TALLER DE LECTURA EN L2

Irina Argüelles Álvarez
Universidad Alfonso X el Sabio

Introducción

El propósito de este taller es estimular la reflexión sobre la función de la lectura en L2 dentro del enfoque comunicativo de aprendizaje de segundas lenguas. El trabajo que presento enfatiza la importancia de la comprensión lectora y propone actividades para antes, durante y después de la lectura. Repasaremos así, de una forma práctica, muchas de las estrategias de lectura que encontramos en la bibliografía más reciente dentro de dicho enfoque comunicativo y destacaremos la importancia del conocimiento previo tanto de contenido como formal (formato y género). Llegaremos a una serie de conclusiones generales sobre la lectura como proceso interactivo entre texto y lector y defenderemos la comprensión lectora como finalidad de la lectura en la clase de lenguas extranjeras.

1. ¡Comprender lo que leemos!

¿Tiene en tus clases la lectura la misma importancia que el resto de las destrezas?
¿Es en tus clases el texto un medio para aprender estructuras gramaticales o léxico o un fin en sí mismo?
¿Qué tipos de textos suelen leerse? ¿Qué textos has leído últimamente?
¿Existen distintas formas de leer? ¿Cómo te enfrentas a distintos tipos de textos?
¿Hay un antes, un durante y un después en el proceso lector?
¿Comprendes mejor lo que lees con una lectura silenciosa o con una lectura en voz alta? ¿Cómo lees tú?
¿Encuentras alguna diferencia entre leer en un contexto real y leer en el aula?
¿Cómo evalúas en tus clases la comprensión lectora?

La comprensión lectora es fundamental tanto en el aula como fuera de ella. Si bien no se le da, en general, demasiada importancia a esta destreza, basamos en la lectura muchas de las actividades que proponemos dentro del aula: damos

Centro Virtual Cervantes

instrucciones por escrito para completar ejercicios, planteamos un debate a partir de un texto, apoyamos nuestras explicaciones... parte del trabajo del estudiante es comprender lo que lee para poder resolver la tarea adecuadamente.

No son pocos los problemas que tienen los estudiantes con la comprensión de éste y otros tipos de material escrito. Tendemos a usar los textos con una finalidad que está más allá de la comprensión lectora en sí misma y pedimos a nuestros alumnos que lean unas líneas para valorar su pronunciación, un texto para reforzar estructuras gramaticales o un artículo en busca de vocabulario. Olvidamos, quizás, que la lectura es también herramienta de trabajo o entretenimiento también en segundas lenguas.

El objetivo del lector es el factor determinante para el proceso de lectura: no leemos igual cuando ojeamos un texto en busca de alguna idea determinada que cuando tratamos de memorizarlo o simplemente leemos por entretenimiento. Del mismo modo, elegimos distintos tipos de textos según nuestras necesidades o intereses y son contadas las ocasiones en las que se nos impone una lectura. Para nuestros alumnos / lectores los textos no sólo son impuestos sino opuestos, en ocasiones, a sus gustos y preferencias. Así, ven restringida su lectura en L2, tanto en el aula como fuera de ella, a determinados géneros.

Se hace extraño pensar que, a pesar de que las investigaciones más recientes tienden a acercar el mundo real al aula de segundas lenguas, sigamos también prefiriendo la lectura en voz alta aunque raras veces leemos así en nuestra lengua materna.

Con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, pocos podrán decir que nunca han utilizado en sus clases un ejercicio de verdadero o falso u opción múltiple. Son éstas, quizás, las actividades más conocidas y usadas para después de la lectura o como evaluación pero, ¿qué otras posibilidades tenemos? La bibliografía más reciente propone distintos ejercicios para después de la lectura en L2 en un claro intento por orientar este tipo de actividades dentro de la misma línea comunicativa.

2. Prelectura: la teoría del esquema

A pesar de haber sido entendida durante mucho tiempo como una actividad pasiva, en los últimos años, se ha considerado la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el lector. Hacer consciente al alumno de que su conocimiento previo como lector, sus vivencias y experiencia, interactúan con la nueva información y *crean* significado, es fundamental para su proceso de aprendizaje.

Tenemos que asegurarnos de que el lector tiene ya alguna idea general sobre el tema acerca del cual va a leer, y de que dicha idea es clara; si no se dan estas condiciones, las actividades de prelectura harán de puente entre lo que el lector ya sabe y lo que va a leer inmediatamente. También es importante que nos aseguremos de que todos, alumnos y profesor, nos movemos dentro del mismo esquema; pero sobre todo, tenemos que hacerlo abiertamente, haciendo al alumno consciente de que acercarse a un texto no es simplemente descodificar palabras, frases o párrafos sino *interpretar*.

El esquema formal (conocimiento previo de la organización retórica y formal de distintos tipos de textos) desempeñará un papel fundamental en las inferencias que el alumno/lector pueda hacer sobre el texto. Obviamente, se hace imprescindible tener cierto conocimiento de la lengua meta para activar esquemas de contenido relevantes

ASELE. Actas IX (1998). IRINA ARGÜELLES ÁLVAREZ. Taller de lectura en L2

Centro Virtual Cervantes

(conocimiento del área de contenido de un texto).

2.1 ¡Cuánta información me ofrece el formato!

La comprensión lectora incluye un tipo de conocimiento que va mucho más allá del conocimiento lingüístico. La forma, presentación y distribución de la página, la numeración, los gráficos, fotografías o dibujos nos dan una idea clara de qué es lo que vamos a leer.

Actividad

Los asistentes, en grupos, observan fotocopias de 20 textos distintos en ruso, idioma que ninguno de ellos entiende, y basándose exclusivamente en información no lingüística, sugieren de dónde proceden o qué son. Son capaces de aventurar algo sobre el contenido del texto e incluso de adivinar alguna frase.

2.2 ¡Qué importante es el título!

La comprensión lectora depende en gran medida de la capacidad del lector para relacionar la información del texto con su conocimiento previo. Es necesario activar un esquema relevante para comprender. El título de un texto, permite al lector establecer esa conexión entre su conocimiento previo y la nueva información; sin esta ayuda, se dificultará la comprensión hasta el punto de hacerla, en ocasiones, imposible.

Actividad

Con la ayuda del retroproyector, los asistentes leen un texto si título. Su incapacidad para activar un esquema relevante les impide la comprensión del mismo. Ninguno es capaz de explicar sobre qué trata el texto, "de qué va". No pueden relacionar la nueva información con su experiencia previa. Una nueva lectura una vez facilitado el título, les permite comprender lo que han leído sin problema alguno.

2.3 Cada género, una actitud

La lectura es un proceso activo. El conocimiento previo de cada género ayuda al lector a crear expectativas sobre lo que va a leer. No leemos del mismo modo una poesía que una nota.

Cuando leemos la introducción a un artículo de tipo científico, no esperamos lo *mismo que cuando leemos la introducción de una novela de misterio.*

Actividad

Con ayuda del retroproyector, los asistentes leen una poesía. Cuando preguntamos qué les ha parecido, todos dan su opinión... a unos les ha gustado, a otros menos... Hay distintas interpretaciones de lo que quiere decir. Releen. Vuelven a comentarla... Algunos cambian de opinión, se ponen de acuerdo sobre la interpretación, otros siguen sin entenderla...

Los asistentes se enfrentan ahora al mismo texto en forma de nota. Lo leen

Centro Virtual Cervantes

rápidamente. Ya no buscan la belleza, no importa si les gusta o si no y todos interpretan lo mismo.

¿Era poesía? ¿Era una nota? Lo leyeron en cada caso confiando en la presentación que hicimos del texto y su actitud fue completamente distinta.

3. Durante la lectura: estrategias de lectura

Mediante el aprendizaje de estrategias de lectura el alumno se hace *independiente* y como lector *eficiente* llegará a seleccionar apropiadamente el tipo de estrategia adecuado a su objetivo, tipo de texto o contexto.

Del mismo modo que el objetivo del lector es el factor determinante para el proceso de lectura, el objetivo de nuestra clase debe ser claro para trabajar con nuestros alumnos: si queremos una comprensión pormenorizada por el interés del texto u otras razones, usaremos estrategias como deducción por contexto; por otro lado, si el objetivo es simplemente una comprensión global o captar una idea general procuraremos interrumpir la lectura lo menos posible e ignoraremos palabras o estructuras desconocidas en su beneficio; así lo hacemos cuando leemos en busca de información específica.

Podemos contribuir a que nuestros alumnos creen significado, y sean lectores eficientes e independientes trabajando explícitamente este tipo de estrategias mediante ejercicios de lectura. Nuestro trabajo como profesores será que nuestros alumnos aprendan cómo ayudarse a sí mismos.

3.1 No es imprescindible entender todo

Existe evidencia de que cuando leemos con un propósito no nos preocupamos del significado de aquellas palabras o partes del texto que no contienen la información que nos interesa.

El objetivo de las actividades que ponen en práctica esta forma de leer, centrada en la búsqueda de información específica, es hacer al estudiante consciente de que no siempre es necesario entender todas y cada una de las palabras de un texto.

Esta estrategia presupone un adecuado conocimiento previo; el formato y el género del texto así como el conocimiento del mundo determinarán el tipo de inferencias y predicciones que el lector haga.

Actividad

Los asistentes, en parejas, disponen de tres minutos para contestar a cinco preguntas concretas sobre una programación de televisión en serbocroata que se les facilita en fotocopia. El conocimiento previo de dicho tipo de texto, de su organización y función, permite a personas que no hablan este idioma contestar a las preguntas formuladas.

3.2 Nuevas palabras, más allá de la forma

El objetivo de trabajar las estrategias de deducción por contexto en el aula es hacer al estudiante consciente de la cantidad de información de la que dispone para

ASELE. Actas IX (1998). IRINA ARGÜELLES ÁLVAREZ. Taller de lectura en L2

Centro Virtual Cervantes

entender el significado de una palabra. Debemos tener siempre en cuenta, sin embargo, dos tendencias que, según algunos autores (Nation & Coady 1988), dificultan el uso efectivo de la estrategia por parte de los alumnos:

1. El estudiante de L2 tenderá a dar prioridad a la forma de la palabra desconocida sobre las distintas claves sintácticas a su alcance.
2. De igual modo, es más tendente a usar claves sintácticas que pertenecientes al nivel del discurso.

Actividad

Los asistentes, en parejas, leen un folleto con recomendaciones del que se han elidido palabras. Deben deducir cuál es la palabra que falta y analizar el proceso seguido para hacerlo y cuáles han sido las claves contextuales a su alcance. La ventaja de trabajar con un hueco es que se fuerza al lector a buscar claves en el contexto más allá de la forma de la palabra.

Un lector eficiente no tendrá problemas para recuperarlas. No sólo en el contexto más inmediato sino que en todo el texto, incluyendo ilustraciones, el lector encontrará información sobre las palabras que faltan.

3.3 Interpretamos

Para dar ejemplo de las relaciones semánticas que se establecen dentro del texto, el profesor puede hacer una o varias presentaciones de nexos cohesivos dentro del texto y proponer ejercicios de reconocimiento de los mismos en los que el alumno debe identificar, marcar o conectar elementos.

El objetivo de las actividades de cohesión textual en el aula es hacer al estudiante consciente de la importancia de tales relaciones semánticas.

Actividad

Con ayuda del retroproyector, los asistentes trabajan con un breve texto que ejemplifica cinco tipos distintos de cohesión textual (repetición, referencia anafórica, sustitución nominal o clausal y elipsis) según la clasificación de Halliday y Hasan (1976).

Deben identificar un segundo elemento que de alguna forma esté ligado al que aparece subrayado.

3.4 Jugamos a predecir y confirmar

El lector crea significado; mediante un proceso de predicción y confirmación, lejos de ser un receptor pasivo, participa activamente en el acto comunicativo.

Actividad

Haciendo uso del retroproyector, los asistentes leen un texto que se va presentando por partes. Antes de avanzar en la lectura, se les pide que hagan predicciones sobre lo que va a suceder. El lector hace uso de su conocimiento del mundo así como de su experiencia con otros textos parecidos para aventurar qué sucederá.

Centro Virtual Cervantes

4. Después de la lectura: más allá del verdadero o falso*

Además de los ejercicios de verdadero o falso u opción múltiple, contamos con muchos otros tipos de actividades para después de la lectura, en nuestras manos está elegir el adecuado para nuestro objetivo. A continuación presentamos una serie de actividades que se usan actualmente para trabajar después de la lectura.
Reorganizar un texto previamente recortado.
Comparar dos textos que se refieren al mismo tema.
Poner títulos.
Seguir instrucciones.
Adivinar de qué o de quién se trata.
Formular preguntas antes y después de la lectura.
Buscar el párrafo o sección donde se trata determinado asunto.
Ordenar ideas basadas en el texto.
Hacer un esquema.

Actividad

Los asistentes proponen más actividades que pueden añadirse a esta lista y, en grupos, preparan un ejercicio para uno de los tres textos que se les facilita en fotocopias.
*Basado en el artículo de Fernández, S. *Más allá del verdadero/falso.*

BIBLIOGRAFÍA

Carrell, P.L., J. Devine & D.E. Eskey (eds.) (1988), *Interactive Approaches to second language reading*, Cambridge, C.U.P.
Fernández, S. (1991a), "Más allá del verdadero o falso", *Cable* 7, Barcelona.
Fernández, S. (1991b), "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto", *Cable* 7, Barcelona.
Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976), *Cohesion in English*, London, Longman.
Hernández M.J. (1991), "Del pretexto al texto", *Cable* 7, Barcelona.
Laufer, B. (1992), "How much lexis is necessary for reading comprehension?" en H. Bejoint and P. Arnaud (eds.), *Vocabulary and applied linguistics*, London, MacMillan, 126-132.
Mezinsky, K. (1983), "Issues concerning the acquisition of knowledge: effects of vocabulary training in reading comprehension", *Review of educational Research* 53, 253-279.
Nation, I.S.P. & J. Coady (1988), "Vocabulary and reading" en R. Carter & M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and language teaching*, London, Longman.
Pearson, P.D. (ed.) (1984), *Handbook of Reading Research*, London, Longman.
Silberstein, S. (1994), *Techniques and resources in teaching reading*, Oxford, O.U.P.
Williams, R. (1983), "Teaching the recognition of cohesive ties in reading a foreign language", *Reading in a foreign language* 1, 1, 35-52.

Centro Virtual Cervantes