempeñan los componentes cognitivos y lingüísticos en la tarea de leer.

3. Diversidad de prácticas letradas

CON UN AIRE más antropológico y usando técnicas de la etnografía de la comunicación (las viñetas que describen brevemente una práctica social situada en un lugar geográfico y un momento histórico), comparemos dos urbes de tamaño parecido:

Tokio, diciembre de 2009. La cantidad de escritura (carteles públicos, planos, símbolos en el suelo y en las paredes, vallas publicitarias, neones a varios niveles en los edificios) que ofrecen al peatón muchas calles de Tokio es superior a la de las ciudades europeas y norteamericanas. En muchas estaciones del metro, el extranjero queda atónito ante la cantidad de carteles que le asaltan, escritos en varios alfabetos y también en inglés: planos de líneas, listados de estaciones, indicaciones normativas y tablas de precios. Las máquinas expendedoras sirven

billetes al apretar la tecla correcta e introducir los yenes necesarios, que varían para cada estación. En el laberinto de pasillos, rótulos estratégicos informan de la dirección, la línea y los minutos requeridos para llegar a cada andén. Allí hay rótulos más grandes con el código de cada estación (letra y cifra en un color) y su nombre, así como un plano de varios niveles con indicaciones para cada salida (codificada con una cifra), las escaleras mecánicas o la ubicación del lavabo, las tiendas o el extintor y el desfibrilador. En los largos viajes en metro, muchos chatean con el móvil (usando un complejo sistema de iconos) o leen un libro, si no duermen. En una ocasión se sentó a mi lado un ejecutivo trajeado que leía un grueso libro de manga (que aquí es un género popular y prestigioso: hay tiendas especializadas, revistas semanales, autores famosos y lectores de todas las edades —que saben que se puede aprender cosas relevantes leyendo cómics)—.

Distrito Federal, agosto 2010. La capital mexicana ofrece poca escritura a sus peatones: alguna señal de tráfico, el nombre de la calle, rótulos de negocios; a menudo uno tiene que pedir ayuda a los locales para encontrar algún lugar. Los *peseros* (buses privados de transporte urbano) llevan un pequeño rótulo en el parabrisas, con su destino y sus paradas, pero los interesados atienden al cobrador, que grita retie-radamente el trayecto a lo largo de la calzada y en las esquinas. En la entrada del metro, los viajeros hacen cola ante la taquilla que vende el billete único de 3 pesos del sistema integrado de metro. A veces un cartelito manuscrito e improvisado informa que “1 boleto = 3 pesos”: cada comprador dice una cifra (1, 10, 6), deja los pesos en la ventanilla y el empleado le entrega los billetes. Para llegar al andén, hay indicaciones simples aunque escasas; cada estación se identifica con un icono figurativo de color. A la salida, solo algunas estaciones tienen plano urbano de la superficie de la zona —y no siempre resulta útil puesto que alrededor de las salidas del metro se instalan decenas de puestos de comida, ropa u otros productos, que camuflan la vía pública y la inundan de griterío—. En los viajes en metro, poca gente lee, distraída por la voz enfática y el ir y venir de los vendedores ambulantes que entran y salen en cada parada y ofrecen comida, golosinas, música, libros o cualquier producto, según las épocas.

Ambas descripciones detallan la práctica urbana de orientarse por las calles y de viajar en metro. Hay elementos comunes: tanto en Tokio como en Distrito Federal el peatón lee los carteles y las indicaciones urbanas para orientarse, llegar al andén y elegir el destino adecuado. Los textos adoptan formas variadas (carteles, iconos, mapas) y se integran en el entorno, con el mobiliario pero también con el habla y otras actividades (pasear, vender y comprar, etc.); la gente los usa solo para poder desplazarse, en el momento y el lugar oportunos. También hay fuertes contrastes: en Tokio hay mucha más lectura, es más diversa (pantallas, normas, planos) y compleja (varios idiomas y alfabetos —que corresponden a las diferentes formas de escribir el japonés—) y no se apoya tanto en el habla como en Distrito Federal, donde se puede escuchar el destino de los “peseros” y se dialoga para comprar billetes, y donde las indicaciones de estación son iconos no verbales que los analfabetos pueden reconocer. También destaca el comportamiento más hablado o letrado de los viajeros. En definitiva, un extranjero que quiera vivir en esas dos ciudades debe aprender a participar en prácticas letradas muy diferentes, que incorporan elementos propios importantes y distintos a la estructura del castellano y del japonés.

Las investigaciones socioculturales sobre la literacidad ofrecen relatos etnográficos minuciosos de algunas de las prácticas de lectura y escritura que se han desarrollado en diferentes contextos, como estos ejemplos hispanoamericanos:

1. Zavala (2008) analiza las cartas que acompañan a las ‘encomiendas’, que son los paquetes de alimentos (patatas, chorizos, condimentos) y otros objetos que muchos peruanos del altiplano envían por autobús a sus familiares en Lima (donde supuestamente esos alimentos no tienen tanta calidad). Son cartas escritas por los hijos o los padres, pero dictadas por las madres —así vemos cómo se distribuye el poder de la literacidad—, en las que se explican las últimas novedades de la familia.
2. Niño-Murcia (2010) documenta la tradición ancestral de producir registros escritos y públicos (firmados por varias personas) de las principales actividades agrícolas y sociales (acuerdos familiares sobre posesiones y viviendas) que realizan los ciudadanos de la población andina de Tupicocha (Perú). Son registros exhaustivos, escritos en español, que parecen conectar con la tradición andina de los *kipus* (antiguos sistemas de cordeles con nudos usados para

- registrar datos de carácter público en los pueblos quechuas).
3. Kalman (1999) transcribe y comenta las transacciones que se producen en los escritorios públicos de la plaza de Santo Domingo (en Distrito Federal, México), entre los escribanos y los clientes que necesitan un documento administrativo o un carta de amor; la autora muestra cómo se intercambia en conocimiento lingüístico y cómo se negocian los diferentes aspectos de la escritura.
 4. Kalman (2010) da cuenta de varios miles de cartas dirigidas a San Antonio y entregadas en el altar religioso de un restaurante de Morelia (México), en las que los autores hacen peticiones al santo de todo tipo (salud, búsqueda de pareja, éxito académico o profesional, etc.) e incluyen documentos variados (fotos, dibujos, exvotos). Esta curiosa y popular práctica sirve a la investigadora para problematizar las nociones de contexto físico (se realiza en un restaurante pero es una práctica religiosa, que en muchos textos tiene también matices irónicos) o de destinatario (¿los autores escriben para San Antonio?, ¿quién esperan que lea sus cartas?).
 5. Cassany (2010) describe las prácticas de producción y lectura de ficción-manía (*fanfic* en inglés) y “historias realistas” con la técnica del “remix”, que desarrollan en la red muchos jóvenes. Escriben, leen y comentan con sus amigos secuelas de Harry Potter, recreaciones de reuniones y encuentros de la pandilla de amigos, poemas y fotos manipuladas, en fotologs, foros y perfiles de redes sociales. Son prácticas lectoras “al margen de la ley” o apartadas del currículum escolar, del canon literario o de los catálogos editoriales de literatura. En estas formas plurilingües y multimodales de escritura, los chicos mezclan géneros, temas y recursos lingüísticos diversos.

Sin duda estas prácticas se desarrollan en lugares, momentos y contextos particulares. No tengo noticia de que las cuatro primeras existan en España, aunque en el caso de la cuarta existan contextos religiosos —pero no restaurantes— en los que se desarrollen algunas prácticas que tienen puntos en común (entrega de ofrendas y exvotos, con algún escrito breve; en este ámbito, ver también la descripción que ofrece Zavala (2002) sobre la lectura de la Biblia en el hogar en algunas poblaciones andinas peruanas, bajo la influencia de la Iglesia evangélica). Está claro también que el quinto ejemplo corresponde a jóvenes y al ámbito ocioso y privado.

Terminaré este apartado con un ejemplo más cercano a las aulas de lengua extranjera. Pastor (2005) compara la manera de quejarse por escrito de los españoles en España y de los alemanes en Alemania, analizando tres tipos de cartas de queja originales, escritas por ciudadanos españoles en español, por ciudadanos alemanes en alemán y por estudiantes alemanes de español. Resumiendo sus resultados —confirmados en un trabajo posterior—, los alemanes se quejan más, de manera más directa (con menos atenuación o matices) y con un patrón retórico más uniforme y coherente, mientras que los españoles son más reacios a quejarse por escrito —aunque no de manera hablada—, lo hacen de modo más indirecto (con perífrasis y más atenuación e implícitos) y con estilos y estructuras más variados. Esto sugiere que la queja como práctica letrada (con todo lo que representa: ejercicio de los derechos y deberes del consumidor, educación democrática) se desarrolla de manera diferente en ambos países. De hecho, algunos manuales de español comercial para alemanes incluyen indicaciones al respecto, en el sentido de que una queja en español directa y franca, con retórica teutona, puede resultar agresiva o descortés al lector hispano y despertar rechazo —todo lo contrario de lo que pretendía su autor—.

Recientemente han aparecido varios trabajos en español que dan cuenta de las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los aprendices y los jóvenes en ámbitos letrados tan significativos como el académico (Parodi (ed.) 2010; Zavala y Córdova 2010) y el digital (Lankshear y Knobel 2006), y que también dan cuenta de las especificidades de las prácticas lectoras en estos ámbitos.

4. Apropiarse de las prácticas letradas

OTRO TIPO DE variación que tiene trascendencia para este capítulo se refiere a la historia personal de aprendizaje de los sistemas de escritura (en plural) a lo largo de la infancia y la juventud, de los procedimientos de alfabetización y de los contextos a los que ésta se asocia en cada comunidad. Según la tecnología letrada (sinogramas o caracteres chinos, escritura árabe, alfabeto cirílico, hindú o latino), según los usos legitimados de la escritura (vinculados con la religión, la escuela, la literatura), según la tradición pedagógica (memorística, gramatical, comunicativa), cada persona tiene experiencias de aprendizaje irrepetibles.

Recordemos que los NEL conciben la alfabetización como algo más complejo que la adquisición del código escrito o el dominio mecánico de la (des)codificación. Aprender a leer y escribir es aprender a participar en prácticas sociales preestablecidas, mediadas por artefactos culturales letrados. Requiere apropiarse de manera personal y situada de las prácticas sociales de lectura y escritura del entorno, que se consideran útiles para hacer cosas de provecho. Kalman (2003) distingue cuatro etapas en este proceso:

- a) **Disponibilidad.** El aprendiz entra en contacto con los artefactos escritos que requiere una determinada práctica lectora (por ejemplo, un móvil).
- b) **Acceso.** Se producen las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz se interese por esa práctica letrada y por los artefactos que requiere (un amigo le envía un SMS a un móvil).
- c) **Participación.** Un experto muestra al aprendiz cómo funciona la práctica, los efectos que causa, los roles que se adoptan (le enseña a manipular el teclado del móvil, a comprender el código simplificado de los SMS).
- d) **Apropiación.** El aprendiz se apodera de la práctica y la actualiza, la utiliza autónomamente en su provecho, sin la ayuda de ningún experto (lee y responde SMS por su cuenta).

En el ejemplo de los SMS, se trata de un aprendizaje informal, que incluye aspectos lingüísticos, cognitivos y socioculturales, y que el sujeto realiza casi sin darse cuenta, a diferencia de lo que puede ocurrir en una

escuela o instituto. Sin duda los miembros de una misma comunidad pueden tener experiencias parecidas, pero las diferencias entre personas de orígenes diferentes pueden ser dramáticas. Veamos un par de casos:

Xiaomei nació en 1982 Kaohsiung (Taiwán) en una familia taiwanesa. Recuerda que en el parvulario (3-5 años) repetía y memorizaba poesías tradicionales chinas de 4 versos y con mucho ritmo, en mandarín, que la maestra enseñaba; en casa sus padres le animaban a recitarlas con regalos o dinero; eran actividades preparatorias. En primaria (6-7 años) aprendió “bopomofo” (ㄅㄆㄇㄏ), un alfabeto de 37 signos gráficos (21 consonantes y 16 vocales) con el que se simbolizan los fonemas del mandarín y se representan a los caracteres chinos tradicionales, combinando varios signos; la maestra enseñaba cada signo pronunciando su valor fonético y mostrando los trazos que requería para escribirlo, mientras los niños repetían oralmente en coro y dibujaban en el aire con el dedo la forma del signo –“porque el orden de los trazos es muy importante”.

Después llegaban los primeros caracteres chinos, que es código escrito del chino. Al lado de cada sinograma en el libro de texto había los signos del bopomofo correspondientes, en letra más pequeña, que permitían relacionarlo con el habla. Leían textos tradicionales que todavía recuerda: “Mi padre fue a pescar. Con este vendaval y un cielo tan oscuro, ¿cómo es que aún no ha regresado?” La maestra oralizaba el texto y los niños lo repetían frase por frase, primero con ella y luego solos, antes de pasar a dibujar los trazos de los sinogramas en el aire. A continuación venía el “vocabulario”, que consistía en aprender a escribir alguno de los caracteres del texto, primero en el aire y luego copiándolo en el papel.

En primaria aprendió 100-200 sinogramas por año; llegó a saber unos 3.000 en secundaria (los necesarios para leer el periódico) y unos 5.000 en Bachillerato (“el aprendizaje de los sinogramas es muy largo”). En secundaria, leían textos clásicos de la literatura china y los traducían al chino actual. Fuera de la escuela, leía algunas novelas y cuentos “a escondidas”, porque estaba mal visto: había que dedicar todo el tiempo a estudiar para aprobar el examen de selectividad.

A los 13-14 años aprendió inglés. La profesora les cantaba las letras del abecedario con una canción (“para ayudar a recordar”). Era complicada la gramática, porque en Taiwán no se enseña con la lengua

materna (“aprendí la gramática del inglés antes de saber cómo se llama el sujeto en mi propia lengua”). En el bachillerato empezó a estudiar español: en la primera clase “nos ponían nombres españoles” y a ella le tocó Hilda (“no me gustaba nada”).

En resumen, “es innegable que en el aprendizaje del chino” escrito “necesitas mucho esfuerzo de memoria”. La manera de aprender español se basa también en esta práctica didáctica de repetición y memoria gráfica. Además, los taiwaneses somos “más visuales que de oído”; Xiaomei todavía se sorprende hoy, viviendo en España, cuando halla en un escrito una palabra desconocida y, al oralizarla, la entiende porque la “asocia” con alguna palabra escuchada en una conversación.

Abderrahman nació en 1966 en Tamerza (Túnez, cerca del Sahara) en una familia de lengua árabe. A los 7 años empezó a ir a una escuela auspiciada por la ONU, que daba muchas ayudas a las familias: “mi padre solo tenía que comprarme una pequeña pizarra”. Recuerda los bancos largos de madera, el bote de cerámica para la tinta (hecha de restos quemados de despojos de oveja y lana) y las plumas de caña “que hacíamos nosotros mismos”. El primer año fue todo en árabe, pero al segundo (8 años) empezó a ser bilingüe: tenía 2 horas de clase por la mañana, en árabe, y dos horas más por la tarde, en francés, con maestros y libros diferentes. Aprendió a escribir árabe clásico, que es muy diferente del “dialecto” de la calle y recuerda que le obligaron a escribir con la mano derecha.

Por la mañana, lo primero era aprender el alfabeto, las vocales, repitiendo cada sonido y viendo “cómo se escribe”. Hacían dibujos y los colgaban en la pared con su nombre. También aprendían las tablas de multiplicar, memorizándolas y repitiéndolas en casa, primero leyendo la tabla y luego “poniéndola cara abajo”. El maestro, que “era como un pequeño Dios”, le pegaba si no aprendía. Afirma que “el miedo te hace aprender más”. Solo había una asignatura de religión, un día a la semana.

Por la tarde, también tenían matemáticas; hacían dictados; aprendían poesías (Victor Hugo) y la “famosa” canción de *Frère Jacques*, que todavía recuerda. Para él “resultaba más fácil el árabe”, porque el profesor no siempre lo explicaba todo y “los padres eran analfabetos” y no podían ayudar. No recuerda haber tenido dificultades con el alfabeto latino.

A los 13 años fue a Tozeur a estudiar Formación Profesional de agronomía, en árabe y con una materia en francés. También había apren-

dido algo de alemán e italiano “por el turismo”, en la venta ambulante y en el *artisanat*. Dice: “escuchando se aprende; no necesitas verlo escrito”. En el pueblo hay “guías nacionales que hablan 3 o 4 idiomas, muy bien, y realmente no los han estudiado nunca”. Según él, “cuando una persona habla [dice] una palabra, tienes que captar esa palabra, aunque no la entiendas” [tienes que retener su forma fonética], porque luego alguien te ayudará a aprender qué significa; “eso es lo más importante; si no aprendes el sonido nunca vas a aprender”.

Obtuve ambas historias entrevistando a aprendices reales y contrastando los datos con expertos en educación en esas culturas. Sin duda habría que matizar muchos puntos, porque dentro de cada comunidad hay más variedad. Así, en China no se utiliza el bopomofo para transcribir fonéticamente los caracteres, sino el “pinyin”, que aprovecha letras del alfabeto latino para representar la fonética, lo cual ayuda a los occidentales a aprender la pronunciación del chino —pero no a los chinos a aprender su escritura tradicional—, a diferencia del bopomofo, que deriva de los mismos caracteres chinos, según Xiaomei.

En el mundo árabe, Abderrahman no fue a la escuela coránica “del pueblo” (como una “guardería”, con “un precio simbólico”), en el que niños y niñas recitan el Corán, lo memorizan y lo copian en tablas de madera, como práctica didáctica para aprender a escribir, guiados por el imán de la mezquita que solo posee formación religiosa y que les pega con una rama de olivo si no cumplen. Aunque algunos niños puedan seguir solo este tipo de escuelas, lo más corriente en la educación pública (como mínimo en el Magreb) es que los niños aprendan también un primer idioma europeo y que adquieran con él el alfabeto latino, como Abderrahman.

Ortí Teruel (2000) retrata las dificultades de lectura y escritura en español de muchos aprendices árabes africanos. Distingue los ‘analfabetos totales’ de los ‘ágrafos latinos’ y menciona algunas de las dificultades que sufren: problemas grafomotores en la direccionalidad de la escritura (el árabe se escribe de derecha a izquierda) o en algunos trazos redondos (el árabe solo usa la cursiva), falta de hábito para estarse sentado y quieto durante un rato o para prestar atención a signos abstractos de manera continuada. Para estos aprendices analfabetos o escasamente alfabetizados resulta extraño entrar en un espacio tan letrado como un aula de idioma extranjero, con pizarras escritas, paredes repletas de pósters de temas culturales, mapas y otros recursos gráficos de aprendizaje. También les puede

resultar complejo basar su aprendizaje del idioma extranjero en un libro de texto, tener que recurrir a la gramática y desarrollar un conjunto amplio de tareas y ejercicios que se basan en la escritura y en la práctica escolar.

Todo lo contrario, Xiaomei se siente a gusto con la posibilidad de usar la letra escrita como herramienta de aprendizaje. Tantos años de práctica visual reconociendo y reproduciendo caracteres chinos —con acompañamiento gestual y auditivo— le ofrece un entrenamiento visual y cognitivo importante, que puede capitalizar para aprender otros idiomas y contenidos. En cambio, resulta sugerente constatar que esta preferencia por lo visual y por la escritura se desvincula del estudio y la reflexión gramatical, a diferencia de lo que ocurre en muchos países occidentales (ver en Weissberg 2000 más trabajos sobre el uso de la escritura y del habla para adquirir un segundo idioma).

En definitiva, estos ejemplos muestran que la experiencia letrada previa de los aprendices de un idioma extranjero puede ser muy diversa, que condiciona su manera de aprender un segundo idioma —y no solo la manera de leer en L2— y que por ello conviene tenerla en cuenta. El siguiente cuestionario destaca los puntos más importantes que deben explorarse, agrupados por categorías y casillas (la letra redonda indica que son preguntas para formular al aprendiz, y la cursiva que son preguntas más técnicas para su docente):

Experiencia previa en lectura y escritura:

- ¿Fuiste a la escuela?, ¿durante cuántos años?, ¿cuándo empezaste?
- ¿En qué idioma y con qué alfabeto aprendiste a leer y escribir?
- ¿Es la misma lengua que hablas en casa, en la calle y en la escuela (en el patio)?
- Si hablas y escribes en la misma lengua, ¿la escritura refleja el habla o hay diferencias entre una y otra?, ¿pocas o muchas?
- ¿...?

- ¿Qué leías y escribías en la escuela?
- ¿Recuerdas cómo aprendiste a leer y escribir? ¿Qué tipo de ejercicios hiciste (copia, recitado a coro, memorización, oralización de textos, dictado, hacer gestos con la mano, etc.)?
- ¿Qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes y valores están asociados con este proceso de alfabetización?
- ¿...?

—¿En tu infancia y juventud, leías y escribías fuera de la escuela? ¿Dónde (en el ámbito privado, en la calle, en centro religioso [iglesia, mezquita], en un club deportivo)? ¿Qué hacías y para qué (diarios íntimos, poemas y cuentos, correspondencia)? ¿En qué idioma y con qué sistema de escritura?

—¿Usabas Internet? ¿Qué hacías (chatear, leer webs, ver vídeos, blogear, atender foros, red social (Facebook, Tuenti))?

—¿Sobre qué temas leías y escribías? ¿Con quién?

—¿...?

—¿Conoces el alfabeto latino? ¿Desde cuándo?

—¿Con qué idioma lo aprendiste (inglés, francés, español)? ¿Cuándo? ¿Recuerdas algunos de los ejercicios que hacías para aprenderlo?

—¿Lo usas a menudo? ¿Qué lees y escribes en estos idiomas de alfabeto latino?

—¿Qué dificultades presenta el alfabeto latino para el aprendiz (*chino, japonés, árabe, indio, etc.*)?

—¿...?

Hábitos letrados de aprendizaje y estudio:

—Para aprender palabras ¿prefieres escuchar a alguien que las dice o leerlas un escrito?, ¿o prefieres otra situación?

—Para entender un escrito, ¿prefieres decirlo en voz alta o leerlo en silencio?

—¿Usas técnicas escritas para aprender (tomar notas, hacer resúmenes, listas de vocabulario, marcar las palabras con colores diferentes, etc.)?

—¿Usas técnicas habladas para aprender (repetir, recitar, cantar, asociar palabras con cosas, etc.)?

—¿Haces guiones o borradores escritos de lo que vas a decir, explicar o conversar?

—¿Usas diccionarios u otras obras de referencia (enciclopedias, gramáticas)? ¿En papel o en la red? ¿En qué idioma? ¿Con qué frecuencia?

—¿Usas algún programa informático para leer o escribir (traductores en línea, verificadores ortográficos, bases de datos terminológicos, corpus de textos, etc.)?

—¿...?

—¿Cuál es la tradición pedagógica escolar que ha recibido el aprendiz (*gramatical, comunicativa, memorística, etc.*)?

—¿Qué tipo de prácticas letradas realizó en la escuela (*copiar, recitar a coro, dictado, etc.*)?

—¿Qué programas y recursos informáticos están disponibles en las lenguas que conoce el aprendiz y en la que está aprendiendo?

—¿...?

<p>Retórica contrastiva entre la lengua conocida y la lengua meta:</p> <p>—¿Has notado alguna diferencia entre la manera de escribir en tu lengua materna (o en la lengua en que escribas habitualmente) y en la lengua que estás aprendiendo? ¿Hay algún tipo de texto que se escriba o utilice de manera diferente? ¿Cuál y por qué?</p> <p>—<i>¿Existen estudios de retórica contrastiva entre estas dos lenguas (la lengua ya conocida y la lengua que se aprende)? ¿Cuáles y qué han encontrado?</i></p> <p>—¿...?</p>
<p>Necesidades comunicativas del aprendizaje:</p> <p>—¿Qué tienes que leer y escribir en la lengua que estás aprendiendo? ¿Qué tipos de texto, qué temas, qué interlocutores, etc.?</p> <p>—¿En qué comunidad (país, disciplina, ámbito) vas a leer y escribir en esta lengua?</p> <p>—<i>¿Qué especificidades lingüísticas presentan estos textos y estas prácticas letradas, en esta comunidad?</i></p> <p>—¿...?</p>

Tabla 1. Cuestionario sobre la literacidad plurilingüe.

5. La situación cultural de los textos

SIN DUDA, LA llegada de Internet ha introducido otra fuente de variación en la lectura. La red ha ampliado el número de artefactos letrados, ha multiplicado las prácticas lectoras, las ha diversificado y las está dinamizando de manera continuada, a un ritmo casi frenético. Pero seguramente el cambio más relevante —aunque quizás menos evidente— es la facilidad de acceso a infinidad de textos. Hoy sentados ante una pantalla accedemos a periódicos de todo el mundo, a la web de la mayoría de instituciones públicas del planeta, a las bibliotecas digitalizadas de numerosos países, a los blogs y foros de todos los ciudadanos, a un sinfín de artefactos culturales que antes solo estaban accesibles a los lectores locales, porque utilizaban soportes físicos enraizados en un lugar y un momento particulares.

En apariencia, esta migración hacia lo digital borra las particularidades contextuales de estos escritos: las diferencias en el soporte, la

distancia y el tiempo, así como los autores y los destinatarios. Todo está en la pantalla y es accesible —de manera que pudiera parecer que resurge la vieja perspectiva reduccionista de que, al final, siempre leemos del mismo modo. No nos engañemos... Veamos un simple ejemplo de lo que ocurre, contrastando la entrada de ‘corrida de toros’ en Wikipedia en varios idiomas (versión del 7-9-2010):

Español (corrida de toros). La **corrida de toros** es un espectáculo que consiste en lidiar varios toros bravos, a pie o a caballo, en un recinto cerrado para tal fin, la plaza de toros. // En la lidia participan varias personas, entre ellas los toreros, que siguen un estricto protocolo tradicional, reglamentado regido por la intención estética; sólo puede participar como matador el torero que ha tomado la alternativa. Es el espectáculo de masas más antiguo de España y uno de los más antiguos del mundo. Como espectáculo moderno realizado a pie, fija sus normas y adopta su orden actual a finales del siglo XVIII en España, donde la corrida finaliza con la muerte del toro. // Las corridas de toros son consideradas una de las expresiones de la cultura hispánica. Se practican también en Portugal (donde, a excepción de algunos municipios, no se le da muerte al toro en la plaza desde 1836, durante el reinado de Doña Maria II), en el sur de Francia y en diversos países de Hispanoamérica como México, Colombia, Perú, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Panamá y Bolivia. // Las corridas pueden clasificarse, según la edad y el trapío del toro que se lidia, en becerradas, novilladas y corridas de toros propiamente dichas, y pueden desarrollarse a pie o a caballo. Si se ejecutan las suertes a caballo, el festejo recibe el nombre de corrida de rejones o rejoneo. Cuando se combinan ambas disciplinas en un mismo festejo, se denominan *corridas mixtas*. [243 palabras]

Inglés (bullfighting). **Bullfighting** (also known as **taurumachy**, from [nombre en alfabeto griego] – tavrómache, «bull-fight»; or as **corrida de toros** in Spanish) is a traditional spectacle of Spain, Portugal, southern France and several Latin American countries, in which one or more bulls are ritually killed in a bullring as a public spectacle. It is often called a blood sport by its detractors but followers of the spectacle regard it as a fine art and not a sport as there are no elements of competition in the proceedings. In Portugal it is illegal to kill a bull in the arena, so it is removed and slaughtered in the pens as fighting bulls can only be used once. A nonlethal variant stemming from Portuguese

influence is also practiced on the Tanzanian island of Pemba.^[1] // The tradition, as it is practiced today, involves professional toreros (toureiros in Portuguese; sometimes wrongly called toreadors in English, which is a word made up by George Bizet for his opera Carmen), who execute various formal moves which can be interpreted and innovated according to the bullfighter's style or school, toreros seek to elicit inspiration and art from their work and an emotional connection with the crowd transmitted through the bull. Such manoeuvres are performed at close range, which places the bullfighter at risk of being gored or trampled. The bullfight usually concludes with the killing of the bull by a single sword thrust which is called estocada. In Portugal the finale consists of a tradition called the pega, where men (forcados) try to grab and hold the bull by its horns when it runs at them. // Supporters of bullfighting argue that it is a culturally important tradition and a fully developed art form on par with painting, dancing and music, while animal rights advocates hold that it is a blood sport resulting in the suffering of bulls and horses. [311 palabras]

Francés (course de taureaux). La **course de taureaux** est un spectacle au cours duquel des hommes[1] affrontent le taureau, à pied ou à cheval. Elle consiste, soit en des combats à l'issue desquels le taureau[2] est mis à mort, soit en des jeux sportifs, soit en des jeux burlesques. // Il existe plusieurs formes de courses de taureaux:

Combats avec mise à mort de l'animal : **Corrida**:^[3] combat à l'issue duquel le taureau est mis à mort, pratiquée essentiellement en Espagne, dans le Midi de la France, dans divers états d'Amérique latine et dans quelques communes du Portugal; **Corrida de rejón**: forme de corrida pratiquée à cheval; **Course portugaise** ou corrida portugaise (en portugais, tourada) : combat à cheval à l'issue duquel le taureau est mis à mort mais pas en public, pratiquée essentiellement au Portugal mais également dans le Midi de la France;

Jeux sportifs sans mise à mort de l'animal : **Course de recortadores**: sport pratiqué dans le nord de l'Espagne (Navarre, Aragon, Castille-León, Pays basque, communauté autonome de Valence et communauté autonome de Murcie); **Course camarguaise**: sport pratiqué en France, dans les départements des Bouches-du-Rhône, du Gard et de l'Hérault et dans quelques communes du département de Vaucluse; **Course landaise**: sport pratiqué en France dans les départements des Landes et du Gers.

Jeux burlesques: **Toreo comique**: parodie de corrida pratiquée partout où se pratique cette dernière; **Toro de fuego**: spectacle pyrotechnique parodiant la corrida dans les fêtes de villages en Espagne, avec de nos jours un faux taureau... [248 palabras]

Se trata de un buen ejemplo de “localización” cultural de un mismo contenido. Veamos solo un detalle: en español las corridas son “el espectáculo de masas más antiguo” y “una de las expresiones de la cultura hispánica” (hasta la palabra 162 no se menciona que también hay corridas en Francia), mientras que en francés se menciona Francia al mismo nivel que España; y solo en inglés —y en la palabra 57!— se citan a los colectivos antitaurinos. En definitiva, aunque los textos aparezcan en la misma pantalla “mágica”, seleccionados por “San Google” —como es conocido popularmente este buscador—, siguen cargando con la ideología y los puntos de vista de la comunidad de donde proceden.

Algunas investigaciones sobre la lectura crítica en lengua materna (Martí 2008) y en idioma extranjero (Wallace 1999) muestran que los aprendices tienen muchas dificultades para comprender esta “situación sociocultural” de los textos, ese sesgo inevitable y natural. En una tarea de webquest sobre las lenguas de España, Murillo (2009) muestra cómo dos universitarias francesas, de nivel avanzado en español, son incapaces de discriminar la calidad de webs tan variadas como *El rincón del vago* (para estudiantes que buscan exámenes y trabajos), una revista científica de lingüística y cultura hispana, un foro abierto de debate o una tienda comercial de cursos de español; las estudiantes ignoran los aspectos culturales de estos textos españoles (su función dispar, sus intenciones, su ámbito diverso) y también proyectan en la tarea ideas y puntos de vista francófonos (dando por descontado, por ejemplo, que el catalán, el gallego o el andaluz son dialectos del español, reproduciendo una suerte de centralismo lingüístico).

En definitiva, leer en una segunda lengua significa aprender a usar los artefactos culturales que ya existen en otra comunidad, en la que deseamos participar. No se trata solo de entender lo que dicen sino de saber usarlo de acuerdo con el protocolo, la cortesía y la idiosincrasia de cada comunidad. Por ello, resulta imprescindible adoptar una perspectiva crítica y sociocultural de la lectura, en un mundo cada día más pequeño, más globalizado, más digital y con más contacto intercultural (Cassany 2009).

6. Referencias bibliográficas

- Barton, D. y Hamilton, M. 2000. "Literacy Practices", *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic. Londres: Routledge. 7-15.
- Cassany, D. 2006. *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries. Versión castellana: *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. 2008. *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. 2010. "Leer y escribir literatura al margen de la ley", *CILELIJ. Actas y Memoria del Congreso*. Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 497-514.
- Cassany, D. (coord.) 2009. *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Kalman, J. 1999. *Writing on the Plaza, Mediated Literacy Practices among Scribes and Clients in Mexico City*. Nueva Jersey: Hampton Press. Versión española: *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Kalman, J. 2003. "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3 (17): 37-66.
- Kalman, J. 2004. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres mixquic*. México: SEP Siglo XXI.
- Kalman, J. 2010. "«San Antonio ¡Me urge!» Preguntas sin respuesta acerca de la especificidad de dominio de los géneros textuales y las prácticas letradas", *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Eds. J. Kalman y B. V. Street. México: Siglo XXI. 130-155.
- Kalman, J. y Street B. V. (eds.) 2010. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Lankshear, C. y Knobel M. 2008 (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York: McGraw Hill.
- Martí, F. 2008. "Llegir la credibilitat dels webs: estudi de cas", *Articles*, 44: 59-74.
- Murillo, N. 2009. "La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales." Trabajo de fin de máster de investigación. Barcelona: UPF. [Documento de Internet, fecha 31 de enero de 2011, disponible en <http://www.recercat.net/bitstream/2072/48879/1/Treball+Nuria+Murillo.pdf>

- Niño-Murcia, M. 2010. "Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las letras", *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. Eds. J. Kalman y B. V. Street. México: Siglo XXI. 115-129.
- Ortí Teruel, R. 2000. "El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos árabohablantes", *LynX, Documentos de trabajo*, 31. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- Pastor, C. 2005. "Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán. Trabajo de máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. [Documento de Internet, fecha 31 de enero de 2011, disponible en <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf>]
- Parodi, G. (ed.) 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Planeta Ariel.
- Zavala, V. 2008. "Mail that feeds the family: popular correspondence and official literacy campaigns", *Journal of Development Studies*, 44 (6): 837-848.
- Zavala, V. 2002. *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V.; Niño-Murcia, M. y Ames P. (eds.) 2004. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. y Córdova G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Wallace, C. 1999. "Critical Language Awareness. Key Principles for a Course in Critical Reading", *Language Awareness*, 8 (2): 98-110.
- Weissberg, B. 2000. "Developmental relationships in the acquisition of English syntax: writing vs. speech", *Learning and Instruction*, 10 (1): 37-53

Notas

1. Agradezco a Youssef Afeita, Ibrahim Akazi, Yu-Chin Li, Liana Egiazarian y Roberto Ortí su ayuda en la elaboración de este texto. Parte de los datos expuestos proceden del proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*, (HUM2007-62118/FILO; 2007-2011), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del gobierno español. El equipo de Literacitat Crítica que coordina este proyecto, integrado en el grupo Gr@el (Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües), también recibe fondos del gobierno catalán como grupo consolidado de investigación (AGAUR 2009 SGR 803, resolución del 3-7-2009).
2. Prefiero usar aquí el neologismo *literacidad* en vez de otras propuestas (*alfabetismo, cultura escrita, letrismo o alfabetización*) para referirme en español al concepto que en inglés se denomina *literacy*. Para una discusión terminológica detallada ver Cassany (2006: 42-43) o Kalman y Street ed. (2010: 10-11, 40-47).

*El efecto del tipo de texto
en la comprensión lectora
en lengua extranjera*

LEYRE RUIZ DE ZAROBÉ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Palabras clave: comprensión lectora, lengua extranjera, tipo de texto.

Keywords: reading comprehension, foreign language, text type.

Resumen

En tanto que la lectura depende de una interacción multifactorial entre un lector y un texto, en este capítulo buscamos aislar el factor tipo de texto, y medir su influencia en la comprensión lectora en lengua extranjera. Después de precisar la noción de tipo de texto, analizamos la relación de este factor con la comprensión lectora, y mostramos algunas investigaciones relevantes, tanto en lengua materna como extranjera, sobre la comprensión de tres tipos de texto básicos: narrativo, expositivo, argumentativo. Se concluye la influencia fundamental de este factor en la comprensión lectora, la puesta en marcha de estrategias diferentes de lectura de los distintos tipos, y la necesidad de enseñar este componente explícitamente.

Abstract

As the reading process depends on the multifaceted interaction between the reader and the text, the aim of this chapter is to isolate the variable text type to analyse its influence on reading comprehension in foreign language learning. After defining the concept text type, we will study its relationship with the reading comprehension process, and we will review the most influential research undertaken both in first and in second language learning as regards the reading process in three basic types of text: narrative, expository and argumentative texts. Our conclusions recognize its influence in reading comprehension, the different reading strategies available for each type of text, and the need of specific instruction of this factor.

1. Introducción

LEER NO ES un simple desciframiento sino un acto comunicativo, una interacción entre un texto y un lector. Ese acto complejo consiste en integrar las informaciones externas que provienen del texto con informaciones internas del lector, con objeto de construir una representación mental de la situación (Fayol y Gaonac'h 2003). Esas informaciones internas del lector, como por ejemplo, los conocimientos adquiridos, sirven de base a las informaciones nuevas que se van integrando a medida que se lee, en el sentido de que las informaciones nuevas se ligan a esas informaciones ya conocidas. La actividad de lectura y comprensión, lejos de ser una actividad pasiva, demanda la colaboración de un lector, que realiza un continuo vaivén entre él mismo y el texto, para ir extrayendo la significación del mismo. El lector pone así en juego sus capacidades cognitivas, hábitos de lectura, proyectos de lectura, conocimientos almacenados, etc. y los hace interactuar con el texto, que, a su vez, posee sus propias características lingüísticas, textuales, etc.

Desde una concepción cognitiva de la lectura (Coirier, Gaonac'h y Passerault 1996; Golder y Gaonac'h 1998), la lectura y comprensión de un texto es el resultado de una interacción de operaciones cognitivas llamadas de *bajo nivel*, que hacen referencia al conocimiento del código lingüístico, como el desciframiento gráfico, el conocimiento del vocabulario, las estructuras sintácticas y semánticas, por un lado, y por otro, de operaciones llamadas de *alto nivel*, que hacen referencia al conocimiento del contexto, del tema, del tipo y género textual, etc. El acceso a la significación del texto comprende la intervención interactiva permanente de ambas operaciones sobre el texto. Por ello, la actividad de lectura y comprensión demanda un coste cognitivo importante, al requerir del lector un continuo tratamiento de elementos de bajo y alto nivel, así como una interpretación de estos en relación con sus propios conocimientos lingüísticos, textuales, enciclopédicos, etc. afin de elaborar una representación global coherente de todo el conjunto.

Cuando se aborda la lectura en lengua extranjera, el lector se enfrenta a un código lingüístico desconocido de entrada, lo que supone una dificultad a la hora de poner en marcha el proceso de lectura conocido por el lector en su lengua materna. Lo que sucede, de acuerdo con la psicología cognitiva (Gaonac'h 2000, 2003) es que se da un tratamiento insuficiente o un entorpecimiento de las operaciones de bajo nivel, lo que dificulta el acceso a las operaciones de alto nivel, y por tanto la comprensión gene-

ral del texto. El coste cognitivo mayor que demandan las operaciones del bajo nivel (si no están automatizadas, como en lengua materna) saturan la capacidad cognitiva del sujeto, lo que dificulta el desencadenamiento rápido y efectivo de las operaciones de alto nivel. Teóricamente, una automatización mayor de los procesos de bajo nivel debería redundar en una mejor utilización de los procesos de alto nivel, aunque esto no es siempre así. Sabemos que podemos comprender todas las palabras y estructuras de un texto, y sin embargo, no entender el texto, porque la comprensión no depende sólo del conocimiento del código lingüístico, sino de otros conocimientos también, que conjuntamente con los primeros permiten construir una representación mental integrada de las informaciones.

Parece lógico pensar que la mayor novedad al enfrentarse a la lectura en lengua extranjera está en las competencias de bajo nivel, tales como la descodificación gráfica, el conocimiento del vocabulario o de las estructuras sintácticas. De ahí que las prácticas docentes destinadas a adquirir un buen conocimiento lingüístico tienen todo su sentido, ya que, en principio, automatizar la lectura de los bajos niveles ha de redundar en un mejor acceso a los altos niveles. En cuanto a las competencias de alto nivel, como los conocimientos anteriores, el tipo y género de texto, la capacidad de establecer relaciones en el texto, etc. se tiende a creer que pueden transferirse por sí mismas de una lengua a otra. Sin embargo, esa transferencia no es de ninguna manera evidente (Gaonac'h 2003). Las competencias de alto nivel pueden y deben educarse, sobre todo cuando las lenguas-culturas son diferentes entre sí, ya que entonces esas competencias no tienen tantas posibilidades de ser movilizadas con éxito (Ruiz de Zarobe 2007). Un ejemplo de esa educación lo tenemos en la metodología francesa de lectura en lengua extranjera conocida con el nombre de *approche globale* de los años ochenta (Moirand 1982; Cicurel 1991), que defendía que comprender un texto no significa comprender todas sus palabras, y que puede enseñarse a comprender un texto a partir de la búsqueda de índices significativos -icónicos, formales, semánticos y enunciativos- y extraer significación desde estos elementos, incluso para descifrar las unidades de bajo nivel.

De nuestra propia observación de enseñantes de lenguas extranjeras, extraemos la idea de que cuando los estudiantes no conocen suficientemente la lengua extranjera, tienden a apoyarse más en los elementos de alto nivel, como el tema, el contexto, los conocimientos adquiridos, el tipo o género de texto... y a sobreexplotarlos. Esto puede parecer una contradicción con lo que hemos afirmado anteriormente, pero, en realidad, se da

una paradoja: por un lado, el estudiante con poco dominio de la lengua extranjera tiende a prestar atención a los elementos de alto nivel como compensación, pero, por otro, cuanto menos conoce la lengua extranjera más se apega al bajo nivel; sólo a medida que aumenta su competencia de la lengua va siendo posible el desapego hacia el alto nivel. En la línea de lo que hemos afirmado, Coirier, Gaonac'h y Passerault (1996: 217) manifiestan:

Le lecteur en langue étrangère, comme le mauvais lecteur en langue maternelle, n'est pas celui qui évite, par exemple, tout effet de contexte : il se peut même que les effets de contexte soient plus grands (tendance au « devinement »), mais la difficulté pour ces lecteurs semble être d'assurer simultanément un contrôle aux niveaux plus bas du système, sans doute parce que, comme nous l'avons vu, ces niveaux ne fonctionnent pas de manière efficace. (Coirier, Gaonac'h y Passerault 1996: 217)

El lector formula hipótesis a partir de sus conocimientos adquiridos sobre el tema, sobre el tipo de discurso, la situación, etc. y va verificando esas hipótesis de acuerdo con los datos lingüísticos del texto. Esta tendencia compensatoria puede fomentarse en las prácticas didácticas, enseñando a explotar esas competencias de alto nivel y a extraer significación del texto a partir de ellas.

Entre esas competencias de alto nivel figura la que nos indica que un texto pertenece a un tipo u otro, en función de su objetivo, de sus estructuras cognitivas, etc. , la que nos permite reconocer un texto como *narrativo*, *explicativo*, *argumentativo*, etc. Dado que la lectura depende de múltiples factores que interactúan simultáneamente, como hemos visto, en este capítulo vamos a aislar el componente *tipo de texto*, para intentar examinar su influencia en la comprensión lectora¹. Para ello, en primer lugar, revisamos algunos aspectos necesarios para delimitar la noción de *tipo de texto*, a continuación, analizamos la relación del tipo de texto con la comprensión lectora², y seguidamente mostramos algunas investigaciones relevantes sobre la comprensión de los tres tipos de texto más comunes: narrativo, expositivo, argumentativo, primero en lengua materna, y luego, en lengua extranjera, para mostrar algunas similitudes y diferencias entre la lengua materna y extranjera.

2. Los tipos de texto

PODEMOS CONSIDERAR QUE un texto es una entidad individual, en tanto en cuanto se trata de un fenómeno único, pero al mismo tiempo, contiene una dimensión universal, al presentar una serie de propiedades que son comunes a textos similares entre sí (Loureda Lamas 2003). En ese sentido, los textos pertenecen a un tipo, a un género. Los hablantes hacemos uso de los distintos tipos de texto en nuestra comunicación cotidiana para los distintos usos previstos para ello, por ejemplo, podemos dar una conferencia o escribir un correo electrónico siguiendo el formato específico de cada tipo de texto o discurso, sin tener que innovar cada vez que tomamos la palabra o escribimos, lo que resultaría muy costoso para el que produce el discurso y para el que lo lee o interpreta. El tipo de texto supone un formato sólido que guía tanto en la confección de los discursos como en la interpretación de éstos. Y en tanto que contexto discursivo determina de manera constrictiva tanto la verbalización lingüística, como la interpretación, ya que no es lo mismo leer un texto dentro de una tipología textual que otra. Todo discurso está sometido a ese molde que lo condiciona, lo delimita y lo define.

Hablar de tipología textual es pues remitirse a una serie de regularidades dentro de un grupo de textos similares. Esto es, los tipos de texto comparten una serie de características comunes que hace que se reconozca un texto cuando se encuentra, por ejemplo, un cuento, o una explicación. Esos rasgos los definen y diferencian los tipos de texto entre sí. Para Loureda Lamas (2003: 37) los hablantes perciben los géneros como “modelos ideales intuitivos aglutinadores paradigmáticos de los caracteres necesarios de todos los textos de una misma naturaleza”. Es decir, se trata de modelos ideales (teóricos, no textos concretos), intuitivos, en el sentido de que la comunidad de hablantes los percibe más bien de manera intuitiva, y con una serie de rasgos que los identifican y distinguen de otros. Por ejemplo, una publicidad se reconoce como una publicidad porque cumple con una serie de condiciones que hace que se reconozca como tal.

A menudo se confunden las nociones de *tipo* y *género de texto*, además de ser estas dos nociones inestables por sí mismas. Parece que existe un cierto consenso para considerar la noción *género de discurso* o *género de texto* una categoría de naturaleza situacional, que designa “dispositivos de comunicación socio-históricamente definidos”³ (un editorial, una consulta médica, un anuncio, una conferencia universitaria...) (Maingueneau 2009:68). Es

decir, *género* remite más bien a la realidad sociocultural y discursiva, y *tipo* suele remitir más bien a la realidad lingüístico-comunicativa.

Tras entrar en contacto con muchos ejemplares de un tipo, se extraen las características de ese tipo, y después se reconocen en todos los textos concretos de ese tipo que se van encontrando, o se es capaz de producir el tipo en cuestión. Lo importante es detectar las características que son esenciales a un tipo, las que lo conforman, las que son necesarias para que un tipo constituya un tipo.

Una vez detectado cómo se constituye un tipo, interesa saber cuáles son esos tipos. En la ciencia del texto o del discurso se busca clasificar los textos o discursos que se encuentran en una sociedad, y que son reconocidos por los lectores. Esa clasificación de los textos o discursos nos permite establecer una serie de patrones regulares en los textos, que son, como hemos dicho, los que permitirán producir y comprender textos a partir de ellos.

Cuando se habla de tipología textual o discursiva, lo primero que salta a la vista es la multiplicidad y variedad de tipologías, ya que son múltiples las clasificaciones de los tipos de texto que suelen encontrarse en la comunidad lingüística y social, y los criterios de esas clasificaciones no siguen los mismos patrones.

Las tipologías que se han elaborado de clasificación de los textos son numerosas. En general, podemos decir que son de tres tipos (Bassols y Torrent 1997):

- a) las que tienen sólo en cuenta las características internas, es decir, los elementos lingüísticos de los textos, marcas verbales, referenciales, progresión temática... Por ej. Weinrich o Posner.
- b) las que tienen en cuenta las características externas, es decir, los elementos pragmáticos: situación comunicativa, actos comunicativos, funciones comunicativas, relación entre interlocutores, tipos de registro... Por ej. Rieser, Sitta, Beck, Schmidt, Glinz.
- c) las que combinan ambas. Por ej. Sandig, Werlich, Van Dijk, Adam.

Petitjean (1989) distribuye las tipologías del discurso en tres clases: las tipologías enunciativas, las tipologías comunicativas, y las tipologías situacionales.

Las tipologías enunciativas se fundan en la relación entre el enunciado y la situación de enunciación, es decir, interlocutores, lugar y momento

de la enunciación. Una de las tipologías más destacada aquí es la de Benveniste y su clasificación entre *discurso* e *historia*. Las tipologías comunicativas clasifican los discursos según el tipo de acción que pretenden ejercer, de su intención comunicativa. La más conocida de estas tipologías es la de Jakobson (1963), que distingue los discursos por la manera en que jerarquizan las funciones del lenguaje. Las tipologías situacionales remiten al tipo de actividad social en el que se ejerce el discurso. Esos tipos de discurso corresponden a diversos ámbitos de la sociedad (televisión, publicidad...) y cubren distintos géneros de discursos: políticos, administrativos...

Por su parte, Charaudeau y Mainguenu (2002) distinguen dos tipos de acepciones de la noción *type de discours*:

- § la que distingue *tipo de discurso* y *género de discurso*, es decir, un sector de producción verbal de una sociedad y producciones concretas: el tipo de discurso político cubre múltiples géneros: debates, programa electoral...
- § la que hace de los tipos de discurso modos fundamentales de estructuración que se combinan en los textos efectivos. Se trata de *tipos lingüísticos*, con marcas específicas en cada lengua, y *arquetipos psicológicos*, independientes de las lenguas particulares.

Como vemos, la clasificación de los textos se basa en criterios muy variados, por lo que existen tipologías variadas. No es el lugar aquí de comentar tales tipologías y sus criterios.

De entre todas las tipologías, destacamos sólo algunas, como las tipologías homogéneas que se apoyan en una base única para elaborar un modelo: es el caso de Werlich (1975) o de Adam (1990, 1992), que distinguen sobre la base de procedimientos cognitivos diversos tipos fundamentales: descriptivo, narrativo, argumentativo... La obra de Werlich se caracteriza porque combina lo que corresponde al orden cognitivo (la manera de conocer la realidad) con el orden lingüístico (la manera de representar la realidad). El concepto central de su teoría es el de base textual, de manera que distingue cinco modelos básicos de base: descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo y directivo. “La hipótesis de Werlich, para el reconocimiento y el análisis de tipos de textos es valiosa, entre otras cosas, porque diferencia claramente lo que corresponde a la dimensión social-discursiva de lo que pertenece a la dimensión

lingüístico-textual, con lo cual se solucionan algunos de los problemas de las tipologías que no diferenciaban entre género y tipo” (Calsamiglia y Tusón 1999).

Otra aportación de Werlich está en la idea de que las bases se organizan en secuencias, idea que retomará Adam.

Adam, a partir de autores como Werlich o Van Dijk ha desarrollado a lo largo de los años una de las tipologías textuales más influyentes y prolíficas. Para él, el texto no se presenta como un conjunto homogéneo, sino heterogéneo, por eso él prefiere hablar de *secuencia*, y considera que la *secuencia* es la unidad textual tipificada. Una *secuencia* es una estructura que él define así (Adam 2005):

- § una red relacional jerárquica: una unidad que puede descomponerse en partes ligadas entre sí, y ligadas al todo
- § una entidad autónoma, dotada de una organización interna propia, y en relación de dependencia-independencia con el todo del que forma parte (el texto)

Adam habla de cinco tipos de base, que, según sus palabras, corresponden a “cinq types de relations macrosémantiques mémorisées par imprégnation culturelle (par la lecture, l’écoute et la production de textes) et transformées en schéma de reconnaissance et de structuration de l’information textuelle » (Adam 2005: 137).

Esos tipos son para Adam el narrativo, argumentativo, explicativo, dialogal, y descriptivo.

Esos tipos se inscriben en la teoría psico-cognitiva de los esquemas (Van Dijk y Kintsch 1983; Fayol 1985; Coirier, Gaonac’h y Passerault 1996). De acuerdo con ella, se asigna primeramente un sentido y un valor ilocutivo a las proposiciones; luego, se almacenan paquetes de proposiciones en la memoria de trabajo para seguir construyendo significado por integración sucesiva de los enunciados; por último, esas agrupaciones semánticas se realizan por el reconocimiento de organizaciones convencionales, los esquemas textuales (o *superestructuras* en Van Dijk). Aunque Van Dijk se refiere tanto a estructuras variadas (un relato, un artículo científico...), el concepto de *secuencia* de Adam clarifica la naturaleza de esas unidades textuales: relatar, describir, argumentar, explicar son acciones verbales sociodiscursivas.

Para finalizar con esta breve consideración de algunas tipologías, mu-

cha discusión ha generado el planteamiento de los tipos de texto, sus clasificaciones basadas en los distintos enfoques y en los criterios preferentes establecidos por cada autor, e incluso el planteamiento de establecer tipos de texto (Cassany, en este volumen). Sin duda, nuestra necesidad de clasificar, agrupar, identificar... es la que preside todo ello, y su mayor utilidad ha sido sin duda su aplicación a la enseñanza. Pero toda clasificación se ve rápidamente superada por los textos y su evolución, que se adaptan en permanencia a todos los retos sociales y comunicativos requeridos, y sus contornos no son siempre estables sino a menudo cambiantes.

En este trabajo nos apoyamos básicamente en la concepción de Adam, y contemplamos algunos de los tipos textuales básicos, como el narrativo, el expositivo (explicativo) y el argumentativo.

3. Tipos de texto y comprensión lectora

3.1. Influencia del tipo de texto en la comprensión lectora

LA PREGUNTA QUE NOS FORMULAMOS AQUÍ ES CÓMO EL TIPO DE TEXTO AFECTA a la comprensión lectora (Ruiz de Zarobe 2008a). Asumimos que los hablantes de una lengua poseen competencia textual, esto es, son capaces de reconocer e interpretar tipos de texto, y/o de construirlos. La hipótesis es que reconocer cada tipo, en tanto en cuanto representa una organización de la información, una estructuración del contenido, ha de ayudar en el procesamiento de la información de un texto, en la comprensión lectora, y el lector al enfrentarse a un tipo de texto y reconocerlo habrá de convocar unas expectativas de lectura que le guiarán en la comprensión del mismo. Esto no significa que ese conocimiento sea forzosamente consciente, como explican Fayol y Gaonac'h (2003: 31):

Toutefois cet effet facilitateur de la structure conventionnelle des textes sur la compréhension n'implique pas que les enfants ou les adultes aient conscience de cette organisation. [...] Le bénéfice tiré de l'organisation conventionnelle des textes ne résulte pas d'un traitement établi consciemment et volontairement. Il ne se manifeste que dans la mesure où les individus ont une expérience suffisante des organisations

conventionnelles, qui leur permet de repérer des configurations de marques linguistiques. Ce sont ces dernières (ou des consignes explicites) qui permettent que l'organisation soit rapidement identifiée et que les manières particulières de traiter les informations soient mobilisées, faute de quoi elles ne pourraient intervenir, ou pas suffisamment tôt. Ce repérage déclenche la mise en œuvre des modalités spécifiques de traitement qui sont à l'origine de la facilitation. (Fayol y Gaonac'h 2003: 31)

Así pues, es la exposición abundante a las estructuras de los textos lo que permite reconocerlas; reconocerlas, a su vez, activa una manera de tratar las informaciones particular a cada tipo de texto, lo que a su vez redundante en un efecto facilitador de la comprensión lectora.

Así, se asume que el conocimiento de la estructura textual prototípica juega un papel en la comprensión de los textos, en el sentido de que se utiliza como un recurso más del lector, de tal manera que cuando un lector se encuentra frente a un tipo de texto pone en marcha una serie de estrategias y recursos específicos a ese tipo de texto que reconoce (Regueiro Rodríguez, en este volumen). Por ejemplo, en el caso de que se trate de un texto narrativo, el lector, al leer una historia, reconoce que forma parte de esa familia de textos del tipo narración, y aplica a la lectura las estructuras de conocimiento que posee sobre ese tipo de textos en varios aspectos, entre ellos la organización estructural del mismo; así tenderá a organizar la historia de acuerdo con las organizaciones que conoce (Van Dijk y Kintsch 1983).

Si se establece la validez de la tipología textual, sería necesario admitir que los textos de la misma categoría se procesan del mismo modo, a pesar de los temas, y los textos de distintas categorías se procesan de modo distinto, aunque sus contenidos sean idénticos (Fayol 1991)

En general, se tiende a considerar que la estructura del texto resulta importante para los procesos de comprensión global del texto, y no tanto para la comprensión local, como resulta lógico. Esto explica también que una prueba específica de medición de la comprensión lectora de los tipos de texto, como veremos más adelante, es generalmente un resumen. El resumen resulta una prueba muy válida para verificar que se ha construido una representación global y coherente del texto:

La tâche de résumé repose essentiellement sur la macrostructure textuelle. Cette dernière constitue les fondements de la représentation globale cohérente et joue donc un rôle très important dans la compréhension et la mémorisation d'un texte. (Blanc y Brouillet 2005: 45)

Respecto a la comprensión de los tipos textuales en una lengua extranjera, cuando un lector se enfrenta a un texto en lengua extranjera, además de la dificultad de la lengua, se topa con que los tipos textuales no son idénticos en todas las lenguas; en el caso de que sean diferentes, supone una dificultad más a la hora de interpretar y comprender un texto.

Las reglas del discurso operan dentro de comunidades sociales que tienen representaciones particulares sobre cómo la comunicación ha de realizarse a través del discurso. Hemos asumido que los textos más o menos normativos de una comunidad muestran características regulares. Ahora bien, un tipo de texto puede tener una función comunicativa en una comunidad determinada, y otra en una comunidad diferente. Las diferencias del tipo de texto pueden afectar tanto a la función comunicativa, como a las convenciones textuales, al registro, a la intertextualidad... o a cualquier aspecto textual. Por ejemplo, dentro del género periodístico, parece que existe una diferencia entre los editoriales en francés y en coreano; así, cuando un coreano se enfrenta a este modelo de texto, tiene una representación del modelo de acuerdo con la adquirida en su cultura; es pues preciso que realice una transposición cultural para poder enfrentarse a la diferencia cultural de ese modelo de texto en otra lengua. Esto conlleva asumir que comprender un tipo textual en lengua extranjera supone poner en marcha operaciones cognitivas similares a las de la lengua materna, o diferentes.

A continuación, realizamos un repaso a algunas de las investigaciones significativas sobre la comprensión de los tipos de texto particulares, en lengua materna y extranjera.

3.2. El texto narrativo

3.2.1. En lengua materna

Se trata del tipo de texto que primero se aprende en el ámbito escolar, y también, el más familiar para los estudiantes, al formar parte de sus

lecturas desde los primeros años, antes del período escolar. Tal vez por eso el texto narrativo es probablemente el texto que más se ha estudiado a todos los niveles, en las teorías del texto y del discurso, también en cuanto a su influencia en la comprensión lectora.

La estructura prototípica de este tipo de texto, como la de otros, está ligada a una lengua y a una cultura, y a sus convenciones, que los sujetos adquieren en contacto con ese tipo de estructuras, o también, a lo largo de su formación. Ese esquema sería un esquema interiorizado por los sujetos, a medida que se han ido familiarizando con él en sus lecturas, escuela, etc.

Entre los autores que han propuesto un esquema estructural de la narración o una *gramática de la historia*, destacan Rumelhart (1975), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977), Van Dijk y Kintsch (1983) y Mandler (1984). Todos ellos contienen similitudes y diferencias.

En general, se considera que un relato contiene una exposición (descripción de los personajes, tiempo, lugar, situación inicial...), una complicación (nudo de la intriga), una resolución (desenlace de la intriga), una evaluación (reacciones morales de los personajes o del narrador) y una moraleja.

En una concepción más reciente, Adam (1992, 2005) propone una estructura jerárquica de cinco macroproposiciones, que corresponden a cinco momentos: antes del proceso, inicio del proceso, curso del proceso, fin del proceso, después del proceso, y que representan los siguientes componentes: situación inicial (orientación), nudo (desencadenante), reacción o evaluación, desenlace (resolución) y situación final.

Este es sólo un ejemplo de esquema o estructura prototípica de la narración. Se concibe que esa estructura puede ser usada por los lectores para ayudar a la comprensión, y de hecho, ayuda a comprender y recordar elementos de la historia. En el caso de la narración una de sus ventajas es que se trata de una estructura relativamente rígida y sujeta a normas. También sucede que, como en esa estructura las informaciones se suceden generalmente en un orden establecido, las investigaciones se han ocupado de si la comprensión de los textos respeta o no ese orden.

La pregunta es si los lectores reproducen ese esquema cuando dan cuenta de la comprensión de un texto por medio de un resumen. Algunas investigaciones muestran que los lectores en sus resúmenes rehacen esa estructura canónica, incluso cuando no es la del texto original, de manera jerárquica (Mandler 1978, 1987; Fitzgerald 1984). Esto significa que esa

estructura está interiorizada en los estudiantes, por lo que pueden reconocerla y reutilizarla.

Algunos investigadores franceses (Denhière 1984; Fayol 1985, 1996, 2000) han mostrado la existencia de un esquema narrativo que determina la comprensión, es decir, que permite integrar la información textual, tratando los textos relativamente a estas categorías. El recuerdo de los textos narrativos es mejor cuando el texto leído respeta la organización convencional. Parece que desde la edad de cinco años (Fayol y Gaonac'h 2003) la organización narrativa convencional influye favorablemente en el procesamiento de la información.

Siendo el texto narrativo el más investigado, también han sido plurales los enfoques que se han propuesto para dar cuenta de la comprensión de un texto narrativo. Hudson (2007) realiza una buena clasificación de esos enfoques: *causal network* (Trabasso y Van der Broek 1985; Van der Broek 1988), *conceptual graph structure* (Graesser 1981; Graesser y Clark 1985), *script and plan* (Shank y Abelson 1977), *story point* (Wilensky 1982), *plot point* (Lehnert 1981), *setting-episodes* (Stein y Glenn 1979), *thematic affect* (Dyer 1983). En todos estos enfoques se defiende que en la comprensión textual se usan los componentes estructurales y conceptuales del texto narrativo, con lo que conocer la estructura del texto narrativo ayuda a la comprensión y recuerdo del mismo.

3.2.2. En lengua extranjera

Las investigaciones más conocidas y de mayor repercusión sobre los efectos de la estructura textual en la comprensión escrita para los textos narrativos son las de Carrell. En una de dichas investigaciones, Carrell (1984a) estudia los efectos de un esquema formal narrativo simple en inglés lengua extranjera. Los relatos, de mismo contenido, siguen o bien una estructura convencional o no. Los sujetos que leen los relatos con una estructura estándar recuerdan mucho mejor los relatos que los que leen los relatos de estructura no convencional. Además, muchos sujetos, en sus resúmenes, reorganizan los relatos de acuerdo con la estructura estándar. Es decir, ser conscientes de la estructura textual y utilizarla para comprender redundante en una mayor obtención de información.

Después de las investigaciones de Carrell, muchas otras investigaciones han jugado con la modificación de la estructura de los textos en lengua extranjera para medir la comprensión textual. Por ejemplo, la de

Walters y Wolf (1986), que modifica (parcial o totalmente) la estructura de una narración en lengua extranjera, y mide la comprensión, mediante un resumen, de dichas narraciones en la lengua nativa. También se trata de medir igualmente la influencia del nivel de lengua en la comprensión. Los lectores, estudiantes hebreos de inglés lengua extranjera, tienden a reorganizar el orden estándar de las narraciones, sobre todo el menos alterado, aunque los lectores con mayor nivel de lengua rehacen también el más alterado. En estos casos no es fácil determinar si en la comprensión intervienen con mayor peso el reconocimiento de la estructura textual o el nivel de lengua de los lectores.

Otros estudios que manejan narraciones más complejas y lenguas extranjeras como el francés (Riley 1993) muestran que el nivel de lengua influye en una mejor comprensión, que la lectura del texto canónico organizado produce mejores resultados que los textos manipulados, y que la estructura del texto afecta sobre todo a los estudiantes de nivel intermedio. Las distintas categorías o partes de la estructura narrativa son peor distinguidas por parte de los estudiantes de menos conocimiento de la lengua, que se quedan sobre todo con los eventos de bajo nivel.

En un estudio amplio (Foss 2010) comparativo sobre la comprensión del texto narrativo y expositivo, se muestra que el nivel de lengua contribuye menos a la comprensión del texto narrativo que del texto expositivo, y se comprende mejor el texto narrativo. Los efectos del tipo de texto son más sólidos en el nivel medio y alto que en principiantes. También se mide cómo los estudiantes prefieren afectivamente leer textos narrativos frente a los expositivos.

De estos estudios podemos concluir que parece que existe un esquema narrativo interiorizado en lengua materna. Comprender una historia tanto en lengua materna como en lengua extranjera conlleva reconocer ese esquema narrativo, o restaurarlo para poderlo comprender. La lectura de textos estructuralmente canónicos beneficia al procesamiento, comprensión y memorización frente a los textos cuya organización no es canónica. En la lectura en lengua extranjera, el esquema o estructura textual afecta sobre todo a los sujetos de conocimiento medio o alto de lengua, no tanto a los de conocimiento bajo, que se apegan más a la literalidad y no son capaces de desencadenar los procesos de alto nivel.

3.3. El texto expositivo

3.3.1. En lengua materna

El texto expositivo suele presentar mayores dificultades a los lectores que el texto narrativo, al tratarse de un tipo de texto que contiene generalmente información más conceptual, y organizaciones informativas más heterogéneas y menos establecidas o fijas que el texto narrativo.

Los estudios más relevantes sobre el texto expositivo son probablemente los de Meyer (1975, 1985). Meyer defiende que no puede definirse una estructura canónica común a todos los textos expositivos. Él propone una clasificación de los textos expositivos (Meyer 1975): antecedente/consecuencia, comparación o contraste, colección, descripción, respuesta. Otros autores han propuesto otras: por ejemplo, Van Dijk y Kintsch (1983) proponen las estructuras argumento, definición, clasificación, ilustración, y descripciones procedimentales. Meyer y Freedle (1984) proponen: descripción, colección, causación, comparación y problema/solución, en una jerarquía de la estructura menos organizada a la más organizada. En general, existe más variedad que en la segmentación del texto narrativo, por poseer el texto expositivo una configuración más abstracta de plurales y diferentes subcomponentes.

Una diferencia fundamental para Meyer (1985) entre el texto narrativo y el expositivo reside en la relación de las proposiciones (o unidades de ideas) entre sí en un texto, y la naturaleza de esa relación. Si bien en el texto narrativo las relaciones entre las proposiciones del texto residen sobre todo en el contenido, y pueden establecerse a partir de él, incluso de manera implícita, en el texto expositivo, las relaciones interproposicionales forman el propio entramado del texto, y se basan más en los elementos lingüísticos de cohesión (como los conectores, por ejemplo) que en el texto narrativo. En ese sentido, en un texto expositivo el seguimiento de la estructura textual resulta más importante, al estar íntimamente ligada dicha estructura a la relación de ideas, y ser necesario comprender esa relación de ideas para comprender el texto. En este tipo de texto, la significación es más dependiente de los procesos de bajo nivel, de lo propiamente lingüístico, y por tanto, cobra mayor relevancia el establecimiento de coherencia local que en el texto narrativo (Graesser y Britton 1996; Graesser, McNamara y Louwerse 2003).

De la misma manera que para el texto narrativo, se asume que el conocimiento de la estructura textual expositiva facilitará la comprensión

de los textos, al desencadenar en el lector estrategias que le permitan tratar con ese tipo específico de estructura y organizar el texto que lee (Kintsch 1982; Van Dijk y Kintsch 1983). Los lectores que reconocen y usan el tipo textual identifican fácilmente las relaciones en él, comprenden y retienen mejor la información (Englert y Hiebert 1984; Englert, Stewart y Hiebert 1988; Armbruster et al. 1987; Taylor y Beach 1984). También se recuerdan mejor los textos cuando la organización es la canónica (Kintsch y Yarbrough 1982).

Meyer y Freedle (1984), en un estudio con estudiantes cuya lengua materna es el inglés, hacen escuchar a los estudiantes cuatro versiones (cuatro estructuras expositivas) de un texto y comprueban que las estructuras que mejor se recuerdan son causación y comparación. En otro estudio de escucha de un mismo texto escrito en dos versiones estructurales expositivas diferentes, comprueban que los textos mejor retenidos son los que tienen la estructura comparación, frente a los que tienen la estructura colección de descripciones. Es decir, no todas las estructuras hacen retener y recordar la información de la misma manera.

Otra investigación que muestra que conocer la estructura de un texto facilita su comprensión y memorización es el de Samuels, Tennyson, Sax, Mulcahy, Schermer y Hajovy (1988). Los autores llevan a cabo un experimento en el que un grupo de estudiantes que han recibido información sobre la organización de un artículo científico, y otro no, leen o bien el artículo organizado canónicamente o bien el mismo artículo sin organizar de manera canónica. Los estudiantes deben redactar después lo que recuerdan del artículo. Los sujetos que conocen la organización del artículo recuerdan mejor los dos tipos de texto que los que no.

En un estudio reciente, Nubla-Kung (2008), se investiga la prominencia de tres tipos de estructuras expositivas (secuencia, comparación/contraste y causa/efecto) y los efectos de las señales (*previews* y *clue words*) en la comprensión de estudiantes de segundo grado. Los resultados muestran que existe una jerarquía de prominencia entre las estructuras; la más prominente fue la de causa/efecto, y con respecto a las otras dos, depende de si la comprensión es literal o interpretativa.

Puede decirse que, en general, es difícil medir en las investigaciones la variable de la estructura textual de manera aislada, ya que, como hemos visto, la comprensión está en relación con muchos otros factores como son los propios del texto, y los propios del lector: los conocimientos del lector, el nivel de lengua... En los textos expositivos cobra especial relevan-

cia el conocimiento del tema, y la información en sí. Si el tema no resulta conocido para el lector, la comprensión se ve dificultada y la estructura textual resulta de poca ayuda. Además, los textos expositivos se usan a menudo para introducir y enseñar información nueva y suelen contener mucha más información que los textos narrativos, por ejemplo, y un tipo de información más conceptual, que resulta más difícil de leer y procesar, como apunta Grabe (2009: 250).

3.3.2. En lengua extranjera

De nuevo, Carrell es quien hay llevado a cabo las investigaciones más notables en este tema. Carrell (1984b) pretende examinar la lectura de textos con cuatro estructuras distintas por parte de lectores de inglés de distintas lenguas maternas. En su investigación pide un resumen inmediato y diferido, y comprueba que existen diferencias entre los dos: los resúmenes resultan mucho mejores cuando se trata de estructuras fuertemente organizadas, como la comparación, la causalidad y el problema-solución que poco organizadas, como la colección de descripciones. De nuevo, reconocer la estructura permite obtener más información del texto leído. Este estudio también pone de manifiesto diferencias significativas entre los grupos de distintas lenguas maternas: español, árabe y lenguas orientales en cuanto al efecto facilitador de cada tipo de estructura expositiva inglesa. Por ejemplo, para los hispanófonos, la lista de descripciones es con mucho la estructura menos facilitadora frente a las otras, parecidas entre sí. Para los árabes, el tipo causal es el menos facilitador; para los orientales (coreanos y chinos), los tipos problema-solución y el causal son los más facilitadores. Se sobreentiende que en este caso los lectores están influenciados por la estructura textual de las lenguas maternas.

Esa misma influencia de la lengua materna en la lengua extranjera se observa en el trabajo de Spyridakis y Fukuoka (2002). En él se examina la comprensión y la preferencia, por parte de lectores americanos y japoneses, de los textos expositivos que contienen una tesis y se organizan o bien deductivamente o bien inductivamente. Los resultados revelan que, si bien los americanos leen de manera similar las dos organizaciones estructurales, los lectores japoneses recaban más información de los textos organizados inductivamente. Los lectores japoneses están acostumbrados a una organización inductiva de los textos expositivos en los que la opinión o tesis del autor aparece en la conclusión. Al ver la tesis al principio

del texto, los lectores japoneses no la reconocen inmediatamente como una tesis y no la usan para construir la siguiente información.

Otras investigaciones que muestran que la lectura en lengua extranjera de los textos expositivos depende de la estructura de los textos son los de Urquahrt (1984) o Benedetto (1986). Se muestra que los que reconocen la estructura textual y la usan en sus resúmenes comprenden y retienen mejor el texto. Resultados similares aparecen en Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Meyer y Poon 2001; Richgels, McGee, Lomax, y Sheard 1987.

Un experimento realizado por nosotros (Ruiz de Zarobe 2010) para medir la comprensión de un texto explicativo en Francés Lengua Extranjera consiste en leer un texto en francés y hacer un resumen del mismo en español lengua materna –de manera que la lengua no interfiera en la producción- sin el texto delante. Nuestro objetivo es medir cómo los estudiantes comprenden y memorizan un texto explicativo, y si captan el esquema explicativo -concebido de acuerdo con la secuencia explicativa prototípica de Adam (2005)-:

0. Macroproposición explic.0: esquematización inicial
1. ¿Por qué o Cómo X? Macroproposición explic.1: Problema (cuestión)
2. Porque. Macroproposición explic.2: Explicación (respuesta)
3. Macroproposición explic.3: Conclusión-evaluación

Los resultados muestran que el texto se comprende y reproduce en sus distintas fases explicativas, por lo que parece que los estudiantes poseen un esquema explicativo interiorizado, y que la comprensión pasa por el reconocimiento de ese esquema. Los elementos de alto nivel, como el esquema explicativo junto con el conocimiento del saber del texto, resultan elementos más determinantes en la comprensión que los elementos de bajo nivel, como la lengua extranjera.

Así pues, podemos concluir que la estructura de los textos expositivos interviene en la comprensión y memorización textual, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, y que las distintas estructuras expositivas se leen y comprenden de diferente manera, siendo las más fuertemente organizadas las más favorecedoras de la comprensión textual.

3.4. El texto argumentativo

3.4.1. En lengua materna

El texto argumentativo es un tipo de texto fundamental en algunas culturas, como la francesa, ya que forma parte de la enseñanza escolar desde sus primeros niveles, y asimismo es el exponente de uno de los ejercicios escolares franceses clásicos, como es el caso de la disertación. Tal vez por eso, este texto se ha tratado fundamentalmente en la cultura francesa. A pesar de la importancia de este tipo textual, su investigación se ha centrado sobre todo en la producción y mucho menos en la comprensión.

Las investigaciones francesas más conocidas sobre la comprensión del texto argumentativo se han realizado sobre todo con sujetos jóvenes, como muestran Coirier, Gaonac'h y Passerault (1996), y por lo tanto, contemplan el factor de la edad, como mostramos a continuación.

Algunas investigaciones (Benoît y Fayol, 1989) plantean a niños de siete a trece años, y a adultos, una clasificación de textos narrativos, descriptivos, argumentativos, y lo que los autores llaman “no textos”. Parece que a los siete años no existe pertinencia en el agrupamiento de textos, y a los trece, sí. A los once se da la distinción entre texto descriptivo, por un lado, y texto narrativo y argumentativo, por otro. El texto argumentativo se aísla a los trece años.

En un estudio similar realizado por Coirier y Marchand (1994), en el que niños de doce años tienen que clasificar textos en las categorías descriptivo, narrativo, explicativo y argumentativo, tres de cada cuatro textos se clasifican en la categoría correcta, con lo que parece que a los doce años ya están establecidas las *superestructuras* textuales.

En cuanto al texto argumentativo más particularmente, Golder y Coirier (1994) proponen a alumnos de entre doce y diecisiete años reconocer textos argumentativos. Parece que el criterio decisivo de reconocimiento de un texto argumentativo es la estructura argumentativa mínima: toma de posición más justificación, lo que se realiza a partir de los doce años. En otro estudio Golder y Coirier (1996) afirman que, aunque los textos sean difíciles de reconocer, existe una estructura reconocible y prototípica. De un conjunto de textos con varios grados de argumentatividad, los niños de entre diez y dieciséis años consideran argumentativos los textos más simples, ya que tienen una mínima representación de la argumentación.

En esa misma línea, Brassart (1996) realiza un estudio con ciento veinte estudiantes de entre ocho y trece años, en el que oyen un texto argumentativo y luego se les pide un resumen seguido. Los resultados muestran que antes de los trece años, los estudiantes no ven el texto como argumentativo, lo que coincide con los estudios de Golder y Coirier. Brassart, sin embargo, se cuestiona la existencia de un esquema argumentativo prototípico, frente a otros autores, que lo dan por supuesto.

En una perspectiva algo diferente, el objetivo del trabajo de Ferréol-Barbey et al. (2000) es determinar las dificultades que conlleva el recomponer textos argumentativos por parte de niños de once años. Se examina la longitud del texto, el nivel de comprensión lectora y el dominio del esquema prototípico. La longitud del texto y las características individuales (la comprensión lectora y el dominio del esquema prototípico) parecen explicar las dificultades a las que se enfrentan los niños de once años cuando reorganizan un texto argumentativo.

Así pues, si bien en la interpretación del texto argumentativo intervienen distintos factores, puede concluirse que el esquema argumentativo parece establecerse en torno a los doce o trece años en su forma prototípica más básica.

3.4.2. En lengua extranjera

Las investigaciones sobre la comprensión lectora del tipo de texto argumentativo en lengua extranjera son muy escasas.

En el ámbito del Francés Lengua Extranjera, López Alonso y Séré de Olmos (1996) piden a estudiantes con muy pocos conocimientos de francés que identifiquen el tipo de texto de tres escritos diferentes, y que resuman su contenido global. La identificación del texto narrativo (un suceso) y la del expositivo (una receta de cocina) no plantea problemas, pero sí lo hace el texto argumentativo, y su identificación se realiza en algunos casos por los datos extralingüísticos que aporta el texto. Las autoras subrayan la importancia de la identificación del tipo de texto para comprenderlo globalmente. Los estudiantes infieren el tipo de texto basándose en los conocimientos del mundo, y al no encontrar un referente cultural similar, se bloquean al comprender el texto argumentativo.

En dos investigaciones realizadas por nosotros (Ruiz de Zarobe, 2006, 2008b), nuestro objetivo es medir la comprensión lectora de un texto argumentativo en Francés Lengua Extranjera. Un grupo de estudiantes ado-

lescentes de Francés Lengua Extranjera leen un texto argumentativo en francés e inmediatamente resumen el texto en español lengua materna. Las dos investigaciones son similares y arrojan resultados similares. Medimos la comprensión lectora a través del análisis de los resúmenes. Para analizar los resúmenes establecemos unos criterios de argumentatividad, que son los siguientes: establecimiento o no de una tesis, aparición del argumentador, marcas de enunciación en el texto, valor argumentativo de los argumentos y organización textual de los resúmenes. En los resultados, se observa que algo más de la mitad de los estudiantes tienen conciencia de estar frente a un texto argumentativo, el resto trata el texto como un texto expositivo; la gran mayoría incluye en su resumen al argumentador; las marcas enunciativas utilizadas prioritariamente son el léxico subjetivo o evaluativo; los argumentos, aunque comprendidos informativamente hablando, no tienen forzosamente valor argumentativo, en el sentido de estar enfocados a una conclusión; y la organización argumentativa del resumen reproduce la del texto leído (organización inductiva) en algo más de la mitad de los casos, el resto sigue otra organización (deductiva). En suma, los estudiantes comprenden mayoritariamente que se encuentran frente a un texto argumentativo, pero de manera insuficiente y sin captar netamente lo que la argumentatividad supone; y la comprensión sigue un esquema argumentativo, de un tipo u otro (más bien inductivo o deductivo), lo que parecería indicar que los estudiantes adolescentes poseen ese esquema argumentativo de manera interiorizada.

4. Conclusiones

EL CONOCIMIENTO DE los tipos de texto ejerce una influencia fundamental en la comprensión lectora tanto en lengua materna como extranjera, especialmente cuando la organización de aquellos es la canónica. Ese conocimiento favorece la comprensión y el recuerdo de la información, y conduce a los lectores a una interpretación esperada del texto.

Los distintos tipos de texto ponen en marcha estrategias de lectura y comprensión diferentes en el lector. En el texto narrativo, por su idiosincrasia, cobra mayor relevancia la información de tipo episódica, más relacionada con los conocimientos previos o la experiencia del lector. En los textos expositivo o argumentativo, la propia estructura textual adquiere más relieve, ya que ella constituye el entramado relacional del texto, y

por tanto, la coherencia del texto se establece más a partir de las marcas lingüístico-textuales; en este tipo de textos, es más necesario comprender la estructura en cuanto abstracción de componentes; asimismo, las estructuras más fuertemente cohesionadas resultan las más favorecedoras de la comprensión.

No resulta fácil en las investigaciones sobre la lectura aislar el componente *tipo de texto*, ya que, como hemos visto, otros factores se interrelacionan estrechamente con tal componente, como el tema, o el nivel de lengua extranjera. Aunque es necesario profundizar en tal investigación para obtener conclusiones más certeras, parece que el tipo de texto resulta operativo sobre todo a partir de un nivel medio de competencia en lengua extranjera.

En cuanto a la influencia de la lengua materna en lengua extranjera, los esquemas textuales más habituales en lengua materna (en el caso, por ej., de los esquemas expositivos) favorecen una mejor comprensión de esos esquemas en lengua extranjera. Ahora bien, todo lector debe familiarizarse con los esquemas textuales en lengua extranjera, similares o diferentes, habituales o menos habituales.

Parece claro que sin una competencia lingüística suficiente⁴ no es fácil acceder a una representación coherente del significado del texto, por lo que la enseñanza de los procesos de bajo nivel resulta evidente. Ahora bien, es necesario conducir a los estudiantes a los procesos de alto nivel, que no son transferibles automáticamente -aún menos cuando las lenguas-culturas son diferentes- y pueden compensar la insuficiente automatización de la literalidad lingüística. Vista la influencia del factor tipo de texto en la comprensión lectora, parece manifiesta la necesidad de enseñarlo explícitamente, de manera que los estudiantes puedan reconocerlo, utilizarlo y explotarlo conscientemente en su lectura para construir la significación del texto. Los buenos lectores reconocen el tipo de texto como parte de sus habilidades de comprensión lectora (Grabe, 2009).

Por último, es necesaria una mayor investigación sobre el impacto de los tipos textuales en la comprensión textual en lengua extranjera, su interinfluencia con otros factores que intervienen en la comprensión, y también sobre cómo su enseñanza puede afectar más precisamente a la adquisición de una mayor destreza lectora.

6. Referencias bibliográficas

- Adam, J. -M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga
- Adam, J. -M. 1992. *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris : Nathan
- Adam, J. -M. 2005. *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: A. Colin
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. 1987. "Does text-structure summarization instruction facilitate learning from expository text?" *Reading Research Quarterly* 22: 331-346
- Bassols, M. y Torrent, A. M. 1997. *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- Benedetto, R. A. 1986. "First and second language ability and the use of top-level organizational structures". *Solving Problems in Literacy: Learners, teachers, and Researchers*. Eds. J. A. Niles y R.V. Lalik . Rochester, New York: The National Reading Conference. 199-203
- Benoît, J. y Fayol, M. 1989. "Le développement de la catégorisation des types de texte" *Pratiques* 62: 71-85
- Blanc, N. y Brouillet, D. 2005. *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*. Paris : Éd. In Press.
- Brassart, D. G. 1996. "Does a prototypical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years olds" *Argumentation* 10: 163-174.
- Calsamiglia H. y Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Carrell, P. L. 1984a. "Evidence of a formal schema in second language comprehension" *Language Learning* 34: 87-112
- Carrell, P. L. 1984b. "The effects of rhetorical organisation on ESL readers" *Tesol Quarterly* 18 (3): 441-469
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (eds.) 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Coirier, P. Gaonac'h, D. y Passerault, J. -M. 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : A. Colin
- Coirier, P. y Marchand, E. 1994. « Writing argumentative texts, a typological and structural approach » *Writing, Current Trends in European Research*. Eds. G. Eigler y T. Jechle. Freiburg : Hochschul Verlag.

- Denhière, G. 1984. *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : PUL.
- Dyer, M. G. 1983. *In-depth Understanding: A Computer Model of Integrated Processing for Narrative Comprehension*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Englert, C. S. Stewart, S. R. y Hiebert, E. H. 1988. "Young writer's use of text structure in expository text generation" *Journal of Educational Psychology* 80: 143-151
- Englert, C. S. y Hiebert, E. H. 1984. « Children's developing awareness of text structures in expository materials" *Journal of Educational Psychology* 76: 65-74
- Fayol, M. 1985. *Le récit et sa construction*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Fayol, M. 1991. "Text typologies : a cognitive approach", *Texts and text processing*. Eds. G. Denhière y J. P. Rossi. Amsterdam : North Holland.
- Fayol, M. 1996 "Comment le lecteur comprend le récit" *Revue des Sciences Humaines* 60 : 20- 22.
- Fayol, M. 2000. « Comprendre et produire des textes écrits. L'exemple du récit », *L'acquisition du langage* 2. Eds. M. Kail y M Fayol. Paris : PUF. 183-213.
- Fayol, M. y Gaonac'h, D. 2003 « La compréhension : une approche de psychologie cognitive », *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. D. Gaonac'h y M. Fayol. Paris : Hachette. 5-72
- Férreol-Barbey, M. et al. 2000 « Réorganisation de texte par des enfants de onze ans : effet de la longueur des textes, du niveau de compréhension des élèves et de leur maîtrise du schéma textuel », *Archives de Psychologie* 68 : 213-232.
- Fitzgerald, J. 1984. "The relationship between reading ability and expectations for story structures" *Discourse Processes* 7/1: 21-41
- Foss, J. A. 2010. *Individual differences and text genre in L2 French reading comprehension*. Ph. D. Michigan State University
- Gaonac'h, D. 2000. "La lecture en LE: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive" *AILE* 13 : 5-14
- Gaonac'h, D. 2003 "Comprendre en langue étrangère". *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. D. Gaonac'h y M. Fayol. Paris : Hachette .137-154.
- Golder, C. y Coirier, P. 1994 "Argumentative text writing, developmental trends" *Discourse Processes* 18: 187-210.
- Golder, C. y Coirier, P. 1996 « The production and recognition of typological argumentative text markers » *Argumentation* 10: 271-282.

- Golder, C. y Gaonac'h, D. 1998. *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graesser, A. C. 1981. *Prose Comprehension Beyond the Word*. New York: Springer-Verlag.
- Graesser, A. C. y Clark, L. F. 1985. *Structures and Procedures of Implicit Knowledge*. Norwood, NJ: Ablex.
- Graesser, A. C. y Britton, B. 1996. "Five metaphors for text understanding". *Models for understanding text*. Eds. B. Britton y A. C. Graesser. Mahwah, NJ: L. Erlbaum. 341-351.
- Graesser, A. C. McNamara, D.S. y Louwse, M.M. 2003 "What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text". *Rethinking reading comprehension*. Eds. A. P. Sweet y C. Snow. New York: The Guilford Press. 82-98.
- Hudson, T. 2007. *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Kintsch, W. 1982. "Texts representations". *Reading Expository Material*. Eds. W. Otto y S. White . New York: Academic Press. 87-101
- Kintsch, W. y Yarbrough, C. 1982. "Role of rhetorical structure in text comprehension" *Journal of Educational Psychology* 74: 828-834
- Lehnert, W. G. 1981. "Plot units and narrative summarization" *Cognitive Science* 5: 293-331
- López Alonso, C. y Séré de Olmos, A. 1996. "Typologie des textes et stratégies de la compréhension en LE" *Études de Linguistique Appliquée* 104: 441-450.
- Loureda Lamas, O. 2003. *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Mainueneau, D. 2009. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil
- Mandler, J. M. 1978 "A code in the node: the use of a story schema in retrieval" *Discourse Processes* 1: 14-35
- Mandler, J. M. 1984. *Stories, Scripts and Scenes: Aspects of Schema Theory*. Hillsdale, N.J : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mandler, J. M. 1987 "On the psychological reality of story structure" *Discourse Processes* 10: 1-29
- Mandler, J. M. y Johnson, N.S. 1977. "Remembrance of things parsed: story structure and recall" *Cognitive Psychology* 9: 111-151

- Meyer, B. J. F. 1975. *The organisation of prose and its effects on memory*. Amsterdam : North Holland.
- Meyer, B. J. F. 1985. "Prose analysis: purposes, procedures and problems", *Understanding Expository Text*. Eds. B. Britton y J. Black. Hillsdale, N.Y : Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. Y Bluth, G. 1980. "Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students" *Reading Research Quarterly* 16: 72-103
- Meyer, B. J. F. y Freedle, R. O. 1984. "Effects of discourse type on recall" *American Educational Research Journal* 21: 121-143
- Meyer, B. J. F. y Poon, L. 2001. "Effects of structure strategy training and signaling on recall of texts" *Journal of Educational Psychology* 93: 141-159
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Nubla-Kung, A. M. 2008. *The effects of text structure and signals on second graders' recall and comprehension of expository text*. Ph. D. Columbia University
- Petitjean, A. 1989. « Les typologies textuelles » *Pratiques* 62 : 86-125
- Richgels, D. McGee, L. Lomax, R. y Sheard, C. 1987. "Awareness of four text structures: Effects on recall of expository prose" *Reading Research Quarterly* 22, 177-196
- Riley, G. L. 1993. "A story structure approach to narrative text comprehension" *The Modern Language Journal* 77/4: 417-432
- Ruiz de Zarobe, L. 2006. "The effects of the argumentative text type in the understanding of French as a foreign language", Comunicación presentada al *16th Annual Conference of the European Second Language Association (EUROSLA 2006)*, Antalya, Turquía, 13-16 sept.
- Ruiz de Zarobe, L. 2007. « Pour un développement de la compréhension écrite des types de textes en FLE », *Buletinul stiintific al Catedrei de Limbi Romanice si Comunicare in Afaceri* 4: 195-200
- Ruiz de Zarobe, L. 2008a. "El factor « tipo de texto » en la comprensión lectora del FLE", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 3: 105-116.
- Ruiz de Zarobe, L. 2008b. « La compréhension écrite du texte argumentatif en français langue étrangère », *Travaux de didactique du français langue étrangère* 60 : 165-183.
- Ruiz de Zarobe, L. 2010. « La compréhension des textes explicatifs en FLE », *Les voix des Français. Volume 1. À travers l'histoire, l'école et la presse*. Eds. M. Abecassis y G. Ledegen. Bern : Peter Lang. 291-301.

- Rumelhart, D. 1975. "Notes on a schema for stories" *Representation and understanding: Studies in Cognitive Science*. Eds. D.G. Bobrow y A. Collins. New York: Academic Press. 211-236
- Samuels, S. J. Tennyson, R. Sax, L. Mulcahy, P. Schermer, N. y Hajovy, H. 1988. "Adults' use of text structure in the recall of a scientific journal article" *Journal of Educational Research* 81 : 171-174.
- Shank, R. C. y Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spyridakis, J.H., y Fukuoka, W. 2002. "The effects of inductively versus deductively organized text of American and Japanese Readers" *IEEE Transactions on Professional Communication*, 45/2
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. 1979. "An analysis of story comprehension in elementary school children", *Advances in Discourse Processes, vol. II New Directions in Discourse Processing*. Ed. R.O. Freedle. Norwood, N. J. : Ablex. 53-120.
- Taylor, B. M. y Beach, R.W. 1984. "The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text" *Reading Research Quarterly* 19/2: 134-146
- Thorndyke, P.W. 1977. "Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse" *Cognitive Psychology* 9: 77-110
- Trabasso, T. y Van den Broek, P. W. 1985. "Causal thinking and the representation of narrative events" *Journal of Memory and Language* 24: 612-630
- Urquahrt, A. H. 1984. "The effect of rhetorical ordering on readability" *Reading in a Foreign Language*. Eds. J. C. Alderson. y A. H. Urquahrt. London: Longman
- Urquahrt, S. y Weir, C. 1998. *Reading in a second language: Process, product and practice*. London/New York/Longman
- Van den Broek, P. W. 1988 "The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements" *Journal of Memory and Language*. 27: 1-22
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Walters, J. y Wolf, Y. 1986."Language proficiency, text content and order effects in narrative recall" *Language Learning* 36: 47-64
- Werlich, E. 1975. *Typologie der Texte*. Munich : Fink
- Wilensky, R. 1982. "Points: A theory of the structure of stories in memory", *Strategies for Natural Language Processing*. Eds. W.G. Lehnert y H. Ringle Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates. 345-374.

Notas

1. Autores relevantes en el campo de la lectura como Grabe (2009), Hudson (2007) o Urquahr y Weir (1998) analizan esta cuestión en sus compendios sobre la lectura en L2.
2. Esta relación entre el tipo de texto y la lectura es tratada desde otro ángulo por Regueiro Rodríguez (en este volumen), abordando la competencia lectora desde sus componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Asimismo, la autora realiza una vinculación interesante y necesaria entre los tipos de texto y los tipos de lectura, ya que se concibe que cada tipo de texto se acomoda a un tipo de lectura.
3. Nuestra traducción.
4. Regueiro Rodríguez (en este volumen) precisa la competencia lingüística necesaria para acceder a la comprensión lectora de cada tipo de texto.

Lectura asistida por ordenador y lectura on-line

VICTORIA ZENOTZ IRAGI
Universidad Pública de Navarra

Palabras clave: lectura asistida por ordenador, lectura on-line, destrezas lectoras, estrategias de lectura.

Keywords: call reading, on-line reading, reading skills, reading strategies.

Resumen

El propósito de este capítulo es describir el estado de la cuestión en la lectura asistida por ordenador y en la lectura on-line en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Con estas dos denominaciones queremos distinguir la lectura realizada utilizando software específico para el desarrollo de las destrezas lectoras, de la que se lleva a cabo con textos auténticos en el entorno de Internet.

En la primera parte realizaremos un recorrido por los programas para la lectura en L1 y en L2 desde sus inicios hasta la actualidad. Dedicaremos la segunda parte a la lectura on-line en L1, y especialmente en L2, comenzando por la discusión sobre la pertinencia de un marco teórico específico para la lectura on-line. Abordaremos después el texto, en este caso, el hipertexto e hipermedia y sus características. Nos adentraremos por último en la perspectiva del lector, concretamente, en las dificultades que ha de afrontar cuando hiperlee. Finalizamos señalando estrategias con las que podrían superarse dichas dificultades.

Abstract

The purpose of this chapter is to describe the state-of-the-art of computer assisted reading and online reading in the foreign language learning context. We employ these two terms to distinguish reading done using specific software for the development of reading skills, from reading authentic texts on the Internet.

In the first part we will review reading programs for L1 and L2 reading from their beginnings to the present day. We will devote the second part to online reading in L1, and particularly in L2, starting with the discussion on the need of a specific theoretical framework for online reading. Then we'll tackle the text, hypertext and hypermedia in our case, and their characteristics. Finally we'll approach the reader's point of view, concretely, the difficulties he faces when hyperreading. We'll also point out some strategies to overcome these difficulties.

1. Introducción

LA CONVENIENCIA O NO del uso de las nuevas tecnologías en el campo del aprendizaje de lenguas y, más concretamente, en el de la lectura ha sido objeto de debate durante muchos años. La discusión carece actualmente de sentido porque las nuevas tecnologías forman necesariamente parte del paisaje en que se desarrollan nuestras vidas. Conviene señalar, no obstante, que este alto nivel general de uso de la Red y su presencia en los centros educativos, contrasta con el escaso número de investigaciones sobre la lectura en Internet (Henry 2005).

LA DIFERENCIACIÓN ENTRE la lectura por ordenador con programas específicos para el desarrollo de la capacidad lectora y la lectura en Internet en un contexto libre es fundamental. Por ello, consagramos la primera parte de este capítulo al software específico de lectura y la segunda, a la lectura en la Red con textos auténticos. De este modo dedicaremos la primera parte a la revisión de los diferentes programas de ordenador que se han utilizado y se utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora. En la segunda parte plantaremos primeramente la discusión sobre la pertinencia de un marco teórico específico para la lectura *on-line*. Seguidamente estudiaremos las características del hipertexto e *hipermedia*, es decir, de los textos propios de Internet. Finalmente abordaremos el proceso lector en Internet: su naturaleza, los factores que lo influyen y las dificultades a las que se enfrenta el lector derivadas de todo ello. Cerraremos el capítulo apuntando las estrategias con las que podrían superarse dichas dificultades y las conclusiones que pueden extraerse de todo ello con respecto a la mejora de la comprensión lectora tanto en L1 como en L2.

2. Los programas de lectura asistida por ordenador

COMO HEMOS INDICADO, en esta primera parte vamos a centrarnos en el software expresamente creado para el desarrollo de la competencia lectora. Es pertinente señalar que, si bien en el pasado estos programas se distribuían en soportes diversos como disquetes o CD, hoy en día, muchos de ellos se encuentran alojados en Internet para facilitar el acceso a los usuarios. A pesar de que puedan encontrarse en la Red, debemos distinguirlos de los textos auténticos, que no han sido creados para la mejora de la lectura.

Aunque el principal objeto de este artículo sea la lectura en L2¹, hemos de hacer referencia constante a la literatura y los materiales en L1, ya que con frecuencia ha sido el punto de partida para el desarrollo de la investigación en L2. Comenzamos, pues, con un repaso en un orden aproximadamente cronológico del software de lectura en L1 y L2.

El primer currículo de lectura asistida por ordenador fue elaborado por Atkinson (Atkinson 1974) en 1964. En la década siguiente el programa *PLATO*² se popularizó para el aprendizaje de la lectura (Wyatt 1984). Este programa sigue utilizándose en la actualidad no sólo en L1, sino también en L2.

Tras la introducción de los ordenadores personales a finales de los setenta, se comenzaron a crear programas para el desarrollo de la lectura en L1, y ya en los ochenta, también en L2 (Marsh 1983; Nyns 1988). No obstante, muchos especialistas (Wyatt 1989) lamentaban la poca innovación metodológica que suponían y los intereses comerciales que existían tras ellos.

En la década de los noventa el software para el desarrollo de la competencia lectora era en su mayor parte de manipulación de textos, es decir, programas que descomponen el texto que el lector ha de reconstruir. Más concretamente, nos referimos a actividades de ordenar partes de un texto, de rellenar huecos o de concentración para emparejar distintos elementos... (Cobb y Stevens 1996: 119). Los autores de muchas de las investigaciones (Piper 1986; Kleinmann 1987) que se realizaron sobre la efectividad de este tipo de software consideraron que la naturaleza repetitiva de los ejercicios no contribuía al desarrollo de destrezas lectoras superiores. No obstante, otros autores como Cobb y Stevens (1996: 126) obtuvieron resultados positivos en destrezas lectoras, en particular, con ejercicios de *cloze* en textos auténticos. En cuanto al modo en que los lectores se enfrentan al texto, Edmondson, Reck y Schroder (1988) observaron que los lectores tienden a confrontar la tarea de un modo lineal y no holístico. En este mismo sentido, Stevens (1990) apuntaba que los lectores usan estos programas de un modo inadecuado, por el escaso tiempo dedicado a cada ejercicio y por la intención *semilúdica* con que afrontaban la tarea. Tras analizar varios programas de manipulación para la lectura en L1 que podrían usarse en lectura en L2, AlKahtani (1999) concluyó que pueden ser efectivos para L2, únicamente si se tiene el entrenamiento para usarlos de manera eficaz.

Durante los últimos veinticinco años se han estudiado además otros aspectos relacionados con la comprensión lectora en un contexto *CALL*³

como la velocidad de lectura, la transmisión de *feedback*, la cohesión, la plasmación visual de la estructura oracional, las concordancias, la lectura extensiva o las glosas. Revisemos, pues, algunos de las investigaciones sobre estos temas.

Se han realizado diversos estudios sobre programas tanto para el diagnóstico como para la mejora de la velocidad de la lectura en L1 y L2 (Higgins y Wallace 1989; Kotani, Yoshimi, Sata e Isahara 2004). Otra área que se ha estudiado es la transmisión de *feedback*, nos referimos a la respuesta que el lector recibe por parte del ordenador a las tareas de lectura que realiza. Entre sus ventajas destaca el hecho de que, al darlo a través del ordenador, es inmediato e individualizado. Sin embargo, en general es muy limitado puesto que sólo se indica la corrección o incorrección de las respuestas (Sales 1993).

Una característica del texto es la cohesión, es decir, la presencia de elementos formales y semánticos que relacionan sus distintas partes. Barrière y Duquette (2002) han desarrollado software tanto de cohesión estructural como léxica. Con respecto a la cohesión estructural, incluye algunos tipos de patrones de organización textual, mientras que con respecto a la cohesión léxica se realiza una representación gráfica de la estructura oracional y del conocimiento previo. Walker, Fletcher, Vogel y Walker (2005) también tratan de plasmar la sintaxis oracional de un modo visual y según sus estudios (Walker, Fletcher, Vogel y Walker 2005), su herramienta contribuye a una mejor comprensión y una menor fatiga visual. Con el objetivo de mostrar características de vocabulario o la estructura textual en un contexto real varios autores (Hanson-Smith 2003) utilizan programas de generación de concordancias, que difícilmente podrían realizarse en papel.

Con respecto al campo de los programas de lectura extensiva, algunos estudios sobre programas comerciales como *Accelerated Reader* muestran resultados diversos en comprensión lectora en L1 y L2 (Krashen 2003; Everhart 2005).

En el contexto de la lectura en L2, el campo de la lectura con glosas es uno de los más investigados. Las glosas se basan en el hipertexto e *hipermedia*. El término *hipertexto* fue creado por Nelson (1965), quien lo definía como escritura no secuencial (*non-sequential writing*). Se le suele denominar *hipermedia* al hipertexto que presenta elementos multimedia, aunque con frecuencia se emplea el término *hipertexto* para todo. Incluimos las glosas en este apartado por tratarse de software específico para el

desarrollo de la competencia lectora, no obstante, desde una perspectiva técnica, comparten características con los textos electrónicos que hay en Internet. En los textos glosados el lector tiene la posibilidad de obtener más información sobre determinados elementos. Esto se lleva a cabo pinchando ciertos enlaces o deslizando el cursor por encima de ciertos puntos sensibles para que la glosa aparezca (*pop-ups*). Desde el punto de vista del modo de presentación de la información, las glosas ofrecen información textual o audiovisual y en cuanto a su contenido, podemos encontrar información léxica, gramatical, temática, traducción, pronunciación...

Entre las diversas cuestiones que han sido objeto de investigación en el área de las glosas, una de las principales es la hipótesis de si la diversidad en los modos de presentación de la información podría mejorar la comprensión y la adquisición de vocabulario. Son varios los estudios que han logrado resultados prometedores en comprensión (Chun y Plass 1996; Lomicka 1998). Chun y Plass (1997) atribuyen dichos resultados a la teoría de la codificación dual, según la cual la información visual y auditiva se apoyan mutuamente, tanto en los procesos de lectura de abajo-arriba como en los de arriba-abajo. La falta de resultados positivos en otros estudios (Donato y Coen, 1987) la explican Chun y Plass (1997) por la interferencia de tareas, cuando los procesos visuales y verbales no están automatizados y existe presión de tiempo (Kirby, 1993), o por la interferencia, cuando dos tipos de información rivalizan por el mismo canal o por un canal distinto: el visual o el auditivo (Salomon 1983; Kirby 1993). Otros autores (Sakar y Erçetin 2005: 36) consideran que la menor comprensión se debe a una sobrecarga cognitiva en el proceso lector causada por el exceso de información.

Además del modo de presentación de la información, en la lectura de textos glosados existen otros factores que afectan a la comprensión. Los estudios realizados por diversos autores (Nagata 1999; De Ridder 2002; Kasper 2003; Ariew y Erçetin 2004; Crinon, Avel, Legros y Marin 2007; Lenders 2008; Akyel y Erçetin 2009) incluyen otros elementos como el nivel de L2 de los lectores, el conocimiento previo sobre el tema tratado, la experiencia con ordenadores, el nivel de rigidez del hipertexto, la visibilidad de las glosas, el tipo de información textual o contextual, la posibilidad de una o dos opciones de traducción...

Una vez analizada la competencia lectora con programas específicos para su desarrollo, vamos a estudiar la comprensión lectora con textos auténticos en un entorno real como Internet.

3. La lectura *on-line*

SEÑALÁBAMOS AL INICIO del capítulo que las nuevas tecnologías están aquí para quedarse, de modo que la lectura en Internet en L1 o en L2 es una competencia necesaria, que forma parte de un nuevo concepto de alfabetización del alumnado (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack 2004). Si abordamos el concepto de alfabetización desde un punto de vista social, ya no basta con saber leer y escribir en papel, el ciudadano actual precisa una serie de destrezas relacionadas con las TIC⁴, una de las cuales sería la lectura en la Web.

Al encontrarnos en los inicios de la práctica de la lectura en línea, muchos especialistas (Pinker 1997; Coiro 2003) discuten qué cambios implica el proceso lector en Internet frente al proceso lector en papel, y si dichos cambios tienen entidad suficiente como para exigir la creación de una nueva teoría de la lectura. Se trataría de esclarecer si realmente el proceso de lectura es diferente o si simplemente se han de aplicar las mismas destrezas a otro medio.

Expertos como Pinker (1997) consideran que el proceso es el mismo y, en consecuencia, no es pertinente crear un nuevo marco teórico. Este autor afirma que ambos tipos de lectura tienen los mismos procedimientos: identificar, categorizar y discriminar.

Por el contrario, Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil (2007: 38) señalan que son muchos los autores que consideran la lectura en Internet una actividad diferente, defendiendo esta postura por medio de investigaciones tanto teóricas (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack 2004; Henry 2005) como prácticas (Coiro y Dobler 2007; Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil 2007). En el campo de L2 la investigación de Sutherland-Smith (2002) trata de probar la diferencia entre ambos tipos de lectura.

Leu, Kinzer, Coiro y Cammack (2004) afirman que el nuevo medio implica un nuevo proceso lector diferente porque si el medio cambia, todo lo relacionado con su comprensión y descodificación también lo hace: "We argue that, as the medium of the message changes, comprehension processes, decoding processes, and what counts' as literacy activities must change to reflect readers' and authors' present-day strategies for comprehension and response". (Leu, Kinzer, Coiro y Cammack 2004)

Un argumento que emplean algunos defensores (Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil 2007: 50) de que se trata de un nuevo

procedimiento de lectura son las diferencias de resultados que los mismos lectores obtienen en papel y en la Red. Consideran que no son actividades isomorfas porque, de lo contrario, se lograrían los mismos resultados en ambos contextos.

Según acabamos de ver, no está clara todavía la pertinencia de una teoría de lectura en la Web, siendo sus límites confusos, muy escaso número de investigaciones y limitado el número de investigadores implicados. Con el fin de contribuir a su establecimiento, Leu et al. (2004) afirman que una definición sobre lectura en los nuevos contextos ha de incluir procesos de descodificación (abajo-arriba) y de interpretación (arriba-abajo). En estos procesos, no sólo se ha de considerar el texto, sino que entran en juego elementos visuales y auditivos como las imágenes, el vídeo y el audio. En este sentido Lemke (1998) precisa que la característica esencial del nuevo medio es que los significados en Internet no son fijos y se suman, sino que son cambiantes y se multiplican, condicionando la naturaleza del proceso lector.

Con el objetivo de analizar la lectura *on-line*, vamos a estudiar los textos propios del nuevo medio, es decir, el hipertexto y sus características. Más adelante, trataremos de dibujar el proceso lector que se desarrolla en este nuevo contexto y trataremos de señalar los problemas que encuentra el lector cuando *hiperlee*. Finalizaremos con algunas propuestas que concretan con qué estrategias podría superarse esas dificultades, lográndose una mejora de la comprensión lectora tanto en L1 como en L2.

3.1. Características del hipertexto

La Web o Red es la red mundial de documentos *HTML*⁵ intercomunicados y distribuidos entre servidores. Observamos, pues, que el lenguaje de la Red está basado en el hipertexto, aunque, según hemos visto en la primera parte del capítulo, el hipertexto puede existir al margen de la Red. El hipertexto organiza la información en nodos que se conectan gracias a una serie de enlaces. La selección de dichos enlaces causa la recuperación inmediata de la información. La presencia de enlaces que permiten una lectura no lineal del texto es, sin duda alguna, el rasgo principal del hipertexto. Como es bien sabido, estos enlaces son las herramientas de navegación en la Web, que nos permiten movernos dentro de una misma página o de una página a otra. Según seleccionamos unos enlaces en vez de otros, vamos construyendo nuestro propio itinerario de lectura, nuestro propio

texto. Lee (2005) observa que las características individuales de los lectores pueden influir en su modo de interactuar con el hipertexto, puesto que cada lector se relaciona con el texto de un modo distinto. Los enlaces secuencian el texto, al igual que lo hacen los párrafos en el texto tradicional. Los enlaces sustituyen a muchos de los conectores que encontramos en el texto en papel, por ello, la dificultad estriba en que es el lector quien ha de interpretar e inferir el conector ausente (Charney, 1987).

Existen dos temores, aparentemente contrapuestos, con respecto al radio de acción que tienen los lectores en Internet. Especialistas como Hanson-Smith (2003) consideran que, al tener el lector mucha libertad, cuando escoge su propio itinerario de lectura, las intenciones del autor pueden verse totalmente desvirtuadas, desencadenando dificultades de lectura y desorientación. Por el otro, investigadores como Burbules (1998: 104-105) creen que esta libertad de los lectores es sólo aparente. Desde su perspectiva, los enlaces no son atajos, sino métodos que emplean los autores para manifestar sus intenciones. Los enlaces intentan marcar un itinerario para que el lector lo siga y éste ha de tener una actitud crítica que le permita descubrir las intenciones del creador del texto. Podemos observar que, aun partiendo de perspectivas muy distintas, ambas posturas consideran esencial descubrir las intenciones del autor.

Si bien es cierto que estamos en los inicios de la navegación *hipertextual*, se han realizado diversas propuestas para clasificar de algún modo no sólo los enlaces, sino también los hipertextos e *hipermedia* (Bernstein 1998; Burbules 1998: 109-116; Harrison 2002). Otros especialistas (Eagleton 2002; Villanueva, Luzón y Ruiz 2008) han realizado asimismo taxonomías de géneros en Internet, no siempre basadas en los géneros tradicionales. Podemos intuir que existen algunos géneros exclusivos de la Red como los *blogs* o los *wikis*. Aunque, quizá, no resulte tan obvio la consideración de las *homepages* y los resultados de los buscadores como géneros (Altun 2003).

Además de los enlaces, existen otros rasgos, como el soporte en que aparecen los hipertextos, aportándole una serie de características, tanto técnicas como lingüísticas, que lo distinguen de otros tipos de discurso (Thurstun 2004: 60-65).

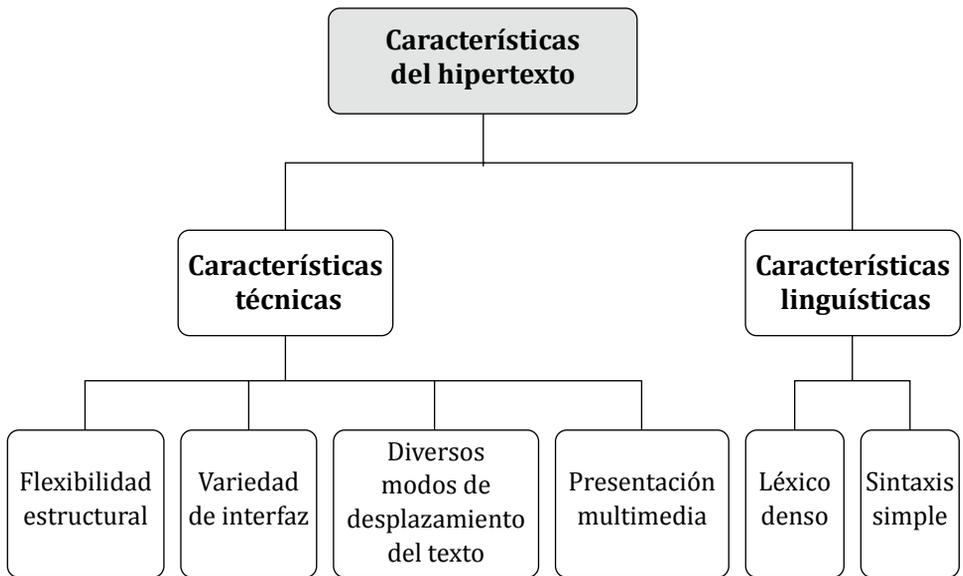


Figura 1. Características del hipertexto. Basado en Thurstun 2004: 60-65.

Entre las características técnicas señalamos su estructura flexible, sus múltiples interfaces, la diversidad en el modo de desplazamiento y la presencia de elementos multimedia. La flexibilidad estructural permite, además de la estructura lineal, otras estructuras como la jerárquica y la de red. La jerárquica sólo permite acceder a otros nodos en el mismo nivel o en los niveles inmediatamente superiores e inferiores, mientras que en la de red el acceso a cualquier nodo es posible desde cualquier otro nodo. La rigidez de estructuras jerárquicas, restringe la libertad del lector, pero puede contribuir a una menor desorientación (Last, O'Donnell y Kelly 2001). Esa misma rigidez la convierte en una estructura muy marcada, por lo que el lector es más consciente de su existencia y de las relaciones existentes entre sus elementos. La libertad que aporta la estructura de red (McDonald y Stevenson 1998) puede crear una carga cognitiva y provocar desorientación (McDonald y Stevenson 1998). Es probable que el lector no perciba la estructura como tal ni las relaciones entre sus elementos. Los resultados de las investigaciones sobre el efecto de dichas estructuras en la comprensión lectora en L1 (Shapiro 1998; Lee y Tedder 2004) son diversos. Las realizadas en L2 (Altun 2003; Al-Seghayer 2007) parecen indicar que son los hipertextos lineales o los muy estructurados los que contribuyen a una mejor comprensión.

La variedad de interfaz viene motivada por la gran cantidad de diseños, colores, tamaños y tipos de letras que aparecen en Internet. Cuestiones como la posición y contenidos de las barras, la presencia de iconos o el modo en que se divida la pantalla puede influir en la comprensión lectora (Hornbæk y Frokjær 2003). Cuando analicemos los problemas a los que se enfrenta el lector *on-line*, volveremos sobre esta cuestión.

El modo de desplazamiento del texto, línea a línea (*scrolling*) o página a página (*paging*), puede afectar igualmente a la comprensión. Thurstun (2004: 60) afirma que a los lectores les incomoda emplear el procedimiento de *scrolling* en textos largos. Existen estudios en los que se observa que la conveniencia de uno u otro método (*scrolling* o *paging*) depende de factores como el tipo de estructura, la tarea y la experiencia de los lectores (Piolat, Roussey y Thunin 1997; Lee y Tedder 2004)

La última característica técnica que mencionamos es el modo de presentación de contenidos, que no es exclusivamente textual, sino multimedia. El lector pueda elegir el modo de presentación en texto, audio, imagen o vídeo, siendo la presencia de elementos no textuales un rasgo característico de la lectura en Internet.

En cuanto a las características léxicas y sintácticas, cabe señalar que algunos autores afirman que el hipertexto no presenta diferencias con texto tradicional (Perfetti 1996). No obstante, es preciso diferenciar entre los textos escritos para publicarse en papel y que por diversas razones se publican en Internet, de aquellos escritos específicamente para la Red, a los que Thurstun (2004: 57) denomina *textos electrónicos*. Si bien los primeros no muestran ningún rasgo específico, los segundos pueden presentar características como la densidad léxica o la simplicidad sintáctica. A ello contribuye también el deseo de lograr el mayor grado de legibilidad y el estilo más adecuado, acomodándose a los dictados de los nuevos manuales de estilo sobre la escritura en Internet.

Otra característica es que, con el fin de atraer un mayor número de lectores, se intenta dar la impresión de *poco texto* y esto hace que dicho texto esté más concentrado. Al reducir la longitud y aumentar la densidad, con frecuencia aparecen las listas de guiones o puntos (*bulleted lists*). Los elementos de cohesión textual se sustituyen a menudo por enlaces, pero además, desaparecen algunas conjunciones y otros elementos de cohesión dentro de la propia página en busca de la densidad léxica ya mencionada. Burbules (1998: 108) considera que todo esto es una muestra más de nuestra sociedad de consumo, ya que se invita al lector-consumidor a realizar el menor esfuerzo posible.

En principio parece que la densidad dificultaría la lectura, sin embargo muchos especialistas (Nielsen 1997) han demostrado que la legibilidad (*readability*) es mejor. En este sentido, un estudio en L1 (Spool, Scanlon, Schroeder, Snyder y DeAngelo 1999) demuestra que esto es así en la lectura *on-line* porque existe una competencia muy grande entre los elementos que aparecen en la pantalla para conseguir la atención de los lectores, de modo que todo lo que no es imprescindible entorpece la comprensión. Esto se debe a que, con frecuencia, la destreza lectora que se practica en Internet es el *scanning*, es decir, la búsqueda de elementos concretos, la cual resulta más fácil cuanto más densos son los textos. La dificultad será mayor cuando se trate de lecturas detalladas, puesto que la falta de redundancia dificultará la comprensión.

No queremos cerrar este apartado sin mencionar otro rasgo de la Red como es la ausencia de límites en los textos, ya que existe casi siempre un enlace más que pinchar, cuestión que evidentemente afecta al proceso lector.

3.2. El proceso lector en Internet

Como hemos señalado más arriba, en este apartado vamos a estudiar en primer lugar la naturaleza del comportamiento lector en Internet y los factores que influyen en dicho comportamiento. Analizaremos después los problemas a los que se enfrentan los lectores en la Web.

3.2.1. La naturaleza del comportamiento lector en Internet

Parece ser que los ordenadores han cambiado nuestro modo de lectura y cuando leemos en la Red vamos de nodo en nodo por medio de enlaces:

When we 'surf' the Internet, information appears as a hypertext. A hypertext presents information in nodes and links integrating multiple forms of media. Reading becomes an exercise in acquiring information from nodes and then 'jumping' to other nodes by means of links. Thus, reading is transformed from a linear process into a non-linear one. (Ariew y Erçetin 2004: 1)

La lectura del hipertexto es asociativa, por lo que Bolter (2001: 43) observa que es similar a nuestra forma de pensar y que, según interactúa

el lector con el hipertexto, va tomando conciencia del medio (Bolter 2001: 43). Conviene señalar que, además de en la Red, realizamos lecturas no lineales de textos en papel. Por citar un ejemplo, cuando consultamos el manual de instrucciones de cualquier aparato para solucionar un problema del mismo, no lo leemos de principio a fin. Burbules (1998: 108) señala que comportamientos similares a los que mostramos en Internet se repiten, igualmente, con otros medios de comunicación propios de sociedad actual. En muchas ocasiones no leemos revistas, sino que las hojearmos, y no vemos programas de televisión de principio a fin, sino que cambiamos constantemente de canal. En todos estos casos las diversas fuentes compiten entre sí, lo que lleva al lector o espectador a adquirir destrezas para juzgar rápidamente su valor y realizar un procesamiento paralelo de la información. Se refleja también la dificultad para mantener la atención sobre un único objeto, frente a la enorme oferta que se nos presenta (Burbules 1998: 108). Otra consecuencia es la dificultad para mantener la atención en un único objeto, dada la amplia oferta.

Una cuestión que debemos aclarar antes de seguir adelante es si la búsqueda de la información en la Red forma parte del proceso lector o es algo adyacente. En el caso de la lectura en papel parece bastante claro que se trata de algo diferente, ya que podría implicar acciones que, indudablemente, interrumpen el proceso lector, como visitar una biblioteca. En el ámbito de la lectura *on-line*, el hecho de que todo se realice en el mismo contexto, Internet, hace que se tienda a incluirlos en el concepto de lectura en línea, pero como destreza específica (Nachmias y Gilad 2002; Leu, Kinzer, Coiro y Cammack 2004, 2007: 46).

A pesar de los esfuerzos de investigación para conocer el proceso lector *on-line* en L1 y L2 (Develotte 1997; De Serres 2004), todavía nos movemos en el terreno de las hipótesis. Tratando de obtener más información sobre el mismo, se han analizado los comportamientos de los lectores, intentando establecer pautas de conducta. En el contexto de L1, Nielsen observa que los lectores no leen los textos en profundidad, sino que navegan de un modo impaciente (Nielsen, 1997). En esta misma línea, Priemer y Schön (2002: 1598-1599) proponen una clasificación de los patrones de navegación de los lectores:

- *Scanning*: se lee superficialmente, intentando cubrir mucho texto.
- *Browsing*: se vaga hasta encontrar algo interesante.
- *Searching*: se busca un objetivo concreto.

- *Exploring*: se intenta descubrir la extensión y la naturaleza del campo.
- *Wandering*: se vaga sin rumbo fijo.

En las páginas web los lectores también tienen comportamientos determinados, tendiendo a realizar ciertas acciones en un orden concreto (Thurstun 2004: 65). Primero se miran las imágenes en movimiento (Whitbread 2001) y, a continuación, se mira a la parte superior de la pantalla, revisando de izquierda a derecha, en busca de la información que se precisa. Estas afirmaciones podrían matizarse, ya que otros estudios (Lewenstein, Edwards, Tatar y de Vigal 2000) afirman que, una vez que conocemos el sitio web, nada atrae más la atención que el propio texto.

Algunas investigaciones en lectura tradicional (Carrell 1992; Ghaith y Harkouss 2003) defienden que el conocimiento previo de los géneros y patrones de lectura ayuda a una mejor comprensión. Esto se ve limitado en la Red por varias cuestiones, la primera sería que los géneros y patrones textuales están todavía poco definidos. Sin embargo, otra razón esencial es la falta de control que el autor tiene a menudo sobre los enlaces que el lector puede seguir. En el momento en que proponga un enlace externo a su propia página, no tendrá ningún control de los cambios que se puedan realizar y de los nuevos enlaces que se puedan proponer en esas otras páginas. Entre otras consecuencias, esto provoca que al pinchar un enlace, el lector cambie de género inadvertidamente. Este hecho dificulta las predicciones con respecto a la forma y contenido que el lector puede hacer sobre lo que aparecerá a continuación, obstaculizando así la comprensión lectora (Thurstun 2004: 68).

3.2.2. Los factores del comportamiento lector en Internet

En lo que se refiere a cuáles son los principales factores que influyen en el comportamiento lector en Internet, cabe señalar que tienen, evidentemente, relación con las características del hipertexto que ya hemos mencionado. Nos referimos a la presencia de enlaces y a las características técnicas, léxicas y sintácticas ya citadas. Los enlaces van a determinar lecturas no lineales. En cuanto a los rasgos como el tipo de estructura, la variedad de interfaz, el modo de desplazamiento del texto, la presencia de elementos multimedia, la falta de delimitación de los textos, la densidad léxica y la simplicidad sintáctica marcarán el tipo de lectura. Todas

estas características son fundamentales en el desarrollo de los procesos mentales de arriba-abajo y de abajo-arriba que tienen lugar en el cerebro del lector. Algunas investigaciones se han centrado en relacionar los rasgos del hipertexto y las características individuales de los lectores. Nos referimos a estudios sobre los efectos positivos del conocimiento previo en la navegación (Lawless, Schrader y Mayall 2007), la relación entre los estilos cognitivos y la preferencia de estructura jerárquica o relacional (Graff 2005), y la relación entre la motivación y la lectura en un entorno CALL (Lück 2008; Thang y Bidmeshki 2010). El sexo es también un factor individual que, según Castelli, Colazzo y Molinari (1998), influye en el comportamiento lector puesto que, según este estudio, los hombres controlan mejor la exploración espacial, experimentan más y navegan mejor, mientras que las mujeres se distraen menos y dedican más tiempo a los textos.

3.2.3. Los problemas de los lectores en Internet

Una vez que hemos revisado los factores, vamos a tratar de identificar cuáles son los problemas específicos a los que se enfrenta el lector en Internet. La desorientación es probablemente la principal dificultad, pero existen otras como el diseño, la cantidad de información y recursos, la presencia de elementos multimedia, y la gran cantidad de distracciones de todo tipo que el lector va encontrando y que tratan de seducirlo, alejándolo de su propósito inicial, en el caso de que lo tuviera.

Existen dos tipos de desorientación en la lectura *on-line*: la percepción de no saber dónde se está (Dillon 1996: 28) y lo que podría denominarse *desorientación cognitiva*, es decir, la falta de comprensión provocada por el exceso de información (Macedo-Rouet, Rouet, Epstein y Fayard 2003: 105).

La navegación por medio de enlaces parece explicar esta desorientación. Son muchos los estudios que vinculan la lectura no lineal y la desorientación (Díaz, Gómez y Correia 1999), aunque otros la niegan (Baylor, 2001). La libertad de elección de los lectores hace que elijan itinerarios que no estaban en la intención del autor. Algunos lectores no predicen el destino de los enlaces, al no saber hacerlo, debido, entre otras cuestiones, a un número excesivo de enlaces o a unos enlaces sin etiquetas o con etiquetas muy vagas y ambiguas (Altun 2003). La variedad estructural también desconcierta al lector, puesto que, al pinchar un enlace, podría abrirse una

nueva pestaña o una nueva ventana dentro del mismo sitio web o incluso en otro. Thurstun (2004: 68) señala que los enlaces que más contribuyen a la desorientación del lector son los que se incorporan en el texto.

Además de la navegación, otra explicación a la desorientación podría residir en las lecturas superficiales que algunos lectores realizan, reduciendo u omitiendo información importante. Este comportamiento causa un conocimiento fragmentario que se relaciona especialmente con la desorientación cognitiva (Shneiderman 1992). A esto contribuye el hecho de que la información se presenta de un modo fragmentario, debiendo recorrerse varios nodos para acceder a la misma. Hay que recordar además, la tendencia a convertir los textos en listas, que es otro modo de descomponer la información. No sorprende que toda esta segmentación de la información pueda desembocar en la fragmentación del conocimiento en algunos lectores.

El diseño es un factor esencial y tiene efectos que van más allá de la desorientación. El diseño puede efectivamente influir en la legibilidad de las páginas o en la manera en que se manejan los elementos multimedia, afectando a la comprensión lectora. Ya hemos señalado con anterioridad que en Internet se tiende a crear diseños variados que intentan captar la atención del lector. No obstante, un diseño muy llamativo puede fatigarlo (Walz 2001a: 479) y distraerlo.

Elementos del diseño, como el color predominante de un sitio web, pueden también influir en el modo en que el lector se enfrenta a la lectura (Bonnardel, Piolat y Alpe 2006). El cambio de color de los enlaces, una vez visitados, es considerado el elemento visual más útil en la lectura en línea (Spool, Scanlon, Schroeder, Snyder y DeAngelo 1999). Otras cuestiones como la proporción de espacio en blanco, el número de ventanas que el lector abre simultáneamente o la utilización de ventanas emergentes tienen efecto en la legibilidad y en la comprensión (Bétrancourt y Caro, 1998).

El diseño juega un papel fundamental en los objetos multimedia, ya que cuanto más intuitivo sea su manejo, menos distraerán al lector con las tecnicidades de su manejo y mejor transmitirán sus mensajes (Kasper 2003). Aunque la naturaleza multimedia de muchos de los recursos y la interactividad de algunas herramientas supongan ventajas indudables, éstas exigen igualmente ciertas destrezas, que el lector puede que no posea (Coiro 2003). Nos remitimos de nuevo al concepto de alfabetización digital que la sociedad actual exige a sus ciudadanos.

Otro problema relacionado con los objetos multimedia es que muchos de ellos son elementos de distracción que desvían la atención del lector, especialmente aquellos de carácter comercial y sin ninguna relación con el texto (Maître de Pembroke y Legros 2002).

Es indudable que la enorme cantidad de información y recursos, unido a la falta de límites perceptibles en Internet, podrían generar desazón e impotencia al no poder, no ya abarcarlos, sino ni siquiera percibir su extensión. Un claro ejemplo es la frustración con la que muchos lectores afrontan las listas de resultados de los buscadores.

Otra gran fuente de frustración son los problemas técnicos que se pueden originar por la conexión, el ordenador, el mal funcionamiento de enlaces o de los elementos multimedia. Son precisamente aquellos con menos destrezas digitales quienes menos preparados están frente a cualquier problema, pudiendo desarrollar actitudes negativas hacia las nuevas tecnologías.

Cerramos este apartado mencionando los problemas de naturaleza lingüística que tienen particular incidencia en el caso de los lectores de L2. Ya hemos mencionado la densidad léxica, la simplicidad sintáctica y la fragmentación de la información que implican. Además estas características exigen al lector una inferencia de las relaciones sintácticas y semánticas no explícitas en los textos. Ya hemos apuntado que este tipo de texto favorece el *scanning* (Spool, Scanlon, Schroeder, Snyder y DeAngelo 1999), pero no la lectura detallada.

El léxico utilizado en la comunicación por ordenador, especialmente en los *chats*, foros y redes sociales, puede resultar difícil al lector de L2. De algún modo se intenta reproducir el lenguaje oral, teniendo esto efecto tanto en el léxico como en la sintaxis. Podemos señalar rasgos como el empleo de abreviaturas, la realización de una escritura *semifonética* o la invención de palabras... Dicho vocabulario podría presentar problemas para las personas con poca experiencia en la Red, incluso en L1. Otro rasgo es que a menudo los iconos sustituyen al texto. Podríamos pensar que estos iconos son universales, sin embargo, algunos lectores, especialmente en L2, tienen problemas con su interpretación. Así se demuestra en un estudio llevado a cabo por Ganderton (1998) en el que los estudiantes australianos encuentran dificultades para interpretar los iconos franceses.

3.3. Destrezas y estrategias lectoras

Se ha tratado de concretar cuáles son las destrezas específicas propias de la lectura en Internet (Walz 2001a, 2001b; Sutherland-Smith 2002: 61-64; Anderson 2003; De Serres 2004: 137-139; Murray y McPherson 2006: 138). Además del interés que tiene dicha concreción en sí misma para un mejor conocimiento de la lectura *on-line*, el establecimiento de estas destrezas abre la puerta a su enseñanza-aprendizaje como estrategias de lectura en la Red. Dicho de otro modo, las destrezas que algunos utilizan de un modo natural podrían transmitirse al resto como estrategias de lectura en Internet, facilitando así la comprensión y la búsqueda de información en la Red.

Según se ha indicado, ni en el contexto de la lectura en L1 ni en L2 existe un isomorfismo entre la lectura en papel y *on-line*, por ello es necesario que se investigue sobre qué destrezas necesitan los lectores en L2 (Anderson 2003). Hemos señalado en el apartado anterior que son varios los problemas específicos a los que se enfrentan los lectores en Internet. Muchas investigaciones demuestran que incluso quienes leen bien los textos en papel, no son capaces de leer páginas web (Murray y McPherson 2006: 137), no cuentan con las destrezas necesarias para realizar una evaluación de los elementos no textuales (Sutherland-Smith 2002: 62), siendo incapaces de encontrar información y evaluarla de un modo crítico (Walz 2001b: 596).

Otra cuestión es que existe una tendencia generalizada a pensar que los niños y jóvenes poseen competencia digital. No obstante, muchas investigaciones demuestran que esto no es así, ni siquiera en el primer mundo (Murray y McPherson 2006: 132). La competencia digital implica saber manejar las nuevas tecnologías de un modo eficiente y, entre estas habilidades, se incluiría poder leer textos digitales. Según nuestra opinión, la falta de una mejor competencia para la lectura en Internet por parte del alumnado podría explicarse por el hecho de que, aunque tienen usos frecuentes, estos son muy restringidos, limitando sus lecturas a géneros muy específicos como los propios de las redes sociales.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, además del nivel de competencia digital, existen otros factores. Algunos de ellos se relacionan con el texto y cuestiones como su contenido y su registro lingüístico, mientras que otros enlazan con el lector, su interacción con los enlaces, su capacidad crítica o su habilidad para familiarizarse con las distintas estructuras

(Walz 2001a, 2001b). El hecho de que la información llegue por diversos canales, además del reto que plantea desde el punto de vista de la competencia digital, tiene una serie de consecuencias como la posible interferencia entre los mismos (De Serres 2004). Todo ello se ve complicado por tratarse de una segunda lengua.

Al igual que ocurre con la lectura en papel en L1 y L2, la lectura en línea en L1 y en L2 no son procesos idénticos, pero no parece descabellado pensar que comparten muchos elementos. Por ello, la teoría de la lectura *on-line* en L1 podría ser un buen punto de partida para el desarrollo de una teoría de lectura *on-line* en L2. En este sentido, las destrezas de lectura *on-line* que se han señalado en L1 (Nachmias y Gilad 2002; Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil 2007: 45) podrían proponerse, al menos como hipótesis, para la lectura *on-line* en L2.

La primera de estas propuestas, la de Nachmias y Gilad (2002), es bastante específica, puesto que se centra únicamente en la búsqueda de información. No obstante, la incluimos porque ya hemos señalado que las búsquedas de información suelen considerarse parte de la lectura en Internet. Las destrezas que señalan son las siguientes:

- Capacidad de utilizar buscadores
- Conocimiento de técnicas de búsqueda
- Capacidad de navegar a través de la información
- Capacidad cognitiva para organizar búsquedas
- Capacidad de realizar una búsqueda
- Entendimiento del modo en que se organiza la información
- Habilidades de pensamiento crítico
- Conocimiento práctico de las anotaciones (*notations*) en Internet.

La propuesta de Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil (2007: 45) es más completa, ya que se refiere a la lectura en Internet en general. Estos autores han elaborado un modelo para la lectura en la Web en L1, considerando las destrezas:

- Identificar preguntas importantes
- Localizar información
- Analizar información
- Sintetizar información
- Comunicar información

A primera vista podría parecer que estas destrezas no varían de las que podrían proponerse para la lectura tradicional. No obstante, Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil (2007: 45) consideran que el objetivo, la tarea y el contexto son diferentes y, por ello, también lo es el proceso lector. Afirman que la lectura en Internet suele plantearse para responder a una pregunta, a un problema, pero que éste no siempre es el caso de la lectura en papel. Con respecto a la localización de la información creen que exige destrezas específicas como:

- Saber usar un buscador para localizar información
- Saber leer los resultados de un buscador
- Saber leer una página web para localizar la información
- Inferir dónde se encuentra la información, seleccionando el enlace apropiado

Con respecto al análisis de la información, toman en consideración la evaluación, la relevancia, la exactitud, la veracidad y la parcialidad de la información. Indudablemente, este análisis es propio también de la lectura en papel, pero en el contexto de la lectura *on-line* puede incluir casos específicos como el análisis de los resultados de un buscador. La particularidad de la síntesis de la información en la lectura *on-line* es que, además de realizarse en un contexto *intertextual*, es muy exigente desde el punto de vista cognitivo, ya que mientras se marca el itinerario de lectura, se ha de sintetizar la información. Por último, la comunicación de la información en el contexto de la lectura *on-line* tiene la peculiaridad de que se realiza muchas veces a través de los instrumentos propios de las nuevas tecnologías.

En lo concerniente a la adquisición de estas destrezas, Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil (2007: 49) consideran el aprendizaje cooperativo especialmente adecuado. Al tratarse de un campo muy amplio y en continua evolución, creen que no cabe esperar que el profesor pueda dominar todas las nuevas tecnologías, por lo que es imprescindible la colaboración del alumnado.

Además de estas propuestas de destrezas de lectura *on-line* en L1, que podrían extrapolarse a la lectura en línea en L2, existen otras que han realizado especialistas en L2 como Walz (2001a, 2001b). Este autor se enfrenta a la lectura en línea desde una perspectiva de lectura interactiva, en la que intervienen simultáneamente procesos de lectura de abajo-arriba y de arriba-abajo. Como es bien sabido, los procesos de abajo-arriba incluyen la

identificación de letras, palabras y frases, relacionándose con el texto que se intenta descifrar. Por otro lado, los procesos de arriba-abajo hacen referencia al lector, a su conocimiento del mundo y a la aplicación del mismo en la interpretación del texto. Teniendo en cuenta estos dos procesos, Walz (2001a, 2001b) señala las dificultades específicas de lectura en francés L2 y apunta las destrezas que exigen y las técnicas con las que pueden lograrse.

Walz (2001a: 481-483) afirma que en los procesos de abajo-arriba se dan dos circunstancias fundamentales: la naturaleza electrónica de los textos y la variedad lingüística existente. Con el fin de afrontar la naturaleza electrónica de los textos propone una destreza: la experiencia de lectura en la Red. Las técnicas adecuadas serían el uso de páginas con versiones bilingües o la navegación a través de iconos. En cuanto a la variedad lingüística existente cree que son necesarias dos destrezas. La primera sería el dominio del vocabulario básico de Internet, incluyendo tanto lo visual como lo textual, para la que se emplearía técnicas como pronunciar las palabras en alto y otras como realizar inferencias. La segunda destreza es la capacidad de interpretar el lenguaje *semioral* propio de Internet, con las características específicas que hemos mencionado. Esto podría lograrse a través de la concienciación del lector de dichos rasgos para poder interpretarlos.

En cuanto a los procesos de arriba-abajo, Walz (2001b) señala las siguientes destrezas: la utilización del conocimiento previo, la comprensión de las alusiones culturales, la capacidad de lectura crítica y la habilidad para la lectura extensiva. Las técnicas propuestas para la activación del conocimiento previo serían el análisis de *URL*⁶ y el uso de imágenes o gráficos. Con el fin de comprender las alusiones culturales habría que formular las preguntas pertinentes, buscar pistas en el contexto e investigar en la Red. Las técnicas para el desarrollo de la lectura crítica incluyen la lectura sobre cuestiones controvertidas sirviéndose de material con perspectivas diversas, junto con la interpretación de fuentes y tipos de textos. Finalmente, con el objetivo de desarrollar la lectura comprensiva propone la evaluación del nivel de intensidad con que se han de leer los textos y la realización de ciertas tareas de lectura en línea que puedan ser evaluadas por el profesor.

Muchas de estas técnicas que Leu, Zawilinski, Castek, Banerjee, Housand, Liu y O'Neil (2007: 45-48) o Walz (2001a, 2001b) proponen podrían ser consideradas como estrategias de lectura *on-line*. Decimos esto basándonos en la definición de una especialista indiscutible en el tema

como Carrell que afirma que estrategia de lectura es cualquier táctica que empleen los lectores para comprender el texto: “[...] reading strategies will include any of a wide array of tactics that readers use to engage and comprehend text”. (Carrell, 1998: 3).

De modo que se ha tratado de estudiar, también en el contexto de la lectura *on-line*, si estas destrezas que emplean los buenos lectores pueden ser transmitidas al resto de los lectores como estrategias de lectura *on-line*. Algunos especialistas han tratado de realizar instrucción estratégica de lectura en línea creado software tanto en L1 (Fox 1987: 59-60) como en L2 (Nara 1994; Pujolà 2002; Strangman 2003; Bouvet y Bréelle 2004). Otros autores han optado por una postura más ambiciosa y realizan entrenamientos estratégicos. En el contexto de L1 podemos mencionar a Kymes (2005) y en el de L2 Singhal (2001), Dreyer y Nel (2003), Lück (2008) o Zenotz (2010). Todas estas investigaciones obtienen resultados positivos en comprensión lectora haciendo uso de entrenamientos estratégicos en Internet.

4. Conclusión

EN ESTE CAPÍTULO hemos subrayado la distinción entre la lectura por ordenador con software específico para el desarrollo de la competencia lectora y la lectura de textos electrónicos auténticos en la Red. Por ello, una vez que hemos revisado los diferentes programas de ordenador que se han empleado para el desarrollo de la comprensión lectora, nos hemos centrado en la lectura de textos auténticos en Internet. Primeramente hemos abordado la necesidad de un marco teórico diferenciado para la lectura *on-line*. A continuación, se han analizado los rasgos fundamentales del texto de Internet (hipertexto e *hipermedia*). Nos hemos centrado después en la naturaleza del proceso lector y las dificultades que ha de afrontar el lector en la Red. Hemos finalizado el capítulo señalando las estrategias con las que podrían superarse dichas dificultades así como los resultados que se han obtenido en las investigaciones sobre tratamientos estratégicos para la lectura *on-line* tanto en L1 como en L2.

Sin querer restar importancia al software específico para el desarrollo de lectura y al impulso tan importante que han supuesto en L2 algunas propuestas como la creación de glosas (Chun y Plass 1996; Lomicka

1998), es indudable que el gran reto del presente es la lectura de textos electrónicos auténticos en L2. Vamos a concluir, por ello, señalando algunas de las aportaciones fundamentales en el contexto de la comprensión de textos *on-line* en L2:

- La lectura en papel y la lectura *on-line* son procesos diferentes y exigen destrezas lectoras distintas (Sutherland-Smith 2002).
- Internet ha cambiado la naturaleza de los textos electrónicos auténticos (Thurstun 2004: 57) dotándolos de rasgos técnicos y lingüísticos específicos como la flexibilidad estructural o la presencia de elementos propios del lenguaje oral (Thurstun 2004: 60-65).
- Estas características técnicas, léxicas y sintácticas del hipertexto se reflejan en la existencia de una gran cantidad de información en la Red, la fragmentación de dicha información, la falta de límites en los textos o la presencia de distractores que determinan el comportamiento lector en Internet y causan problemas tales como la desorientación.
- Los problemas a los que se enfrenta el lector en Internet se ven agravados en el lector de L2 por las dificultades lingüísticas y culturales, incluso en aquellos casos en que se emplean iconos supuestamente universales (Ganderton 1998).
- La determinación de las destrezas que los buenos lectores emplean en Internet resulta esencial para su enseñanza como estrategias de lectura a aquellos que no las utilizan de forma espontánea (Walz 2001a, 2001b; Sutherland-Smith 2002: 61-64; Anderson 2003; De Serres 2004: 137-139; Murray y McPherson 2006: 138).
- Algunas investigaciones parecen probar la eficacia de la instrucción estratégica en Internet para la comprensión lectora en L2 (Singhal 2001; Dreyer y Nel 2003; Lück 2008; Zenotz 2010).

5. Referencias bibliográficas

- Akyel, A. y Erçetin, G. 2009. "Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English" *System* 37 (1): 136-152.
- AlKahtani, S. 1999. "Teaching ESL reading using computers". En *The Internet TESL Journal*, 5 (11). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://iteslj.org/Techniques/AlKahtani-ComputerReading/>]
- Al-Seghayer, K. 2007. "The role of organizational devices in ESL readers' construction of mental representations of hypertext content" *CALICO Journal* 24(3): 531-559.
- Altun, A. 2003. "Understanding hypertext in the context of reading on the Web: Language learners' experience". En *Current Issues in Education*, 6(12). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://cie.asu.edu/volume6/number12/index.html>]
- Anderson, N. J. 2003. "Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language" *The Reading Matrix* 3 (3).
- Ariew, R. y Erçetin, G. 2004. "Exploring the potential of hypermedia annotations for second language reading" *Arizona Working Papers in SLAT* 10: 1-16.
- Atkinson, R. C. 1974. "Teaching children to read with a computer" *American Psychologist* 29: 169-178.
- Barrière, C. y Duquette, L. 2002. "Cognitive-based model for the development of a reading tool in FSL" *Computer Assisted Language Learning* 15 (5): 469-481.
- Baylor, A. L. 2001. "Perceived disorientation and incidental learning in a web-based environment: Internal and external factors" *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia* 10 (3): 227-251.
- Bernstein, M. 1998. "Patterns of hypertext". *Actas de Hypertext '98*. Eds. F. Shipman, E. Mylonas y K. Groenback. New York, NY: ACM. 21-29.
- Bétrancourt, M. y Caro, S. 1998. "Intégrer des informations en escamots dans les textes techniques : quels effets sur les processus cognitifs?" *Hypertextes et hypermédias, concevoir et utiliser les hypermédias: approches cognitives et ergonomiques*. Eds. A. Tricot y J. F. Rouet. Paris : Hermès. 157-173.
- Bolter, J. D. 2001 (1991). *Writing space: Computers, hypertext and the remediation of print*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bonnardel, N., Piolat, A. y Alpe V. 2006. "Impact de la couleur d'un site web sur la recherche d'informations et sur la mémorisation". En *Actas du 12ème Journée d'Etude sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Information Complexes*. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://psycognitive.u-paris10.fr/jetsic2006/programme.html>]
- Bouvet, E. y Bréelle, D. 2004. "Pistage informatisé des stratégies de lecture: une étude de cas en contexte pédagogique" *ALSIC 7* : 85-106.
- Burbules, N. C. 1998. "Rhetorics of the Web: Hyperreading and critical literacy". *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Ed. I. Snyder. New York, NY: Routledge. 102-122.
- Carrell, P. L. 1992. "Awareness of Text Structure: Effects on Recall" *Language Learning* 42: 1-20.
- Carrell, P. L. 1998. "Can reading strategies be successfully taught?" *Australian Review of Applied Linguistics* 21 (1): 1-20.
- Castelli, C., Colazzo, L. y Molinari, A. 1998. "Cognitive variables and patterns of hypertext performances: Lessons learned for educational hypermedia construction" *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 7 (2-3): 177-206.
- Charney, D. 1987. "Comprehending non-linear Btext: The role of discourse cues and reading strategies". *Actas de ACM conference on hypertext. Hypertext '87*. Eds. J. Smith y F. Halasz. New York, NY: ACM. 109-120.
- Chun, D. M. y Plass, J. L. 1996. "Facilitating reading comprehension with multimedia" *System* 24: 503-519.
- Chun, D. M. y Plass, J. L. 1997. "Research on text comprehension in multimedia environments". En *Language Learning and Technology*, 1 (1), 60-81. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://llt.msu.edu/vol1num1/chun_plass/default.html]
- Cobb, T. y Stevens, V. 1996. "A principled consideration of computers & reading in a second language". *The power of CALL*. Ed. M. Pennington. Houston, TX: Athelstan. 115-136.
- Coiro, J. 2003. "Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies". En *The Reading Teacher*, 56(6). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://www.readingonline.org/electronic/elec_index.asp?HREF=/electronic/RT/2-03_column/index.html]

- Coiro, J. y Dobler, E. 2007. "Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet" *Reading Research Quarterly* 42: 214-257.
- Crinon, C., Avel, P., Legros, D. y Marin, B. 2007. "Vers des aides logicielles à la compréhension de textes documentaires scientifiques pour les élèves de cycle 3 et de collège" *ALSIC* 10 (1) : 51-64.
- De Ridder, I. 2002. "Visible or invisible links: Does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, Text comprehension, and the reading process?" En *Language Learning and Technology*, 6 (1), 123-146. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://llt.msu.edu/vol6num1/deridder/default.html>]
- De Serres, L. 2004. "Paramètres pour une efficacité accrue de la lecture hypertextuelle en langue seconde" *ALSIC* 7 (1) : 131-152.
- Develotte, C. 1997. "Lecture et cyberculture. Multimédia, réseaux et formation. Le français dans le monde" *Recherches et applications* : 94-104.
- Diaz, P., Gomez, M. y Correia, A. 1999. "Disorientation in hypermedia environments: Mechanisms to support navigation" *Journal of Educational Computing Research* 20 (2): 93-117.
- Dillon, A. 1996. "Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium". *Hypertext and cognition*. Eds. J. F. Rouet, J. J., Levonen, A. P. Dillon y R. J. Spiro. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 25-42.
- Donato, R. y Coen, D. 1987. "A study on the effectiveness of CALL and the language laboratory". *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Eds. J.P. Lantolf y A. Labarca. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. 35-50.
- Dreyer, C. y Nel, C. 2003. "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment" *System* 31(3): 349-365.
- Eagleton, M. 2002. "Making text come to life on the computer: Toward an understanding of hypermedia literacy". En *Reading Online*, 6 (1). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=eagleton2/index.html]
- Edmondson, W., Reck, S. y Schroder, N. 1988. "Strategic approaches used in a text-manipulation exercise". *Computers in applied linguistics and language teaching*. Ed. U. Jung. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang. 193-211.

- Everhart, N. 2005. "A crosscultural inquiry into the levels of implementation of Accelerated Reader and its effect on motivation and extent of reading: Perspectives from Scotland and England". En *School Library Media Research*, 8. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/reader.cfm>
- Fox, J. 1987. "Some advantages and disadvantages of developing reading skills with computers" *Reading in a Foreign Language* 4 (1): 59-67.
- Ganderton, R. 1998. "New strategies for a new medium? Observing L2 reading on the World Wide Web". En *ON-CALL*, 12 (2). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html>
- Ghaith, G. M. y Harkouss, S. A. 2003. "Role of text structure awareness in the recall of expository discourse" *Foreign Language Annals* 36: 86-96.
- Graff, M. 2005. "Individual differences in hypertext browsing strategies". En *Behaviour and Information Technology*, 24 (2), 93-99. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://www.psychweb.co.uk/research/mgg_files/BIT.pdf
- Hanson-Smith, E. 2003. "Reading electronically: Challenges and responses to the reading puzzle in technologically-enhanced environments". En *The Reading Matrix*, 3 (3). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/hanson-smith/>
- Harrison, C. 2002. "Hypertext links: Whither thou goest, and why". En *First Monday*, 7(10). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/993/914>
- Henry, L. 2005. "Information search strategies on the Internet: A critical component of new literacies". En *Webology*, 2 (1), art. 9. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.webology.ir/2005/v2n1/a9.html>
- Higgins, J. y Wallace, R. 1989. "Hopalong: A computer reader pacer" *System* 17 (3): 389-399.
- Hornbæk, K. y Frokjær, E. 2003. "Reading patterns and usability in visualizations of electronic documents" *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* 10 (2): 119-149.
- Kasper, L. F. 2003. "Interactive hypertext and the development of ESL students' reading skills". En *The Reading Matrix*, 3 (3). [Documento

- de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/kasper/index2.html>
- Kleinmann, H. H. 1987. "The Effect of computer-assisted instruction on ESL reading achievement" *Modern Language Journal* 71: 267-276.
- Kirby, J. R. 1993. "Collaborative and competitive effects of verbal and spatial processes" *Learning and Instruction* 3: 201-214.
- Kotani, K., Yoshimi, T., Sata, I. e Isahara, H. 2004. "Evaluation of reading support tools by reading comprehension tests and reading speed tests". *Actas de IWLeL: An Interactive Workshop on Language e-Learning*. Tokyo: Waseda University. 73-77. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/1397/1/08.pdf>
- Krashen, S. 2003. "The (lack of) experimental evidence supporting the use of Accelerated Reader" *Journal of Children's Literature* 29, 2 (9): 16-30.
- Kymes, A. 2005. "Teaching online comprehension strategies Using think-alouds" *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 48 (6): 492-500.
- Last, D. A., O'Donnell, A. M. y Kelly, A. E. 2001. "The Effects of prior knowledge and goal strength on the use of hypertext" *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 10: 3-25.
- Lawless, K., Schrader, P. y Mayall, H. 2007. "Acquisition of information online: Knowledge, navigation and learning outcomes" *Journal of Literacy Research* 39 (3): 289-306.
- Lee, M. J. 2005. "Expanding hypertext: Does it address disorientation? Depends on individuals' adventurousness". En *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (3), art. 6. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue3/lee.html>
- Lee, M. J. y Tedder, M. C. 2004. "Introducing expanding hypertext based on working memory capacity and the feeling of disorientation: Tailored communication through effective hypertext design" *Journal of Educational Computing Research* 30 (3): 171-195.
- Lemke, J. L. 1998. "Metamedia literacy: Transforming meanings and media". *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Eds. D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo y R. D. Kieffer. Mahwah, NJ: Erlbaum. 283-301.
- Lenders, O. 2008. "Electronic glossing - Is it worth the effort?" *Computer Assisted Language Learning* 21 (5): 457-481.

- Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J. y Cammack, D. 2004. "Towards a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT". *Theoretical models and processes of reading*. Eds. R. B. Ruddell y N. Unrau. Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu y O'Neil, M. 2007. "What is new about the new literacies of online reading comprehension?" *Secondary school literacy: What research reveals for classroom practices*. Eds. L. Rush, J. Eakle y A. Berger (Eds.). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 37-68.
- Lewenstein, M., Edwards, G., Tatar, D. y de Vigal, A. 2000 "Poynter eye-track study". En *Stanford Poynter Project*. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.poynterextra.org/et/i.htm>]
- Lomicka, L. 1998. "To gloss or not to gloss: An investigation of reading comprehension online" *Language Learning and Technology* 1 (2): 41-50.
- Lück, K. 2008. "Web-based foreign language reading: Affective and productive outcomes" *CALICO Journal* 25 (2): 305-325.
- Macedo-Rouet, M., Rouet, J., Epstein, I. y Fayard, P. 2003. "Effects on online reading on popular science comprehension" *Science Communication* 25 (2) : 99-128.
- Maitre de Pembroke, E. y Legros, D. 2002. "Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives". *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le Français dans le monde, recherches et applications, numéro spécial*. Eds. M. J. Barbot y V. Pugibet. Paris: CLE International. 76-83.
- Marsh, M. 1983. "Computer assisted instruction in reading" *Journal of Reading* 26: 697-701.
- McDonald, S. y Stevenson, R. J. 1998. "Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext" *Human Factors* 40 (1): 18-27.
- Murray, D. E. y McPherson, P. 2006. "Scaffolding instruction for reading the Web" *Language Teaching Research* 10 (2): 131-156.
- Nachmias, R. y Gilad, A. 2002. "Needle in a hyperstack: Searching for information on the World Wide Web" *Journal of Research on Technology in Education* 34, 475-486.
- Nagata, N. 1999. "The effectiveness of computer-assisted interactive glosses" *Foreign Language Annals* 32 (4): 469-479.

- Nara, H. 1994. "Improved delivery of lexical information in a computer assisted reading instruction program" *CALICO Journal* 12 (1): 19-36.
- Nelson, T. H. 1965. "A file structure for the complex, the changing and the indeterminate". *Actas de ACM National Conference*. New York, NY: ACM. 84-100.
- Nielsen, J. 1997. "How users read on the Web". En *useit.com: Jakob Nielsen Website. Alertbox* [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>
- Nyns, R. 1988. "Using the computer to teach reading comprehension skills" *English Language Teaching Journal* 42 (4): 253-261.
- Perfetti, C. A. 1996. "Text and Hypertext". *Hypertext and cognition*. Eds. J. F. Rouet, J. J. Levonen, A. P. Dillon y R. J. Spiro. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 157-161.
- Pinker, S. 1997. *How the mind works*. New York, NY: Norton.
- Piolat, A., Roussey, J. y Thunin, O. 1997. "Effects of screen presentation on text reading and revising" *International Journal of Human-Computer Studies* 47 (4): 565-589.
- Piper, A. 1986. "Conversation and the computer: A study of the conversational spin-off generated among learners of English as a foreign language working in groups" *System* 14: 187-198.
- Priemer, B. y Schön, L. 2002. "Internet work strategies and their influence on learning outcome". *Actas de ED MEDIA 2002, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. Eds. P. Barker y S. Rebelsky. Denver, CO: Association for the Advancement of Computing in Education. 1598-1599.
- Pujolà, J. 2002. "Winner CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a Web-based multimedia program" *The Journal of EUROCALL* 14 (2): 235-262.
- Sakar, A. y Ercetin, G. 2005. "Effectiveness of hypermedia annotations for foreign language reading". *Journal of Computer Assisted Learning* 21 (1): 28-38.
- Sales, G. C. 1993. "Adapted and adaptive feedback in technology-based instruction". *Interactive instruction and feedback*. Eds. J. Dempsey y G. Sales. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology. 159-175.
- Salomon, G. 1983. "The different investment of mental effort in learning from different sources" *Educational Psychologist* 18 (1): 42-50.
- Shapiro, A. M. 1998. "Promoting active learning: The role of system structure in learning from hypertext" *Human-Computer Interactions* 13: 1-35.

- Shneiderman, B. 1992 (1987). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Singhal, M. 2001. "CALL for reading skills in English: An interactive Web program for college-level ESL students". *Actas de Information Technology and Multimedia in English Language Teaching Conference*. Hong Kong: The English Language Center of The Hong Kong Polytechnic University. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://elc.polyu.edu.hk/Conference/papers2001/singhal.htm>
- Spool, M., Scanlon, T., Schroeder, W., Snyder, C. y DeAngelo, T. 1999. *Web site usability: A designer's guide*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Stevens, V. 1990, Marzo. Computer HANGMAN: Pedagogically sound or a waste of time? Ponencia presentada en Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. San Francisco, CA.
- Strangman, N. 2003. "Strategy instruction goes digital: Two teachers' perspectives on digital texts with embedded learning supports". En *Reading Online*, 6 (9). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=voices/winslow_previte/index.html
- Sutherland-Smith, W. 2002. "Web-text: Perceptions of digital reading skills in the ESL classroom" *Prospect* 17 (1): 55-70.
- Thang, S. M. y Bidmeshki, L. 2010. "Investigating the perceptions of UKM undergraduates towards an English for science and technology online course" *Computer Assisted Language Learning* 23: 1-20.
- Thurstun, J. 2004. "Teaching and learning the reading of homepages" *Prospect* 19 (2): 56-80.
- Villanueva, M. L., Luzón, M. J. y Ruiz, N. 2008. "Understanding digital genres as semiotic artefacts: Meaning and cognition beyond standardised genres". En *Computers and Composition on line*, 2. [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en <http://www.bgsu.edu/cconline/DigitalGenres/>
- Walker, S., Schloss, P., Fletcher, C. R., Vogel, C. A. y Walker, R. C. 2005. "Visual-Syntactic Text Formatting: A new method to enhance online reading". En *Reading Online*, 8 (6). [Documento de Internet, fecha 10 de junio de 2010, disponible en http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=r_walker/index.html
- Walz, J. 2001a. "Reading Hypertext: Lower-Level Processes" *Canadian Modern Language Review* 57 (3): 475-494.

- Walz, J. 2001b. "Reading hypertext: Higher-Level processes" *Canadian Modern Language Review* 57 (4): 590-606.
- Whitbread, D. 2001. *The design manual*. Sydney: UNSW Press.
- Wyatt, D. H. 1984. "Computer-assisted teaching and testing of reading and listening" *Foreign Language Annals* 17 (4): 393-407.
- Wyatt, D. 1989. "Computers and reading skills: The medium and the message". *Teaching languages with computers: The state of the art* Ed. M. Pennington. La Jolla, CA: Athelstan. 63-78.
- Zenotz, V. 2010. *Estrategias de lectura on-line en inglés como lengua extranjera* (tesis doctoral). Lejona: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco

Notas

1. Utilizamos la abreviatura *L1* para referirnos a la primera lengua y *L2* para aludir tanto a la segunda lengua como a la lengua extranjera, dado que en este capítulo empleamos los términos segunda lengua y lengua extranjera como sinónimos.
2. PLATO: *Programmed Logic for Automated Teaching Operations*; software de tutorización.
3. Preferimos el término *CALL* (*computer assisted language learning*) porque creemos que tiene mayor penetración que su equivalente castellano *ALAO* (aprendizaje de lenguas asistido por ordenador).
4. *TIC*: Tecnologías de la información y de la comunicación.
5. *HTML*: *Hyper text marked up language*; lenguaje de marcas de hipertexto.
6. *URL*: *Uniform resource locator*; localizador uniforme de recurso.

Sección 2
Contextos didácticos de la lectura
en lengua extranjera

Comprensión lectora en una segunda lengua: de la teoría e investigación a la práctica docente

ESTHER USÓ-JUAN
Universitat Jaume I

Palabras clave: comprensión lectora en una segunda lengua, instrucción, estrategias de comprensión, conocimiento previo.

Keywords: second language reading comprehension, instruction, reading strategies, background knowledge.

Resumen

El objetivo de este capítulo es proponer una serie de recomendaciones que deben guiar la comprensión lectora en una segunda lengua en contextos formales de instrucción. Estas sugerencias derivan tanto de aportaciones teóricas como de investigación y se centran en el desarrollo de 5 áreas principales: i) la automatización en el proceso decodificador, ii) el aprendizaje de vocabulario, iii) el conocimiento previo, iv) las estrategias de lectura y v) la lectura extensiva. Se trata, en definitiva, de recomendaciones que confieren al lector un papel activo en el proceso lector y le ayudan a construir el significado del texto mediante la activación de sus esquemas de conocimiento y el uso de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de textos.

Abstract

It is the aim of this chapter to advance recommendations that could guide second language reading comprehension in formal instructional settings. These suggestions derive from theoretical and empirical findings and focus on the development of five main areas: i) automaticity in the decoding process, ii) vocabulary learning, iii) background knowledge; iv) reading strategies and v) extensive reading. These are, to sum up, recommendations that confer the reader an active role in the reading comprehension process and help him to construct text meaning by activating his background knowledge and using reading strategies before, while and after the reading of texts.

1. Introducción

LA LECTURA HA sido objeto de análisis en disciplinas como la lingüística, psicología, psicolingüística o sociolingüística dado el importante papel que ésta tiene en la formación integral del ser humano. Con los aportes de estas disciplinas, la lectura ha dejado de ser una mera decodificación de los signos alfabéticos y ha pasado a entenderse como un proceso interactivo -entre el lector, el texto y el contexto- en el cual el lector, ubicado en un determinado contexto, establece un diálogo cognitivo entre la información aportada por el texto y las expectativas que tiene ante dicho texto. Desde este punto de vista, es el lector el que posibilita la reconstrucción del significado del texto a partir de sus conocimientos previos. Ahora bien, leer de manera comprensiva no es tarea fácil, pues requiere de una preparación adecuada por parte del lector. Así pues, el objetivo de este capítulo¹ es proponer algunas recomendaciones para desarrollar y mejorar la comprensión lectora en contextos de instrucción de segundas lenguas. En primer lugar, se presenta el marco teórico que ilustra los cambios más significativos sufridos en el concepto de comprensión lectora. En segundo lugar, se presenta el marco empírico que resume los aportes más importantes de la investigación en comprensión lectora en segundas lenguas. Finalmente, basados en resultados de investigación, detallados en el marco teórico y empírico, se presentan aquellos principios pedagógicos que deben guiar la enseñanza de la comprensión lectora.

2. La comprensión lectora: marco teórico

USÓ-JUAN Y MARTÍNEZ-FLOR (2006a; 2006b) clasifican en tres grandes grupos las teorías de adquisición de lenguas: ambientalistas, innatistas e interaccionistas. Tal y como explican las autoras, estas teorías han ejercido una profunda influencia en el modo de conceptualizar la comprensión lectora y son, en definitiva, los marcos explicativos que sirven para ilustrar su evolución histórica desde la primera mitad del siglo XX hasta la actualidad.

2.1. Aproximación ambientalista y comprensión lectora

Hasta la primera mitad del siglo XX, el campo de aprendizaje de lenguas estaba dominado por ideas ambientalistas, es decir, se creía que la lengua era un mero conjunto de hábitos verbales que se aprende por imitación y repetición. Esta conceptualización tenía sus raíces en dos escuelas paralelas de pensamiento dentro de la lingüística y de la psicología. En el campo de la lingüística, la escuela estructural europea (Saussure 1915, Jakobson 1962) y americana (Blommmfield 1933) tuvo mucha influencia en los años 1940 y 1950. Aunque frecuentemente se diferencia el estructuralismo europeo del americano, ambos parten de los siguientes conceptos básicos: i) cada lengua es un sistema independiente y diferente de los sistemas que constituyen las otras lenguas, ii) el lenguaje es un sistema constituido por un conjunto de signos lingüísticos cuyo origen es arbitrario. El signo lingüístico se convierte, así pues, en unidad lingüística por excelencia, constituida por dos partes igualmente importantes: el significante y el significado. Los signos, elementos aislados, se caracterizan por su relación con los demás signos de manera que el potencial significativo de un signo estriba en su capacidad de contraste con los demás signos del sistema, iii) el lenguaje es primordialmente oral y auditivo y como resultado la fonología cobra especial interés. Esta aproximación al concepto de lenguaje nació a partir de intentos de analizar las lenguas Indias, muchas de las cuales no tenían un sistema escrito de lenguaje y por lo tanto su forma oral era el único material disponible para su análisis. Desde este punto de vista, el aprendizaje de lenguas consistía en la identificación de todos los elementos de la lengua y el aprendizaje de sus reglas de combinación, es decir, del fonema al morfema, pasando por la palabra hasta llegar a la frase.

En el campo de la psicología, la escuela conductista fue también muy influyente durante el mismo período de tiempo, es decir, durante los años 1940 y 1950. El conductismo (Skinner 1957) interpretaba la conducta como una cadena de estímulos observables y respuestas observables que se entendía como el efecto de algún condicionamiento externo. Así pues, esta teoría enfatizaba el papel del contexto y no le concedía importancia a los procesos mentales, que se ignoraban para fines de investigación científica. Desde esta perspectiva, se creía que el aprendizaje de la lengua, como cualquier otra actividad humana, tenía lugar mediante la repetición de una reacción estímulo-respuesta-refuerzo. Los niños recibían input lingüístico de las personas adultas en un determinado contexto y refuerzo

positivo por sus repeticiones bien formadas (gramaticalmente). Como resultado, y motivados por el contexto, continuaban practicando hasta la formación de hábitos.

En este contexto ambientalista de aprendizaje de lenguas, la comprensión lectora estaba supeditada a la expresión oral y ésta se entendía como un proceso pasivo y perceptual reducido a la simple decodificación del texto escrito. Se postulaba que si los alumnos podían decodificar de manera rápida y precisa los signos gráficos, la comprensión tendría lugar de manera automática. Sin embargo, los educadores comprobaron que incluso lectores con una decodificación automática tenían problemas de comprensión. Así pues, se puso de manifiesto que para un buen desarrollo lector la decodificación es necesaria pero no suficiente. Y aunque un déficit en habilidades decodificadoras puede ser motivo de dificultades en el proceso de comprensión, está claro que dicho proceso también requiere de habilidades de comprensión. Este trabajo fue el foco de atención y análisis en años posteriores.

2.2. Aproximación innatista y comprensión lectora

En los años 1960, el campo de aprendizaje de lenguas empezó a estar dominado por ideas innatistas que, contrarias a las ideas ambientalistas, se apoyaban en la teoría de que el ser humano nace biológicamente programado para el aprendizaje de la lengua y que dicho aprendizaje consiste en un proceso interno de selección y construcción creativa de la lengua. Estas ideas tenían sus raíces en los grandes cambios experimentados en los campos de la lingüística y la psicología durante estos años. El campo de la lingüística observó un cambio de paradigma de la lingüística estructural, cuyo objetivo era meramente presentar descripciones de carácter taxonómico de la estructura superficial de los elementos de la lengua, a la lingüística generativa, que pretendía describir tanto la estructura superficial como la estructura más abstracta o profunda que subyacía a las frases, enfatizando, así pues, la naturaleza creativa del ser humano. Este cambio de paradigma se inició con la publicación de la obra *Estructuras Sintácticas* de Chomsky (1957), donde el autor explica la gramática trasformacional-generativa. Dos años más tarde, Chomsky (1959) revisó el libro de Skinner (1957) *Comportamiento Verbal* y realizó una crítica demoleadora al conductivismo, argumentando que una teoría que sólo considera las respuestas observables de una interacción lingüística no puede

explicar el comportamiento verbal. Chomsky probó esta argumentación mediante dos tipos de evidencia. En primer lugar, los niños podían crear y entender frases nuevas que no habían aprendido con anterioridad. El autor argumentó que esta creatividad implica que los niños internalizaban un sistema de reglas (llamado competencia) más que cadenas de palabras. En segundo lugar, todos los niños aprendían con éxito su lengua materna a temprana edad a pesar de la complejidad y ambigüedad de las reglas lingüísticas. Es más, la aprendían sin ser corregidos en aspectos de la lengua de manera sistemática. Así pues, Chomsky argumentó que los niños nacen con una capacidad innata para generar el lenguaje. Esta línea teórica se caracteriza por el innatismo, en tanto y en cuanto postula que el ser humano nace con un mecanismo específico para la adquisición del lenguaje y una *Gramática Universal* común a todos los seres humanos.

Durante este mismo período de tiempo, el campo de la psicología también sufrió importantes cambios como resultado del nacimiento de la disciplina de la psicolingüística, que en sus inicios intentó probar la teoría innatista de adquisición de la lengua de Chomsky. En contraste directo con la visión antimentalista y mecánica del aprendizaje postulada por el enfoque conductista, esta nueva aproximación era mentalista y dinámica, es decir, el aprendizaje de una lengua era visto como un proceso innato y activo, en el que el aprendiz utiliza las estrategias mentales para comprender la lengua objeto de estudio. Estudios en este campo (Klima y Bellugi 1966; Slobin 1970; Brown 1973) mostraron de manera contundente la participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje, ya que éstos inferían reglas para probar el funcionamiento del lenguaje, confirmando así, la asunción de Chomsky de que los niños nacen con una capacidad innata para generar el lenguaje.

Así pues, en esta aproximación innatista al aprendizaje de lenguas, los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora empezaron a ganar importancia y a mediados de los años 1960, docentes e investigadores empezaron a analizar la aproximación innatista en el aprendizaje de la comprensión lectora. Esta investigación fue llevada a cabo principalmente por Goodman (1965; 1967) y Smith (1971). El estudio de Goodman (1965) fue el primero en explicar el importante papel de los errores o *miscues* cometidos por los estudiantes en la lectura oral, que se vieron como ventanas abiertas a los procesos cognitivos implicados en la lectura. En su investigación concluyó que los errores en la lectura oral reflejaban un proceso psicolingüístico de construcción de significados a través de

la predicción, muestreo, confirmación y corrección. Destacó además la importancia del contexto lingüístico, al descubrir que éste ayuda en la correcta identificación de las palabras.

Más tarde, en un trabajo seminal Goodman (1967) afirmó que la lectura era un *juego de adivinación psicológica* basado en la capacidad del lector para extraer información de su conocimiento del lenguaje y del mundo y hacer inferencias sobre el texto. Para Goodman (1967), el lector tenía una motivación natural a dar sentido a los textos, estableciendo así claros paralelismos entre aprender una lengua y aprender a leer. Este concepto de lectura fue reforzado por Smith (1971), quien postuló que los niños aprenden a leer con la práctica, es decir, cuando se encuentran en situaciones significativas donde pueden confirmar o no sus hipótesis y generar sus propios significados. Toda esta investigación representó un primer paso de una transición hacia un interés creciente en los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Desde entonces, la investigación empezó a centrarse en el lector como procesador de textos y a alejarse del texto en sí mismo. Este cambio, sin embargo, fue gradual, y no fue hasta finales de 1970 cuando los investigadores empezaron a analizar los procesos cognitivos responsables de la comprensión.

2.3. Aproximación interaccionista y comprensión lectora

En los años 1970, el campo de aprendizaje de lenguas estaba dominado por ideas interaccionistas, que tenían en cuenta tanto factores ambientalistas como innatos para explicar el proceso de aprendizaje de lenguas. A diferencia de la postura innatista, esta aproximación mantenía que el *input modificado* y adaptado a las posibilidades de los aprendices era primordial en el aprendizaje de lenguas. Así pues, confería un papel esencial a las muestras que el niño recibe de su contacto con el adulto, muestras que se consideraban adaptadas a sus necesidades. Para los interaccionistas, el aprendizaje de lenguas era considerado como algo dinámico, social y comunicativo por naturaleza. Este nuevo enfoque tenía sus cimientos en los avances adicionales ocasionados en el campo de la lingüística y de la psicología.

En el campo de la lingüística, la lingüística textual comienza a centrar su investigación en el estudio del texto (o la lengua más allá de la frase). Es de señalar que esta lingüística del texto no hace referencia a una disciplina única sino que se utiliza para identificar aquellos estudios que tienen

como objeto principal de investigación el texto (gramática del texto, la lingüística el texto, análisis del discurso, etc.). Esta nueva orientación aboga por el estudio tanto de la estructura como de la función de la lengua para poder entenderla. Una obra de referencia obligada es la de Halliday (1970; 1973; 1974; 1975) quien adoptando una visión social del lenguaje, presenta la gramática sistémica e intenta explicar cómo las funciones del lenguaje determinan su forma. Para este autor, los textos son los casos de interacción lingüística en los que la gente participa y éstos representan *significado en potencia*, que se interpreta a partir del contexto de situación y del contexto cultural. Así pues, el análisis descontextualizado de las formas estructurales, llevado a cabo por la lingüística estructural y generativa, empezaba a perder terreno a favor de un análisis contextualizado de las mismas.

Fue también en los años 1970 cuando los intentos de la psicolingüística de analizar las implicaciones psicológicas de la teoría de Chomsky (1957) se retomaron por la psicología cognitiva. En oposición a las teorías conductistas y en línea con el trabajo llevado a cabo en el campo de la psicolingüística, la psicología cognitiva estaba interesada en los procesos mentales que tenían lugar en el proceso de adquisición de la lengua. Sin embargo, el modo en que estos procesos se estudiaron varió considerablemente. Por una parte, encontramos una aproximación centrada en el *procesamiento de la información* (Atkinson y Shiffrin 1968; Schank y Abelson 1977), que analiza el modo en que los seres humanos absorben información, la procesan y actúan sobre ella. Para llevar a cabo este análisis los teóricos de este campo distinguieron varios componentes en el sistema cognitivo y exploraron los modos en que dichos componentes actuaban sobre la información. Así pues, constructos como la atención, percepción y memoria se convirtieron en el centro de estudio. Por otra parte, encontramos la aproximación *constructivista* al aprendizaje, que intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos mediante las experiencias que lo rodean. Esta aproximación nació principalmente de la obra de Piaget (1966; 1972; 1974), quien postuló la existencia de unas estructuras mentales que los niños construían y reconstruían de acuerdo con sus interacciones sociales y lingüísticas. A partir de la investigación llevada a cabo por este autor sabemos que el aprendizaje es un conjunto de fenómenos que depende del contexto y debe ser descrito en términos de las relaciones internas entre el individuo, la cultura y la situación en la que el individuo está inmerso.

Además de estos importantes cambios que se dan en el campo de la lingüística y de la psicología, en los años 1970 vemos el nacimiento de nuevas disciplinas que incorporan importantes aspectos al estudio del texto. Mención especial requiere la contribución de la sociolingüística como disciplina, y en particular la obra de Hymes (1971), que fue de entre los primeros investigadores que mostró su desaprobación por la noción de competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965), argumentando que ésta no contemplaba el uso de la lengua en la práctica social. Así pues, frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Hymes (1971), que incluía no sólo la competencia lingüística de Chomsky (1965) sino también las reglas de uso de la lengua en contexto social.

En este contexto teórico de aprendizaje de lenguas, la investigación en comprensión lectora empezó a centrarse no sólo en la descripción del proceso de comprensión del discurso escrito sino también en la explicación de cómo se genera la comprensión de lo leído. Un grupo de investigadores (Rumelhart 1975; Stein y Glenn 1979) se centró en textos narrativos y dicha investigación dio origen a la denominada gramática de la historia (*story grammar*). Esta gramática considera que una historia bien enunciada tiene un poderoso esquema organizativo del que el lector se sirve para recordar y comprender la información más sobresaliente. Por ejemplo, la gramática para cuentos sencillos de Stein y Glenn (1979) consta de dos partes diferenciadas: un escenario y un desarrollo. A su vez, el desarrollo consta de cinco categorías: i) suceso inicial, ii) respuesta interna, iii) intento, iv) una consecuencia y v) reacción. Al mismo tiempo, otro grupo de investigadores (Kintsch 1974; Meyer 1975) se centró en textos expositivos y, al igual que los gramáticos de historias, mostraron que una adecuada organización semántica en un texto expositivo, es decir el establecimiento de unas claras relaciones de coordinación y subordinación entre la información aportada por el texto, es esencial para su recuerdo y comprensión. Esta línea de investigación realizó un gran esfuerzo por establecer una clara correspondencia entre la estructura de un texto y la comprensión del mismo. Sin embargo, al ser tan estructural, es decir la forma prevaleció sobre el contenido, tendió a ignorar los factores no visuales de la comprensión lectora y éstos fueron, en definitiva, el foco de atención de la teoría de los esquemas, una de las teorías más influyentes de los años 1980.

La teoría de los esquemas (Rumelhardt 1980; Anderson y Pearson 1984) proporciona una explicación detallada sobre las características del

procesamiento humano, mostrando cómo la información aportada por el texto se integra a los conocimientos previos del lector para lograr comprensión. Según esta teoría, estos conocimientos están empaquetados en esquemas, que poseen unas variables fijas que deben rellenarse mediante la información ambiental, la almacenada en la memoria o mediante inferencia. Por ejemplo, el esquema de COMPRAR, incluye unos personajes (comprador, vendedor), objetos (mercancía, establecimiento, dinero), acciones (vender, comprar, pagar) y metas (obtener beneficios, servir al comprador). La organización interna de este conocimiento en la memoria se organiza según prototipos y ello permite su ajuste a una gran cantidad de situaciones, consiguiendo de este modo economía cognitiva. Así pues, la comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector trata de encontrar en su archivo mental aquellos esquemas que le permiten explicar e interpretar el texto de manera adecuada o dicho de otro modo, es el proceso de interacción entre los conocimientos previos del lector y la información aportada por el texto. Esta es, en definitiva, la actual manera de concebir el proceso de comprensión a partir de 1980, con la dimensión añadida del contexto.

La investigación llevada a cabo en el campo de la sociolingüística dio un nuevo impulso al concepto de comprensión lectora, al reconceptualizar la noción de contexto. Si bien dicho término en los años 1960 hacía referencia al contexto lingüístico, es decir, el material lingüístico que precede o sigue a un enunciado, el trabajo desarrollado en los años 1980 en esta disciplina extendió este concepto no sólo al entorno físico inmediato en el que se encuentra el texto sino también al contexto sociocultural con unos valores, creencias y normas que afectan la comprensión de textos. Esta visión social del proceso lector se apoyó en los conocidos estudios de Heath (1983) y Wells (1986) que resaltaron el importante papel que las instituciones y el contexto sociocultural ejercen en el proceso lector.

La lingüística textual, la psicología cognitiva y la sociolingüística ayudaron en la reconceptualización de la comprensión lectora, entendida hoy en día como un proceso interactivo, constructivo y contextualizado con un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. De hecho, el modelo de competencia comunicativa propuesto por Usó-Juan y Martínez-Flor (2006a) enfatiza el papel comunicativo de esta destreza al visionarla como el modo de interpretar el discurso escrito, a la vez que sirve para manifestar el resto de componentes que integran el constructo de competencia comunicativa, a saber, el componente lingüístico, pragmático,

intercultural y estratégico. Con vistas a entender el papel de esta destreza dentro de un enfoque comunicativo, a continuación se presenta aquella investigación más relevante en comprensión lectora en segundas lenguas que ha ayudado a establecer los principios que deben orientar su enseñanza en contextos de instrucción.

3. La comprensión lectora: marco empírico

LA INVESTIGACIÓN QUE se ha llevado a cabo en comprensión lectora en una segunda lengua a partir de los años 1990 se ha centrado en analizar cinco áreas principales (Usó-Juan 2007): i) la automatización en reconocimiento de palabras; ii) la relación entre vocabulario y comprensión lectora; iii) el efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora; iv) las estrategias utilizadas en comprensión lectora y v) el efecto de la lectura extensiva en comprensión lectora.

3.1. Automatización en el reconocimiento de palabras y comprensión lectora

La primera área de investigación, *la automatización en el reconocimiento de palabras*, se considera una habilidad clave en el proceso de comprensión lectora. Es decir, para poder adquirir una habilidad de lectura fluida, la mayoría de palabras se tienen que procesar de manera rápida y con un esfuerzo cognitivo mínimo. Los hablantes nativos adquieren esta habilidad de manera natural a través de la experiencia lectora en su propia lengua materna. Sin embargo, tal y como apunta Koda (2005), el aprendizaje de esta habilidad para los hablantes no nativos es muy compleja como resultado de diversas causas: i) una escasa experiencia lectora; ii) distancia ortográfica entre la lengua objeto de estudio y la lengua nativa y/o iii) la interacción entre el conocimiento ortográfico entre la lengua objeto de estudio y la lengua nativa. El estudio de Segalowitz y Segalowitz (1993) con aprendices de inglés como lengua extranjera demostró que la automatización en el reconocimiento de palabras era un factor que distinguía estudiantes de mayor o menor grado de fluidez lectora, los aprendices con mayor grado de fluidez siendo más rápidos y estables en sus respuestas. En un estudio posterior con estudiantes de francés como lengua extranjera,

Segalowitz, Segalowitz y Wood (1998) no sólo corroboraron los resultados del estudio anterior, sino que también demostraron que un entrenamiento de dos meses en el reconocimiento automático de palabras mejora dicha habilidad en aprendices con escasa fluidez lectora. Así pues, esta investigación sugiere que los lectores deben recibir entrenamiento en este tipo de destreza.

3.2. Vocabulario y comprensión lectora

Otra área importante es *la importancia del vocabulario en comprensión lectora*. Los estudios de Laufer (1992) y Quian (2002), por ejemplo, mostraron una gran correlación entre el conocimiento del vocabulario y comprensión lectora. Por supuesto, dicha correlación no indica que el conocimiento del vocabulario es la causa de la comprensión, pero sugiere que estas dos variables tienen una estrecha vinculación. Otros estudios han intentado determinar el porcentaje de vocabulario del texto que los aprendices necesitan para leer de manera fluida. En este sentido, la investigación de Laufer (1989) demostró que los lectores necesitan saber el 95% del vocabulario de un texto para comprenderlo y poder asignar sentido a las palabras desconocidas por el contexto. Esto significa que una palabra cada veinte es desconocida. Sin embargo, Hirsh y Nation (1992) postularon que para conseguir una lectura ágil y placentera se requiere poseer un vocabulario que cubra el 98%-99% del texto. Desafortunadamente, esta situación no se da en contextos de aprendizaje en segundas lenguas, donde los aprendices con frecuencia tienen que leer textos que incluyen una gran cantidad de palabras desconocidas para ellos. Por ello, la necesidad de ampliar el conocimiento léxico de los aprendices es algo incuestionable.

3.3. Conocimiento previo y comprensión lectora

El efecto del conocimiento previo en la comprensión lectora también ha sido analizado en una gran cantidad de estudios. La mayoría de estos estudios se ordenan en dos grandes grupos, aquellos que se refieren al conocimiento previo del mundo, es decir, conocimiento cultural y de contenido, y aquellos que se refieren al conocimiento previo de la estructura retórico-discursiva del texto. Por lo que se refiere al primer grupo de estudios, los ampliamente citados estudios de Steffensen, Joag-Dev y Anderson (1979), Johnson (1981) y Reynolds, Taylor, Steffensen, Shirey y Anderson (1982)

claramente demostraron el efecto positivo del conocimiento previo cultural de los lectores en la comprensión del texto. Además, el estudio llevado a cabo por Chikalanga (1993) demostró que dicho conocimiento previo no sólo mejora la comprensión lectora sino que también facilita la habilidad de realizar inferencias del texto. Hallazgos similares fueron corroborados por aquellos estudios que analizaron el efecto del conocimiento previo de la materia en la comprensión de un texto académico (Clapham 1996; Chen y Donin 1997). En un estudio más reciente, Usó-Juan (2006) intentó estimar la contribución del conocimiento previo de la disciplina en la comprensión de un texto académico y demostró de manera consistente que dicha variable representa de entre un 21% al 31% de la varianza del proceso lector.

Por lo que se refiere al segundo grupo de estudios, una gran cantidad de investigación ha confirmado el efecto positivo de tener conocimiento previo de la estructura retórico-discursiva del texto a leer (Carrell 1984a; 1984b; 1992; Lahuerta 2002). Es más, la instrucción explícita de dicha estructura facilita la comprensión tanto de textos expositivos (Carrell 1985) como narrativos (Kitajima 1997). Así pues, es condición indispensable la activación del conocimiento previo en el proceso de lectura.

3.4. Estrategias de lectura y comprensión lectora

Para conferir sentido a un texto, además de tener fluidez lectora, disponer de un vocabulario amplio y poseer conocimiento previo, los lectores necesitan *la habilidad de utilizar y combinar el uso de una gran cantidad de estrategias de lectura*. El término estrategias se refiere a aquellos procesos, acciones, técnicas o comportamientos que los aprendices de manera consciente o inconsciente, adoptan para mejorar la comprensión o reparar problemas de interpretación. La investigación en esta área ha demostrado diferencias en el uso de estrategias por aprendices con mayor o menor grado de fluidez lectora. El estudio de Block (1986), por ejemplo, comparó el uso de estrategias por aprendices adultos nativos y no nativos de la lengua inglesa y encontró que cuatro características distinguían a los aprendices con mayor fluidez lectora de los de menor fluidez lectora, en concreto, su habilidad y predisposición a: i) integrar información; ii) reconocer la estructura retórico-discursiva del texto; iii) utilizar conocimiento general, experiencias personales y asociaciones y iv) responder de manera extensiva en lugar de responder de manera personal.

El estudio de Chamot y El-Dinary (1999) con estudiantes jóvenes no nativos de la lengua inglesa, también encontró un mayor uso de las estrategias de conocimiento previo (i.e., inferencias, predicciones y elaboraciones) en estudiantes con mayor fluidez lectora. Los resultados de estos estudios son muy importantes ya que demuestran que indistintamente de la edad de los aprendices, aquellos de mayor fluidez lectora tienden a utilizar más las estrategias que hacen uso de su conocimiento previo bien sea del contenido o estructura retórica del texto. Además, los trabajos de Kern (1989), Salataci y Akyel (2002) y Dreyer y Nel (2003) demuestran el efecto positivo de la enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora. Como consecuencia, la enseñanza de estrategias de comprensión es de vital importancia para forjar una buena comprensión lectora.

3.5. Lectura extensiva y comprensión lectora

Finalmente, *el efecto de la lectura extensiva en la comprensión lectora* es otra línea de investigación que también ha sido objeto de atención en un gran número de estudios. La lectura extensiva implica la lectura de una gran cantidad de textos, en un período extenso de tiempo, para captar el significado global del texto. Como norma, los estudios en este campo han demostrado que dicha práctica no solamente mejora la habilidad lectora (Hafiz y Tudor 1989; Tudor y Hafiz 1989; Robb y Susser 1989; Elley 1991; Lai 1993; Cho y Krashen 1994; Manson y Krashen 1997; Leung 2002; Maxim 2002), sino que también confiere una mejora en otras destrezas de la lengua tales como, la comprensión oral (Elley y Mangubhai 1981), la expresión oral (Cho y Krashen 1994) y la expresión escrita (Janopoulos 1986; Hafiz y Tudor 1989; Mason y Krashen 1997), así como una mejora en vocabulario (Pitts, White y Krashen 1989; Hafiz y Tudor 1989; Cho y Krashen 1994; Leung 2002). Por consiguiente, la lectura extensiva debería formar parte integral de los programas de enseñanza de segundas lenguas en general y programas de comprensión lectora en particular.

4. La comprensión lectora: marco didáctico

LAS LÍNEAS DE investigación anteriormente descritas en comprensión lectora han ayudado a establecer los principios que deben orientar su instrucción dentro del enfoque comunicativo. Estos principios hacen referencia al desarrollo de cinco áreas prioritarias (Usó-Juan 2007): i) la automatización en el reconocimiento de palabras; ii) el vocabulario; iii) el conocimiento previo; iv) las estrategias de lectura y iv) la lectura extensiva. La explicación de estos principios así como una muestra de actividades para su implementación, se exponen a continuación.

4.1. Desarrollo de la automatización en el reconocimiento de palabras

El primer principio establece la necesidad de desarrollar en el lector la automatización en el reconocimiento de palabras para adquirir una habilidad de lectura eficiente y fluida. En la medida que este proceso se automatiza, los recursos cognitivos de la memoria operativa del lector estarán disponibles para la interpretación del texto, objetivo último de la lectura (Eskey 2005). Algunas de las actividades de fluidez lectora propuestas por autoridades como Anderson (1999) se relatan a continuación. En la primera actividad el profesor concede a los estudiantes 60 segundos para leer tanto material como puedan. Finalizado el tiempo, se les vuelve a conceder 60 segundos más y se les pide que vuelvan a leer el texto desde el principio. Esta actividad se tiene que repetir tres o cuatro veces y su objetivo es que los aprendices lean el material con el que ya están familiarizados más rápido y se centren en el nuevo. La segunda actividad, conocida como lectura repetida, consiste en leer un texto corto tantas veces como sea necesario para alcanzar unos determinados niveles de velocidad lectora y comprensión (i.e., 150 palabras/minuto a 80% de comprensión, por ejemplo). La tercera actividad consiste en establecer un criterio (de clase o individual) de velocidad lectora mínima y animar a los aprendices a que se adhieran a ese criterio. Finalmente, práctica en el reconocimiento de palabras bajo presión de tiempo o la lectura en voz alta por el profesor mientras los aprendices siguen la lectura en silencio, son otras formas de ayudar a los aprendices a adquirir fluidez lectora. Con todo, estas actividades tienen que cumplir cuatro condiciones necesarias (Nation 2010: 136):

- i. los lectores tienen que centrarse en el mensaje comunicativo del texto;
- ii. los materiales a leer por los alumnos tienen que estar dentro del nivel de competencia lingüística de éstos en términos de vocabulario y gramática;
- iii. las actividades tienen que forzar a los alumnos a leer a mayor velocidad de la normal y
- iv. la práctica en velocidad lectora tiene que ser abundante.

4.2. Desarrollo de vocabulario

El segundo principio propone incrementar el vocabulario del aprendiz para conseguir una óptima habilidad lectora. Para ello, hay que hacer referencia a la distinción tradicional entre aprendizaje incidental e instrucción directa del vocabulario. La primera aproximación al aprendizaje de vocabulario mantiene que una gran cantidad de vocabulario se adquiere de manera accidental mediante la lectura extensiva (Zimmerman 1997). Sin embargo, tal y como comentan Hunt and Beglar (2002; 2005), dicho aprendizaje es gradual y requiere de múltiples exposiciones a una palabra en contextos significativos. Con la intención de potenciar el aprendizaje del vocabulario de manera incidental, Laufer y Hulstijn (2001) recomiendan actividades léxicas que dirijan la atención hacia el vocabulario como por ejemplo el uso de diccionarios o glosarios.

El segundo acercamiento al aprendizaje de vocabulario a través de la lectura aboga por el diseño de actividades de instrucción directa, que complementen el aprendizaje incidental. Nation (2005) recomienda tres técnicas principales en dicho aprendizaje. La primera técnica incluye el uso del contexto para adivinar las palabras desconocidas. Con tal fin, Nation y Coady (1988) proponen instruir al lector en cinco fases de fácil aplicación: i) averiguar qué parte de la oración es la palabra desconocida; ii) mirar el contexto inmediato de la palabra desconocida, es decir la oración; iii) mirar el contexto más amplio, es decir el párrafo; iv) usar el conocimiento adquirido en i-iii para adivinar el significado de la palabra desconocida y v) comprobar si la opción propuesta es correcta. La segunda técnica consiste en la aplicación del conocimiento morfológico (i.e. el estudio de las raíces, sufijos y prefijos de las palabras) para adivinar las palabras desconocidas. Para ello, Nation (2001) sugiere instruir al alumno

en i) reconocer las partes de la palabra; ii) aprender el significado de los prefijos y sufijos; iii) aprender los cambios que se ocasionan cuando un afixo se añade a una palabra y iv) aprender las posibles combinaciones entre la raíz y los afixos. La tercera y última técnica recomienda el uso de diccionarios, que al igual que las anteriores técnicas también requiere de un entrenamiento adecuado para su correcto manejo.

4.3. Desarrollo del conocimiento previo

El tercer principio establece la activación y desarrollo del conocimiento previo del lector del contenido y estructura retórico-discursiva del texto. Referente a la activación del conocimiento previo del contenido, Anderson (1999) sugiere, previo a la lectura del texto, fomentar la discusión sobre la lectura mediante el uso de: i) *lluvia de ideas*, que permite a los lectores expresar espontáneamente lo que saben del tema y compartirlo con el resto de lectores; ii) *guías anticipatorias*, que incluyen frases provocativas que cuestionan el conocimiento previo del alumno sobre el tema del texto y/o iii) *mapas semánticos*, que se generan a partir de una palabra o concepto clave extraído del texto. Respecto a la activación del conocimiento previo de estructura retórico-discursiva del texto, Grabe y Stoller (2001) proponen actividades de análisis del texto como por ejemplo, la identificación de: i) frases sobre las que recae el sentido del texto y su relación con otras frases en el texto; ii) pistas que facilitan el reconocimiento de la estructura organizativa del texto, tales como, Comparación-Contraste, Problema-Solución, etc. o iii) referentes de los pronombres que aparecen en el texto. Además, la utilización de gráficos, que organizan la información del texto, es muy útil para activar la conciencia de los aprendices sobre la estructura lógica de los mismos.

4.4. Desarrollo de lectores estratégicos

El cuarto principio enfatiza la formación de lectores estratégicos capaces de saber dirigir con éxito sus tareas de lectura, es decir, de lectores que conocen un gran repertorio de estrategias, las utilizan de manera combinada y evalúan su efectividad en alcanzar un determinado objetivo (Block 1986; Ediger 2006). Con este objetivo, Usó-Juan (2007), basándose en las ideas propuestas autoridades en el campo (Anderson 1999; Grabe y Stoller 2001, 2002; Janzen 2002; Ediger 2006), propone un modelo de ins-

trucción que consta de tres fases: i) instrucción explícita; ii) práctica y iii) retroalimentación. En la primera fase (i.e., instrucción explícita), el profesor proporciona instrucción explícita a los aprendices sobre la utilización de estrategias. Esta instrucción se centra en la identificación de las estrategias claves en lectura y la explicación de cuándo y por qué se utilizan así como la interrelación entre ellas. Esta explicación se puede proporcionar a los aprendices mediante una organización gráfica como la presentada en la Tabla 1 en donde se ejemplifica la instrucción de tres estrategias de comprensión escrita. Como complemento a esta instrucción, el uso del protocolo de pensamiento en voz alta por el profesor también es de gran utilidad para los aprendices (Anderson 1999; Janzen 2002). Mediante esta técnica, el profesor explica verbalmente el uso de estrategias en la lectura de un texto, sirviendo de modelo de actuación. En dicha explicación, el profesor muestra qué estrategias utiliza, cuándo y por qué las aplica. El modelado es esencial para mostrar a los aprendices cómo el objetivo de lectura condiciona la selección y uso de estrategias.

Ejemplos de Estrategias de Comprensión Escrita		
QUÉ	CUÁNDO	POR QUÉ
Evaluar	Mientras leo Después de leer	Para juzgar la opinión del autor Para comprobar/tener más interés
Formular preguntas	Mientras leo Antes de leer	Para evaluar Para comprobar/tener más interés
Comprobar las respuestas a las preguntas formuladas	Mientras leo	Para prestar atención a lo que leo

Tabla 1. Ejemplo de cómo explicar el uso de las estrategias de comprensión (Janzen, 2002).

Partiendo de las explicaciones y de las observaciones de ejemplos, en la segunda fase (i.e., práctica), los aprendices aplican el conocimiento adquirido sobre estrategias de comprensión en la lectura de diferentes textos. Así pues, los aprendices practican las estrategias lectoras hasta

dominarlas completando una tabla similar a la anteriormente ejemplificada (ver Tabla 1) y utilizando el protocolo de pensamiento en voz alta. Esta práctica se guía inicialmente por el profesor, sin embargo, poco a poco, el profesor va disminuyendo su número de intervenciones asegurando así la autonomía y confianza del aprendiz en el uso adecuado de estrategias. Finalmente, en la tercera fase (i.e. retroalimentación), el profesor proporciona retroalimentación formativa con el objetivo de ayudar a entender a los aprendices cómo el uso de estrategias está condicionado por el objetivo de la lectura.

4.5. Desarrollo de la lectura extensiva

Finalmente, el quinto y último principio hace referencia al desarrollo de la lectura extensiva, es decir, la lectura de una gran cantidad de textos para captar el significado global del contenido. A pesar de los numerosos beneficios que la lectura extensiva conlleva, su práctica es poco frecuente en contextos de aprendizaje de segundas lenguas. Según Renandya y Jacobs (2002), de entre sus principales causas destaca el importante cambio de rol del profesor que pasa de ser instructor (en lectura intensiva) a ser un guía (en lectura extensiva), resultando este último rol incómodo para muchos. Además, razones prácticas como falta de recursos o de tiempo para implementar las actividades de lectura extensiva, pueden ser también algunas de las causas de su poco empleo.

Con la intención de fomentar la lectura extensiva, autores como Bamford y Day (2004: 2-3) sugieren que diez son las condiciones que rigen su correcta puesta en práctica:

- i. los materiales a leer se encuentran dentro del nivel de competencia lingüística de los aprendices.
- ii. los materiales a leer incluyen variedad de temas con el objetivo de animar a la lectura por diferentes razones y en diferentes modos.
- iii. los aprendices eligen lo que desean leer y tiene libertad para dejar de leer si el material a leer no les interesa.
- iv. los aprendices leen lo más posible.
- v. la velocidad lectora es generalmente más rápida de lo normal, puesto que el material a leer es fácilmente comprensible.
- vi. el propósito de la lectura está relacionado con el placer, la información y la comprensión general.

- vii. la lectura se lleva a cabo en silencio y de manera individual, al ritmo que el aprendiz marca.
- viii. la lectura es su propia recompensa y hay pocos o ningún ejercicio después de la lectura.
- ix. el profesor orienta y guía al aprendiz.
- x. el profesor actúa como modelo a imitar, mostrando las características de un buen lector.

Las condiciones anteriormente descritas pueden ayudar al profesor a explicar a los aprendices qué es la lectura extensiva, por qué se hace y cómo se hace. Además, es importante para el profesor llevar un control de las lecturas de los estudiantes, conocer cuánto comprendieron de los textos así como sus reflexiones y opiniones sobre el material leído. Para alcanzar este objetivo, es importante que los aprendices completen una guía de trabajo del material leído que incluya: i) información básica del libro (i.e. título, autor, editorial, número de páginas, etc.); ii) hechos ocurridos en el texto (i.e. breve argumento) y iii) opinión personal sobre el libro (i.e. si les ha gustado el material leído y lo recomendarían a otros estudiantes).

4.6. Los principios de la comprensión lectora y su secuenciación en la instrucción

Los principios detallados en los anteriores apartados quedarían recogidos en una secuenciación de actividades agrupadas en las fases de prelectura, lectura y postlectura. La fase de prelectura es la etapa que debe generar interés y curiosidad por el texto a leer. Consecuentemente, el profesor debe animar a los estudiantes a: i) determinar el objetivo de la lectura; ii) activar el conocimiento previo sobre el tema del texto así como su estructura retórica discursiva; iii) predecir el contenido del texto a partir de elementos como el título, subtítulos, imágenes, etc; iv) plantear interrogantes con respecto al contenido de la lectura o v) trabajar vocabulario específico o clave del texto.

La fase de lectura es la etapa que corresponde a la lectura del texto, es decir, a la etapa en que los estudiantes deben conseguir una interpretación razonada de lo leído. Para conseguir este fin, es importante que el profesor instruya a los estudiantes a: i) distinguir las ideas principales de las secundarias; ii) monitorizar su comprensión; iii) ajustar el uso de estrategias a

los objetivos de la lectura; iv) formular hipótesis y evaluarlas; v) formular preguntas y responderlas; vi) identificar la intención del escritor o vii) reconocer las características discursivas del texto.

Por último, la fase de postlectura es la etapa dónde se da cuenta del proceso de interpretación del texto mediante el desarrollo de destrezas como: i) comprobar que el objetivo de lectura se ha visto cumplido; ii) resumir la información por medio de organizadores gráficos; iii) escribir informes sobre el texto; iv) evaluar la información aportada por el texto o iv) fomentar la valoración crítica del texto, entre otros.

Esta lectura intensiva, realizada en clase con la supervisión del profesor, se complementaría con una lectura extensiva, realizada en casa por el propio alumno, con la intención de potenciar su autonomía y responsabilizarlo de su propio aprendizaje.

5. A modo de conclusión

EN ESTE CAPÍTULO hemos tratado de presentar de manera organizada y coherente los principios que deben orientar la instrucción de la comprensión lectora dentro del enfoque comunicativo. Se trata, en definitiva, de principios que fomentan el paso de una *lectura pasiva*, centrada en la mera decodificación del texto y sin integración entre los contenidos de éste y los conocimientos previos del lector, a una *lectura activa*, en la que el lector construye el significado del texto mediante una instrucción que enriquece los esquemas de conocimiento del lector y fomenta las estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura de textos. Así pues, esperamos que estas consideraciones sirvan de reflexión para establecer un mejor aprovechamiento de la enseñanza de segundas lenguas en general y de la comprensión lectora en particular.

6. Referencias bibliográficas

- Anderson, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, R. C. y Pearson, P. D. 1984. "A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". *Handbook of Reading Research*. Ed. P. D. Pearson. White Plains, NY: Longman. 255-292.
- Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. 1968. "Human memory: A proposed system and its control processes". *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (Volumen 2). Eds. K. W. Spence y J. T. Spence. New York: Academic Press. 89-195.
- Bamford, J. y Day, R. (eds.) 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, E. 1986. "The comprehension strategies of second language readers" *TESOL Quarterly* 20 (3): 463-494.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carrell, P. L. 1984a. "Evidence of a formal schema in second language comprehension" *Language Learning* 34 (2): 87-112.
- Carrell, P. L. 1984b. "The effects of rhetorical organization on ESL readers" *TESOL Quarterly* 18 (3): 441-470.
- Carrell, P. L. 1985. "Facilitating ESL reading by teaching text structure" *TESOL Quarterly* 19 (4): 727-752.
- Carrell, P. L. 1992. "Awareness of text structure: Effects on recall" *Language Learning* 42 (4): 1-20.
- Chamot, A. U. y El-Dinary P. B. 1999. "Children's learning strategies in language immersion classrooms" *The Modern Language Journal* 83 (3): 319-338.
- Chen, Q. y Donin, J. 1997. "Discourse processing of first and second language biology texts: Effects of language proficiency and domain-specific knowledge" *The Modern Language Journal* 81 (2): 209-227.
- Chikalanga, I. W. 1993. "Exploring inferencing ability of ESL readers" *Reading in a Foreign Language* 10 (1): 931-952.
- Cho, K-S. y Krashen, S. D. 1994. "Acquisition of vocabulary from the sweet valley kids series: Adult ESL acquisition" *Journal of Reading* 37: 662-667.
- Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

- Chomsky, N. 1959. "A review of B.F. Skinner's verbal behaviour" *Language* 35 (1): 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT
- Clapham, C. 1996. *The Development of IELTS. A study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreyer, C. y Nel Ch. 2003. "Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment" *System* 31 (3): 349-365.
- Ediger, A. M. 2006. "Developing strategic L2 readers by reading for strategic purposes". *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 302-328.
- Elley, W. B. 1991. "Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programs" *Language Learning* 41 (3): 375-411.
- Elley, W. B. y Mangubhai, F. 1981. *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Eskey, D. E. 2005. "Reading in a second language". *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 563- 579.
- Goodman, K. S. 1965. "A Linguistic study of cues and miscues in reading" *Elementary English* 42 (6): 639-643.
- Goodman, K. S. 1967. "Reading: A psycholinguistic guessing game" *Journal of the Reading Specialist* 6 (1): 126-135.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. 2001. "Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher" *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Ed. M. Celce-Murcia. Boston, MA: Heinle & Heinle. 187-203.
- Grabe, W. y Stoller, F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education.
- Hafiz, F. M. y Tudor, I. 1989. "Extensive reading and the development of language skills" *ELT Journal* 43 (1): 4-13.
- Halliday, M. A. K. 1970. "Language structure and language function" *New Horizons in Linguistics*. Ed. J. Lyons. Harmondsworth: Penguin. 140-165.
- Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. 1974. *Language and Social Man*. London: Longman.

- Halliday, M. A. K. 1975. *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh, D. y Nation, P. 1992. "What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?" *Reading in a Foreign Language* 8 (2): 689-696.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2002. "Current research and practice in teaching vocabulary" *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Cambridge: Cambridge University Press. 257-266.
- Hunt, A. y Beglar, D. 2005. "A framework for developing EFL reading vocabulary" *Reading in a Foreign Language* 17 (1): 23-59.
- Hymes, D. H. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jakobson, R. 1962. *Selected Writings*. La Haya: Mouton.
- Janopoulos, M. 1986. "The relationship of pleasure reading and second language writing proficiency" *TESOL Quarterly* 20 (4). 763-768.
- Janzen, J. 2002. "Teaching strategic reading" *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 287-294.
- Johnson, P. 1981. "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text" *TESOL Quarterly* 15 (2): 169-181.
- Kern, R. 1989. "Second language reading strategy instruction: Its effect on comprehension and word inference ability" *The Modern language Journal* 73 (2): 135-149.
- Kintsch, W. 1974. *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kitajima, R. 1997. Referential strategy training for second language reading comprehension of Japanese texts. *Foreign Language Annals*, 30 (1): 84-97.
- Klima, E. E. y Bellugi, U. 1966. "Syntactic regularities in the speech of children" *Psycholinguistic Papers*. Eds. J. Lyons y R. Wales. Edinburgh: Edinburgh University Press. 183-208.
- Koda K. 2005. *Insights into Second language Reading. A Cross-Linguistics Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LaHuerta, C. 2002. "Empirical examination of EFL readers' use of rhetorical information" *English for Specific Purposes* 21 (1): 81-98.

- Lai, F.-K. 1993. "The effect of a summer reading course on reading and writing skills" *System* 21 (1): 87-100.
- Laufer, B. 1989. "What percentage of text lexis is essential for comprehension?" *Special Language: From Humans Thinks to Thinking Machines*. Eds C. Lauren y M. Nordman. Clevedon: Multilingual Matters. 316-323.
- Laufer, B. 1992. "How much lexis is necessary for reading comprehension?" *Vocabulary and Applied Linguistics*. Eds. H. Béjoint and P. Arnaud. London: MacMillan. 126-132.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. 2001. "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task induced involvement" *Applied Linguistics* 22 (1): 1-26.
- Leung, C. Y. 2002. "Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese" *Reading in a Foreign Language* 14 (1): 66-81.
- Mason, B. y Krashen, S. 1997. "Extensive reading in English as a foreign language" *System* 25 (1): 91-102.
- Maxim, H. H. 2002. "A study into the feasibility and effects of reading extended authentic discourse in the beginning German language classroom" *The Modern Language Journal* 86 (1): 20-35.
- Meyer, B. J. F. 1975. *The Organization of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam: North Holland Publishing.
- Nation, P. y Coady, J. 1988. "Vocabulary in reading" *Vocabulary in Language Teaching*. Eds. R. Carter y M. McCarthy. London: Longman.
- Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. 2005. "Teaching and learning vocabulary" *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 581- 595.
- Nation, P. 2010. "Reading faster" *International Journal of English Studies* 9 (2): 131-144.
- Piaget, J. 1966. *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. 1972. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. 1974. *To Understand is to Invent*. New York: Viking Press.
- Pitts, M., White, H. y Krashen, S. D. 1989. "Acquiring second language vocabulary through reading: A replication of the clockwork orange

- study using second language acquirers” *Reading in a Foreign Language* 5 (2): 271–275.
- Quian, D. D. 2002. “Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective” *Language Learning* 52 (3): 513–536.
- Renandya, W. A. y Jacobs, G. M. 2002. *Extensive reading: Why aren't we all doing it? Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 295–302.
- Reynolds, R. E., Taylor, M. A., Steffensen, M. S., Shirey, L. L. y Anderson, R. C. 1982. “Cultural schemata and reading comprehension” *Reading Research Quarterly* 17 (3): 353–366.
- Robb, T. N. y Susser, B. 1989. “Extensive reading vs. skills building in an EFL context” *Reading in a Foreign Language* 5 (2): 239–251.
- Rumelhart, D. E. 1975. “Notes on a schema for stories” *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Psychology*. Eds. D.G. Borrow y A.M. Collins. New York: Academic Press. 211–236.
- Rumelhart, D. E. 1980. “Schemata: The building blocks of cognition” *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Eds. R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 33–59.
- Salataci, R. y Akyel, A. 2002. “Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading” *Reading in a foreign language* 14 (1): 1–16.
- Saussure, F. 1915. *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.
- Schank, R. C. y Abelson, R. P. 1977. *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Segalowitz, N. S. y Segalowitz, S. J. 1993. “Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition” *Applied Psycholinguistics* 14 (3): 369–385.
- Segalowitz, S. J., Segalowitz, N. S. y Wood, A. G. 1998. “Assessing the development of automaticity in second language word recognition” *Applied Psycholinguistics* 19 (1): 53–67.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. New York: Appleton.
- Slobin, D. I. 1970. “Universals of grammatical development in children” *Advances in Psycholinguistics*. Eds. G. B. Flores D’arcais y W. J. M. Levelt. Amsterdam: North-Holland Publishing. 174–186.
- Smith, F. 1971. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Steffensen, M. S., Joag-dev, C. y Anderson, R. C. 1979. "A cross-cultural perspective on reading comprehension" *Reading Research Quarterly* 15 (1): 10-29.
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. 1979. "An Analysis of story comprehension in elementary school children". *New Directions in Discourse Processing* (Volume II). Ed. R. Freedle. Norwood, NJ: Ablex. 53-120.
- Tudor, I. y Hafiz, F. 1989. "Extensive reading as a means of input to L2 learning". *Journal of Research in Reading* 12 (2): 164-178.
- Usó-Juan, E. 2006. "The compensatory nature of discipline-related knowledge and English language proficiency in reading English for academic purposes" *The Modern Language Journal* 90 (2): 210-227.
- Usó-Juan, E. 2007. "Research-oriented perspectives on teaching reading" *Pedagogical Reflections on Teaching Languages in Instructed Settings*. Eds. E. Usó-Juan y N. Ruiz-Madrid. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 238-254.
- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. 2006a. "Approaches to language learning and teaching: Towards acquiring communicative competence through the four skills" *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 3-25.
- Usó-Juan, E. y Martínez-Flor, A. 2006b. "Towards acquiring communicative competence through reading" *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Skills*. Eds. E. Usó-Juan y A. Martínez-Flor. Berlín: Mouton de Gruyter. 261-277.
- Wells, G. 1986. *The Meaning Makers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Zimmerman, C. B. 1997. "Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical evidence" *TESOL Quarterly* 31 (1): 121-140.

Notas

1. Este estudio es parte de un proyecto de investigación financiado por (a) el Ministerio Español de Ciencia e Innovación (FFI2008-05241/FILO) y (b) la Fundación Universitat Jaume I y Caixa Castelló-Bancaixa (08I447.01/1).

La lectura en el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera

YOLANDA RUIZ DE ZAROBE

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Palabras clave: comprensión lectora en una segunda lengua, Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera.

Keywords: second language reading comprehension, Content and Language Integrated Learning.

Resumen

El objeto de este capítulo es llevar a cabo una revisión del enfoque educativo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera), centrándonos en el estudio de la lectura. Comenzaremos con el análisis de la metodología en AICLE para posteriormente mostrar la investigación llevada a cabo en relación con la lectura en entornos integrados. Finalizaremos con los pasos a seguir para que el estudio de este entorno de aprendizaje cobre mayor relevancia en el futuro.

Abstract

The aim of this chapter is to carry out a review of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, concentrating on the reading process. We will start with an overview of the CLIL methodology to continue with the research undertaken in relation to reading skills in content-based instruction. We will conclude the chapter with some recommendations for successful CLIL research.

1. El aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera

EL APRENDIZAJE INTEGRADO de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE) hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Este proceso de enseñanza/aprendizaje implica utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares en el aula y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia necesaria de la lengua extranjera en cuestión.

El interés del AICLE ha crecido rápidamente en Europa. Ya en 1995, la Comisión Europea aprobó un documento sobre educación denominado *El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje*. Hacia una Sociedad del Aprendizaje, que planteaba como objetivo prioritario el dominio de tres lenguas comunitarias. Para lograr este fin, se proponía, entre otras cuestiones, la impartición de materias curriculares en una lengua extranjera con el fin de contribuir a la consecución de este objetivo, que es el plurilingüismo. Más recientemente, el Plan de Acción de la Unión Europea *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004-06*, ha seguido ahondando en la necesidad de implantar una metodología integradora con el fin de conseguir una Europa unida a través del conocimiento de lenguas:

In the context of the Lisbon strategy of economic, social and environmental renewal launched in March 2000, the Union is developing a society based upon knowledge as a key element in moving towards its objective of becoming the most competitive knowledge-based economy in the world by the end of the decade. Learning other languages contributes to this goal by improving cognitive skills and strengthening learners' mother tongue skills, including reading and writing. (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity 2004-06*: 10)

La implantación del AICLE como enfoque educativo ha ido aumentando paulatinamente no sólo en Europa (Marsh y Langé 1999, 2000; Coyle, Marsh y Hood 2010; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto 2010), sino también en otros enclaves geográficos como son Australia, Asia (Sagliano y Greenfield 1998; Chapple y Curtis 2000) o Sudamérica

(Snow, Cortés y Pron 1998), aunque con distintas variaciones metodológicas y organizativas, dada su naturaleza flexible.

Esta variación metodológica ha hecho que se lleven a cabo un número importante de proyectos educativos, que en ciertos casos se basan en estudios llevados a cabo en los años 80 y 90 en Canadá. En concreto se trata de estudios en contextos bilingües de inmersión en la educación primaria y secundaria, donde la adquisición se asemeja en gran manera a contextos naturales de adquisición. Estudios pioneros en este campo son los de Mohan (1986), Cantoni-Harvey (1987) o Brinton, Snow y Wesche (1989).

La gran aceptación de modelos canadienses de inmersión proviene de los buenos resultados que se obtuvieron en su implantación. Los estudios que se han llevado a cabo al respecto vienen a confirmar cómo los programas de inmersión en segundas lenguas no sólo presentan buenos resultados en la consecución de las materias académicas correspondientes, sino que además muestran efectos positivos en el desarrollo incluso de la lengua materna (Cloud, Genesee y Hamayan 2000). Si bien es cierto que en programas de inmersión total¹, donde toda la instrucción se lleva a cabo en la lengua meta en los primeros años de escolarización, puede aparecer un pequeño retraso en el desarrollo de algunas competencias relacionadas con la lectura o el léxico, esta desventaja suele desaparecer después de uno o dos años (Genesee 1987).

Asimismo, los resultados de estos programas bilingües confirman cómo los estudiantes de programas de inmersión obtienen un nivel de competencia funcional en la segunda lengua mucho mayor que los estudiantes monolingües, aunque a menudo existe un desfase entre el nivel de competencia en las habilidades receptivas y productivas (Harley y Swain 1984; Johnson y Swain 1997; Lambert y Tucker 1972; Genesee 1987; Swain y Lapkin 1986, por citar sólo algunos de ellos). Mientras los resultados son comparables a los nativos en las habilidades receptivas: la lectura y la comprensión auditiva, los resultados no son tan positivos en producción escrita y oral, así como en precisión gramatical, aunque los logros siguen siendo superiores a otros grupos monolingües.

Sin embargo, es necesario señalar que los programas bilingües canadienses son programas en los que la mayoría de los estudiantes pertenece al grupo sociocultural más importante, el inglés, por lo que se trata de un *bilingüismo aditivo*, adoptando la terminología de Lambert (Lambert 1977). Lambert asume una visión sociolingüística del bilingüismo, con efectos positivos (*aditivos*) cuando el aprendizaje de una segunda lengua

se percibe como un logro y no como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y cultura. Así, al tratarse del inglés como lengua mayoritaria y del francés como lengua cooficial, si nos centramos en los programas más conocidos llevados a cabo en Québec, las dos lenguas se combinan de manera complementaria. En el contexto europeo, por otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera a través del contenido cobra relevancia aunque no del mismo modo que en los contextos bilingües. Se suele tratar de una lengua extranjera, a menudo el inglés, cuyo uso es básicamente funcional, sin buscar una competencia nativa. En el mundo globalizado en el que nos movemos se buscan niveles de competencia lingüística elevada que facilite la movilidad geográfica y un dominio multilingüe que capacite al ciudadano global en el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de una conciencia intercultural.²

Así pues, la mayoría de los proyectos que se están llevando en Europa, como muchos de los que se realizan en Estados Unidos, parten de contextos formales de adquisición donde el acercamiento a la lengua extranjera difiere significativamente de los programas de inmersión canadienses. De las iniciativas llevadas a cabo en el contexto estadounidense, dos de ellas resultan interesantes: *Languages Across the Curriculum* y *Foreign Languages Across the Curriculum* (Adams 1996; Kecht y Von Hammerstein 2000), que adoptan una visión interdisciplinaria y global del aprendizaje. No obstante, conviene señalar que, dejando aparte algunos de los programas americanos como es el modelo dual de educación bilingüe,³ los programas estadounidenses no han gozado de la misma popularidad que los programas canadienses, ni los resultados han sido tan positivos.

Con respecto a la implantación de AICLE en Europa, conviene recordar que este acercamiento metodológico ha surgido con el fin de dar respuesta a las necesidades europeas actuales en cuanto a movilidad lingüística, conocimiento y tolerancia hacia la diversidad cultural y el plurilingüismo.

Content and language integrated learning (CLIL), in which pupils learn a subject through the medium of a foreign language, has a major contribution to make to the Union's language learning goals. It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing selfconfidence in

young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. The introduction of CLIL approaches into an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language. (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* 2004-06: 20)

Asimismo, es necesario señalar que existe una considerable variedad de modelos y proyectos (ver, p. ej. Baetens Beadsmore 1993; Grenfell 2002). Algunos de los proyectos europeos incluyen *The CLIL Compendium*, *TIE-CLIL Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning* o ALPME, *Advanced Level Programme Multilingual Education*, por citar sólo algunos de ellos. No obstante, aunque existen diferencias en cuanto a los objetivos y los contenidos de todos ellos, existen igualmente generalidades. En los distintos programas del entorno AICLE en Europa se han contemplado distintas dimensiones (Marsh, Maljers y Hartiala 2001). Junto con la dimensión lingüística de los programas AICLE (LANTIX), también encontramos las dimensiones culturales (CULTIX), del entorno (ENTIX), del contenido (CONTIX), y del aprendizaje (LEARNTIX), todas ellas relacionadas entre sí. En el capítulo que nos ocupa nos centraremos en la competencia lingüística (LANTIX), en concreto en la lectura en el entorno AICLE, aunque sin perder de vista el resto de competencias.⁴

2. La metodología AICLE

UNO DE LOS objetivos primordiales de AICLE, conocido en el ámbito europeo como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) y en el ámbito americano como *Content-Based Instruction* (CBI), es enseñar parte o toda una asignatura, como son las ciencias sociales o las naturales, a través de una lengua extranjera, mientras que al mismo tiempo se aprende la lengua extranjera a través del contenido. Este enfoque propone la integración de contenidos curriculares con una segunda lengua dentro del marco escolar tanto en el sector primario como secundario, e incluso en el terciario. Todo ello conlleva un aumento en las horas de exposición a la lengua meta sin que ello suponga un incremento en las horas de docencia.

Desde el punto de visto conceptual, el marco teórico establecido por el investigador Jim Cummins desde la década de los 80 ha servido de punto de partida para el diseño de tareas dentro del contexto AICLE. El marco teórico de Cummins diferencia entre dos nociones teóricas: la destreza básica de comunicación interpersonal (*Basic Interpersonal Communication Skills: BICS*) y la competencia cognitivo-académica de la lengua (*Cognitive Academic Language Proficiency: CALP*). Las *BICS* son las destrezas que los aprendices de una segunda lengua necesitan día a día para toda interacción social. Como tales no requieren de un lenguaje muy especializado y no son cognitivamente complejas. En contextos naturales de adquisición ese lenguaje se puede desarrollar entre los seis meses y los dos años de estancia en el país de acogida. Las *CALP*, por otro lado, son destrezas que se llevan a cabos en contextos académicos formales. Además de las cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita), incluye destrezas como la comparación, la clasificación, la inferencia o la evaluación. Como este lenguaje resulta complicado, necesita del apoyo de un profesor para poder desarrollarse. En contextos naturales harían falta entre cinco y siete años para poderlas conocer, aunque ese período puede incrementarse en el caso de niños que no hayan tenido un acercamiento formal previo a la lengua meta (Thomas y Collier 1995). Estas dos nociones teóricas, junto con otras como son la teoría del umbral (*threshold hypothesis*) o la teoría de la interdependencia (Cummins, 1979), han sido fundamentales en la conceptualización del bi/plurilingüismo, influyendo de forma sustancial en su investigación en las últimas décadas.

La metodología AICLE, a pesar de centrarse a menudo en contextos formales de adquisición, busca ser una metodología fundamentalmente comunicativa que favorezca, por un lado, el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal (*BICS*). Se trata de una metodología centrada en el contenido, donde la interacción y la autonomía cobran relevancia. Por otro lado, al tratarse de contextos de instrucción formal, se desarrollan igualmente destrezas académicas de la lengua meta (*CALP*). El desarrollo de estas destrezas supone un esfuerzo para los estudiantes, que deben asumir tareas paulatinamente más complejas y con una terminología específica según el currículo en la lengua meta. Se hace mayor hincapié en el conocimiento léxico de la lengua, teniendo en cuenta que la mayor parte del vocabulario proviene de textos escritos y pasajes auditivos, que son el material de aprendizaje de los contenidos. De este modo, tanto la lectura como la comprensión oral se vuelven prioritarias en este entorno. Así pues,

esta metodología presenta un mayor desafío a nivel cognitivo y requiere de una mayor conceptualización pedagógica, con el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas, pero sin llevar a cabo un acercamiento puramente gramatical a la lengua, como ocurre en las clases tradicionales de lenguas extranjeras. Ahora bien, es preciso señalar que en la mayoría de contextos formales donde se sigue una metodología AICLE, ésta va acompañada de una enseñanza reglada de la lengua extranjera en cuestión.

Así pues, parece evidente que con la metodología AICLE se presta más atención al significado que a la forma, fomentando el aprendizaje de la lengua meta en contextos significativos. Junto con este enriquecimiento, se consolida igualmente el conocimiento adquirido en las distintas áreas curriculares y sin que por ello debamos ampliar el número de horas de exposición a la lengua, sino la intensidad de dicha exposición. Gran parte de la investigación llevada a cabo al respecto (Collins, Halter, Lightbown y Spada 1999; Lightbown y Spada 1991, entre otros) demuestra que los modelos que promueven el incremento de horas de exposición, con una concentración mayor de horas de contacto con la lengua, proporcionan mejores resultados que aquellos que aumentan el número de horas de exposición repartidas a lo largo de un periodo mayor de tiempo. Parece evidente que tres o cuatro horas semanales de instrucción en lengua inglesa resultan escasas para obtener resultados óptimos en el aprendizaje de lenguas, y la introducción temprana a la lengua meta, que parecía poder conseguir un mayor acercamiento a la lengua meta no produce los tan deseados resultados (García Mayo y García Lecumberri 2003; Muñoz 2006; Ruiz de Zarobe 2005), si no van acompañados de un uso más intenso de exposición a la lengua.

Teniendo en cuenta estos condicionamientos, y tal y como afirma Coyle (1999, 2011) aparecen distintos elementos que deben combinarse dentro de la metodología AICLE, lo que se ha venido a denominar la *enseñanza 4Cs (4Cs teaching)*. Esta enseñanza está compuesta de cuatro elementos fundamentales:

- *Contenido*: relacionado con el aprendizaje de contenidos específicos dentro del currículo y focalizado en el desarrollo del conocimiento y las destrezas utilizadas. Supone progresar en el conocimiento y en la comprensión de los contenidos. Las asignaturas que se enseñan dentro de esta metodología varían según modelos y enfoques. Según se enuncia en el Informe Eurydice (2006) las asignaturas que más a

menudo se imparten en lengua extranjera son las materias de Humanidades y de Ciencias Sociales (Historia y Geografía principalmente) y las creativas (Arte, Música, Educación Física), aunque según en qué programas es posible encontrar asignaturas del campo de las Ciencias Naturales (Física o Biología, por ejemplo).

- **Comunicación:** relacionado con el uso de la lengua para aprender y con el aprendizaje mismo de la lengua meta (*using language to learn and learning to use the language*). Los estudiantes deben realizar actividades de expresión oral y escrita en un aprendizaje basado a menudo en procesos y tareas donde la enseñanza se debe centrar más en el alumno que en el profesor. Se integra y unifica el conocimiento de la lengua y de las estrategias de aprendizaje, y la lengua se convierte en una herramienta para comunicar y no en un fin en sí misma.
- **Cognición:** relacionado con las estrategias cognitivas que unifican la formación de conceptos y los conocimientos. La metodología AICLE promueve las estrategias cognitivas que los estudiantes desarrollan, tales como el pensamiento creativo o la evaluación.
- **Cultura:** relacionado con el concepto de ciudadanía en sus distintas vertientes y la exposición a distintas perspectivas que nos hacen más conscientes de nosotros mismos y de otros contextos culturales. Se busca el desarrollo de actitudes positivas hacia los demás, como ciudadano global.

Así pues, con el fin de poner en práctica el enfoque AICLE, el docente debe tener en cuenta estos cuatro elementos para cumplir con las características de la metodología AICLE. Entre estas características incluimos:

- El centro de la enseñanza es el alumno.
- La enseñanza es flexible, alternando los códigos de la lengua materna y la lengua extranjera.
- La utilización de estrategias lingüísticas y paralingüísticas.
- Aprendizaje basado en procesos y tareas.
- Aprendizaje autónomo, integrado e interactivo.
- Utilización de recursos digitales y materiales TIC.

En suma, se trata de integrar en un tríptico del lenguaje (Coyle, 2011: 59-60) los tres elementos necesarios relacionados con la lengua: la lengua *del* aprendizaje, la lengua *para* el aprendizaje y la lengua *a través del* apren-

dizaje (*language of learning, language for learning and language through learning*). La lengua *del* aprendizaje se basa en el análisis de la lengua que necesitan los estudiantes para acceder a los conceptos básicos relacionados con el tema o contenido en cuestión. Se va de un conocimiento centrado en los niveles gramaticales de dificultad hacia un conocimiento funcional según el contenido que se tiene que abordar. La lengua *para* el aprendizaje se centra en el tipo de lengua que los estudiantes necesitan para operar en entornos de aprendizaje de esa segunda lengua, y que a menudo requieren estrategias metacognitivas. La lengua *a través del* aprendizaje se centra en la noción de que el conocimiento sólo puede tener lugar si se lleva a cabo un acercamiento activo de la lengua y el pensamiento, integrando las *BICS* y los *CALP* de las que hablamos al comienzo de la sección. Además, todo esto se debe combinar en las cuatro destrezas lingüísticas, de las que nos ocuparemos en el próximo apartado.

3. Las destrezas lingüísticas y la lectura en AICLE

JUNTO CON LA metodología AICLE seguida en el aula, cada unidad integrada debe combinar las cuatro destrezas lingüísticas. Dentro de la investigación llevada a cabo en AICLE a la hora de utilizar las distintas destrezas y conocimientos, la evidencia empírica recogida viene a demostrar que no existe un éxito igual en el aprendizaje de las diferentes habilidades como son la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y de lectura, así como en el resto de competencias.

Basándose en la investigación llevada a cabo hasta entonces, Christiane Dalton-Puffer (2007, 2008) fijó una serie de destrezas donde las mejoras eran evidentes dentro de un entorno integrado de lengua y contenido:

- Habilidades receptivas
- Vocabulario
- Morfología
- Fluidez, creatividad
- Factores afectivos y de motivación

Asimismo, describió aquellas áreas en las que los resultados no eran tan positivos, como son:

- Sintaxis
- Expresión escrita
- Lenguaje informal/ no técnico
- Pronunciación
- Pragmática

Ruiz de Zarobe (2011) ha retomado posteriormente estas mismas categorías teniendo en cuenta la profusión de estudios llevados a cabo tanto en el panorama español como europeo en los últimos años (Dafouz y Guerrini 2009; Dalton-Puffer, Nikula y Smit, 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe 2010; Ruiz de Zarobe, 2007 y 2008; Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán 2009; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto, 2011) y ha delimitado de manera más exhaustiva las distintas destrezas y competencias, apreciándose algunas diferencias con respecto al trabajo de la autora austriaca.

Las áreas donde se aprecian resultados positivos en entornos AICLE frente a acercamientos más tradicionales a la lengua son:

- La comprensión escrita
- La comprensión auditiva
- Vocabulario receptivo
- Expresión oral (fluidez)
- Expresión escrita (fluidez, complejidad léxica y sintáctica)
- Factores afectivos y de motivación

Los campos en los que los resultados no muestran efectos positivos tan evidentes son:

- Sintaxis
- Vocabulario productivo
- Lenguaje informal/ no técnico
- Expresión escrita (precisión, uso de elementos discursivos)
- Pronunciación (grado de acento extranjero)

Muy recientemente, Dalton-Puffer, Nikula y Smit (2010) han presentado nuevos estudios que abarcan algunos de los campos anteriormente descritos y, en general, vienen a corroborar los resultados previos. Una de sus conclusiones más interesantes es el hecho de que en la comparación

de la producción escrita de la enseñanza de materias a través de la lengua extranjera (AICLE) y a través de la lengua materna (L1), no existen diferencias significativas entre ambos enfoques. Las áreas en las que ambos acercamientos metodológicos, la escritura AICLE y la escritura en la L1, convergen son las mismas, y se centran fundamentalmente en el ámbito textual. Existen problemas similares en ambos grupos a nivel textual, lo que parece indicar que el proceso de escritura resulta parejo independientemente de si la enseñanza se hace en la primera o en la segunda lengua (Vollmer, Heine, Troschke, Coetzee y Küttel 2006; Llinares y Whittaker 2010, Ruiz de Zarobe 2011).

En líneas generales, la mayoría de los estudios se han centrado en los efectos de la metodología AICLE en el uso de la lengua, sobre todo en producción oral y escrita, mientras que otras habilidades como son la lectura y la comprensión auditiva no han recibido esa misma atención, con la excepción de algunos estudios como son Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe (2007) o Hellekjaer (2010), por citar dos de ellos. En su estudio, Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe llevaron a cabo una comparación de 130 alumnas de 6º de Educación Primaria (11-12 años) en dos contextos educativos: 65 estudiantes de AICLE frente a otras 65 que sólo cursaban inglés como lengua extranjera. La prueba de comprensión lectora (*Corporate Author Cambridge ESOL*, 2004) demostró que el grupo AICLE presentaba mejores resultados que el grupo que seguía un acercamiento más tradicional a la lengua. Esas mejoras también se apreciaron en las pruebas generales de elección múltiple y en las de vocabulario receptivo.

Hellekjaer (2010) analizó el proceso de comprensión auditiva en el entorno universitario cuando las clases se imparten en inglés como lengua extranjera o en la primera lengua, el noruego. El estudio demostró que no existen diferencias significativas en los resultados de comprensión auditiva entre el inglés y la primera lengua, aunque las dificultades son mayores cuando la escucha se hace en inglés. Los problemas incluyen desde la comprensión de palabras o la existencia de vocabulario desconocido, hasta dificultades inherentes al hecho mismo de tomar apuntes.

Con respecto a la lectura en AICLE cabe reseñar que, como su propio nombre indica, el aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera promueve el trabajo con contenidos curriculares. La mayor fuente de caudal lingüístico proviene de materiales textuales, así como auditivos, y a menudo en el uso de esos textos se lleva a cabo un planteamiento más léxico que gramatical, enfatizando el aprendizaje de vocabulario. Estos contenidos

proviene en gran medida de textos o documentos escritos, sin olvidar el uso de las nuevas herramientas y tecnologías de la información y la comunicación (véase el capítulo de Zenotz, este volumen). Para ello, los estudiantes tienen que estar equipados lingüísticamente. Ello quiere decir que su capacidad de lectura tiene que estar más desarrollada que, por ejemplo, en una clase tradicional de lengua extranjera. La lectura de textos va unida a estrategias de lectura que deben ser proporcionadas a los estudiantes.

Reading and reading skills are regarded as highly important in the CLIL classroom. Most of the acquisitional processes are related to reading comprehension: learners work with documents and other sources in order to acquire knowledge in the content subject. Although reading strategies play an important role in all learning contexts, in CLIL they decide on the students' success or failure. A specific CLIL methodology has to take this into account: thus the promotion of reading strategies plays an important role in all methodological discussions. And it must not be forgotten that content subject work also includes specific reading skills: working with graphs, maps, charts etc... Learners do not read texts in order to learn language but in order to acquire knowledge in the content subject. (Wolff 2005: 17)

Como Wolff afirma, en AICLE los estudiantes no leen textos para aprender la lengua en sí, sino para adquirir conocimientos en lengua extranjera, lo que hace que el acercamiento al texto impreso cobre un nuevo valor. Junto con la importancia de la lectura, el uso de estrategias (Grabe 2009; Hudson 2007; Xiangying y Grabe, en este volumen) condicionará el propio proceso adquisitivo. Si bien su conocimiento es importante en cualquier contexto educativo, en AICLE juega un papel fundamental, condicionando el éxito o el fracaso del aprendizaje.

Es evidente que la lectura resulta capital en AICLE ya que gran parte de los contenidos provienen de esta destreza, junto con la comprensión auditiva. No obstante, a pesar de ser el tronco de esta metodología, son muy escasos los estudios que existen en este entorno, y todos ellos muy recientes.

Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) llevaron a cabo un estudio longitudinal que examinaba los efectos del enfoque integrado en inglés en los pri-

meros cuatro años de educación secundaria en cinco escuelas holandesas. Su estudio se centró en tres competencias en concreto: la comprensión lectora, la competencia oral y el vocabulario receptivo. Los resultados demostraron que los estudiantes AICLE obtenían mejores resultados en su nivel de proficiencia en inglés que aquellos que habían seguido un acercamiento tradicional a la lengua (no-AICLE). Esos beneficios se referían tanto al nivel de competencia oral como a la comprensión lectora, mientras que el conocimiento de vocabulario receptivo no presentaba diferencias significativas entre ambos enfoques. Por otro lado, el acercamiento AICLE no afectaba al nivel de competencia en lengua materna (L1) o al conocimiento obtenido en cuanto al contenido de la materia (Historia y Geografía).

No obstante, y tal y como los propios autores alegan, no es evidente que ambos grupos (AICLE y no-AICLE) sean totalmente parejos. El grupo AICLE, que ellos denominan *Bilingual Education*, es un grupo que consiguió un fuerte respaldo institucional y metodológico, hecho que puede haber influido en los buenos resultados obtenidos. Habría que confirmar esos mismos resultados en grupos bilingües más generalizados creados con posterioridad. Además, la posición específica de la lengua inglesa en el contexto holandés puede igualmente haber jugado un papel importante. Los estudiantes están muy motivados para aprender la lengua dentro del sistema educativo y científico holandés y, por otro lado, tienen mucho contacto con la lengua inglesa fuera de la escuela, por lo que su exposición a la misma es constante (Admiraal, Westhoff y de Bot 2006: 91). Así pues, falta por demostrar que estos resultados sean extrapolables a otros contextos, y con otras lenguas en cuestión.

En Noruega, Hellekjaer (2006) analizó la competencia lectora de 217 estudiantes de siete colegios de educación secundaria por medio de la prueba de lectura de los exámenes IELTS (*International English Language Testing System*). En su corpus de investigación, 178 estudiantes cursaban únicamente inglés como lengua extranjera, mientras que 39 estudiantes tenían otra asignatura: Historia Moderna o Física, impartida en inglés como lengua vehicular. Los resultados demostraron que los estudiantes AICLE:

- aprendían con mayor rapidez a localizar el sentido general de la lectura.
- toleraban mejor la ambigüedad de términos y la incertidumbre.
- eran capaces de ajustar las estrategias lectoras a cada objetivo.

- deducían mejor el significado de las palabras según el contexto, ampliando el vocabulario necesario.

Estas mismas conclusiones se obtuvieron con alumnos de niveles avanzados y aquellos que realizaban una lectura extensiva de la lengua inglesa (Hellekjaer, 2008), lo que viene a corroborar los buenos resultados receptivos de la metodología AICLE.

También en Escandinavia, pero en esta ocasión en Suecia, encuadramos los trabajos de Sylvén (2004) y Sundqvist (2009) en colegios de educación secundaria. Estas autoras demostraron que existía una correlación positiva entre las horas de exposición al inglés como lengua extranjera, la adquisición de vocabulario y la competencia comunicativa obtenida. Sylvén comprobó cómo los estudiantes de modelos AICLE presentaban mejores resultados en vocabulario que los estudiantes no-AICLE y esto se debía en gran medida al hecho de que los estudiantes AICLE tenían un acercamiento mayor a la lengua inglesa fuera del contexto formal del aula por medio de la televisión, la lectura e Internet.

Sundqvist, por otro lado, examinó la influencia que ejerce el contacto extraescolar con la lengua inglesa en la adquisición de vocabulario y la competencia oral también en educación secundaria. Estas actividades extraescolares incluían la lectura de libros o revistas, la televisión, Internet, o la escucha de música, entre otras. De nuevo existía una correlación positiva entre el contacto extraescolar con la lengua y las dos variables analizadas, aunque la influencia era mayor en el caso de la adquisición de vocabulario que en el nivel de competencia oral obtenido. Además, el tipo de actividad también influía en los resultados, siendo mejores en aquellos campos donde los estudiantes debían participar más activamente (videojuegos, Internet o la lectura).

Por último, cabe reseñar el estudio de Loranc-Paszylk (2009) en Polonia, que analizó el nivel de competencia obtenido por alumnos de Relaciones Internacionales que estudiaban la asignatura de “Historia de la Integración Europea” siguiendo un enfoque AICLE en lengua inglesa. En concreto, estudió las actividades de lectura y escritura académica dentro de contextos integrados de aprendizaje durante dos semestres por parte de 17 estudiantes AICLE frente a 35 que seguían la asignatura en su lengua materna, el polaco. De nuevo se pudo comprobar los beneficios a la hora de integrar lengua y contenido tanto en las pruebas de lectura y escritura como en el nivel global de competencia en lengua inglesa.

En suma, los estudios presentados sobre la lectura en AICLE muestran logros positivos en contextos integrados, hecho que ya se había constatado en otros contextos educativos, como es el de inmersión canadiense. Aunque ambos contextos no son equiparables ni extrapolables, resulta interesante comprobar que algunos de los beneficios se asemejan.

Baker (1993), que llevó a cabo el análisis de un número elevado de estudios canadienses sobre inmersión, llegó a algunas conclusiones comunes a la mayoría de ellos. Con respecto a la lectura, algunas de sus conclusiones incluían:

- Los estudiantes anglófonos de inmersión temprana (3 o 4 años) en francés muestran un cierto retraso con respecto a los estudiantes monolingües en algunas destrezas como son la lectura o la ortografía, pero después de unos años ambos grupos se equiparan totalmente.
- Los estudiantes de inmersión temprana adquieren un nivel de competencia casi nativo en actividades receptivas (comprensión auditiva y lectora) en la segunda lengua antes de los 11 años, mientras que su nivel de competencia productiva (producción oral y escrita) siempre es inferior.
- En lo referente a comprensión oral y escrita, los estudiantes de inmersión temprana alcanzan mejores resultados que los estudiantes de inmersión tardía (comienzo de la educación secundaria) o inmersión parcial (véase Genesee, 2004, para una explicación detallada de estos resultados).

Allen (2004), centrándose en el proceso lector también en el ámbito canadiense, comparó estudiantes de inmersión francesa con estudiantes de no inmersión en el sistema escolar por medio de la prueba 2000 PISA (*Program for International Student Assessment*), prueba internacional que se realiza a los estudiantes de 15 años y que mide no sólo su nivel de competencia lectora, sino también los resultados en Matemáticas y Ciencias. Su investigación demostró que los grupos de inmersión presentan mayores beneficios en competencia lectora que los de no inmersión, hecho que la autora atribuye al nivel sociocultural de las familias en estos programas o a la peculiaridad de que los estudiantes de estos programas de inmersión en ocasiones elijan pertenecer a ese grupo, lo que a menudo se relaciona con mejores resultados académicos. No obstante,

incluso aislando estos condicionantes, los logros eran mayores en los programas de inmersión. “When gender, socio-economic background, and parents’ education were each taken into account, French Immersion students still outperformed their counterparts in non-immersion programs” (Allen 2004: 29).

Aun así, tanto este estudio como otros llevados a cabo en entornos AICLE se han realizado contrastándolos con contextos tradicionales (no-AICLE, no inmersión). Si bien es necesario llevar a cabo más investigación al respecto, resulta prioritario delimitar los estudios de manera que tengan en cuenta los propios principios y las estrategias de lectura que son fundamentales en un enfoque integrado. Como comentábamos anteriormente, en la metodología AICLE el fomento de las estrategias de lectura juega un papel primordial y éste debe constituir uno de los pilares básicos de este enfoque metodológico.

4. Mirando al futuro en AICLE

EN LAS ÚLTIMAS décadas el enfoque AICLE como acercamiento integrado a las lenguas ha ido cobrando gran relevancia no sólo dentro del sistema educativo internacional, sino también como marco teórico y aplicado en el aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras, como lo atestigua la gran profusión de volúmenes publicados al respecto muy recientemente (Dafouz y Guerrini 2009; Dalton-Puffer, Nikula y Smit 2010; Lasagabaster y Ruiz de Zarobe 2010; Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán 2009; Ruiz de Zarobe, Sierra y Gallardo del Puerto 2011).

La investigación hasta la fecha se ha centrado sobre todo en los efectos del modelo AICLE en tres dominios:

- el aprendizaje de la lengua meta
- el efecto de AICLE en la primera lengua
- el aprendizaje de los contenidos por parte de los aprendices

No obstante, es cierto que la mayor parte de la investigación la venimos realizando lingüistas más bien que expertos en contenido, y de ahí que muchos estudios se centren en los resultados lingüísticos de AICLE. En líneas generales, estas investigaciones demuestran que la exposición a

la lengua a través de contenidos curriculares produce mejores beneficios que únicamente el aprendizaje formal de lengua extranjera. Los estudiantes en estos programas integrados reciben clases de contenidos curriculares utilizando la lengua extranjera, en la mayoría de los casos el inglés (Nikula 2005) como lengua vehicular, hecho que promueve la adquisición implícita de la lengua extranjera. Otros investigadores como Coyle (2006) mencionan las ventajas del modelo AICLE e incluyen aspectos tan diversos como el aumento de la competencia lingüística, la mejora de la motivación y de las actitudes positivas de los estudiantes, el incremento del vocabulario o el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de solución de problemas.

Aun así, y aunque la evidencia existente avala la efectividad del enfoque AICLE, esta metodología también presenta una serie de obstáculos, que todavía deben solventarse para llevar a cabo una implementación efectiva del modelo:⁵

1. La instrucción basada en contenidos ofrece un marco idóneo para que la interacción entre alumno y profesor cobre gran significación. No obstante, al tratarse de una adquisición implícita de la lengua es posible que la instrucción formal (*Focus on Form* o *Focus on Forms*)⁶ se vea desfavorecida. Ese mismo hecho se había comprobado en los programas de inmersión canadienses, donde los estudiantes alcanzaban un elevado grado de competencia en la lengua meta, francés, en actividades receptivas, mientras que las competencias productivas y sobre todo, las gramaticales, presentaban muchas lagunas (Harley y Swain 1984). Lyster (2007) habla de la necesidad de incluir una instrucción explícita de la lengua, con corrección de errores e instrucción formal, que puede resultar beneficiosa. Como algunos estudios llevados a cabo en Cataluña (Pérez Vidal 2008) han constatado, los episodios de atención a los aspectos formales de la lengua meta son muy escasos en las sesiones AICLE. La primera recomendación, así pues, es su incorporación dentro de esta metodología.

2. Falta todavía mucho camino por recorrer en cuanto a la descripción de los resultados lingüísticos del modelo AICLE se refiere. Los resultados tienden a ser positivos en la mayoría de las competencias lingüísticas, si bien es cierto que algunas destrezas parecen beneficiarse más que otras de esta metodología (Dalton-Puffer 2008; Ruiz de Zarobe 2011). Falta investigación al respecto, como apreciábamos en el caso de la lectura, y esta investigación debe incluir:

- Homogeneidad de los grupos en sus distintas vertientes individuales y contextuales, incluyendo grupos de control.
- Revisión de los instrumentos de medida para incluir la doble faceta de integración de contenidos y lengua.
- Control de otras variables metodológicas y lingüísticas que pueden influir en los resultados obtenidos hasta la fecha (Bruton 2011).
- Estudios longitudinales, que describan el proceso adquisitivo y los efectos a largo plazo del enfoque.
- Ampliación de la investigación empírica en los tres niveles educativos: educación primaria, secundaria y terciaria.

Si estas limitaciones, entre otras, se tienen en cuenta a la hora de diseñar futuros estudios, la investigación sobre la implementación de AICLE en el contexto educativo se verá fortalecida y demostrará fehacientemente los resultados de este modelo para futuras iniciativas.

5. Referencias bibliográficas

- Adams, T. M. 1996. "Languages across the curriculum: Taking stock". *ADFL Bulletin*, 28: 9-19.
- Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. 2006. "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English". *Educational Research and Evaluation* 12: 75-93.
- Allen, M. 2004. "Reading achievement of students in French immersion programs". *Educational Quarterly Review*, 9 (4): 25-30.
- Baetens Beadsmore, H. (ed.) 1993. *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brinton, D. M., Snow, M.A. y Wesche M. B. 1989. *Content-based second language instruction*. New York, NY: Newbury House.
- Bruton, A. 2011. "Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)". *Applied Linguistics: 1-7*. Publicado en línea el 2 de marzo de 2011.
- Cantoni-Harvey, G. 1987. *Content-area language instruction: Approaches and strategies*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Chapple, L. and Curtis, A. 2000. "Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film". *System*, 28:419-433.
- Cloud, N., Genesee, F. y Hamayan E. 2000. *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Collins, L., Halter, R., Lightbown, P.M. y Spada, N. 1999. "Time and the distribution of time in L2 instruction". *TESOL Quarterly*, 33: 655-680.
- Coyle, D. 1999. 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts'. En Masih, J (ed.). *Learning Through a Foreign Language* London: CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), 46-62.
- Coyle, D. 2006 "Developing CLIL: Towards a Theory of Practice", in *Monograph 6 APAC* Barcelona.
- Coyle, D. 2011. "Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings". En Ruiz de Zarobe, Y., J. Sierra y F. Gallardo del Puerto (eds.) *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang. 49-74.

- Coyle, D., Marsh, D. y Hood, P. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. 1979. "Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, 49.
- Dafouz, E. y Guerrini M. (eds.) 2009. *CLIL across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid, Londres: Santillana Educación, S.L. /Richmond Publishing.
- Dalton-Puffer, Christiane 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, Christiane 2008. "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe". In Delanoy, Werner / Volkman, Laurenz (eds) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter, 139-157.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds.) 2010. *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eurydice 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe*. Brussels: Eurydice.
- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. L. (eds.) 2003. *Age and the Acquisition of English as a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. 1987. *Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Genesee, F. 2004. "What do we Know about Bilingual Education for Majority-Language Studentes?". En T.K Bhatia y W. C. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 547-576.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grenfell, M. (ed.) 2002. *Modern Languages across the Curriculum*. London: Routledge.
- Harley, B., y Swain, M. 1984. "The interlanguage of immersion students and its implications on second language teaching". En Davies, A., Crippe, E. y Howatt, APR (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 291-311.
- Hellekjaer, G.O. 2006. "English for Occupational Purposes. The Case for CLIL". http://www.cinop.nl/ezine/mvt/nb_07-13/pp_hellekjaer.ppt#261,2,Overview

- Hellekjaer, G.O. 2008. "A case for improved reading instruction for academic English Reading proficiency". *Acta Didactica Norge*, 2(1): 1117.
- Hellekjaer, G.O. 2010. "Language Matters: Assessing Lecture Comprehension in Norwegian English-medium Higher Education". En Dalton Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds) *Language Use in CLIL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 233-258.
- Hudson, T. 2007. *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe, Y. 2007. "Does the type of instruction have any bearing on EFL learners' receptive vocabulary?". Comunicación presentada en el congreso ELIA 10, Universidad de Sevilla, España.
- Johnson, R. K., y Swain, M. (eds.). 1997. *Immersion education: International perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Kecht, M. R. y von Hammerstein, K. (eds.) 2000. *Languages Across the Curriculum: Interdisciplinary Structures and Internationalized Education*. Columbus, OH: National East Asian Languages Resource Center.
- Lambert, W. E. 1977. "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". En A. P. Hornby (ed.) *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 71-85.
- Lambert, W. E. y Tucker, G. R. 1972. *The bilingual education of children. The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lightbown, P.M. y Spada, N. 1991. "Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire". *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 48 : 90-117.
- Llinares, A. y Whittaker, R. 2010. "Writing and Speaking in the History Class: A Comparative Analysis of CLIL and First Language Contexts". En Dalton Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds.) *Language Use in CLIL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 125-145.
- Long, M. H. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". En de Bot, K., Ginsberg, R. B., y Kramersch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.

- Loramc-Paszylk, B. 2009. "Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions." *International CLIL Research Journal*, 1 (2): 47-53.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: JohnBenjamins.
- Marsh, D. y Langé, G. (eds.) 1999. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. ER-paino & Jyväskylän yliopistapaino, Jyväskylä; Finland.
- Marsh, D. y Langé, G. (eds.) 2000. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A. y Hartiala, A.-K. 2001. *Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mohan, B. 1986. *Language and content*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Muñoz, C. (ed.) 2006. *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nikula, T. 2005. "English as an Object and Tool of Study in Classrooms: Interactional Effects and Pragmatic Implications". *Language and Education* 16: 27-58.
- Pérez Vidal, C. 2008. "The need for focus on form in content and language integrated approaches: An exploratory study". En Lorenzo, F., Casal, S., de Alba, V. y Moore, P.F. (eds.), *Content and language integrated learning: Methods and practice*. Volumen monográfico de RESLA. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity* 2004-06 Accesible en: www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2005. Age and Third Language Production: A Longitudinal Study. *International Journal of Multilingualism*. 2 (2): 105-113.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2007. CLIL in a Bilingual Community: Similarities and Differences with the Learning of English as a Foreign Language. *VIEWZ Vienna English Working Papers (Special Issue:Current Research on CLIL 2)*. 16 (3): 47-52.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008. *CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country*. *International CLIL Research Journal*. 1 (1): 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R.M. (eds.) 2009. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. "Written production and CLIL: An empirical study". En Dalton Puffer, C., Nikula, T. y Smit, U. (eds) *Language Use*

- in *CLIL*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 191-209.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2011. "Which Language Competencies Benefit from CLIL? An Insight into Applied Linguistics Research" 2011. En Ruiz de Zarobe, Y, Sierra, J.M. y Gallardo del Puerto, F. (eds.) 2011. *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang, 129-154.
- Ruiz de Zarobe, Y, Sierra, J.M. y Gallardo del Puerto, F. (eds) 2011. *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang.
- Sagliano, M. y Greenfield K. 1998. "A collaborative model of content-based EFL instruction in the liberal arts". *TESOL Journal*, 7 (3): 3-28.
- Snow, A. M., V. Cortés y A. Pron (1998) *EFL and educational reform: Content-based Interaction in Argentina*. Forum 36 (1), 10-13.
- Sundqvist, P. 2009. *Extramural English Matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Swain, M. y Lapkin, S. 1986. "Secondary French immersion: The goods and the bads". *Contact*, 5(3), 2-9.
- Sylvén, L.K. 2004. *Teaching in English or English Teaching? On the Effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition*. PhD dissertation. Goteborg University.
- Thomas, W.P. y Collier, V.P. 1995. *Language minority student achievement and program effectiveness*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Vollmer, H.M., Heine, L., Troschke, R., Coetzee, D. y Küttel, V. 2006. *Subject-specific Competence and Language Use of CLIL Learners: The Case of Geography in Grade 10 of Secondary Schools in Germany*. Comunicación presentada en el congreso ESSE8 de Londres, Universidad de Londres, Gran Bretaña.
- Wolff, D. 2005, *Approaching CLIL*, in Project D3 - CLIL Matrix - Central workshop report 6/2005, Graz, Austria: European Centre for Modern Languages, 10-25.

Notas

1. Este trabajo se enmarca dentro de los proyectos de investigación del Ministerio de Innovación y Ciencia (MICINN) FFI2009-10264 y del Gobierno Vasco IT 311-10.
2. Al hablar de inmersión lingüística en contextos canadienses conviene señalar que existen distintos programas al respecto, que varían según la edad en la que se introduce la segunda lengua (*early immersion*-inmersión temprana; *delayed immersion*-inmersión retrasada; *late immersion*-inmersión tardía) y según el porcentaje de instrucción en la segunda lengua (inmersión total o parcial)
3. Existen otras diferencias entre contextos de inmersión lingüística y metodologías AICLE relacionadas con distintos aspectos como son el nivel de competencia de los profesores o la naturaleza de los materiales, aunque no son competencia de este estudio.
4. El modelo dual de educación bilingüe está enfocado para estudiantes angloparlantes y hablantes de otra lengua en Estados Unidos. En el modelo dual una mitad de la clase se enseña en inglés y la otra mitad en la otra lengua.
5. Una explicación detallada de todas las dimensiones de AICLE la encontramos en: <http://www.cilcompendium.com/cilcompendium.htm>
6. En esta sección nos centraremos fundamentalmente en los aspectos referidos al aprendizaje de la lengua, y no a los pasos pedagógicos a seguir en cuanto al profesorado y a la evaluación del modelo. Una descripción detallada de estos objetivos se incluye en Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010).
7. Según Long (1991) la *atención a la forma* consiste en dirigir la atención de los estudiantes a los elementos lingüísticos (palabras, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.) en el momento en que aparecen en las lecciones centradas en la transmisión de contenidos por problemas en la comprensión o en la producción.. En su opinión, esta opción es la adecuada para la enseñanza de lenguas frente a la *atención a las formas* (*Focus on Forms*) y la *atención al significado* (*Focus on Meaning*), que tienen serios problemas.

*La intercomprensión: concepto
y procedimientos para su desarrollo
en las lenguas románicas*

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra

Palabras clave: comprensión lectora, comprensión auditiva, estructuras comunes, formas comunes.

Keywords: listening comprensión, reading comprensión, common structures, common forms.

Resumen

La intercomprensión es una capacidad que pueden desarrollar los hablantes de una lengua para comprender mensajes en otra sin necesidad de ser capaces de producirlos. Considerada como un enfoque para el aprendizaje de lenguas, tiene un doble objetivo: ahondar y ampliar el plurilingüismo individual, y favorecer un multilingüismo en la sociedad. Su fundamento radica en la semejanza o la identidad entre formas y estructuras de dos o más lenguas, que las hacen fácilmente reconocibles para sus respectivos hablantes. En la didáctica de la intercomprensión se presentan esas semejanzas, al tiempo que se ejercita la lectura y audición de textos potenciando las estrategias de comprensión lectora y auditiva –procesamiento descendente (“top down”), inferencias, etc.—. Se desarrolla un cierto grado de conciencia lingüística y de conocimientos lingüísticos explícitos, pero éstos se limitan a los estrictamente necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

Abstract

Intercomprehension is an ability that can be developed by the speakers of a particular language to understand messages in another one with no need for them to be able to produce such messages. As an approach to the teaching of languages, it has a twofold objective: to deepen and widen the individual's plurilinguism and to foster multilinguism in the society. Its foundations lay in the similarity or the identity of forms and structures among two different languages, which let them be easily identified by their speakers. When it comes to teaching intercomprehension, these similarities are pointed out to the learners, while listening and reading exercises are practised and the appropriate strategies are fostered (“top down” processing, inferencing, etc.). A certain degree of linguistic awareness and explicit linguistic knowledge is developed, but only as long as it is necessary for the achievement of the intended goals.

1. Introducción

LA INTERCOMPRESIÓN ES una realidad vivida y experimentada en múltiples ocasiones a lo largo de la historia; es, al mismo tiempo, una de las últimas y más interesantes propuestas para el fomento del aprendizaje de lenguas. En cuanto experiencia histórica, es uno de esos fenómenos con los que se convive durante largo tiempo sin tomar conciencia de su naturaleza y de su verdadero alcance; en efecto, son y han sido habituales en todo tiempo y lugar las situaciones en las que dos o más personas han podido entenderse mutuamente con un notable grado de precisión y de eficacia utilizando cada una de ellas una lengua diferente. En cuanto propuesta para el fomento del aprendizaje de lenguas, la intercomprensión lleva ya unas décadas en los foros de debate científico y académico de diversas instituciones y países, predominantemente europeos, pero también de otros continentes, en particular de América Latina.

La globalización de las relaciones entre individuos y entre grupos sociales en el mundo actual exige y fomenta a un tiempo la capacidad de las personas para comunicarse de forma ágil y eficaz con otras que hablan una lengua diferente. De ahí, el auge de las actividades de enseñanza de lenguas y las iniciativas que han ido surgiendo en las últimas décadas para dar respuesta a estas necesidades. El mito de Babel sigue desafiando a la humanidad, y su interpretación experimenta oscilaciones entre quienes lo ven como una maldición y quienes lo consideran un patrimonio universal que conviene preservar. Las propuestas de intercomprensión se alinean en la segunda de las opciones, puesto que se alejan tanto de la idea de una lengua universal generada artificialmente, al estilo de las que surgieron en el pasado siglo, como de la implantación de una lengua natural como única medida para superar las dificultades de comunicación, puesto que esa lengua natural (en nuestros días, el inglés), por un lado, pierde mucho de su naturalidad al convertirse en un código de rápido y fácil manejo, y por otro lado, resulta insuficiente para los propósitos de una comunicación profunda entre personas. Aparte de ello, la solución de adoptar una de las lenguas existentes como único medio de comunicación internacional presenta serias dificultades de orden político, por reproducir a escala planetaria problemas parecidos a los de las situaciones de diglosia descritas por la sociolingüística. Conferir carácter oficial en el seno de una institución (como por ejemplo, la Unión Europea) a una o dos lenguas, relegando a las demás a usos privados o secundarios, iría en contra de la igualdad

de derechos de todos los ciudadanos. En otras zonas del mundo se dan actualmente (y se darán sin duda en el futuro) situaciones de presencia de diversas lenguas en un mismo territorio o una misma institución, que comportan una problemática para la cual la intercomprensión puede ofrecer en muchos casos una solución razonable, equitativa y eficaz.

En este capítulo se presentan brevemente algunos de los fundamentos científicos en que se sustentan las propuestas de desarrollo de la intercomprensión y se ofrece una muestra de una de las aplicaciones prácticas.

2. Definición y delimitación del concepto

LA INTERCOMPRESIÓN NO es la única propuesta para la solución de los problemas de comunicación entre individuos y grupos sociales que aboga por el recurso a diversas lenguas y descarta la solución de una moderna *koiné*. Existen otras, con las que no es incompatible. Conviene, sin embargo, delimitar los distintos conceptos que en este campo se manejan.

En primer lugar, existe el concepto —y la vieja aspiración— del *multilingüismo*. Es decir, la idea de una situación social en la que en un determinado espacio geográfico se usan de forma habitual distintas lenguas; en el contexto europeo suelen ponerse como ejemplos típicos los casos de Suiza o Luxemburgo, países en los que parece haberse alcanzado esa meta ideal. Y suele abogarse por que en otros países más aparentemente¹ monolingües se llegue a una situación semejante. Se conoce como *bilingüismo* la variante que ve reducidas a dos las lenguas que conviven en un territorio. Tanto el multilingüismo como el bilingüismo tienen una vertiente política y social, y otra vertiente individual y psicolingüística. En la vertiente política y social, la sociolingüística ha descrito muy bien las distintas formas que esta situación lingüística puede adoptar, y, como es sabido, ha denominado *diglosia* aquella en la que el uso de las lenguas se distribuye por funciones y ámbitos sociales, siendo una de ellas reservada para los usos públicos, oficiales, cultos, tanto orales como escritos, mientras que la otra queda relegada a los usos cotidianos en el ámbito privado, predominantemente coloquiales y orales.

La vertiente individual de estos conceptos remite a la competencia de una persona para desenvolverse de forma natural y eficaz en más de una única lengua. Suele tratarse de una competencia desarrollada desde la infancia, bien por una situación de bilingüismo social que la favorece, bien

por una decisión familiar de escolarizar al niño en una lengua extranjera, bien por otras causas diversas. Son muy frecuentes en la actualidad las propuestas de formación de individuos bilingües mediante la escolarización en lengua extranjera, o trilingües en países socialmente bilingües.

Otro concepto recientemente muy difundido, debido a su presencia en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*) (Consejo de Europa, 2001), es el de *plurilingüismo*. A diferencia de los anteriores, el plurilingüismo es una característica estrictamente individual y mental, cuyos defensores propugnan la existencia de un único almacén de conocimientos en el individuo, en el que se construye un conocimiento lingüístico compartido por las distintas lenguas que se domina o se está aprendiendo. Lo que se aprende para una lengua es de inmediato aplicable al conocimiento de otras lenguas y conviene, en consecuencia, tenerlo presente tanto en el establecimiento de políticas de enseñanza de lenguas como en la planificación de programas de aprendizaje².

La *intercomprensión* participa de muchos de los planteamientos de estos otros conceptos. Así, tiene un componente político y social, por el que hace posible abogar por la igualdad de las lenguas en cuanto a su uso, su promoción y su oficialidad en un mismo territorio; todas ellas —especialmente en el caso de un espacio con tanta diversidad lingüística como el europeo— tendrán cabida en los usos oficiales si se fomenta la comprensión de mensajes emitidos en otra lengua sin que sea necesario fomentar la contrapartida de la expresión. Análogamente, en la formación de las personas durante su etapa escolar puede incrementarse notablemente el número de lenguas que se aprenden si en algunas de ellas los objetivos del programa se limitan a la comprensión. Y, desde el punto de vista del desarrollo de conocimientos lingüísticos, el aprendizaje de muchos aspectos del sistema y uso de las lenguas puede fomentarse de forma transversal a todas ellas (piénsese, por ejemplo, en los procedimientos de deíxis o de anáfora, o bien en la flexión de número en nombres contables y no contables, o en cuestiones de tiempo y aspecto verbal, por poner sólo tres ejemplos relativos al sistema).

No debe entenderse que la intercomprensión se aplica a cualesquiera lenguas que se hallen en contacto; es un concepto aplicable únicamente a las distintas lenguas de una misma familia lingüística. La mayor parte de propuestas realizadas para el fomento de la intercomprensión, tanto en Europa como en Latinoamérica, atañe a las lenguas románicas, pero también las hay para las lenguas germánicas y para las eslavas.

A diferencia del multilingüismo o del plurilingüismo, lo específico de la intercomprensión es que fija sus objetivos en el desarrollo de la capacidad de entender mensajes, sin ir más allá (pero también sin que ello presuponga, por descontado, la imposibilidad de un desarrollo —ulterior o en paralelo— de la capacidad de producirlos).

Así pues, y como cierre de esta introducción, cabe definir la intercomprensión como una capacidad que los hablantes de una determinada lengua pueden desarrollar para entender mensajes formulados en otras lenguas de su misma familia lingüística sin necesidad de ser capaces de producirlos. La base de la intercomprensión está, pues, en el parentesco entre las lenguas, pero su activación requiere una intervención consciente y positiva del individuo, que se logra mediante la enseñanza y el entrenamiento.

3. Fundamentos científicos de la intercomprensión

ABORDAREMOS AQUÍ BREVEMENTE los fundamentos científicos de la intercomprensión, sin hacer distinción entre la intercomprensión entendida como una realidad inherente a una familia de lenguas —como algo presente en su estructura compartida— y la intercomprensión entendida como una propuesta para el aprendizaje de lenguas, con sus objetivos y sus procedimientos particulares. Trataremos en primer lugar los fundamentos científicos relacionados con la lingüística y luego los que se relacionan con la psicología del conocimiento y del aprendizaje.

3.1. Fundamentos lingüísticos

Desde hace unas décadas, las ciencias del lenguaje han experimentado una considerable diversificación de perspectivas y una creciente interdisciplinariedad. Esas distintas perspectivas pueden agruparse en dos grandes campos: el de las que estudian la lengua como sistema y el de las que estudian la lengua en su uso.

3.1.1. La intercomprensión vista desde la lengua como sistema

Las lenguas que pertenecen a una misma familia comparten una considerable cantidad de rasgos y estructuras en sus diversos niveles o subsistemas: el fonético, el léxico-semántico, el morfológico y el sintáctico. La

complementación nominal, por ejemplo, en las lenguas románicas, o la gradación y comparación de los adjetivos se realizan mediante estructuras iguales, muy distintas de las que utilizan las lenguas germánicas. Del mismo modo, la base léxica de su vocabulario y los recursos de prefijación y sufijación resultan ser de una gran proximidad, cuando no idénticos. En la evolución histórica que ha dado lugar a estas lenguas de una misma familia han intervenido procesos de orden fonológico que vuelven opacos algunos de los rasgos de ese parentesco entre ellas, opacidad que puede extenderse hasta la grafía de los términos en cuestión. Pero incluso esos fenómenos que han contribuido a las mayores diferencias entre las lenguas responden a una cierta dinámica que afecta a los mismos sonidos y grupos de sonidos, lo que los hace susceptibles de descripción y explicación con fines didácticos; es el caso, por ejemplo, del grupo consonántico latino [kt], como se aprecia en la serie *leche / lácteo* (castellano), *llet* (catalán), *lait* (francés), *leite* (portugués), y que se manifiesta en otros muchos términos: *pecho, ocho, trecho, hecho*, etc. y sus correspondientes en las otras lenguas románicas; o bien, en el caso de las lenguas germánicas, las consonantes afectadas por la *Lautverschiebung* (*Strasse* —la palabra para *calle* en alemán— es en neerlandés *straat* y en inglés *street*; o bien, *ciencia*: en alemán, *Wissenschaft* – en neerlandés, *wetenschap*).

Por esta razón, la proximidad o identidad de rasgos y fenómenos del sistema lingüístico de las diversas lenguas, realmente existente, puede no ser aparente a primera vista para los ojos de un hablante de cualquiera de ellas. De ahí nace la necesidad de una cierta formación y entrenamiento en el uso eficaz de la intercomprensión.

3.1.2. La intercomprensión vista desde el uso de la lengua

La capacidad de uso de la lengua propia que poseemos los humanos tiene su fundamento en la competencia comunicativa (Hymes 1972). Este constructo forma parte de las competencias generales de la persona (Bachman 1990, Consejo de Europa 2001), gracias a las cuales el individuo es capaz de superar limitaciones en la realización de sus diversas actividades, incluida la del uso de la lengua. Para producir y comprender mensajes lingüísticos, recurrimos tanto a nuestro conocimiento de la lengua y de los mecanismos con los que opera como a nuestros conocimientos generales del mundo y la experiencia que de él tenemos, así como también a nuestra capacidad general de raciocinio, que nos permiten enfrentarnos a textos y

mensajes descifrando parcialmente en ellos códigos que en principio nos son ajenos.

Para algunos de esos conocimientos generales del mundo, la psicología cognitiva ha acuñado los términos de *marcos y esquemas de conocimiento*; la lingüística textual (Van Dijk 1997) se ha servido de ellos para explicar la estructura de los textos y la capacidad de los lectores para interpretar su mensaje. De ahí que en la bibliografía sobre la comprensión lectora se hable de la *competencia textual*, esto es, la capacidad de reconocer un texto concreto como perteneciente a un determinado género, de reconocer asimismo en él unas estructuras y recursos particulares y, en consecuencia, de aplicar a su interpretación las estrategias adecuadas. Esta competencia textual puede caracterizarse como una importante interficie en el manejo de diversas lenguas que pueda llevar a cabo un mismo sujeto; en efecto, sin perder matices y características propias de cada cultura, muchos de los géneros textuales son una realidad transversal a las distintas sociedades y lenguas del mundo actual, por lo que un lector experimentado en una de ellas reconocerá fácilmente las estructuras de muchos de los textos escritos en otra.

La intercomprensión de lenguas recurre hábilmente a estos conocimientos generales del mundo y de los textos para ayudar a desentrañar el sentido de los textos y mensajes que el hablante de una lengua puede encontrar formulados oralmente o por escrito en otra de su propia familia. La base científica y los procedimientos pedagógicos para el desarrollo de esta capacidad de comprensión son los mismos que se encuentran en la base de la didáctica de la comprensión lectora y auditiva de lenguas extranjeras.

Desde el punto de vista de la planificación de la enseñanza y, en ella, de la fijación de objetivos, ha venido en ayuda de los planteamientos de la intercomprensión la propuesta del *MCER*, cuando habla de competencias parciales y variables en el uso de la lengua; en efecto, hasta fechas recientes la didáctica de las lenguas consideraba la competencia comunicativa como un todo indivisible, sujeto a desarrollo de forma cuantitativa o en sucesivos grados de dominio (inicial, intermedio, avanzado, superior, con todas las escalas intermedias que pudieran establecerse). El Consejo de Europa propone en este documento unas tablas de descripción de competencias agrupadas por actividades de uso (da este nombre a las antiguamente conocidas como destrezas lingüísticas: expresión y comprensión en lengua oral o en lengua escrita), cada una de las cuales se subdivide en

actividades de mayor especialización. Señala el *MCER* que estas distintas competencias pueden encontrarse —y de hecho se encuentran— desarrolladas en muy diverso grado en la competencia comunicativa de una misma persona: alguien puede ser mucho más competente en la comprensión de textos literarios escritos que en la producción de textos conversacionales orales, y a la inversa; del mismo modo, dentro de la oralidad, alguien puede ser más competente describiendo experiencias que argumentando en un debate. Esta constatación podrá conducir, según los autores de este documento, a la organización de cursos y programas cuyos objetivos queden descritos en términos de estas competencias parciales, que a su vez podrán graduarse por niveles de dominio o perfección como tradicionalmente se ha hecho.

Queda patente así la posibilidad efectiva de enseñar lenguas para la intercomprensión, y de hacerlo de una forma diversificada según se trate de la intercomprensión en lengua escrita o en lengua oral (o en ambas a la vez), así como de considerar distintos tipos de texto como base para distintos programas de formación en la intercomprensión.

3.2. Fundamentos psicológicos de la intercomprensión

Los fundamentos psicológicos en el conocimiento y uso de la lengua afectan a dos variables fundamentales: la variable cognitiva y la variable afectiva. Por más que ambas puedan estar estrechamente entrelazadas, sus propiedades y sus fenómenos pueden describirse y explicarse por separado. La didáctica general de lenguas ha asumido esta doble vertiente del componente psicológico y, en los últimos años de forma especial, ha puesto el acento en la importancia de los factores afectivos (recuérdese, por ejemplo, la conocida *hipótesis del filtro afectivo* de S. Krashen) para el desarrollo de la competencia comunicativa en una nueva lengua (en realidad, para el desarrollo de todo aprendizaje).

En lo referente a la intercomprensión, los fundamentos psicológicos de orden cognitivo han sido ya mencionados en el apartado anterior, al hablar sobre la capacidad de uso de la lengua (marcos de conocimiento, capacidades generales de la persona para relacionar, hacer inferencias, etc.). Los fundamentos de orden afectivo no son de menor importancia para el desarrollo de la intercomprensión. Aparte de aquellos que son comunes al desarrollo de todos los aprendizajes, destacaremos dos grupos, relativos al uso de una nueva lengua. Por un lado, el grupo de las actitu-

des ante la lengua y su aprendizaje; por otro, el grupo de la experiencia del *yo*.

Los estudios sobre “el buen aprendiente de lenguas” (*the good language learner*) realizados en los años 70 y 80 del pasado siglo destacaron la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad como uno de los rasgos que caracterizaban a aquellos aprendientes que resultaban ser más eficaces en el logro de sus propósitos. Lo mismo cabe aplicar a quien se inicie en el desarrollo de la intercomprensión. El uso de la lengua está sujeto a frecuentes malentendidos, fruto de múltiples causas; de ello tiene experiencia cualquier persona. Estas múltiples causas son aún más numerosas en la práctica de la intercomprensión, por lo que la persona que se adentre en su aprendizaje debe estar preparada a convivir con ese riesgo del malentendido, a permanecer consciente de que no todo es siempre claro y transparente, de que hay que recurrir a múltiples claves para desentrañar un pasaje obscuro, de que toda comprensión será provisional y se confirmará progresivamente, etc. La exposición teórica y la descripción científica de los fenómenos lingüísticos que sustentan la intercomprensión son coherentes y rigurosas; su aplicación práctica para el aprendizaje de nuevas lenguas descansa en procedimientos más tentativos, más inciertos, más fluctuantes. Unas expectativas de claridad y seguridad permanentes no son la mejor ayuda para progresar en su desarrollo.

Por otro lado, están las actitudes y los valores asociados a una particular visión de la lengua y el lenguaje: como se dice en un pasaje bíblico a otro propósito, “el sábado está hecho para el hombre y no el hombre para el sábado”. La lengua y las lenguas están hechas para la comunicación y no a la inversa; son un instrumento a nuestro servicio, para la satisfacción de nuestras necesidades individuales y sociales. Por tanto, una actitud abierta ante el error y las posibles imperfecciones será más positiva que una actitud de temor ante las infracciones o la imperfección formal. La idealización y mistificación de la lengua no son precisamente el mejor servicio que podamos prestarnos, ni tampoco que podamos prestarle a esta maravillosa herramienta que ha desarrollado nuestra especie humana.

En relación con la experiencia del *yo* y del sentimiento de la propia identidad, la intercomprensión descansa en el hecho de que comunicarse por medio del lenguaje es algo mucho más profundo y más global en la personalidad del individuo que la mera codificación y descodificación mental de mensajes; en la comunicación lingüística intervienen los pensamientos de la persona, pero también sus sentimientos, sus emociones,

sus valores y sus actitudes, tanto hacia el tema de la comunicación como hacia sus interlocutores y hacia sí mismo. Formular ese complejo contenido comunicativo en una lengua extranjera no es imposible, por supuesto, pero para ser capaz de llegar a hacerlo se requiere una inversión importante de tiempo y esfuerzos; el grado de precisión y matización que puede alcanzarse en la expresión lingüística es normalmente muy superior cuando la lengua que se usa es la propia y no una aprendida. En una *conversación bilingüe* mantenida entre dos personas entrenadas en la intercomprensión, ambas tienen la posibilidad de expresarse de forma más plena y profunda, y de comprenderse mutuamente, que si se comunicaran en una tercera lengua. Estas ventajas no se limitan a la comunicación interpersonal, sino que alcanzan la dimensión sociocultural del lenguaje. Como señala uno de los teóricos de la intercomprensión, “*Parler dans une langue ‘non-tierce’ et comprendre la langue du partenaire hétéroglotte nous permet de participer à sa culture et de vivre des expériences de proximité culturelle*” (Meissner 2009).

4. La didáctica de la intercomprensión

DE LO HASTA aquí expuesto se deduce la posibilidad y la conveniencia de promover el desarrollo de la intercomprensión mediante iniciativas diversas conducentes a su aprendizaje. Existen ya diversos proyectos y programas que proporcionan información y apoyo a quienes estén interesados en ella³. Entre los más conocidos podemos nombrar los siguientes:

4.1. Modelos existentes

- *EuRom4*: Es un método para la enseñanza de lenguas románicas, elaborado por las universidades de Aix-en Provence, Lisboa, Roma y Salamanca, con el apoyo del programa europeo *Lingua* (Blanche-Benveniste y Valli 1995).
- *EuroCom*: Es un método para la enseñanza de lenguas de las familias románica, germánica y eslava. De ahí, sus tres variantes: *EuroComRom*, *EuroComGer* y *EuroComSla*. Aplica los mismos procedimientos a las tres familias de lenguas y propone un desarrollo simultáneo de la capacidad de lectura en todas las lenguas de una

misma familia. Es responsable de su concepto un equipo de profesores de universidades centroeuropeas: Frankfurt (H.G. Klein y T. D. Stegman), Giessen (F.J. Meissner) e Innsbruck (L.N. Zybatow), y sus destinatarios, en primer lugar, estudiantes universitarios de las respectivas lenguas de cada familia lingüística y, por extensión, jóvenes y adultos europeos.

- *Euro-mania*: Es un manual europeo destinado a escolares en edades de 8 a 11 años, para iniciarse en el conocimiento de seis lenguas románicas. Comprende veinte módulos didácticos interdisciplinares, en los que se aprenden contenidos de distintas materias (ciencias, tecnología, matemáticas e historia), utilizando en cada uno de ellos las seis lenguas de manera alterna y diferenciada. Bajo la dirección de P. Escudé, profesor de la Université de Toulouse 2 - Le Mirail, han participado en su elaboración profesores de universidades francesas, portuguesas, españolas, italianas y rumanas.
- *Galanet*: Es una plataforma de aprendizaje a distancia para el aprendizaje de lenguas románicas. Está destinada a estudiantes de distintas edades. Ofrece actividades para el desarrollo de la comprensión de lengua oral y lengua escrita, así como recursos informáticos para la práctica de la intercomprensión (foros de debate, chats, etc.).
- *Galapro*: Plataforma semejante a *Galanet*, dirigida a la formación de formadores en la intercomprensión de lenguas románicas.
- *Galatea*: Método dirigido a estudiantes y adultos para el desarrollo de la comprensión lectora en lenguas románicas. Elaborado por la Universidad de Grenoble.

Como ya se ha señalado, en Latinoamérica se han desarrollado también diversos proyectos, algunos de ellos relacionados con uno de estos programas europeos que acabamos de mencionar: *InterRom*, *InterLat*, etc. De sus nombres puede fácilmente deducirse que son proyectos para la intercomprensión de lenguas románicas o latinas.

Por otra parte, existen también en Europa propuestas para la intercomprensión de lenguas de familias distintas a la románica. Aparte de *EuroCom*, que, como se ha señalado, propone un mismo método para las lenguas de las familias románica, eslava y germánica, existen otras propuestas: *Sigurd*, *Slavic*, *Iglo*, etc.

4.2. Ventajas de estos métodos

Todas estas propuestas comportan unas mismas ventajas, de diverso orden:

- Promueven el multilingüismo social y el plurilingüismo individual, como se ha señalado inicialmente, y lo logran de una manera eficaz y económica en tiempo y esfuerzos.
- Promueven el desarrollo de valores en relación con las lenguas y su uso: aprecio y respeto por igual a todas las lenguas, superación de situaciones de colonialismo lingüístico.
- Facilitan una comunicación más profunda entre hablantes de lenguas diferentes, al permitir que cada uno se exprese en la suya.

4.3. Requisitos

También todas ellas comportan una serie de requisitos; la intercomprensión no es algo dado automáticamente, es una meta razonablemente asequible, pero a la que hay que llegar; para ello son necesarias unas determinadas actitudes por parte de quien aprende:

- En primer lugar, la voluntad de alcanzar esa competencia parcial que supone la intercomprensión, renunciando a un dominio más global, en un principio, de la lengua o las lenguas que se aprenden. Es decir, el establecimiento de unos objetivos realistas y limitados en el aprendizaje de varias lenguas.
- En segundo lugar, un esfuerzo y una constancia en el estudio: la intercomprensión se desarrolla gradualmente y, como todo aprendizaje, tiene momentos y etapas más arduos que otros.
- En tercer lugar, la confianza en las propias capacidades y conocimientos. Si bien es cierto, como se ha afirmado, que la intercomprensión es una meta y no un punto de partida, no lo es menos que en el punto de partida el sujeto dispone ya —en relación con las nuevas lenguas que vaya a aprender— de muchos más conocimientos y capacidades de los que imagina.
- Junto a esa confianza en las propias capacidades, es necesario estar dispuesto a asumir riesgos, a equivocarse, a caer en malentendidos. Paradójicamente, eso es algo con lo que convivimos despreocupadamente en la comunicación que llevamos a cabo en la pro-

pia lengua pero nos preocupa sobremanera cuando aprendemos una nueva.

- Directamente emparentada con la disposición a asumir riesgos está la tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad. En la interpretación de un texto (tanto si es oral como si es escrito) nunca todo es unívoco, nunca está todo claro en el texto, siempre hay que relacionar lo que encontramos en él con lo que conocemos de antemano. Esos mecanismos de interpretación, muchas veces provisional a la espera de posterior confirmación, más avanzada la lectura del texto, son mucho más necesarios en el caso de la intercomprensión.
- Es necesario también estar abierto a la comunicación y a la interculturalidad, lo que será un estímulo y un acicate al esfuerzo por comprender lenguas ajenas.
- Finalmente hay que ser consciente de que se trata de una empresa orientada a la eficacia en la comunicación. Lo importante es comunicarse –de la manera más completa y más perfecta posible, ciertamente– y no ayudan al logro de ese objetivo una excesiva preocupación por conocer hasta los últimos detalles los paradigmas y las estructuras que se trabajan durante el proceso de aprendizaje.

4.4. Procedimientos

Los procedimientos de la intercomprensión son comunes en muchos casos a los diferentes modelos de su didáctica que se han propuesto, si bien lógicamente cada uno de ellos tiene su perfil particular.

Como principio general, la didáctica de la intercomprensión se concibe más como un despertar y activar conocimientos existentes que como la adquisición de nuevos conocimientos. No se trata tanto de aprender nuevas palabras y nuevas reglas gramaticales, cuanto de conocer las claves para el descubrimiento de correspondencias y relaciones entre esas palabras y las estructuras en las que aparecen.

Este descubrimiento le permite al alumno tomar conciencia de que forma parte de una nueva comunidad lingüística; en palabras de Meissner (2009): *“Un hispanophone, par exemple, ne fait pas seulement partie de la communauté de 350 millions d’hispanohablantes, mais de presque 900 millions de romanophones natifs”*.

Desaparecen así, para él, las fronteras entre las lenguas de una misma familia, y se instala en un *continuum*, parecido al que se da entre los dialectos de una misma lengua, que le permite tomar conciencia de un nuevo sistema global que las rige a todas ellas.

5. Una muestra de las prácticas didácticas

PRESENTAMOS, COMO PARTE final de este capítulo, unos extractos del método *EuroComRom* (Martín Peris, Clua, Klein y Stegmann 2005), pensado para estudiantes adultos (universitarios, principalmente) y basado en la lectura de textos académicos y profesionales. Estas breves muestras deberán bastar para que los lectores se formen una idea del tipo de procedimientos adoptados por el método.

Su punto de partida son los procesos de comprensión de textos escritos, y junto a ellos, la enseñanza explícita de los rasgos formales de las diferentes lenguas, que sirve de apoyo al entrenamiento en el descubrimiento de esos rasgos en los textos escritos (y en su oralización). Al igual que las otras versiones del método (*EuroComGer*, *EuroComSla*), *EuroComRom* lleva el subtítulo —en todas las lenguas en que ha sido publicado— de *Los siete tamices* (it. *I sette setacci*, cat. *Els set sedassos*, alm. *Die sieben Siebe*, ing. *The Seven Sieves*, etc.); en efecto, son siete los tamices o filtros que van reteniendo en la superficie únicamente aquello que el alumno debe aprender de nuevo y dejando pasar lo que forma parte del depósito común de fenómenos de las lenguas emparentadas.

Estos siete tamices son los siguientes:

- 1°. El léxico internacional.
- 2°. El léxico panrománico.
- 3°. Las correspondencias fónicas.
- 4°. Las grafías y la pronunciación.
- 5°. Las estructuras sintácticas panrománicas.
- 6°. Los elementos morfosintácticos.
- 7°. Los prefijos y sufijos.

A ellos se añade, como resultado del proceso de filtración experimentado por los alumnos, una tabla con el léxico específico y una “minigra-

mática” de cada lengua, que es lo que resulta no ser compartido por todas las lenguas de la familia.

Los ejemplos elegidos para ser presentados aquí como muestra del método son los siguientes:

- la lectura de textos en una nueva lengua
- un texto de lectura para el trabajo con el primero de los filtros (el léxico internacional)
- un texto de lectura para el trabajo de las correspondencias fónicas
- una tabla con el léxico panrománico absoluto
- una tabla con el léxico específico de cada lengua.

5.1. El proceso de lectura en EuroCom: la “deducción optimizada”.

El método toma como punto de partida la lectura de textos, a los que se aplicarán sucesivamente los diversos filtros. Antes de abordar por separado cada uno de los siete filtros, propone una actividad de comprensión lectora que ayude a los alumnos a tomar conciencia y poner en práctica las estrategias más apropiadas, en un proceso que denomina de *deducción optimizada* y que estructura del siguiente modo (aplicando unas técnicas de procesamiento descendente —*top down*— como las que ha descrito la bibliografía sobre comprensión lectora en general):

- Toma de conciencia de la información extratextual que posee el lector, a partir del título del texto (conocimientos generales del mundo y específicos del tema y la situación).
- Extracción de la información global del texto, en un primer vistazo.
- Reconocimiento de los elementos desconocidos en el texto y distinción entre aquellos que resultan no ser relevantes y aquellos otros que, por serlo, habrá que deducir.
- Dedución de los elementos relevantes desconocidos mediante la aplicación de los tamices del vocabulario y la fonética/ortografía.
- Dedución de los elementos relevantes desconocidos mediante la aplicación de los los tamices de la morfología y la sintaxis.

5.2. Un texto de partida para la activación del primer filtro: el léxico internacional

El primero de los tamices que se trabaja de forma monográfica es el del léxico internacional. Para ello se usan textos científicos que contienen un elevado número de palabras pertenecientes a ese léxico internacional. La muestra que se presenta a continuación, en italiano, equivale a una cuarta parte de la extensión total del texto que se propone a los alumnos en los materiales del método.

Quasi tutte le *terapie antitumorali* prevedono *dosi standard, normalizzate* rispetto al peso o alla superficie *corporea*; maggiore “*personalizzazione*” si ha in qualche *limitato* caso, *operando una correzione* in base della *funzionalità renale*. *Considerazioni farmacocinetiche* più *complesse* intervengono quando la dose è *modificata* in *funzione* di uno o più valori di *concentrazione*.

En este fragmento hemos destacado en letra cursiva aquellos términos del léxico internacional que el alumno debe reconocer para tomar conciencia de su presencia y lograr una primera aproximación al significado del texto.

5.3. Un texto para el trabajo de las correspondencias fónicas del portugués con las otras lenguas románicas

O *latim* [CF1] *não* [CF2] era mais perfeito [CF5] *nem* [CF1] mais *polido* [CF01] [CF9] que os *outros* [CF06] idiomas do grupo itálico, e deve [CF8] a sua enorme importância única-mente à sorte [CF02] do povo [CF02] [CF9] que o *falava*.

Al igual que en el extracto anterior, en éste hemos reducido su extensión a una pequeña parte de todo el texto y le hemos añadido la solución con que debe dar el alumno. Nótese que las claves que van entre corchetes están constituidas por dos caracteres alfabéticos [CF = correspondencia fónica] más uno o dos dígitos; las claves con un solo dígito remiten a las correspondencias fónicas peculiares del portugués; las que tienen dos, remiten a una caracterización general de las correspondencias entre todo el

sistema románico. Así, por ejemplo, aparecen palabras con las dos claves: *polido*, en la que hay una primera correspondencia general de la alternancia entre debilitación en *u* o mantenimiento de *o* latina tónica (es. *pulido*), y una segunda que corresponde al mantenimiento de la *d* intervocálica en portugués cuando en otras lenguas o bien desaparece (fr. *poli*) o se transforma en *t* (cat. *polit*).

El método procede de forma análoga con cada uno de los filtros, proponiendo textos en los cuales los alumnos deben practicar el reconocimiento de los fenómenos que se les han explicado.

5.4. El léxico panrománico

Uno de los apoyos al desarrollo de la intercomprensión es el trabajo con el léxico; en ese apartado, el método presenta el léxico panrománico, integrado por unas 500 palabras, que se distribuyen del siguiente modo:

- Léxico panrománico absoluto (es decir, compartido por todas las lenguas): 39 palabras.
- Léxico compartido por 9 lenguas: 108 palabras.
- Léxico compartido por 8 lenguas: 33 palabras.
- Léxico compartido por 5-7 lenguas: 227 palabras.
- Préstamos del latín culto: 73 palabras.
- Préstamos de lenguas germánicas: 20 palabras.
- Léxico específico: compartido por menos de 5 lenguas (el método presenta una tabla con todo el léxico específico, compuesto por unas 2.700 palabras, que se distribuyen entre 6 lenguas; únicamente una hilera de la tabla contiene seis palabras distintas, una por cada lengua: es la que corresponde al término español *estropear* y sus equivalentes románicos, y que hemos aislado en la tabla nº 2 para su más fácil reconocimiento por los lectores).

En las dos tablas que se presentan a continuación puede verse el léxico panrománico absoluto (tabla nº 1), y un extracto de la tabla del léxico específico (tabla nº 2). La primera aparece en su totalidad (es decir, 39 palabras por lengua), de la segunda se ofrecen sólo unos fragmentos; téngase presente que la segunda comprende unas 450 palabras por lengua (obsérvese, sin embargo, cómo en una misma hilera pueden apreciarse palabras emparentadas).

EL LÉXICO PANROMÁNICO ABSOLUTO						
Latín	Catalán	Español	Francés	Italiano	Portugués	Rumano
Aqua	aigua	agua	eau	acqua	água	apă
Arcus	arc	arco	arc	arco	arco	arc
Auric[u]la	orella	oreja	oreille	orecchio	orelha	ureche
Bonus	bo[n]	bueno	bon	buono	bom	bun
Campus	camp	campo	champ	campo	campo	câmp
Cantare	cantar	cantar	chanter	cantare	cantar	a cânta
Capu[t]	cap	cabo	chef	capo	cabo	cap
Cornu	corn	cuerno	corne	corno	corno	corn
Dente(m)	dent	diente	dent	dente	dente	dinte
Dormire	dormir	dormir	dormir	dormire	dormir	a dormi
Dulcis	dolç	dulce	doux / douce	dolce	doce	dulce
Esse[re]	ésser	ser	être	essere	ser	este (a fi)
Facere	fer	hacer	faire	fa[ce]re	fazer	a face
Ferru(m)	ferro	hierro	fer	ferro	ferro	fier
Flore[m]	flor	flor	fleur	fiore	flor	floare
Fugire	fugir	huir	fuir	fuggire	fugir	a fugi
Habere	haver	haber	avoir	avere	haver	a avea
Herba	herba	hierba	herbe	erba	erva	iarbă
Homo	home	hombre	homme, on	uomo	homem	om
Intrare	entrar	entrar	entrer	entrare	entrar	a intra
Lac[te]	llet	leche	lait	latte	leite	lapte
Lingua	llengua	lengua	langue	lingua	língua	limbă
Manus	mà	mano	main	mano	mão	mână
Morire	morir	morir	mourir	morire	morrer	a muri
Nodus	nus	nudo	nœud	nodo	nó	nod

EL LÉXICO PANROMÁNICO ABSOLUTO (continuación)

Latín	Catalán	Español	Francés	Italiano	Portugués	Rumano
Oc[u]lus	ull	ojo	œil	occhio	olho	ochi
Palma	palma	palma	paume/ palme	palma	palma	palmă
Pisce[m]	peix	pez/pes- cado	poisson	pesce	peixe	pește
Ridere	riure	reír	rire	ridere	rir	a râde
Rumpere	rompre	romper	rompre	rompere	romper	a rupe
Sanguem[m]	sang	sangre	sang	sangue	sangue	sânge
Siccus	sec	seco	sec	secco	seco	sec
Sonare	sonar	sonar	sonner	suonare	soar	a suna
Stare	estar	estar	(être)	stare	estar	a sta*
Tempus	temps	tiempo	temps	tempo	tempo	timp
Terra	terra	tierra	terre	terra	terra	țară
Venire	venir	venir	venir	venire	vir	a veni
Ventus	vent	viento	vent	vento	vento	vânt
Vinum	vi	vino	vin	vino	vinho	vin

Tabla 1. El léxico panrománico absoluto.

5.5. EL LÉXICO ESPECÍFICO

Catalán	Español	Francés	Italiano	Portugués	Rumano
apressar-se	darse prisa	se dépêcher	affrettarsi	apressar-se	a se grăbi
aprimar	adelgazar	maigrir	dimagrire	emagrecer	a slăbi
apropar	acercarse	approcher	avvicinarsi	aproximar-se	a se apropia
arribar	llegar	arriver	arrivare	chegar	a sosi
assenyat	tranquilo	sage	buono	ajuizado	cuminte
assolir	alcanzar	atteindre	atingere	atingir	a atinge
assumpte	asunto	affaire	faccenda	assunto	treabă
atur	desempleo, paro	chômage	disoccupazione	desemprego	șomaj
avant, abans	adelante, antes	avant	avanti, prima	adiante, antes	înainte
avet	abeto	sapin	abete	abeto	brad
aviat, prest	pronto	bientôt	fra poco	em breve	(în) curând
avui	hoy	aujourd' hui	oggi	hoje	astăzi
batre, picar	golpear	frapper	Battere	bater	a lovi
espatllar	estropear	abîmer	guastare	estragar	a strica
velocitat	velocidad	vitesse	velocità	velocidade	viteză
vergonya	vergüenza	honte	vergogna	vergonha	rușine
vestir-se	vestirse	s'habiller	vestirsi	vestir-se	a se îmbrăca
vestit	traje	costume	abito, vestito	traje	costum
via	vía	voie	via	via	drum, cale
viatge	viaje	voyage	viaggio	viagem	călătorie, voiaj
vidre copa, vas vidre, cristal	vidrio vaso cristal	verre verre vitre	vetro bicchiere vetro	vidro copo vidro	sticlă pahar geam
vinagre	vinagre	vinaigre	aceto	vinagre	oțet

EL LÉXICO ESPECÍFICO (continuación)					
Catalán	Español	Francés	Italiano	Portugués	Rumano
viure	vivir	vivre	vivere	viver	a trăi
volar	volar	voler	volare	voar	a zbura
voler	querer	vouloir	volere	querer	a vrea
xai	cordero	agneau	agnello	cordeiro	miel
xiular	silbar	siffler	fischiare	silvar	a fluiera

Tabla 2. El léxico específico.

6. Conclusión

LA PROPUESTA DE tomar la intercomprensión como base para un programa de aprendizaje de lenguas ha supuesto una importante aportación a la renovación de la didáctica. Los procedimientos y rutas que en ella se siguen no responden a lo que convencionalmente se ha venido haciendo en ese campo; y, sin embargo, ha sido aceptada con entusiasmo por amplios sectores profesionales y educativos de diversos contextos: la breve lista de modelos que hemos presentado en este capítulo contiene un abanico de contextos que va desde el de los estudios universitarios de filologías modernas hasta el de la enseñanza obligatoria a escolares preadolescentes. Sin lugar a dudas, en esta favorable respuesta han intervenido —además de las evidentes virtudes que ofrece la intercomprensión— tanto razones de índole académica (rentabilizar al máximo el esfuerzo y el tiempo invertidos en el aprendizaje), como otras de índole sociolingüística (promover el aprendizaje de lenguas menos difundidas o con insuficiente reconocimiento institucional). Aparte de ello, también ha despertado el interés de la investigación científica sobre lingüística y sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, como pone de relieve la sucinta bibliografía que recogemos.

Es difícil prever cuál será el ulterior desarrollo de los acontecimientos, en qué medida se consolidará esta inicial aceptación y en qué medida se extenderá hacia otros sectores que todavía desconocen las posibilidades de la intercomprensión. Las medidas que a este respecto puedan tomar las instituciones educativas (tanto las públicas como las del sector privado)

representan sin duda un gran apoyo a la implantación de los modelos de aprendizaje basados en la intercomprensión, en tanto en cuanto den el paso de fijar unos objetivos de enseñanza más diversificados y más centrados en la comprensión de mensajes (al menos en unos primeros niveles). Es cierto que un cambio de este alcance en los objetivos de los programas oficiales trae consigo otros muchos cambios, que afectan tanto a la práctica docente en el aula como a los sistemas de exámenes y acreditación, y que pueden tropezar con dificultades y resistencias de diverso orden. No obstante, las ideas que a este respecto se exponen en el *MCER* son un firme apoyo a la difusión y aceptación de estos nuevos tipos de objetivos.

Será también preciso que los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje (profesores y alumnos) no sólo tengan la oportunidad de tomar conciencia de las ventajas de la intercomprensión y experimentarlas por sí mismos, sino que asuman también aquellos requisitos que son necesarios para su eficaz introducción en las aulas, tal como se ha expuesto en la sección 4.2 de este capítulo.

Otro aspecto que puede resultar determinante en la implantación y el deseado éxito de estos modelos es el acierto en adecuarlos a los distintos tipos de público a los que pueden ir dirigidos. La bibliografía sobre diferencias individuales en el aprendizaje de lenguas, sobre la influencia de las condiciones del contexto social y cultural, así como sobre necesidades especiales de aprendizaje (especialmente en los campos ocupacional, profesional y académico), suministra suficiente información para adoptar las opciones más adecuadas en cada momento.

La enseñanza de lenguas, desde sus orígenes, es una disciplina que ha estado siempre orientada a la eficacia en el aprendizaje; a lo largo de su historia se han sucedido métodos de muy diversa índole, todos ellos ideados con el propósito de servir mejor a ese objetivo de la eficacia. Será, en definitiva, la percepción que la sociedad y los individuos tengan del grado de eficacia con que la intercomprensión responde a sus necesidades, lo que determinará el éxito en su implantación.

7. Referencias bibliográficas

- Bär, M. 2010. *Auswahlbibliographie zur (romanischen) Interkomprehension und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. (Stand: 20.04.2010)*. [Documento de Internet, fecha 10 de enero de 2011, disponible en <http://www.marcus-baer.eu/biblio-interkomprehension.pdf>].
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Blanche-Benveniste, C. y Valli, A. (eds.) 1995. *Le projet EuRom4. Comprendre les langues aujourd'hui*. Paris: La TILV.
- Consejo de Europa 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Documento de Internet, fecha 10 de enero de 2011, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].
- Hymes, D.H. 1972 "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J. B. y Homes, J. Harmondsworth: Penguin. (Traducción al español: "Acerca de la competencia comunicativa". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. M. Llobera et al. 1995. Madrid: Edelsa, pp. 27-47).
- Martín Peris, E. , Clua, E., Klein, H. G. y Stegmann, T. D. 2005. *Euro-ComRom – Los siete tamices. Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen: Shaker Verlag.
- Meissner, F.J. 2009. « Pourquoi l'intercompréhension romane intéresse-t-elle les non-romanophones? Conséquences pratiques et état des lieux en matière des recherches germanophones ». *État des lieux et perspectives de l'intercompréhension en langues romanes*. Barcelona : Universitat Autònoma de Barcelona. [Documento de Internet, fecha 10 de enero de 2011, disponible en <http://www.redinter.eu/web/files/recursos/122FJ.%20Meissner.doc>]
- Van Dijk, T.A. 1977. *Text and Context*. Londres: Longman. (Traducción al español: *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra, 1980).

Notas

1. Matizamos el adjetivo con este adverbio porque de hecho son muy pocos los países en el interior de cuyas fronteras políticas se hable una única lengua; si bien son mayoría los que tienen una única lengua oficial y dejan a las demás en una situación más o menos marginal.
2. Es ya clásica la discusión que se ha mantenido entre los estudiosos de los procesos de adquisición de segundas lenguas, acerca de la posibilidad de que la mente de los sujetos aprendientes de una lengua extranjera tenga acceso a la Gramática Universal que postula la teoría de la lingüística generativa, y que da razón de la exitosa adquisición del lenguaje en todos los individuos de la especie humana; los recientes desarrollos de esa teoría lingüística, en particular la teoría de los universales lingüísticos y de los principios y parámetros, vendrían a reforzar algunos aspectos de ese plurilingüismo de las personas.
3. En Bär (2010) puede consultarse la más extensa recopilación bibliográfica que conocemos sobre este tema.

*La evaluación de la comprensión
lectora: selección de textos
y formulación de ítems*

JUAN EGUILUZ PACHECO
Universidad de Salamanca

Palabras clave: MCER, evaluación, comprensión lectora, B2.
Keywords: MCER, assessment, reading comprehension, B2.

Resumen

El artículo es una breve orientación práctica para la evaluación de la comprensión lectora. La aportación del MCER y la vigencia de los nuevos modelos curriculares han contribuido especialmente en el desarrollo del papel de la evaluación. Por un lado, hay un parámetro de referencia común para las lenguas europeas que pretende la creación de modelos comunes de evaluación. Por otro, se reivindica la consideración del papel de la evaluación y se amplían sus ámbitos de actuación. A esto se unen las actuales propuestas metodológicas y los nuevos parámetros de descripción lingüística.

Ante estas circunstancias, se precisa una mayor formación y una orientación práctica para los especialistas en la creación de pruebas. Esta experiencia práctica en un nivel concreto (B2) y en la actividad de leer, es el objeto del presente artículo. El MCER sirve como referencia para la selección de textos y la creación de ítems. Es una contribución para un desarrollo operativo de los actuales marcos teóricos y de referencia en la evaluación de ELE.

Abstract

The article is a brief practical orientation for the reading comprehension assesment. The contribution of MCER and the relevance of the new curricular models have contributed to the development of the assesment role. On the one hand, there is a common parameter of reference for the European languages that expects the creation of common models for assesment. On the other hand, the consideration of the role of assesment is demanded and the range of action is extended. Added to this are the current metodological proposals and the new parameters of the linguistic description. Before this circumstances, a higher formation and a practical orientation is required for the specialists in the creation of tests. This practical experience in a concrete level (B2) and in the reading activity, is the objective of the present article. The MCER is used as reference for the selection of texts and the items creation. It is a contribution to the operative development of the current theoretical frames and a reference in the ELE assesment.

1. Introducción

RECIENTEMENTE, UN COLEGA hacía el siguiente comentario: “Por fin lo van entendiendo. Nuestros estudiantes están cambiando”. Mi compañero hablaba sobre la percepción que nuestros alumnos tenían de la evaluación en la clase de lenguas. Este tema es un habitual de la conversación entre un grupo de profesores que se dedican a esto del Español Lengua Extranjera (ELE).

La reflexión del amigo profesor iba acompañada de algunos ejemplos que pueden ser interesantes como inicio de este artículo.

Desde hace algún tiempo, este colega está tratando de explicitar, de hacer evidente a sus alumnos cuál es el papel de la evaluación en la clase de lenguas y las posibilidades que ofrece al propio estudiante. De manera esquemática, su proceder tiene tres etapas significativas: inicio del curso, la prueba en la mitad del curso y el final del mismo. Como se ha indicado, su primera reflexión en el aula se inicia con el curso y se sustenta en las siguientes afirmaciones: “la evaluación no se reduce sólo a un examen y, en todo caso, esta muestra de la evaluación no es la única posibilidad ni es la definitiva. De todos modos, os invito a cambiar la perspectiva del siguiente modo: un examen no es para sufrir, un examen sirve para mostrarnos que ahora podemos hacer cosas que antes no podíamos o no sabíamos hacer, y, si no podemos afrontar o demostrar esas nuevas habilidades, nos invita a reflexionar y a analizar las diferentes razones y causas que nos lo han impedido. La reflexión empieza por nuestro propio autoanálisis y afecta a todos los factores, agentes y elementos implicados en nuestro aprendizaje”.

Tras este intento, nuestro colega observa el escepticismo de las caras, la manifiesta incredulidad o la expresión no verbalizada de qué me está diciendo o ya veremos cuando llegue el dichoso examen. Él prosigue en su actividad docente y consta, entre el plantel académico, que, en todo momento, incide sobre el objetivo y el planteamiento señalados. Toda actividad y propuesta en el aula conlleva la recogida de datos, la reflexión, el análisis, y las diferentes posibilidades que inviten a la gestión y al control de los mismos por parte del alumno, así como a la ponderada toma de decisiones.

La prueba de fuego, en su opinión, es cuando se realiza el anunciado examen y consigue demostrar con el ejemplo que lo expuesto tiene un reflejo y una validez en la propia experiencia del estudiante, mediante la reflexión en grupo sobre los resultados obtenidos.

Con el final de curso, se produce lo que ha dado pie a esta breve introducción, el comentario de algunos alumnos que expresan su agradecimiento al profesor porque les ha aportado una nueva forma de ver su aprendizaje y una nueva forma de percibir la evaluación y, no sólo esto, sino que también este modelo les ha permitido aprovechar recursos de los que disponían, pero que antes no habían sabido cómo rentabilizarlos.

La reflexión del colega le ha llevado a manifestar que los nuevos alumnos universitarios son más permeables, más abiertos hacia los nuevos modelos educativos y hacia una mayor actividad como agentes de su aprendizaje. Existe un gran interés en un artículo en el que pretende presentar los datos obtenidos y justificar sus apreciaciones.

2. El papel de la evaluación

TRAS ESTA BREVE introducción, parece necesario establecer el marco de actuación de este artículo. Para ello, resulta imprescindible una reflexión sobre la evaluación en la enseñanza de lenguas. Probablemente se recurra a determinados lugares comunes de la evaluación, pero pueden resultar ilustrativos y, seguramente, ayuden a entender de forma plena el objeto del presente trabajo.

Toda etapa vivida es fundamental, pero, en pocas ocasiones, a lo largo de la metodología de la enseñanza de lenguas, ha tenido la evaluación un papel tan importante, tan completo y tan desarrollado.

Quizá haya que agradecerse al *paradigma didáctico* o a lo que el profesor Martín Peris recientemente denominaba *era postmétodo*. (Martín Peris 2010)

Varias son las circunstancias que han permitido esta reivindicación de la evaluación que, de forma tan peculiar, manifestaba el profesor de la introducción, y muchos son sus ámbitos de desarrollo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Será oportuno señalar de manera genérica y operativa, con riesgo de ser reduccionistas o excesivamente categóricos, aquellos aspectos que han conducido a la situación actual.

Por establecer un orden o gradación, esta reflexión sobre la evaluación va a recoger, en breves pinceladas, diferentes aportaciones que empiezan en la fundamentación teórica y llegan hasta el desarrollo de pruebas.

Indudablemente, debe ocupar el primer lugar en esta reflexión el desarrollo curricular¹. La incorporación a la enseñanza de lenguas de los

modelos curriculares amplios ha determinado que la evaluación, como parte de las fases del desarrollo curricular, se haya convertido en un ámbito de especial relevancia. La evaluación es el eje para el seguimiento y la reflexión en el proceso educativo, así como el instrumento de análisis, de observación, de consideración de necesidades y de aportación de datos que permite la corrección, la toma de decisiones y la mejora de resultados. Además se ha convertido en pluridimensional, se proyecta sobre todos los ámbitos, etapas, elementos y agentes del currículum; y procesual, no atiende sólo a los resultados o a los productos obtenidos, sino que atiende a todos los factores que constituyen el camino formativo.

Lógicamente este desarrollo ha exigido dotar a la evaluación de los instrumentos y características necesarios para afrontar los retos educativos, tanto de una manera interna, desarrollo del marco educativo (proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas); como de una manera externa, verificación del éxito del proceso (grado de dominio).

Otro aspecto relevante se inicia con Wilkins, continúa con Bachman y culmina en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)². La propuesta teórica del primero para la descripción del nivel lingüístico en términos de comportamiento, de actuación a través de los 4 canales de comunicación (destrezas lingüísticas), supuso un avance importante a la hora de establecer o configurar un parámetro de referencia para la evaluación. Igualmente fue precursora la separación entre unidades analíticas y unidades sintéticas. Esta distinción ha tenido un importante desarrollo en las vigentes propuestas metodológicas.

Igualmente el desarrollo del concepto de *competencia comunicativa* de Bachman representó un modelo de análisis enriquecedor y operativo para la evaluación de lenguas.

El MCER, sobre el que se volverá más adelante, constituye un magnífico ejemplo del desarrollo de las aportaciones señaladas, las cuales, junto con el *puede hacer* iniciado por la Asociación Europea de Examinadores de Lengua (ALTE) (MCER 2002: 235-248), han establecido una descripción multilingüe de los niveles clave de actuación para lenguas diferentes. Desde el punto de vista evaluador, aporta un parámetro de referencia y un anclaje para la evaluación del aprendizaje y del grado de dominio.

Las consecuencias resultan evidentes para el desarrollo de la evaluación. Ésta debe dar respuesta a las necesidades curriculares, a las necesidades que plantea un marco para la evaluación común de lenguas diferentes y para la configuración de modelos de evaluación que den respuesta a

todos y cada uno de los aspectos reseñados. Respuesta que obliga al diseño de instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación.

Una de estas líneas de desarrollo e investigación desde la aparición de los enfoques comunicativos era la verificación del grado de dominio. La importancia del desarrollo de modelos de evaluación en esta dirección, explica la fundación de ALTE.³ y el desarrollo de un proyecto común europeo para la evaluación; justifica el interés de las instituciones educativas, tanto a nivel europeo (Consejo de Europa) como a nivel nacional (Ministerios de Educación), por establecer un modelo común de acreditación lingüística mediante un instrumento válido y fiable, con un formato unívoco y un parámetro común que respondiera a una perspectiva normativa de la evaluación.

Todas estas consideraciones llevan a reivindicar y fomentar el papel de la evaluación en la enseñanza de lenguas y generan la búsqueda de respuestas y la creación de modelos adecuados para satisfacer todas estas necesidades.

3. Un parámetro de referencia común: MCER

LA CONFIGURACIÓN DE un instrumento válido y fiable para la verificación de un grado de dominio lingüístico exige, desde una dimensión normativa, establecer un parámetro de referencia que permita considerar la validez, la dificultad y la propiedad de las cuestiones planteadas; un formato que recoja un alto número de ítems que permitan la verificación pretendida, junto con una determinación de las respuestas aceptables, unívoca y exacta; y la predeterminación de la valoración de los resultados (Rodríguez Diéguez 1980: 305-248).

La consideración del parámetro de referencia, desde la perspectiva lingüística, plantea el problema del nivel como referencia. Este concepto ha tenido diversas percepciones y diferentes modos de descripción, bien en los modelos lingüísticos a través de la organización y gradación de sus programas proposicionales; bien en los vigentes modelos curriculares mediante la organización y secuenciación de los programas procesuales.

Las actuales propuestas tienen su origen en Wilkins, tanto en su propuesta teórica para la descripción del nivel lingüístico como en su distinción entre unidades analíticas y sintéticas. La evaluación de lenguas

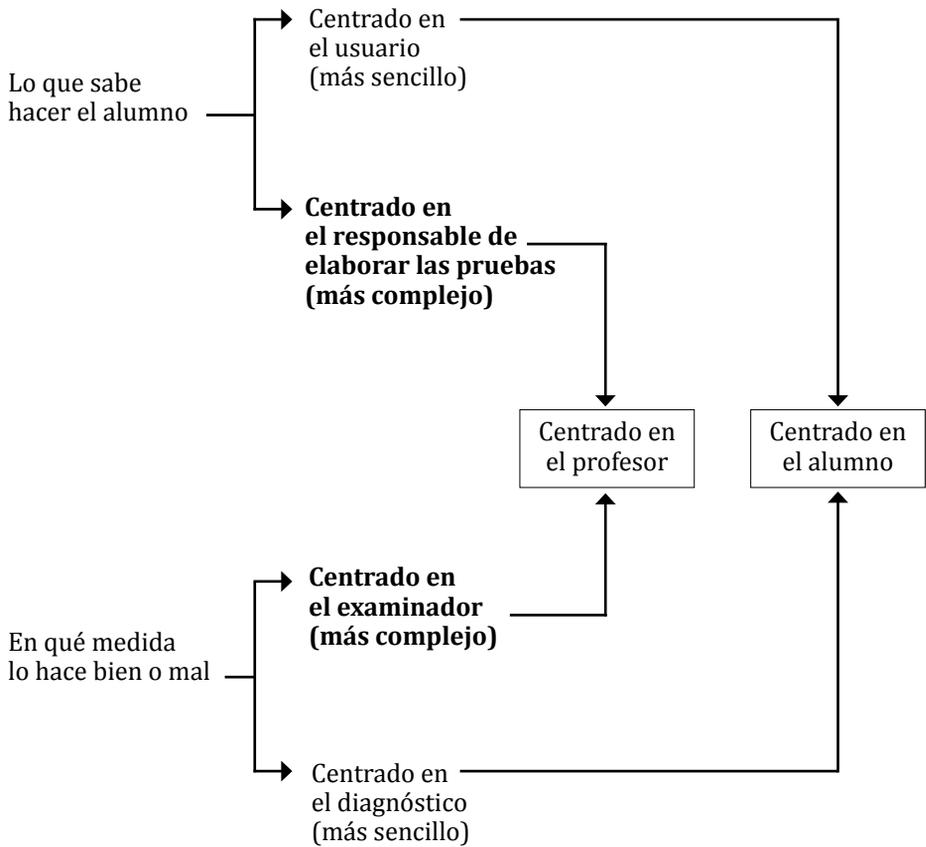
ha tratado de desarrollar el modelo teórico de Wilkins. En un primer momento, mediante descripciones de comportamientos lingüísticos necesarios a la hora de hablar, escuchar, escribir y leer. Descripciones fundadas en la experiencia y bagaje de los evaluadores, profesores, expertos y constructores de pruebas. Hasta los desarrollos empíricos actuales de esos comportamientos, cuyo modelo paradigmático actual es el MCER.

El *Marco* establece 6 niveles clave de actuación lingüística cuya descripción está centrada en el usuario y que son válidos para lenguas diferentes. Sobre la base empírica suministrada por los candidatos en términos de sus capacidades, el *Marco* procede al desarrollo de los datos de los informantes en forma de escalas en las que se matizan y amplían las especificaciones iniciales de los usuarios, y, al mismo tiempo, se procede a su validación para lograr el adecuado instrumento de medición. Las propuestas del *Marco* poseen una correlación excelente con modelos similares como el *puede hacer* de ALTE. Sobre este modelo de descripción subjetiva, ambas propuestas tratan de elaborar instrumentos de medición perfectamente calibrados (Psicometría y análisis de Rasch) que permitan un *Marco* único y común de medida.

Por otro lado, el MCER y ALTE, siguiendo a Wilkins, desarrollan sus modelos a través de las destrezas, entorno a las cuales se describen los comportamientos y se establece el formato de las pruebas que, se pretende común para todas las lenguas europeas.

Sobre estas aportaciones, se deben entender los modelos de evaluación de lenguas que están vigentes en Europa.

El siguiente paso es considerar cómo ese *puede hacer* reconocido por el candidato se desarrolla en una doble perspectiva: la del usuario y la del experto (profesor, evaluador).



Cuadro 1. En MCER 2002: 42, figura 6.

4. La formación de creadores

SE VA A recoger en este artículo una propuesta que hace algunos años se hacía a los lectores de un artículo sobre la evaluación de la comprensión lectora (Eguiluz y Eguiluz 2004: 1037). Se pretende realizar la actividad que, en su momento, se propuso como ejercicio de comprobación a los lectores de aquel artículo.

Este trabajo pretende orientar al elaborador de pruebas de evaluación. Para ello, se va a considerar su actividad como creador de pruebas; en este caso, el desarrollo de una prueba de comprensión lectora para un nivel B-2, conforme a los descriptores establecidos en el *Marco*. El objetivo es mostrar los problemas que se le plantean al creador y las dificultades que

generan la selección de textos y la elaboración de ítems, así como la especialización requerida por una evaluación de la lengua como la pretendida y propuesta por el *Marco*.

Como reconoce el *Marco* en el esquema del apartado anterior: una labor compleja.

El *Marco* propone un modelo de descripción del comportamiento lingüístico inspirado en la escala de niveles teóricos de Wilkins. El modelo parte de descripciones (claras y entendibles por él) centradas en el usuario que, posteriormente, son seleccionadas, analizadas y perfeccionadas para configurar una escala en la que los niveles aparecen más matizados. Es un camino específico que va de la percepción del usuario, a las especificaciones y directrices propias de los expertos (creadores). El *Marco* establece tres tipos de escalas de dominio de la lengua: (a) la escala centrada en el usuario (**lo que sabe hacer el alumno**), (b) la centrada en el examinador (**grado de rendimiento del alumno**) y (c) la centrada en el responsable de elaborar pruebas (**lo que sabe hacer el alumno**). En ésta última:

La característica de las especificaciones es que se expresan en función de las tareas concretas de comunicación que se podría pedir a los alumnos que realizaran en los exámenes o pruebas. (MCER 2002:42)

Evidentemente, el ámbito de descripción que en este artículo interesa es el del apartado (c). Desde un punto de vista especializado, se precisa la descripción correspondiente a un *Dominio operativo limitado* que corresponde a un *usuario independiente (B2) en comprensión lectora*.

Según la escala global:

Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. (MCER 2002:26)

En un primer acercamiento, el candidato puede afrontar un texto complejo. Los temas pueden ser tanto abstractos como complejos, e incluso de carácter técnico. El grado de comprensión en este tipo de textos dependerá siempre de la proximidad del tema elegido al campo de especialización del candidato.

El parámetro de referencia es amplio, puesto que el candidato puede afrontar todo tipo de texto de estas características, pero la limitación se refiere al tipo de comprensión, que es global o de ideas principales. La percepción de esta globalidad supondría ítems de verdadero / falso y no de opción múltiple, según nuestra opinión. Por tanto, este tipo de textos se situarían en el extremo del segmento y predominaría la comprensión global o general frente a la específica o de detalle. Siguiendo el *Marco* es una referencia amplia, pero limitada en cuanto a la actividad de comprensión lectora en un sentido pleno.

Según el cuadro de autoevaluación:

Soy capaz de leer textos, artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea. (MCER 2002: 31)

En este caso, el texto refleja una proximidad al presente del lector. Se recoge como motivación la realidad del candidato. Son textos informativos que pueden incorporar opiniones y puntos de vista. La actividad de comprensión parece más completa puesto que no es una comprensión global o esencial, sino que recoge en todas sus posibilidades la actividad de leer. En el caso de la especialización literaria se habla de comprensión y no de capacidad.

Las escalas o modelos de descripción de la comprensión de lectura se han desarrollado y perfeccionado de acuerdo con diferentes objetivos y finalidades inherentes a la actividad de leer que, conceptualmente, consiste en la recepción y procesamiento de información de textos escritos elaborados por uno o más autores.

Esta recepción o procesamiento que suponen las actividades de lectura, pueden servir para tener una orientación general, para obtener información, para entender instrucciones o para disfrutar del placer de leer. De modo que el usuario puede realizar esta actividad con diferentes fines, que van de lo general a lo particular: una idea general (comprensión global), una información específica (comprensión esencial), una comprensión del texto (comprensión de detalle) o la captación de implicaciones (comprensión de intenciones), etc. Las escalas recogen diferentes aspectos de la actividad de leer que van de una descripción general de la actividad a actividades más específicas.

Para la comprensión de lectura en general:

Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes. (MCER 2002:71)

Ahora se recoge específicamente su capacidad de lectura, en cuanto al vocabulario y a las posibles carencias del candidato, así como su capacidad para afrontar, con dificultad, textos que reflejan una mayor especialización (complejidad y especificidad). Frente a esto, puede desarrollar una actividad de lectura más completa, en la que no evidencia sus dificultades o carencias, porque la actividad de lectura se corresponde con textos informativos y próximos a la realidad personal del candidato (información y proximidad).

Descripciones que se matizan a continuación en actividades de lectura más específicas:

a) leer correspondencia:

Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial. (MCER 2002:72-73)

Se mantiene la idea de comprensión general en los textos de especialidad.

b) leer para orientarse:

Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo. (MCER 2002:72-73)

Actividades de lectura más completas si los temas resultan próximos o específicos de su esfera profesional. Mayor capacidad y actividad con modalidades textuales conocidas.

c) leer en busca de información y de argumentos:

Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda usar un diccionario de vez en cuando para comprobar su interpretación de la terminología. Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. (MCER 2002:72-73).

Comprensión limitada (globalidad de los textos especializados y literatura contemporánea, con ayuda del diccionario) a la comprensión amplia (global y de detalle) de textos informativos, salpicados de opiniones y próximos a su realidad temporal. Comprensión más específica y plena en cuanto a las posibilidades que puede desarrollar el candidato, y que permiten actividades de lectura más completas en lo que se refiere a su comprensión lectora.

d) leer instrucciones:

Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. (MCER 2002:72-73)

Es evidente que para el candidato los textos complejos evidencian sus carencias y limitaciones en la actividad de leer. En estos casos, muestra la necesidad de otro tipo de ayudas y los resultados de esta actividad generan una comprensión general del texto especializado.

La variedad textual con la que puede realizar su labor el creador de pruebas es relativamente amplia. Puede buscar textos técnicos, especializados, complejos, pero la actividad de comprensión lectora debe orientarse a la globalidad del texto o a sus ideas esenciales. Además debe considerar que puede precisar de ciertas ayudas, dadas las características del candidato (diccionario, dificultades con modismos, etc). Estas circunstancias tienen difícil solución en una prueba de evaluación, salvo que se puedan superar desde el propio texto seleccionado. Otra dificultad, es poder determinar previamente el ámbito de especialización propio de cada candidato.

La comprensión lectora característica de este nivel B2 parece tener una mayor proyección en aquellos textos que presentan un tono informativo y de opinión propios de textos periodísticos habituales. En estos textos, el creador puede verificar de una manera más fehaciente la capacidad del candidato para afrontar la actividad de leer.

Otros textos, otras actividades de lectura no correspondientes a esta franja del nivel B2 que se ha definido entre la comprensión global y la comprensión detallada, se hallan subsumidas en los niveles previos y son capacidades adquiridas respecto al nivel de referencia y, lógicamente, han sido ya objeto de evaluación en esos niveles anteriores.

Sobre estas características textuales, el creador debe considerar otros aspectos de la evaluación, a la hora de elaborar sus propuestas (Eguiluz y Eguiluz 2004: 1031-1033).

5. La selección de textos

EL FESTIVAL DE PERALADA

“¿Dónde está Peralada?” Eso preguntan siempre los músicos cuando son contratados para tocar, cantar o dirigir en el Festival de Peralada. De poco le sirve a un músico extranjero buscar esta localidad en un mapa de carreteras de España porque en muchos ni aparece. Pero el festival que se celebra en los jardines del bello castillo amurallado del siglo XIV-hoy convertido en casino- de esta pequeña población (1250 habitantes), situada a unos 10 kilómetros al norte de Figueres (Gerona), tiene rango internacional y es miembro de la Asociación Europea de Festivales.

A diferencia del resto de festivales de música que se celebran en Cataluña durante el verano, el público que acude a los conciertos que se celebran en Peralada no es habitante de la población. Sus residentes tienen otros menesteres cuando hay concierto. El casino y el festival les dan trabajo de forma directa o indirecta, y no hay que desaprovechar el dinero que los cerca de 2.000 barceloneses, gerundenses y franceses se dejan en los restaurantes y bares cuando hay concierto.

El de Peralada es, en general, un público adulto. La media de

edad ronda los 45 años. En un 60% es gente acomodada de Barcelona, que veranea en la Costa Brava o se desplaza expresamente desde la capital catalana- 150 kilómetros por autopista de peaje, cena, visita al casino y probablemente pasa la noche en un hotel ya que los espectáculos suelen terminar a la una de la madrugada.

El público extranjero se reduce principalmente a los franceses. Peralada está a escasos kilómetros de la frontera. Pero, si la oferta es muy atractiva- Plácido Domingo y José Carreras-, la variedad de nacionalidades es mayor. Cuando el 13 de agosto de 1988 José Carreras ofreció un recital, se llegaron a organizar vuelos charter desde Viena. La reina Sofía, que presidió el recital, se trajo desde Mallorca a la princesa Diana de Gales, cuya visita a Peralada conmocionó a los habitantes de la población, que ni siquiera sabían que cara tienen los condes de Peralada que en 1.923 vendieron el castillo a Miquel Mateu.

(Adaptado de El País)

EL PRIMER PASO está dado: la selección del texto. El creador ha elegido un texto que recoge una actividad de lectura que, supone, es adecuada para el nivel del candidato.

Al mismo tiempo que informa, el autor del texto vierte sus opiniones y transmite un análisis de la situación que ofrece diferentes interpretaciones y percepciones. Es un texto que propone una actividad de lectura que podría corresponderse con el perfil del candidato y que permite verificar su mejor capacidad de comprensión lectora, tal y como se ha explicado previamente: una comprensión de detalle.

Evidentemente esta propuesta de evaluación no es única ni definitiva. Además de esta propuesta, se recogerán otras (textos más complejos que evidencien las características preestablecidas, textos técnicos y especializados, textos literarios, etc.) que, en común, nos permitirán una evaluación válida, fiable y viable del candidato.

En opinión del creador, el texto se ajusta al perfil y a la capacidad de lectura que se pretende comprobar.

El segundo paso es comprobar si el texto, desde el punto de vista de la lengua utilizada, también resulta apropiado. Además de las actividades de lectura que el candidato puede desarrollar y de los tipos de texto que

puede afrontar, es importante también considerar las competencias que implica el logro de la comprensión lectora.

De acuerdo con el Marco, su *Competencia Lingüística General* es la siguiente:

Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita. (MCER 2002: 107-127)

El texto comienza con una pregunta de localización. Posteriormente, ésta le sirve al autor para explicar el porqué del texto sobre *Peralada*: su interés para la música, su ubicación y una descripción del lugar y de su población. Actividades que presentan unos recursos lingüísticos comprendidos en la descripción previa. La dificultad radica en la mezcla de información, de opinión y de sugerencias que presenta el texto.

Un texto de una guía de viajes tendría una construcción diferente, más obvia y simple, pero, entonces, tampoco serviría para lo que se pretende ni se correspondería con este nivel. Es precisamente esa conciliación entre texto turístico informativo y promoción, opinión, reflexión y sugerencia para hablar de *Peralada*, lo que caracteriza y adecua el texto.

Los recursos lingüísticos empleados recogen esa variedad, pero se ajustan al perfil de la descripción. El vocabulario y la gramática responden, de forma natural, a los niveles de exigencia. La organización del texto, su registro y las macrofunciones desarrolladas, no presentan dificultades en este nivel. Además el texto ofrece recursos para la comprensión y para el desarrollo de estrategias.

Se ha indicado con anterioridad, el perfil del candidato. El primer texto propuesto se ajusta a una actividad de lectura que permite verificar la comprensión lectora del candidato en su mejor versión: texto informativo con aportación de opiniones.

En el otro extremo del perfil del candidato, se situaban textos más complejos en los que la actividad de lectura, permitía al candidato, comprender la globalidad del texto o aspectos esenciales. Para verificar este otro tipo de actividad de lectura, el creador propone un texto literario contemporáneo que se ajusta al modelo de texto complejo.

UNA VISITA INESPERADA

Carvalho salió aquel día tan preocupado como obsesionado de la caja de ahorros. Las cuentas no avanzaban según sus proyectos. No necesitaba consultar el calendario para darse cuenta de que estaba a punto de cumplir cincuenta años, y nadie ha conocido a un detective privado que a los sesenta años tenga suficiente dinero como para comprarse un par de zapatos nuevos cada año. Los zapatos de los detectives privados son animales cansados y gastados de caminar por las ciudades. En el momento de la definitiva vejez, Carvalho temía la idea de un asilo o de una residencia de ancianos, por muy buena que fuera. Prefería esperar el final en su casa, cuidado por una enfermera inteligente con los viejos, es decir, que no le hablara como a un niño sordo, que es como se suele hablar a los viejos. Los últimos casos no le habían dejado demasiadas ganancias y desde hacía quince días nadie llamaba a la puerta de su despacho.

Varias personas le habían recomendado que pusiera un anuncio en el periódico, pero él se había negado porque pensaba que en el periódico sólo se anunciaban los malos detectives. Mientras subía las escaleras de la casa donde tenía su oficina, se recomendó a sí mismo vencer sus prejuicios y poner un anuncio en el periódico. Los dioses habían escuchado sus pensamientos, porque, dentro del despacho, sentada en una silla que parecía querer romperse ante tanto peso, apareció una dama teñida de rubio, maquillada por todas partes, con la boca agrandada por una pintura de labios rojísima y ojos de araña a causa de las pestañas postizas. “Mi hija ha desaparecido” dijo sin más... *“Perdón, permítame que me presente. Me llamo Josefa Donaire, conocida artísticamente como Madame Pepita”*. Carvalho miró a la señora, encendió un cigarrillo y se encogió de hombros. Él sabía que las desapariciones de chicas y las posteriores reapariciones eran hechos bastante comunes hoy día. Uno de sus clientes había perdido a una hija en las fiestas de un barrio de Barcelona y la había encontrado cinco años después en Sevilla casada con un farmacéutico.

*(Adaptado de Manuel Vázquez Montalbán,
Buscando a Sherezade)*

En este caso, la propuesta del creador se centra en otro de los aspectos que pueden permitir una verificación de la comprensión lectora del candidato: un texto literario en el que aparece Pepe Carvalho, el famoso detective del escritor Manuel Vázquez Montalbán. Evidentemente, este texto entraña una mayor dificultad como actividad de lectura. Se inicia con un Carvalho preocupado y reflexionando sobre su futuro, su edad, su profesión, e imaginando lo que se le puede venir encima en una especie de discurso interior. Atribulado por sus pensamientos, se dirige a su oficina en la que vuelve a la realidad al encontrarse con una curiosa cliente.

Hay una mayor dificultad, a la que contribuye, en gran medida, el artificio literario. A diferencia del otro texto, la comprensión lectora del candidato se reduce y es menos detallada, por la dificultad, y más general. Con esta idea ha sido seleccionado el texto y, lógicamente, las capacidades del candidato en la actividad de leer serán diferentes por el texto y por el tipo de ítems de evaluación, dado el grado de comprensión lectora que se le puede exigir: una comprensión global.

En este caso, los recursos lingüísticos ofrecen una mayor complejidad (*los zapatos de los detectives son animales cansados y gastados de caminar por las ciudades*). Complejidad que afecta también al vocabulario (*ojos de araña(...)**pestañas postizas*). La gramática presenta usos más complejos. La organización del texto es lineal y espacial, pero los recursos lingüísticos utilizados presentan metáforas y otros elementos literarios que ofrecen otro tipo de dificultades para la comprensión lectora. El texto presenta cambios de registro y, finalmente, hay desviaciones del uso normal de la lengua para lograr un objetivo estético.

La clave de la evaluación estará en la formulación de ítems y en la exigencia que los mismos supongan respecto a la capacidad del candidato.

6. La formulación de ítems

LOS ÍTEMS O cuestiones de evaluación son fundamentales, en su formulación, a la hora de encaminar la actividad pretendida en el candidato y a la hora de determinar qué se pretende verificar. Las actividades de lectura exigibles a un B2 van desde la comprensión detallada a la comprensión global. Esto condiciona, como ya se ha expresado, la formulación de los ítems para verificar la comprensión lectora. En el primer caso, son aconsejables ítems de selección múltiple. En el segundo, ítems de verdadero / falso.

Además de esta premisa, y con independencia de los textos, los ítems requieren una serie de condiciones específicas para su elaboración (Eguiluz y Eguiluz 2004: 1031-1033) formulación; evitar interferencias entre los ítems; respeto de la validez aparente; claridad y precisión; concreción, de modo que sólo sea posible una interpretación objetiva del texto; seguridad de que sólo una de las opciones sea la correcta; neutralidad de los elementos lingüísticos empleados; evitar la disparidad entre las opciones presentadas tanto en la forma como en el contenido (informaciones diversas y que corresponden a diferentes partes del texto); los elementos distractores no deben hacer referencia a aspectos ajenos al texto; etc. Desde esta perspectiva de elaboración de los ítems, resulta muy importante recordar que el orden de los mismos debe respetar el desarrollo informativo del propio texto; y también que en este nivel no se pretende evaluar la interpretación o juzgar la intencionalidad subyacente al texto (véase el ítem 3º propuesto por el creador para el texto de *Peralada*).

Las propuestas de los creadores respecto a los textos fueron las siguientes:

6.1. Ítems para los textos propuestos

EL FESTIVAL DE PERALADA

Según el texto, el pueblo de Peralada:

- a) es un lugar desconocido para muchos músicos.
- b) tiene un antiguo castillo visitado **por un gran número** de turistas.
- c) quiere que su festival tenga categoría internacional.

Para la comodidad del lector y la claridad en la exposición, se recogen y explican los cambios realizados en los ítems tras su experimentación. Este ítem se mantuvo, salvo una ligera modificación en el *distractor b*, que parecía atraer en menor medida, probablemente por la marca lingüística de *un gran número*.

Según el texto, el festival de Peralada se distingue de otros festivales **de la región**:

- a) porque acuden artistas de reconocido prestigio.
- b) por las características del público asistente.
- c) **porque es una excelente fuente de ingresos para el pueblo.**

En este caso se modificó el último *distractor* porque tal y como estaba formulado se interpretaba como correcto, especialmente en los niveles más altos como una inferencia del texto. También se modificó la raíz del *ítem* para que resultara más específica y clara.

Respecto a **la tipología del público** asistente, el texto afirma que:

- a) es gente sin dificultades económicas.
- b) está constituido por veraneantes de la Costa Brava.
- c) es barcelonés en un alto porcentaje.

Este *ítem* se eliminó puesto que presentaba diferentes problemas. La formulación de la raíz no era clara y además presentaba en su experimentación dificultades porque provocaba inferencias, interpretación de intenciones que no era lo pretendido con este texto, y que llevaba a candidatos de excelente nivel a considerar que *a* podía ser una respuesta correcta.

Según el texto, en alguna ocasión:

- a) acude un público mayoritariamente francés al festival.
- b) se han organizado vuelos *charter* desde alguna otra ciudad.
- c) llegan visitantes distinguidos que ya resultan familiares para los habitantes de la **ciudad**.

En este caso, se procedió a una leve modificación del *distractor c* para aportar una mayor claridad para los candidatos y una mayor precisión respecto al texto.

UNA VISITA INESPERADA

Según el texto, **en ese momento** Carvalho estaba **muy** preocupado por su situación económica.

- a) Verdadero
- b) Falso

Este *ítem* resultaba excesivamente fácil, incluso con alumnos que estaban por debajo del nivel pretendido. Además la formulación presentaba excesivas marcas lingüísticas.

Según el texto, a Carvalho le asustaba la idea de no tener dinero para pagar una residencia de ancianos.

- a) Verdadero
- b) Falso**

En este caso, se mantuvo de acuerdo con la propuesta original puesto que los resultados eran adecuados y se ajustaban a las expectativas.

El texto afirma que la mujer que estaba en el despacho era una **antigua amiga** de Carvalho.

- a) Verdadero
- b) Falso**

Este *ítem* se desestimó porque era fácil incluso para público de niveles inferiores. Probablemente resultaba obvio que una vieja amiga no se presenta formalmente.

Para solucionar sus problemas económicos, Carvalho puso un anuncio en los periódicos.

- a) Verdadero
- b) Falso**

Según el texto, Carvalho pensaba que era bastante normal que una chica desapareciera.

- a) Verdadero**
- b) Falso

El resto de *ítems* se mantuvo de acuerdo con la propuesta del creador.

6.2 Una propuesta

El siguiente paso tras el trabajo de los creadores es la experimentación y el análisis de los resultados obtenidos por los diferentes ítems en su aplicación práctica. La experimentación se orienta básicamente sobre el grupo meta, con pequeñas calas en niveles inferiores y superiores.

El resultado de la experimentación provoca los cambios y modificaciones, comentados en el apartado anterior, que llevan a la propuesta definitiva. En el caso de los textos que nos ocupan quedó así:

PREGUNTAS DEFINITIVAS: *EL FESTIVAL DE PERALADA*

4. Según el texto, el pueblo de Peralada:

- a) es un lugar desconocido para muchos músicos.
- b) tiene un antiguo castillo que atrae a los turistas.
- c) quiere que su festival tenga categoría internacional.

5. En el texto se afirma que el festival de Peralada se distingue de otros festivales catalanes:

- a) porque acuden artistas de reconocido prestigio.
- b) por las características del público asistente.
- c) porque no es rentable para los habitantes del pueblo.

6. Según el texto, en alguna ocasión:

- a) acude un público mayoritariamente francés al festival.
- b) se han organizado vuelos *charter* desde alguna otra ciudad.
- c) llegan visitantes distinguidos que ya resultan familiares para los habitantes de la localidad.

PREGUNTAS DEFINITIVAS: *UNA VISITA INESPERADA*

10. Según el texto, a Carvalho le asustaba la idea de no tener dinero para pagar una residencia de ancianos.

- a) Verdadero
- b) Falso

11. Para solucionar sus problemas económicos, Carvalho puso un anuncio en los periódicos.

- a) Verdadero
- b) Falso

12. Según el texto, Carvalho pensaba que era bastante normal que una chica desapareciera.

- a) Verdadero
- b) Falso

7. Conclusión

POCO RESTA POR añadir. Los objetivos pretendidos se dan por cumplidos. Si este artículo puede presumir de abrir debates, de enriquecer el ámbito de ELE y de reconsiderar el papel de la evaluación, será una satisfacción.

No obstante, permítanse dos pequeñas reflexiones.

Nuevamente la evaluación está haciendo importantes aportaciones e innovaciones en el ámbito de ELE.

Antes del *Marco*, la descripción de comportamientos y de actividades en el uso de la lengua fueron objetivos de evaluación (recuérdese la búsqueda de parámetros de referencia y el *puede hacer* de ALTE).

Los nuevos modelos que van de la actividad a las unidades o elementos necesarios, al análisis de lo que precisa el alumno / candidato, tienen en la evaluación un campo de formación y experimentación muy interesante. Modelos de desarrollo de la *Competencia Comunicativa*, tan sugerentes como el de Bachman, tienen vínculos muy estrechos con la evaluación.

La consideración de actividades y la reflexión en torno al camino que debe recorrer el alumno para lograr realizarlas, así como el análisis de qué necesita para conseguirlo y cómo puede lograrlo, modelos metodológicos de absoluta vigencia, no están lejos de la labor y las necesidades que plantea la formación de creadores de pruebas de evaluación.

Si alguna de estas sugerencias tiene acogida, o lo expuesto anima o ilustra, aunque sea en la discrepancia, el camino está abierto y es muy largo, además, como indicaba el colega del inicio, nuestros alumnos / candidatos están evolucionando.

8. Referencias bibliográficas

- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. 1998. “La evaluación de la comprensión lectora” en Sánchez, J. y Santos, Isabel (eds.). 2004. *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Instituto Cervantes. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Martín Peris, E. 2010. “Necesidades formativas del profesor de ELE en el siglo XXI”, en *Comunidad ELE, Encuentro Internacional de Profesores de Español*. Salamanca.
- Rodríguez Diéguez, J.L. 1980. *Didáctica General*. Madrid: Cincel.
- Sánchez, J. y Santos, Isabel (Eds.). 2004. *Vademécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL. Se recomienda especialmente el apartado dedicado a la evaluación: 967-1044.
- Trim, J.L.M. y Wilkins, D. 1978. *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Consejo de Europa.
- Wilkins, D. 1978. *Proposals for level Definitions for a Unit/ Credit Scheme*.
- Wheeler, D.K. 1982. *El desarrollo del Currículum escolar*. Madrid: Santillana.

Notas

1. Véase Wheeler en la bibliografía. También el Plan Curricular del Instituto Cervantes.
2. Véase bibliografía.
3. En Barcelona, en 1990.

La lectura en lengua extranjera

La lectura constituye una de las modalidades más esenciales de la actividad lingüística humana; en ella participan variables de muy distinta índole: cognitivas, lingüísticas, textuales, socioculturales, biológicas, etc. lo cual la convierte en una actividad compleja y multidimensional. Esta complejidad se acentúa en el caso de la lengua extranjera.

En este libro se pretende dar cuenta de esa variada y rica actividad de la lectura en lengua extranjera a través de dos orientaciones principales: los procesos de lectura en lengua extranjera y distintos aspectos didácticos de la misma. En efecto, resulta necesario conocer los fundamentos del proceso de lectura como tal para plantear prácticas docentes y discentes más eficaces y acordes con el proceso lector, que contribuyan a desarrollar estrategias más eficaces de lectura y comprensión en lengua extranjera.

Asimismo, leer en lengua extranjera constituye, en el mundo globalizado actual, una habilidad necesaria en infinidad de ámbitos de la vida cotidiana y profesional de las personas, por lo que la «comprensión de lectura» se concibe como una de las destrezas básicas para todo aprendizaje de lengua extranjera. Así pues, es una actividad ineludible para infinidad de personas y obligada para los profesores y estudiantes de lenguas. De ahí la necesidad de su conocimiento y comprensión para su mejor adquisición.

Este libro tiene el mérito de ser uno de los escasos compendios en español de lectura en lengua extranjera. Se dirige a investigadores que deseen profundizar en algún aspecto de la lectura, a pedagogos, profesores y estudiantes que busquen reflexionar sobre sus prácticas docentes y discentes y, en general, a toda persona que quiera comprender y conocer mejor la actividad de lectura en lengua extranjera.

Yolanda Ruiz de Zarobe y **Leyre Ruiz de Zarobe** son, respectivamente, profesora catedrática de Filología Inglesa y profesora titular de Filología Francesa en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Son autoras de numerosos libros y artículos de investigación relacionados con la lingüística y la adquisición de lenguas. Conjuntamente han publicado *Speech Acts and Politeness Across Languages and Cultures* (Bern, Peter Lang, 2012) y *Enseñar hoy una lengua extranjera* (Octaedro, 2019).