Del *texto apropiado* a la *apropiación del texto*: El tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas

ROSANA ACQUARONI MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

Todo texto es una disponibilidad abierta a lo múltiple.
Nicolás BRATOSEVICH

1. Introducción

La denominación *comprensión lectora* constituye, sin duda, un buen ejemplo de término que aparece asociado a varios ámbitos científicos y disciplinas a un tiempo. Dicha capacidad para la *ubicuidad interdisciplinar* se explica fácilmente si entendemos la comprensión lectora como un proceso complejo en el que intervienen factores de muy distinta naturaleza (cognitivos, culturales, lingüísticos, estratégicos, etc.). Dentro de la tradición filológica, formando parte de uno de los principales ámbitos de interés de la Lingüística Aplicada, la comprensión lectora se integra dentro del cuerpo teórico de la Psicolingüística, que la estudia como una de las principales *habilidades de pensamiento* [1], junto con otras como son la solución de problemas y el razonamiento. Enmarcada dentro de las Ciencias de la Educa-

[1] GARCÍA MADRUGA, J. A. y otros (1999), *Comprensión lectora y memoria operativa*, Barcelona, Paidós, p. 11.

ción, la comprensión lectora es estudiada por la Pedagogía y, más concretamente, por la Didáctica [2].

Antes de constituir un fin en sí misma, un punto de llegada, una actividad habitual que se desarrollará dentro y fuera del aula, la comprensión lectora es definida como *destreza* [3] interpretativa y a la vez se halla directamente implicada en el proceso de enseñanza como una de las *estrategias de aprendizaje* [4] que se despliega con mayor frecuencia (en la lectura de textos, instrucciones para realizar ejercicios, explicaciones de uso, esquemas gramaticales, etc.) para alcanzar la deseada competencia comunicativa.

En lo que respecta a su valor y alcance dentro del ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas, la comprensión lectora viene aparejada a toda una nube de términos afines que giran a su alrededor y que contribuyen en ocasiones a crear cierta dificultad para acotar el término, precisar su sentido y calibrar su alcance: confundida con una mera ejercitación parcial de habilidades o prácticas puntuales dentro del aula (como son *escrutar* [5]*, bosquejar, predecir, leer en voz alta,* etc.); entendida como *proceso* en oposición con cierta tendencia a considerarla un *producto*, un *resultado* mensurable; explicada en términos exclusivos de *descodificación,* es decir, reduciéndola a la habilidad de lectura más superficial que consiste en la recuperación mecánica del *significado* de los signos archivados en el código, cuando sabemos que no es suficiente reconocer lingüísticamente un texto para otorgarle cierto grado de significación conceptual, de intencionalidad discursiva; asociada asimismo al término *interpretación,* es decir, como habilidad compleja de construcción de la representación semántica de los textos; como búsqueda del *sentido.*

El componente teórico que fundamenta una metodología determina la forma en que ésta se concreta en la práctica: la fijación de los objetivos de aprendizaje que se persiguen, los procedimientos para alcanzarlos (a través del diseño de determinada tipología de ejercicios y actividades, o favore-

---

[2] En relación con la controversia existente entre si es la Lingüística Aplicada la disciplina llamada a dar cobertura teórico-práctica al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, o por el contrario, es la didáctica la más apropiada para establecer su marco teórico, véase SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, pp. 15-18.

[3] La comprensión lectora es nombrada como *destreza* explícitamente en 1899, cuando Henry Sweet, eminente fonetista inglés, aliado del movimiento reformista iniciado en Alemania, publica *The Practical Study of Languages*, en el que propone —entre otros principios— para el desarrollo de su método de enseñanza, *la distribución de lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir.* Cit. en RICHARDS, J. C., y RODGERS, T. S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,* Cambridge, Cambridge University Press, p. 15.

[4] En ese sentido, la insertaríamos dentro de la tipología establecida por OXFORD, R. L. (1990), en *Language Learning Strategies,* Boston, Newbury House, Heinle & Heinle Publishers, pp. 16-17. De esta forma, la consideraríamos como una estrategia directa de aprendizaje de tipo cognitivo pero sin identificarla exclusivamente con la codificación y descodificación de mensajes, sino que su práctica estratégica incluiría procesos de análisis y de razonamiento y la utilización de recursos para organizar la información y poder utilizarla.

[5] Modalidad técnica de lectura intensiva, que empleamos, por ejemplo, cuando buscamos algún nombre en la guía telefónica.

ciendo el desarrollo de estrategias de aprendizaje, etc.). Como veremos, las perspectivas posibles de interpretación y articulación práctica de la comprensión lectora no escapan a esta determinación. Descubrir cuál ha sido el sentido y el valor que le han atribuido a la comprensión lectora algunas de las más relevantes orientaciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje del E/LE, es el propósito del presente artículo.

2. Método tradicional o de gramática y traducción

El método tradicional o de gramática y traducción, al que Aquilino Sánchez califica tan acertadamente de *figura fantasmal que parece que siempre ha existido y siempre está presente, pero que nadie sabría dibujar con precisión* [6], es heredero de toda una tradición académica que *busca y se apoya en la racionalización, en la abstracción, en la sistematización del saber sobre la lengua* [7] y que empieza a ganar prestigio a partir del siglo XV, cuando el sistema formal que subyace a todo sistema lingüístico se encontraba en un grado razonable de formalización [8]. Antes de que las gramáticas apareciesen como forma de instrumentalización del aprendizaje de lenguas (...) *la práctica oral estaba en la base de la enseñanza y del aprendizaje. La práctica escrita* (...) *era minoritaria y presentaba serias dificultades debido a la escasez y precariedad de los medios utilizados para escribir* [9]. Por tanto, y en contra de lo que pueda parecer, la práctica oral, es decir, la tradición *no gramatical* o *conversacional* constituyó la fórmula de aprendizaje más habitual durante siglos.

El método tradicional o de gramática y traducción se generaliza en toda Europa durante el siglo XIX y su influencia llega aproximadamente hasta la primera mitad del XX. En el caso de España esta vigencia se verá prolongada hasta bien entrados los años setenta. Es ya a partir de los años cincuenta cuando empiezan a aparecer los primeros manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera, elaborados por autores españoles, entre los que podemos citar: *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia,* de M. Alonso, publicado en 1949, y que según declara el propio autor en el prólogo, *se funda en el* ***adiestramiento*** *constante y gradual del alumno en las* ***palabras necesarias*** *y en las* ***formas precisas*** *(...)* (Énfasis mío). Otro ejemplo es el *Curso breve de es-*

---

[6] SÁNCHEZ, A. (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico,* Madrid, SGEL, p. 133.

[7] *Op. cit.* 55.

[8] *Op. cit.* 39. En el caso del español, en 1492 aparece la *Gramática de la lengua castellana*, de Nebrija inicialmente usada para la enseñanza del latín, que sirvió indirectamente para la enseñanza del español para extranjeros.

[9] *Op. cit.* 39.

pañol para extranjeros, de Moll, aparecido en 1954, y que organiza cada lección en torno a la explotación lingüística de un texto literario.

A pesar de basarse en una concepción pedagógica deductiva del aprendizaje y proceder de una visión normativa y prescriptiva de la lengua, entendida como conjunto de reglas formalizadas y observables de forma exquisita en los textos literarios, y en analogía con la enseñanza del griego y del latín, el método tradicional o de gramática y traducción no se puede decir que priorizara exactamente la práctica de la comprensión lectora, en detrimento de otras vías de ejercitación y aprendizaje, sólo por el hecho de tener en tan alta estima al material textual; en primer lugar, no existía todavía una conciencia clara de lo que implicaba el término *comprensión lectora.* Estamos ante una metodología *construida* como tal *a posteriori* [10], que pertenecería a la etapa que podríamos calificar de *precientífica,* ya que en su fase de mayor vigencia (finales del XIX hasta la primera mitad del XX) todavía no existía un marco epistemológico propio de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera [11], donde articular conceptos como el de comprensión lectora. En segundo lugar, la excesiva consideración a la que se sometían los textos por parte de los autores, elevándolos a auténticos modelos casi inalcanzables de propiedad y adecuación formal, los convertía en objetos de culto, sacralizados y, por tanto, inasequibles, no manipulables en términos didácticos. Esta tendencia hacia la consagración de los textos no es extraña si tenemos en cuenta que la posibilidad de comunicarse con los hablantes de la lengua meta no constituía todavía el principal objetivo del estudio de una lengua extranjera; su estudio se justificaba simplemente como una vía más para cultivar el espíritu y ejercitar el intelecto, a través, en este caso, del conocimiento explícito, disciplinario y consciente del sistema gramatical de dicha lengua.

Veamos tres ejemplos extraídos del método de M. Alonso citado anteriormente:

---

[10] La labor investigadora y de reconstrucción historiográfica, sistematización, análisis reflexivo y contraste riguroso y exhaustivo entre las distintas corrientes metodológicas de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, así como el estudio de su proyección, influencia o clara implantación en el ámbito del español como L2, realizada por Aquilino Sánchez y recogida en sus obras *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (1992) y *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico* (1997), ambas publicadas por la editorial SGEL, siguen constituyendo hoy por hoy un hito insuperable y el mejor punto de partida para iniciarse en el estudio y la investigación de la didáctica de E/LE.

[11] Aunque el término Lingüística Aplicada aparece por primera vez en 1948, el I Congreso de Lingüística Aplicada no se celebró hasta 1964. Para ampliar estos datos véase SANTOS GARGALLO, I. (1999: 10-15).

2. AL CAMARERO

—¿Dónde está el comedor?
—¿A qué hora se puede tomar el desayuno?
—¿A qué hora se come?
—¿A qué hora es la cena?
—Como muy poco.
—¿Algo más de langosta?
—Acepto de buen grado.
—¿Un poco más de merluza?
—Prefiero la carne.
—Hoy tengo buen apetito.
—¿Qué tal el rosbif?
—Muy bueno. Exquisito.
—¡Pero, hombre, si no come usted nada!
—No quiero más.
—¿Hace el favor de traer un cuchillo?
—¿Dónde está la percha?
—¿Dónde están los lavabos?
—La nota, por favor.

b) *Diálogo en un café*

-¡Eh, camarero! *(Llamando con una palmada.)*
-¡Voy! (o ¡Ya voy!, o ¡Ya, ya!)
-¿Hace usted el favor de traer dos cañas de cerveza?
-¿Les sirvo alguna ración de mariscos?
-Bueno. Tráiganos una ración de percebes.
-¿Algo más desean los señores?

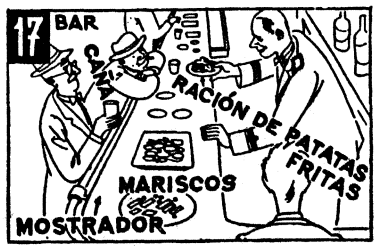
UN TERCER INVITADO.—A mí me trae un *sandwich* (trozo de jamón o salchichón delgado puesto entre dos rebanadas de pan con mantequilla).

Les sirvo a ustedes en seguida.

49. Conversación gráfica. En los cafés (o bares).

a) *Explicación y lectura*

[17] En los sitios más céntricos de las ciudades españolas hay muchos cafés, bares y tabernas, que son para los pacíficos ciudadanos lo que las cervecerías para los alemanes e ingleses. Se ha generalizado la costumbre de tomar el aperitivo antes de la comida. Se hace gran consumo de cerveza y vermut. El vaso de cerveza se llama *caña* y se toma al mostrador (o barra), acompañando la bebida de alguna ración de *patatas fritas, almendras, mariscos, queso y embuchados.*



ALONSO, M. (1949), *Español para extranjeros. Conversación, traducción, correspondencia,* Madrid, Aguilar.

Cada uno de los tres textos reproducidos representa una concepción textual distinta, pero sin embargo, aparecen en la misma lección del libro de M. Alonso: el primero consiste en un listado de oraciones, en su mayoría interrogativas, descontextualizadas y presentadas a modo de muestrario inconexo, cuyo único denominador común es que casi en su totalidad, podrían ser atribuidas a un mismo receptor: un camarero [12]. Su carácter de *fórmula protocolaria*, planteada como una única manera de decir, hace que su exclusiva vía de aprendizaje sea la de su memorización, su apropiación literal.

El segundo es un texto creado, un diálogo a medio camino entre el material elaborado con fines didácticos y el texto literario, ya que se incluyen elementos pertenecientes al género dramático, como son las acotaciones. Es curioso el detalle de incluir en el texto la explicación en español sobre el vocabulario, más a modo de guiño al lector avezado que como recurso didáctico de aprendizaje del léxico, teniendo en cuenta que el procedimiento más usado por la metodología gramatical para el aprendizaje del vocabulario era el de los listados organizados por temas y el de la traducción directa e inversa de palabras y textos. Si tuviéramos que atribuir algún sentido didáctico al tercer texto lo asociaríamos seguramente con aquellos que actualmente se siguen reservando para cerrar una unidad didáctica y que sirven, entre otras cosas, para presentar o ampliar vocabulario, para retomar estructuras que han sido objeto gramatical de la unidad y para transmitir cierta información sociocultural. Sin embargo, la explotación explícita del texto no es otra que una batería de *preguntas* donde incluso a veces se llega a incorporar la respuesta correcta, como: *¿Qué otros nombres tienen los cafés (cervecerías o bares)? ¿Qué se toma de aperitivo? ¿Cuáles son las palabras que debe usted aprender en el grabado número 17 (diecisiete)? – Las siguientes: mostrador, caña, ración de patatas fritas, mariscos, bar.*

Podemos concluir diciendo que la *comprensión lectora,* a la luz de la metodología gramatical, se entiende como una apropiación de la literalidad, como un trasbase en bruto, sin ningún criterio procedimental elaborado.

3. Métodos de base estructural

Como es bien sabido, los factores que intervienen de manera más decisiva en la configuración de esta nueva corriente metodológica, a partir de los años treinta, y que se concretará en las distintas áreas de influencia bajo diferentes nomenclaturas [13] son, por un lado, de orden lingüístico: el des-

[12] No deja de ser si no falto de rigor, por lo menos *inquietante* la inclusión dentro de esta lista cuyo destinatario es en teoría el camarero, de una frase como: *¡Pero, hombre, si no come usted nada!*

[13] Método *audio-oral* en Estados Unidos, método *estructuro-global* en Francia, método *situacional* en Europa.

arrollo e implantación de los fundamentos del estructuralismo en Europa (Sausurre, 1916) y en los Estados Unidos (Bloomfield, 1942; Fries, 1945) y de carácter sociopolítico por otro: la necesidad de aprender idiomas derivada del estallido de la II Guerra Mundial [14].

Nos referiremos al método situacional de componente estructural ya que, tal y como señala Isabel Santos (1999: 61) fue el que tuvo (...) *mayor incidencia [...] en la enseñanza del español como lengua extranjera* [y] *cuyos fundamentos teóricos fueron plasmados en diversos materiales didácticos —en España— desde mediados de los años setenta.* Su implantación en España trajo consigo, en lo que a la comprensión lectora se refiere, un cambio profundo en la concepción del texto. Éste quedará incorporado como material creado expresamente para ser utilizado en el aula. El culto por la elaboración de materiales intencionadamente didácticos, hizo que los textos perdieran su carácter dominante de *literariedad* y adquirieran así un nuevo talante definitorio: el de su *estructuralidad.* Otro cambio trascendental para el desarrollo de la comprensión lectora y que deriva asimismo de esta nueva valoración estructural es el abandono total de la traducción como único recurso para la *comprensión:* ya no se interpreta el texto como *materia indisoluble* de formalización de lo *apropiado,* sino más bien, como tejido cuya estructura y propiedades de organización son *comprensibles, observables.* No olvidemos que la lengua va a ser considerada a partir de ahora y hasta la década de los setenta, con la aparición de los nuevos planteamientos nocional-funcionales, como conjunto de estructuras ordenadas de forma jerárquica en los distintos niveles de descripción lingüística: fonético, fonológico, ortográfico y morfosintáctico principalmente.

El camino hacia la consolidación del texto como material didáctico, en una dimensión más compleja y discursiva, quedaba abonado. Sin embargo, esta toma de conciencia de la dimensión estructural del lenguaje se ve restringida todavía al ámbito oracional. Por otro lado, el nivel léxico-semántico queda arrinconado, pues se considera terreno movedizo e inabordable científicamente por su asistematicidad: la influencia de la teoría conductista del aprendizaje, basada en el funcionamiento del par estímulo-respuesta y que conduce, en términos de didáctica de las segundas lenguas, a la aplicación de la repetición mecánica y recursiva de estructuras presentadas —sin mediar previamente una explicación gramatical—, para garantizar la formación y consolidación de hábitos lingüísticos, determina la manera en que se plantea el aprendizaje del vocabulario fuera del texto: agrupado en familias léxicas y seleccionado a partir de criterios cuantitativos de frecuencia de aparición.

---

[14] El ejército aliado tenía la necesidad apremiante de aprender a hablar y a escribir lenguas como el alemán o el japonés de la manera más rápida y eficaz posible; estaba claro que para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa que incluyera la adquisición de un alto nivel de corrección fonética, no servían los procedimientos propuestos por el método gramatical.

Estos dos importantes recortes en la demarcación y conceptualización teórica de la lengua, afectan directamente en la manera de concebir la práctica de las destrezas escritas: el texto queda definido como una suma de estructuras oracionales, generalmente organizadas en forma de diálogo, cuya función máxima es la de presentar, aglutinar y ejemplificar determinadas estructuras y aspectos gramaticales que serán desarrollados posteriormente en la unidad. Al dar prioridad en el aprendizaje a las destrezas orales, los textos tienden a simular —que no a reproducir— ciertos rasgos propios de la interacción oral (fórmulas interrogativas, exclamativas, etc.). La incorporación de recursos técnicos como el magnetofón, que se convertirán a partir de entonces en elementos imprescindibles y de uso generalizado dentro del aula, producen, a nuestro entender, un cambio de hábito en la manera de concebir la lectura, ya que al duplicarse la aparición del texto (reproducción oral y escrita), el proceso de comprensión auditiva y el de comprensión lectora se ven por primera vez intencionadamente instrumentalizados por un mismo material. Esto supone, por lo menos en términos potenciales, la posibilidad de articularlas simultáneamente: el alumno puede escuchar la cinta con la grabación al mismo tiempo que realiza una lectura silenciosa del texto. Se suma de este modo un elemento extraño y externo al texto que puede servirle de *apoyatura* para la comprensión. La ilustración también se incorpora como *prolongación* textual al actuar como marco situacional que contextualiza, aunque sea mínimamente, y en muchos casos amplía el vocabulario potencial y los recursos lingüísticos del texto. Estos diálogos donde se *empaquetaba* la gramática y el vocabulario que sería desarrollado posteriormente en la unidad, venían seguidos habitualmente por un cuestionario de preguntas donde se concretaba la actividad de comprensión lectora. Una buena muestra es el siguiente diálogo:



SÁNCHEZ, J. y GARCÍA, N. (1981), *Español 2000. Nivel Elemental,* Madrid, SGEL, p. 75

Como podemos observar, los enunciados de las preguntas reproducen gran parte de la estructura de la secuencia que contiene la información que hay que utilizar para producir la respuesta, de tal manera que, en muchos

casos, las preguntas pueden ser contestadas no tanto por haber *comprendido* su sentido, sino más bien, por haber *comprendido su estructura*. El margen de maniobra para formular la respuesta de forma más personal es mínima, ya que precisamente lo que se busca es la transferencia de modelos; el trabajo con las estructuras sintácticas. La comprensión lectora todavía no gozaba de una autonomía ni de una justificación didáctica para su desarrollo como destreza y era incluida dentro de las baterías de ejercicios de sustitución y de patrones de repetición y automatización de estructuras.

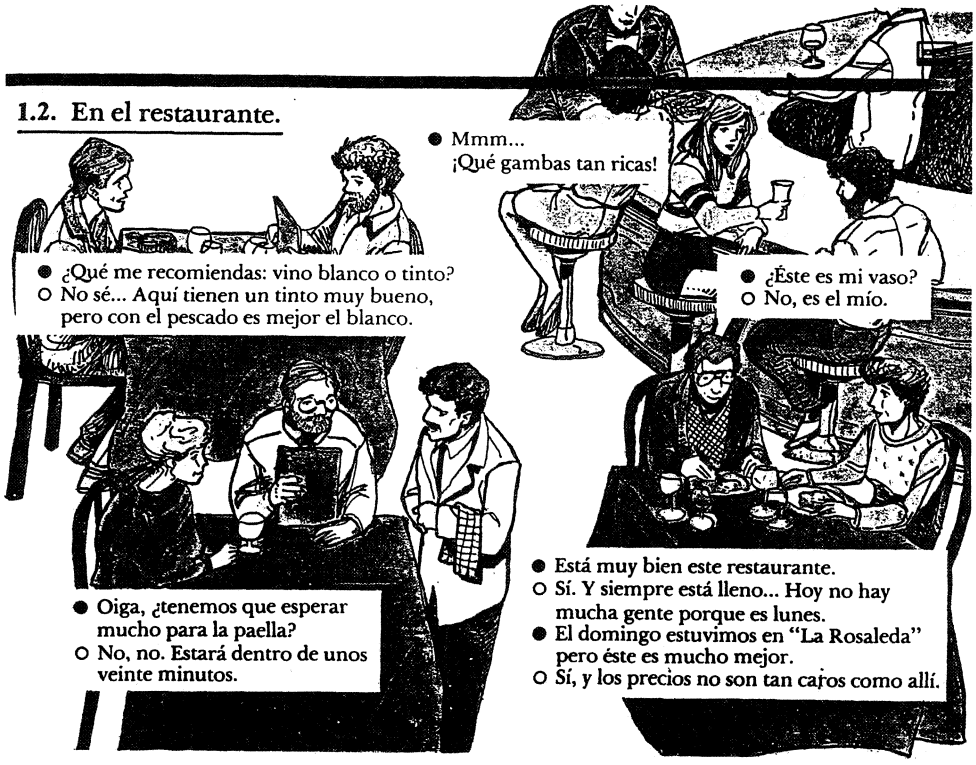
4. Los programas nocional-funcionales

A pesar de estar marcada por cierto ambiente de desorientación general, como consecuencia del clima de desencanto ante los resultados obtenidos por la metodología de componente estructural, la década de los setenta va a constituir una de las más fructíferas en lo que se refiere a renovación de las concepciones teóricas y, en consecuencia, de los procedimientos didácticos de enseñanza-aprendizaje de L2. El Consejo de Europa jugó un papel decisivo en dicho proceso de renovación didáctica al poner en marcha su *Proyecto de Lenguas Vivas* (1971-1987) con el propósito de conseguir no sólo la homogeneización de la enseñanza de lenguas naturales en Europa, sino también con el de proponer una orientación metodológica alternativa capaz de subsanar las carencias e inconvenientes planteados por el estructuralismo. En 1975 se publica *The Threshold Level*, considerado como el primer intento de ordenación sistemática de una lengua natural en nociones y funciones lingüísticas, y que sería adaptado al español en 1979 por P. J. Slagter con *Un nivel umbral*.

Estos dos novedosos conceptos —*noción* y *función lingüística*— que revolucionaron los paradigmas vigentes hasta entonces en la enseñanza de las lenguas extranjeras, encuentran su germen vertebrador en la articulación de *la Teoría de los actos lingüísticos* y en el concepto de *acto de habla* desarrollado por el filósofo Austin, cuyas conferencias se recogieron en 1962, poco después de su muerte, bajo el título de *How to do things with words* [15]. A partir de ese momento, «decir» equivale no sólo a «expresar», sino a «hacer». La palabra además provoca efectos, reacciones en nuestro interlocutor. La lengua es entonces y antes que nada un sistema instrumentalizado para la comunicación y no un fin en sí mismo. El área de influencia del lenguaje se amplía hacia fuera, hacia un ámbito no formalizado y extralingüístico, hacia sus efectos y sus intencionalidades: Se están sentando las bases para el desarrollo de la Pragmática.

[15] AUSTIN, J. L. (1981), *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.

En términos textuales, las derivaciones de estos nuevos planteamientos son igualmente renovadoras: la idea del diálogo como continente para la presentación de estructuras gramaticales se relativiza; a partir de ahora la tendencia es a elaborar *microdiálogos situacionales* capaces de *representar* lo más natural y eficazmente posible, un acto de comunicación en el que se ven inevitablemente implicadas determinadas estructuras lingüísticas, pero cuyo valor radica ahora en su alcance y contenido funcional, no sintáctico. De igual manera la selección de los exponentes gramaticales se hace con un criterio de agrupación contextual y funcional, no tanto de progresión gramatical. La primera materialización de estos planteamientos nocional-funcionales, *condicionados a las exigencias estructurales del español* no se concretará en España hasta 1984, con la publicación de *Para Empezar,* del que reproducimos el siguiente microdiálogo que desarrolla el mismo ámbito situacional que en los ejemplos anteriores (el restaurante), precisamente para que el lector los pueda poner en contraste:



Equipo PRAGMA (1984),
Para empezar, B. Madrid, Edelsa, p. 175.

La necesidad de la contextualización se entiende cada vez más como algo imprescindible, pues forma parte implícita del mensaje y asegura en gran medida la transmisión adecuada de su contenido, es decir, la posibilidad de acceder a su comprensión. Si todos los elementos necesarios para poner en marcha la comprensión de un texto no se encuentran *depositados* en su materialidad, es decir, en la *letra* del texto, sino que intervienen otros elementos de carácter nocionalfuncional, cultural, entre otros, significa que el lector *interactúa* con el texto, se relaciona dialécticamente con él, incorporando su mundo de conocimientos previos y expectativas. Por tanto, la comprensión lectora empieza a entenderse como *destreza activa, interpretativa*, más allá de los estrechos límites marcados por la descodificación. A esta nueva actitud contribuye el paulatino interés de la Teoría Lingüística por ir incorporando el componente semántico en la definición de la lengua y por tanto en la descripción gramatical, ahora equiparándolo a los demás niveles de descripción lingüística en importancia e incidencia [16].

A esta nueva actitud se suma más adelante el desarrollo de la Psicolingüística, que trae aparejado el interés por el estudio de los procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto. El hecho de empezar a considerar la comprensión lectora como *destreza* y la necesidad de desarrollar equilibradamente no sólo la comprensión y expresión orales, sino la comprensión y expresión escritas, conlleva la paulatina incorporación de materiales auténticos de muy diversa naturaleza y procedencia y que aportan además variedad de registros.

5. Enfoque comunicativo

Pero es a finales de los ochenta y sobre todo, a partir de los noventa cuando se nota la presencia indiscutible de propuestas didácticas comunicativas en manuales como (Miquel y Sans, 1989, 1995; Borobio, 1992). Con la introducción del concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1972, y reformulado por Canale, 1983) los objetivos de aprendizaje no se reducen sólo a los propiamente lingüísticos y funcionales, sino que incluyen también conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos.

El sentido del texto se nutre y se renueva al servir también, a partir de ahora, de *punto de arranque, de motor* para la actividad comunicativa, centrada en el contenido y en la que se pueden ver sucesivamente implicadas más de una destreza. Lo que se ha dado en llamar *integración de destrezas* viene a normalizar, a restablecer la situación comunicativa, tal y como ocurre realmente. La tendencia al *aislacionismo de destrezas* no deja de ser ar-

[16] El desarrollo de la Semántica se vio favorecido por la aparición de las teorías generativistas chomskyanas.

tificial y de conducir muchas veces a callejones sin salida; de hecho, en la práctica, dentro del aula difícilmente se puede evitar la necesidad de su interacción e implicación de unas en otras. La *integración de destrezas* responde, por tanto, al talante comunicativo que tiende a querer normalizar, restablecer el *continuum* natural en el que se generan las situaciones comunicativas reales (leemos un texto y lo comentamos con unos amigos; oímos un mensaje dejado en el contestador y reaccionamos llamando por teléfono a la persona que lo dejó, o escribiendo una nota para comunicarle el contenido del recado a una tercera persona, etcétera).

Sin embargo, nos parece interesante destacar aquí un hecho que, en un primer análisis, podría parecer paradójico: a medida que se articula en los manuales la tendencia hacia la *integración de destrezas* y se va ampliando el abanico de recursos y propuestas procedimentales para su puesta en práctica, se pone de manifiesto un movimiento aparentemente de signo contrario: el de la publicación de materiales complementarios agrupados por destrezas lingüísticas [17].

La creencia en la necesidad de incluir en los manuales *documentos auténticos*, deriva en una inclinación a identificar *rentabilidad didáctica* con *utilitarismo,* que se tradujo, en algunos casos, en una defensa exagerada de dichos materiales, en contra de los *creados*, los *adaptados* o los simplemente *manipulados* en algún sentido. En esta misma línea se explica la reducidísima presencia de textos literarios en los manuales publicados en la primera mitad de la década de los noventa. Por otro lado, *lo literario* era asociado inconscientemente a posturas metodológicas anteriores, con las que se quería romper. Curiosamente se inicia, a finales de los años ochenta con bastante fuerza, la publicación de distintas colecciones de *lecturas graduadas* que albergan tanto adaptaciones de textos literarios como textos originales para el nivel básico, especialmente creados por los autores con fines didácticos [18]. Las lecturas graduadas son claramente continuadoras de la antigua tradición de *los libros de diálogos* (Sánchez Pérez, 1997: 49-61). Muchos de estos textos vienen acompañados de propuestas finales de explotación didáctica para la comprensión lectora, o se completan con anotaciones léxicas aclaratorias y comentarios culturales; otros incluyen además un glosario con la traducción del vocabulario a otros idiomas.

A partir de 1997 se empieza a publicar *Español sin fronteras* [19], manual

---

[17] Dicho fenómeno se hace evidente si consultamos SANTOS GARGALLO, I., y VISEDO ORDEN, I. (1996), *Catálogo de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid, Instituto Cervantes, y comprobamos que las fechas de publicación de dicha tipología de materiales, en el caso de la comprensión lectora, son a partir de 1986, con una única excepción: FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1975), *La comunicación escrita,* Madrid, Playor.

[18] Véase, para tener información bibliográfica concreta, el *Catálogo de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera,* ya citado.

[19] SÁNCHEZ LOBATO, J.; MORENO, C., y SANTOS GARGALLO, I. (1997, 1998, 1999), *Español sin fronteras 1, 2 y 3,* Madrid, SGEL.

que se declara perteneciente a un *enfoque comunicativo moderado* y donde reaparecen, como recurso de partida de cada unidad, muestras de lengua dialogadas, elaboradas con fines didácticos, pero con un talante eminentemente comunicativo, y conviviendo además con toda clase de tipologías textuales (incluso fragmentos de diálogos cinematográficos, en el Nivel Avanzado); propuestas como ésta relativizan el enfrentamiento entre distintas posturas metodológicas, al haber sabido materializar, no sólo la posibilidad, sino la conveniencia de aprovechar integrando experiencias didácticas anteriores.

Aun cuando se sigan priorizando las destrezas orales, la comprensión lectora adquiere su verdadera madurez conceptual en el marco teórico del enfoque comunicativo, a medida que ésta va siendo desarrollada e investigada como un recurso más para alcanzar un buen grado de competencia comunicativa. Deja de defenderse la conveniencia de evitar su aparición en los primeros estadíos de la enseñanza. Ya está permitido y justificado teóricamente empezar con la lectura y la escritura desde el primer día. Al mismo tiempo se van discriminando y proponiendo en la práctica distintas clases de aproximación al texto: lectura global, (reflejada en instrucciones del tipo «lee este texto e intenta comprender lo más importante»), intensiva, etcétera.

Los repertorios de actividades para la comprensión lectora crecen, y van siendo cada vez más variados y específicos a la vez (ejercicios de prelectura, donde se incorporan los conocimientos previos y expectativas propias del alumno que lee, formulación de hipótesis, de previsión o anticipación al texto, ejercicios de verdadero/falso, preguntas no tanto evaluativas sino tendentes a contribuir en el propio proceso de comprensión y servir además de práctica de la expresión escrita, etc.) tal y cómo podemos ver en estos dos ejemplos:

Y TAMBIÉN...

¿VERDADERO O FALSO?

1 **a)** Señala en la columna «antes de leer» lo que creas saber sobre los hábitos de comida de los españoles.

ANTES DE LEER			DESPUÉS DE LEER	
V	F		V	F
		En España la comida más fuerte es la cena.		
		El desayuno no es muy importante.		
		En España se cena sobre las siete de la tarde.		
		Es normal tomar café después del almuerzo.		

b) Ahora lee el texto.

Las comidas en España

En España, la primera comida del día —el desayuno— no es muy abundante. La mayoría de la gente suele tomar café con leche, tostadas, algún bollo o galletas.

La comida más importante —el almuerzo o comida— es al mediodía, entre la 1 y las 3 de la tarde. Se come un primer plato, a base de verduras, legumbres, arroz... y un segundo plato que suele ser carne o pescado. También se toma postre: fruta o algún dulce. Es habitual acompañar las comidas con vino y tomar café después del postre.

La última comida del día es la cena, entre las 9 y las 10 de la noche. Se toma algo ligero, como sopa, verdura, huevos, queso, fruta, etc.

También existe la merienda, una comida a media tarde, hacia las seis. Los niños suelen comer un bocadillo, fruta, o toman un vaso de leche con galletas.

c) Marca la columna «después de leer» y compara con lo que has señalado antes. ¿Hay algo que te sorprenda?

d) Habla con la clase sobre las comidas en tu país.
¿Son a la misma hora que en España?
¿Se come y se bebe lo mismo?

BOROBIO, V. (1992), *E/LE 1*, Madrid, SM, p. 128.

EN UN RESTAURANTE.

△ Perdone, señora, aquí no se puede fumar. Esta zona está reservada para no fumadores.

○ Lo siento, ¿puede cambiarme de mesa?

△ **Por supuesto**, sígame.

△ ¿Qué va a tomar?

○ De primero, tráigame una sopa, y de segundo... ¿está fresco el pescado?

△ Por supuesto, señora, es del día.

○ Pues, entonces, merluza a la plancha.

△ ¿Y para beber?

○ Agua sin gas, por favor.



SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO, C. y SANTOS GARGALLO, I. (1997), *Español sin fronteras. Nivel elemental,* Madrid. SGEL, p. 131.

6. Enfoque por tareas

El enfoque por tareas no supone una ruptura con los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa y, sin embargo, introduce una concepción novedosa en cuanto a los procedimientos empleados y a su manera de organización. Sería difícil explicar cuál es el sentido de esta alternativa de enseñanza-aprendizaje sin referirnos antes a la psicología cognitiva, y más concretamente, a lo que se conoce con el nombre de constructivismo social [20]:

> *El constructivismo y el interaccionismo social han entrado de lleno en la reflexión y la práctica acerca de los procedimientos de enseñanza de cualquier materia o disciplina, y, por supuesto, de las lenguas extranjeras. (...) Estas nuevas escuelas psicológicas (nuevas, en nuestro campo, pues de hecho algunas son bastante más antiguas que el conductismo) comparten su* primordial interés por el significado, *por* su comprensión por parte del sujeto *y por los procesos y condiciones en que ésta tiene lugar y aquél [el significado] resulta accesible* [21].

[20] Para ampliar la información sobre la teoría constructivista y los nuevos planteamientos sobre la incidencia del componente psicológico en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, véase: WILLIAMS, M., y BURDEN, L. (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Cambridge, Cambridge University Press.

[21] MARTÍN PERIS, E. (14 de febrero de 2000), *El componente psicológico en la enseñanza de lenguas (ERA 11147),* http://cvc.cervantes.es/foros/leerl.asp?vid=12075, p. 1. El énfasis es mío.

Estos planteamientos producen un efecto de *maleabilidad* en los materiales, de flexibilización, ya que lo que se busca es generar *aprendizaje significativo* en el aula y éste sólo se articula a partir de la integración de la información nueva con la ya preexistente, en un proceso continuo de reorganización, de reescritura de lo aprendido. Si afináramos al máximo esta concepción de aprendizaje como procesamiento continuo y actualización de la *interlengua* [22], diríamos que la *comprensión significativa* de una sola palabra, pondría en funcionamiento ese proceso de reorganización, lo mismo que cuando movemos una pieza de ajedrez se trastocan todas y cada una de las relaciones entre las piezas; una pieza sería, pues, capaz de modificar todo el tablero.

La preocupación por la *autenticidad* de los textos, o su procedencia, se sustituye por la preocupación por la *autenticidad en la producción (que no reproducción)* de actos de comunicación dentro del espacio virtual de la clase de idiomas. Lo importante no es tanto la naturaleza del material como el procedimiento didáctico que se lleva a cabo para conseguir la implicación real de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

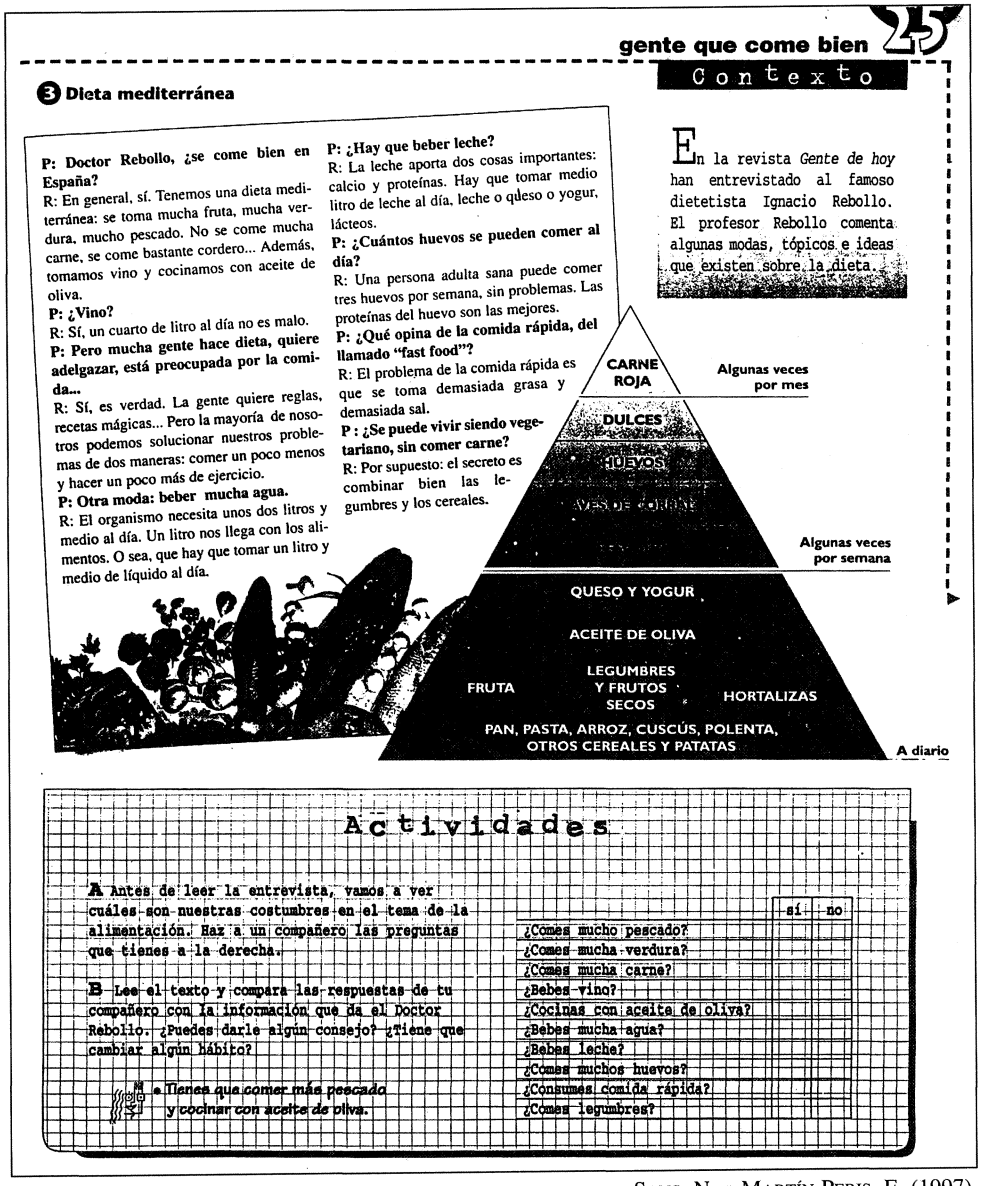
Tal y como se ve en el ejemplo que reproducimos, los textos no sólo aparecerán en relación con la ejercitación de la comprensión lectora, sino que están presentes como material para otras destrezas que se concatenan e integran entre sí; Además la comprensión lectora es *desviada en su propósito inmediato*, ya que se convierte en mediadora, en posibilitadora de otras tareas intermedias que dependen a la vez de la consecución de objetivos concretos (adquirir un determinado vocabulario, ser capaz de utilizar determinadas funciones comunicativas, etc.) que conducirán, al final del proceso, a concluir una *tarea final* globalizadora que dotará de sentido a todo lo anterior.

7. Conclusiones: La comprensión lectora como apropiación efectiva y *afectiva* del texto

La comprensión lectora es un proceso de gran volatilidad que se desdibuja paradójicamente sobre la materialidad inamovible del texto. Las perspectivas de interpretación de dicho proceso son múltiples y dependen en gran parte, como hemos tratado de mostrar, del marco teórico desde el que se la enfoque.

---

[22] «El término Interlengua (IL), acuñado por L. SELINKER (1972), [hace] referencia al sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo (HNN); un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza». En SANTOS GARGALLO, I. (1999: 28).



SANS, N. y MARTÍN PERIS, E. (1997), *Gente, Nivel 1,* Barcelona, Difusión, p. 73.

La certeza cada vez más asentada entre muchos investigadores en la enseñanza-aprendizaje E/LE de la importancia de estudiar la distintas formas de articulación entre las partes de un texto (determinar su grado de cohesión y de coherencia, analizar el orden de sus constituyentes discursivos, la forma de ensamblaje, interesarse por estudiar cómo funciona su progresión temática etc.), abre una nueva línea de investigación lingüística con impor-

tantes consecuencias didácticas, que no ha hecho más que comenzar [23]. El texto, entendido por fin como *disponibilidad abierta a lo múltiple,* que se actualiza con cada lectura, ampliándose en sus propias potencialidades para significar, interactúa junto con el *sujeto que lee* —con toda su complejidad y humanidad—, entra en un proceso que puede ser compartido por otros, y que de hecho nos orienta a todos, alumnos y profesores, a través de un camino cargado de futuro: el de la interculturalidad.

8. Bibliografía

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas,* Cambridge, Cambridge University Press.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992), *Historia de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera,* Madrid, SGEL.

— (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico,* Madrid, SGEL.

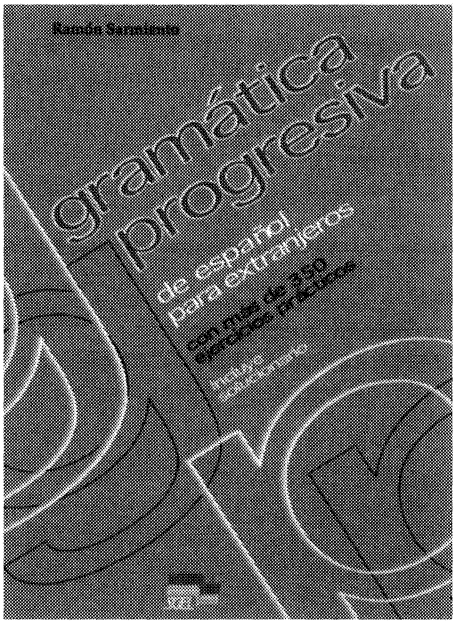
SANTOS GARGALLO, I. (1999), *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera,* Madrid, Arco/Libros.

SANTOS GARGALLO, I. y VISEDO ORDEN, I. (1996), *Catálogo de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid, Instituto Cervantes.

[23] En esta línea destacan algunos trabajos pioneros que relacionan la enseñanza de E/LE con otras disciplinas, como por ejemplo, el análisis del discurso. Ver, entre otros, ALONSO, I. (1998), «Un estudio de la progresión temática en las composiciones escritas de los alumnos de E/LE», en F. MORENO, M. GIL, y K. ALONSO (Eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE,* Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 105-113.

gramática progresiva

de español para extranjeros



RAMÓN SARMIENTO

Dirigida a estudiantes de español
de niveles inicial e intermedio.

Con 365 ejercicios
y actividades
de comunicación progresiva.

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.