Algunas reflexiones sobre las actitudes de los alumnos lusohablantes ante el aprendizaje de la expresión escrita del español como lengua extranjera

Elisa Victoria Laporte de Nunes C. Bomfim
(Casa de España y Colegio/Curso PH, Río de Janeiro)

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, observamos que muchos docentes se preocupan por el empobrecimiento de la competencia lectora de sus alumnos y sus repercusiones negativas en el desarrollo de la expresión escrita.

Al frecuentar reuniones pedagógicas, o entablar conversaciones más informales entre colegas de trabajo, escuchamos frecuentes quejas sobre los resultados obtenidos en esta destreza. Nuevas ideas, algunas dudas y muchas ganas de nuevas propuestas de trabajos y ejercicios poblaron esos encuentros docentes.

Sin duda, hay una estrecha relación entre buenos resultados en la destreza de redacción, y el hábito de lectura de los alumnos.

Sabemos que las condiciones que nos impone la sociedad actual, tan abierta a las comunicaciones internacionales —ya sea de intercambios comerciales o científicos— así como la facilidad y rapidez de movilidad geográfica exigen cada vez más el conocimiento de idiomas como instrumento esencial de la comunicación.

Los propios sistemas educativos (tanto el español como el brasileño) han observado esta demanda social y la han asumido, determinando la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua extranjera desde edades muy tempranas.

Debido a esta necesidad de intercambio y comunicación, el acento didáctico recae ahora sobre la eficiencia comunicativa, desplazándose del conocimiento formal de las estructuras lingüísticas que antaño había sido siempre prioritario.

Por otro lado, vivimos en un mundo tan fragmentado, tan roto, que despierta nuevos conceptos y retos. Nunca se ha visto tanta sed por aprender como en nuestros días, tantas ganas de saber más. Lo que hasta hace algunos años se veía como un muro de defensa, de protección individual o colectiva, se desmoronó al comprobarse que encerrarse representaba un peligro cada vez mayor. Ideas de responsabilidad social, de inclusión y convivencia, de tolerancia hacia lo diferente se alzan como las nuevas voces más representativas de estos días.

No obstante, afirmar que el *único* objetivo del aprendizaje sería el de la competencia comunicativa suena exagerado e irreal. Tal como lo señala Alcaraz, 1993: 107:

> [...] no debemos ignorar que aunque la competencia comunicativa sea la meta final del aprendizaje de lenguas extranjeras, no se puede acceder a dicho estadio sin antes pasar por etapas razonables de competencia lingüística; es decir, el dominio del sistema lingüístico es totalmente imprescindible.

Por lo tanto, la elaboración de cualquier propuesta didáctica hacia una expresión escrita más cualitativa, implica adoptar determinadas hipótesis teóricas sobre la naturaleza del lenguaje y de su aprendizaje.

Es importante que los alumnos sean conscientes tanto de la dimensión comunicativa como de la relación que existe entre esa lengua y los contextos sociales en los que se usa, conectando los contenidos con las vivencias del alumno, para que adquiera una dimensión significativa para él mismo y no apenas para el profesor.

En este sentido, el hecho de que se acepten las reglas normativas del idioma, no significa, sin embargo, que las comprendan, sino que son capaces de practicarlas. Por ello debemos centrar las actividades propuestas en el *uso*, ejemplificando más que explicando, haciendo hincapié en las formas concreta y menos en las elaboraciones abstractas, fomentando de esta manera el proceso inductivo.

Lamentablemente, poco se ha hecho en el sentido de la *praxis;* o sea, de la instrumentalización que el profesor requiere para realizar esta tarea de incentivar el hábito de leer, principalmente en lo que concierne al desarrollo del *gusto por la lectura*.

Creemos que leer es mucho más que un mero reconocimiento de palabras, una simple decodificación. El lenguaje es un instrumento útil no solo para la comunicación entre los hombres e imprescindible a su supervivencia, sino también para formular conceptos, ideas y «servir de soporte al propio pensamiento» [1]. Hay quienes afirman, incluso que sin lenguaje, no existiría pensamiento.

Por lo tanto, un concepto de lectura un poco más profundo nos lleva a la atribución de un *sentido* a aquello que ha sido decodificado. Bajo un enfoque aún más amplio, el acto de leer sería construir un concepto de mundo, ser capaz de comprender e interpretar lo que nos llega a través de las palabras.

Analizándolas y asumiendo una postura crítica ante las informaciones recogidas, alcanzamos uno de los mayores atributos de la lectura, sin duda el más rico y complejo: el ejercicio de nuestra propia identidad como ciudadanos del mundo.

Aunque no consideremos tales ideas en este trabajo, pues redundarían en plazo y alcance más largos, sí reconocemos que toda la dinámica de la enseñanza de

---

1 Afirmación de Nuno Crato, en su obra *Aquisição da Linguagem*, 1998.

una lengua gira alrededor de una buena lectura. Esta capacidad de leer y *comprender* lo que se ha leído justifica la necesidad de la *formación del lector*, que ha sido un poco olvidada por los enfoques comunicativos de los manuales didácticos más recientes. Al analizar un poco más detenidamente los textos presentados en los mismos, vemos que siguen básicamente dos modelos: o son *fragmentos* de libros, que no le aportan al alumno todo el relato sino apenas un trecho, o son textos escritos o seleccionados por los autores del manual didáctico, casi siempre con el objetivo de transmitir contenidos gramaticales o determinados aspectos funcionales de la lengua[2].

Con respecto a los «ejercicios de interpretación lectora», vemos que en su mayoría incluyen una buena parte del trabajo con el léxico y cuestiones que casi nada presentan de interpretación, dado que exigen que el alumno relea el texto y copie, cite o transcriba algún trecho del mismo. Nos encontramos, pues, ante cuestiones que tienen apenas una *mascarilla*, un *disfraz* de interpretativas.

No obstante, es justamente a través de la lectura que el alumno podrá interiorizar las estructuras lingüísticas más complejas de la lengua, desarrollando de forma completa su desempeño como hablante.

Los mismos mecanismos que rigen el aprovechamiento de la comprensión lectora en el proceso de adquisición de una segunda lengua determinarán una capacidad mayor en el desarrollo de la escrita.

Nos interesa, entonces, fomentar en los estudiantes el gusto[3] por la lectura si queremos lograr mejor desempeño en su destreza escrita.

2. DESARROLLO

Considerando la lectura como uno de los ejes primordiales en el aprendizaje, entendemos que esta no debe limitarse al aula, sino abarcar y formar parte de la vida de nuestros alumnos. Lo que importa no es el hábito[4], la costumbre de leer, sino el gusto por la lectura.

Si bien es cierto que quienes estudian una lengua extranjera adquieren naturalmente este hábito de leer, pues como ya hemos visto la sistematización se produce

---

2 Es importante aclarar que este análisis abarcó las cuestiones que normalmente los manuales didácticos presentan como «*Interpretación o Comprensión lectora*». Desde luego, no todos los manuales siguen el mismo modelo, pero las observaciones tienen respaldo pues abarcan gran parte de estos.

3 Nos basamos en la distinción que sigue Kleiman, 1993, que define el gusto por la lectura como algo muy placentero, que nada tiene que ver con la tarea «*árida y torturante de descifrar palabras, que solemos llamar lectura en el aula*».

4 Entendemos por *hábito* «la habilidad que se adquiere por larga y constante práctica en un mismo ejercicio», y por *costumbre* «la adquisición por repetición de actos de una misma especie». Ambas definiciones del *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, 1996.

por medio de la palabra escrita, las encuestas muestran que tras dejar el curso las personas casi no leen.

Muchos profesionales en el área de Letras, incluso, admiten en sus respuestas que casi no tienen tiempo de leer; otros, que apenas leen el periódico o uno u otro artículo de revista, pero prácticamente nada de obras literarias.

Cabe preguntarnos cuándo o cómo los alumnos abandonan ese hábito, esa costumbre. O mejor aún, cómo podemos transmitirle al alumno la *disposición duradera* que caracterice el hábito de leer sin perderlo cuando el contacto con el *agente responsable* se corte.

Para lograrlo, debemos presentar la lectura como un espacio privilegiado y no como el cumplimiento de un deber, pues el *hábito* o la *costumbr*e no son suficientes, aunque deseables. Tenemos que desarrollar el *gusto* también, para formar un lector que trascienda el tiempo y espacio del curso de lenguas.

Hacia los años ochenta empieza a observarse un nuevo rumbo en los estudios sobre la adquisición de una lengua extranjera. Entre los factores que suscitaron más interés surge quizás como principal el estudio de las características del alumno y su influencia en el proceso del aprendizaje. La actitud y la motivación del mismo pasan a ser el eje central del aula.

Entendemos por *actitud* la definición propuesta por Fishbein y Ajzen[5], 1975, de ser una *predisposición* hacia el aprendizaje. Esta es, al mismo tiempo, relativamente estable y capaz de ser modificada.

Por *motivación*, entendemos la acción y efecto de motivar a alguien; o sea, dar causa o explicar la razón para hacer algo.

Comprobar e indagar posibles cambios actitudinales[6], de conducta, y las distintas reacciones a nuevos estímulos nos parece importantísimo, así como intentar acercarnos a la visión que tienen nuestros alumnos sobre la destreza de la expresión escrita, y sus vínculos y reflejos sobre la comprensión lectora. Estos cambios actitudinales estarían motivados por distintas causas, como la adopción de nuevos métodos y enfoques aplicados en las aulas y su tendencia comunicativa. Al mismo tiempo, entendemos que existe un estrecho vínculo entre el *gusto por la lectura* y la *actitud* del alumno en el aula. Sin una motivación genuina, no se lograría el *gusto duradero* al cual nos referíamos.

---

5 En la opinión de estos autores: «attitude can be described as a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object», Fishbein y Ajzen, 1975: 6.

6 Entendemos por actitud, «la disposición de ánimo de algún modo manifestada», Real Academia Española de Letras, *Diccionario de la lengua española*, Espasa Calpe, 1998.

3. PROGRAMACIÓN

Una de nuestras propuestas de trabajo fue la de intentar detectar y clasificar dichos cambios en nuestros alumnos, especialmente en lo que se refiere a la atención que despiertan en ellos las correcciones (gramaticales, sintácticas, de léxico u ortográficas) que el profesor hace en sus ejercicios de redacción.

Para compilar y organizar los datos elaboramos un pequeño cuestionario y lo aplicamos en tres grupos de alumnos, cuya edad y nivel de estudio del español como lengua extranjera variaba. En total recogimos 63 respuestas de alumnos de nivel Intermedio, Avanzado y Superior[7], cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los setenta años.

La idea era comprobar en qué medida una actividad de lectura orientada, realizada en el aula antes de la redacción, podía determinar cambios actitudinales en los alumnos y por ende, mejorar la expresión escrita.

El primer cuestionario, (A), se repartió una semana después de una clase en la que los alumnos habían recibido una redacción corregida. Ellos habían escrito esta redacción en el aula, sin ningún tipo de actividad de lectura orientada anterior a la misma.

El cuestionario, bien sencillo, constaba de una única pregunta, a la que el alumno respondía marcando una única opción entre las tres que se le presentaban[8].

Al cabo de unas semanas, elaboramos una actividad de aula planeada cuidadosamente, siguiendo los siguientes pasos:

a) Elección de un texto que se adecue al desarrollo lingüístico de cada grupo de alumnos, cuyo tema refleje intereses que ya se hayan manifestado entre ellos.
b) Tras la lectura, reconstituir el hilo narrativo, buscando la comprensión tanto por análisis como por síntesis.
c) Propiciar una situación tal que permita que los alumnos manifiesten sus opiniones sobre lo que se ha leído, incentivando el debate con la participación de todos.
d) Integrar la realidad del texto de lectura a la realidad y contexto del grupo, a través del intercambio de experiencias, comentarios y relatos personales.
e) Proponer el tema de la redacción, recomendándoles que hagan un borrador asociando sus ideas con las suscitadas en la actividad anterior.

---

7 Preferimos no recoger ninguna entrevista de alumnos del nivel básico debido a la escasez de conocimientos que suelen presentar aún para redacciones un poco más complejas.

8 La pregunta era: «¿Cuando el profesor le entrega su redacción corregida, cuánta atención le presta usted?» Las tres (03) opciones presentadas como respuestas eran: a) mucha; b) poca; c) ninguna.

Estas etapas se cumplieron de manera bien sistemática y siempre en el aula, para que no se confundiesen con ninguna otra tarea o proyecto de clase.

Una semana después de devolvérseles la redacción, se les entregó un cuestionario idéntico, que ahora denominamos (B) para que nos permita distinguir ambos momentos.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIÓN

Al elaborar los gráficos correspondientes a cada uno de los momentos, notamos un cambio visible en los resultados.

En el primer momento, cuestionario (A), cuando no se le aportó al grupo ninguna actividad de lectura, las respuestas recogidas señalan poca o ninguna atención a las correcciones hechas por el profesor.

En el cuestionario (B), después de la redacción elaborada tras la actividad planeada de lectura en el aula, las respuestas indican un aumento en el interés por las correcciones del profesor.

Quisimos efectuar el corte para esta observación contrastiva por el momento de la tarea, y no por el grupo de alumnos para evitar cualquier posibilidad de atribuir los cambios de actitud a las características de los alumnos, y no a la motivación que la actividad lectora les pudiese haber proporcionado.

Elegimos también grupos de alumnos con edades diversas para evitar la posibilidad de concluir que las actitudes reflejasen diversidad de época o escolarización.

La diversidad de los niveles de aprendizaje de la lengua española nos permite disociar la motivación del grado de conocimiento que el alumno pueda presentar, ya que nuestra hipótesis plantea el gusto por la lectura como la verdadera motivación y no el mayor conocimiento del idioma. A la luz de estas observaciones, se hacen necesarias dos precisiones. En primer lugar, consideramos altamente probable que si lográramos, como docentes, motivar e incentivar a nuestros alumnos a adquirir hábitos placenteros de lectura, cuya causa principal sea el propio gusto y no las circunstancias académicas o escolares, obtendríamos un desempeño escrito mucho mejor.

En segundo lugar, debemos asumir que la práctica escrita es una destreza fundamental, y como tal requiere una planificación especial, vinculada directamente a esta comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ, E., 1993, *La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras,* Madrid, Rialp.

Arroyo Garrido, S., 1992, *Teoría y práctica de la escuela actual*, Madrid, Siglo XXI.
Bello, P. y otros, 1990, *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
Cohen, A. D., 1987. *Student processing of feed back on their compositions*, Englewood, Cliffs, N.J., pp. 57-70.
Fishbein, M., y Ajzen, I.,1975, *Belief, attitude, intentions and behavior: an introduction to theory and research*, Reading, Mass.
Fishman, J., 1998, *Sociología del lenguaje,* Madrid, Cátedra.
López Morales, H., 1993, *Sociología*, 2.ª edição, Gredos, Madrid.
Medina Bellido, M., 1995, *Estudio descriptivo de las actitudes de alumnos de inglés en la provincia de Jaén y su incidencia en la estrategia de risk-taking,* Tesis doctoral de la Universidad de Granada.
Siguán, M., y Mackey, W. F., 1986, *Bilingüismo y educación*, Madrid, Santillana, Unesco.
Torrente Puente, J. C., 1992, *Aprender a pensar y pensar para aprender: Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Narcea-MEC.
Villardi, R., 1997, *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*, Río de Janeiro, Qualitymark.
Widdowson, H. G., 1990, *Aspects of Language Teaching*, Oxford, O.U.P.