www.sgci.mec.es/br

Congreso Brasileño de Profesores de Español (10 : 2003 : Natal RN).
Actas del X Congreso Brasileño de profesores de español, Natal 16 a 20 de setembro de 2003 — Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007.
856 p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación II. Ministerio de Educación y Ciencia de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3
CDD 461.07

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-05-310-5
ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

La comprensión lectora en español: un breve análisis desde los manuales de ELE

Profa. Ms. Nair Floresta Andrade Neta

Universidade Estadual de Santa Cruz

1. Introducción

El desarrollo de estudios teóricos y empíricos sobre la naturaleza del proceso lector ha fomentado diversos cambios en lo que concierne a la orientación teórica y metodológica de la lectura en lengua extranjera. Actualmente se la considera una destreza *activa,* que implica la participación también *activa* del lector que interactúa con el texto para construir su significado. Ahora bien, ¿en el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza se están incorporando dichas concepciones?

Para responder a esa pregunta, aunque parcialmente, dadas las limitaciones de la propuesta, el objetivo de este trabajo es analizar, a grandes rasgos, cómo se plantea la lectura en algunos manuales de español para brasileños. Se observará hasta qué punto se están incorporando las nuevas tendencias que abogan por la lectura como un proceso interactivo. Para ello, hemos tomado como objeto de nuestra observación tres manuales dirigidos a alumnos brasileños, de nivel básico, publicados en Brasil por diferentes editoriales.

Antes de pasar al análisis propiamente dicho, conviene hacer algunos comentarios para fundamentar teóricamente la propuesta.

2. Los hallazgos teóricos y las implicaciones metodológicas

Tradicionalmente se consideraba la lectura como una actividad pasiva, centrada en el procesamiento de niveles inferiores, es decir, leer era decodificar el texto. El desconocimiento acerca de la comple-

jidad de los procesos y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la actividad, hizo que durante mucho tiempo se ignoraran otras dimensiones igualmente importantes como pueden ser el conocimiento previo del lector y su interacción con el texto, entre otras.

Afortunadamente, sobre todo a partir de los años sesenta, cuando la lectura pasó a ser considerada por los psicólogos experimentales como «un espléndido laboratorio natural para el estudio del proceso del conocimiento» puesto que puede relacionarse «con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción hasta la comprensión y el razonamiento» (Crowder, 1985: 11), se ha incrementado el interés por estudiar las diversas variables que intervienen en el procesamiento del texto y se ha dado un giro en las concepciones tradicionales.

Algunos hallazgos que han sido, a nuestro ver, el meollo de esos cambios son:

> a) La consideración de la lectura como una destreza activa y compleja en la que intervienen tanto procesos perceptivos, como lingüísticos y cognitivos en rechazo a la pasividad defendida por los modelos de procesamiento ascendente.
> b) La asunción del componente interactivo en el procesamiento del texto, es decir, la comprensión es construida tanto a partir de la información proporcionada por los procesos *bottom-up* como de los procesos *top-down* y ésos actúan de forma interactiva y no jerárquica.
> c) La defensa de la lectura como una actividad estratégica, o sea, las estrategias más adecuadas a la comprensión lectora son seleccionadas según los objetivos de lectura y el tipo de texto. Durante todo el proceso, el lector asume un rol activo: predice, genera expectativas, anticipa, infiere, elabora hipótesis y las comprueba constantemente.
> d) La importancia que se atribuye al conocimiento previo del lector cuya existencia y activación es una condición *sine quanon* y determinante para la comprensión lectora.

La consideración de esas premisas en el marco teórico de los modelos interactivos de lectura es lo que establece su supremacía frente a los que lo precedieron - los modelos ascendentes y descendentes.

De la aceptación de la lectura como una actividad interactiva y constructiva, se desprenden algunas consideraciones que deben dirigir la práctica. Aquí destacaremos las implicaciones metodológicas que han guiado el análisis de los manuales.

1. Si leer es una actividad estratégica, las propuestas de lectura deben fomentar el uso de estrategias lectoras con el propósito de minimizar las dificultades de comprensión que puedan tener los alumnos. Esa implicación cobra aún más vigencia cuando se trata de un lector de lengua extranjera (LE) que a menudo es inseguro y no siempre consigue trasladar las estrategias lectoras que pone en marcha en su lengua materna (LM) a la misma práctica en LE.

2. Si toda lectura que se hace tiene un propósito, una finalidad, un objetivo determinado por el individuo y que, aunque de forma inconsciente, «influye directamente en su forma de comprender lo leído y determina aquello a lo que esa persona habrá de atender» (Cooper, 1999: 32), el alumno en tanto lector, tiene que saber en cada momento *para qué va a leer*, qué se espera de él antes, durante y después de la actividad.

3. Si, desde la perspectiva interactiva, se sabe que leer no consiste simplemente en transferir la información visual (texto escrito) hacia la mente del lector, sino que también contribuye activamente la información no visual almacenada en su mente, hay que proponer actividades de pre-lectura cuyo objetivo sea activar, actualizar o suministrar los conocimientos previos necesarios para la eficacia de la comprensión del texto que será leído. La ausencia o utilización inadecuada de esos conocimientos puede desembocar en problemas de comprensión.

4. Si la lectura es un proceso basado en la elaboración y comprobación de hipótesis, formularlas y comprobarlas son estrategias lectoras que tienen lugar durante todo el proceso de comprensión, aunque no siempre los lectores somos conscientes de ello. Accionar dichas estrategias desde la fase de pre-lectura es de fundamental importancia porque ayuda al lector a relacionar sus conocimientos previos con la información nueva aportada por el texto. La posterior comprobación de las hipótesis formuladas

ayudan a controlar si se está comprendiendo y qué se está comprendiendo de lo leído.

5. Si en situaciones reales de lectura en LM nos enfrentamos a una amplia variedad de textos y, en función de esa multiplicidad de materiales textuales, diversificamos también las estrategias lectoras, la lectura en LE no puede limitarse a un solo tipo de texto ni a textos manipulados para el aprendizaje. Leer en la enseñanza de LE debe acercarse lo más posible a la función real que esa actividad desempeña en la sociedad. En consecuencia, los textos usados en el aula ELE deben ser auténticos y diversificados en cuanto al género, al contenido y a la fuente.

Saber en qué consiste la lectura y cuáles son los procesos implicados en la comprensión lectora debe constituirse en el primer paso hacia el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza.

3. La lectura en los manuales

Hechos los comentarios que consideramos pertinentes y relevantes, haremos en este apartado, una exposición sucinta de los resultados encontrados en el análisis de los manuales destinados a la enseñanza del Español como LE a brasileños. Como objeto de nuestro estudio hemos tomado los siguientes libros de texto: *Español para brasileños* (EB), *Hacia el español* (HE) y *Mucho* (MEB).

Para saber si los principios teóricos de los modelos de lectura interactivos están siendo incorporados al diseño de las actividades destinadas al desarrollo de esa destreza – interrogante que establecimos en la introducción - nos ceñiremos a otras tres preguntas que sintetizan las implicaciones metodológicas resultantes de los hallazgos teóricos. Queremos saber *qué se lee, para qué se lee y cómo se lee* en los manuales en cuestión.

¿Qué se lee?

La presencia de los *textos* en el aula de idiomas, en sus más variadas modalidades, se remonta a los inicios de la enseñanza de

LE en las escuelas. Los tipos de textos usados para ese fin, sin embargo, han mudado según la corriente metodológica de enseñanza de LE predominante en cada época. Así, durante la vigencia del método tradicional, los textos literarios protagonizaron la enseñanza, cediendo después el paso a los textos producidos en laboratorio, muy comunes en los métodos de base estructural, sustituidos, posteriormente, por textos auténticos en los métodos de corte comunicativo.

En los tres manuales analizados, aunque en diferentes grados, hemos observado que predominan los textos auténticos[1] (recetas de cocina, noticias, horóscopos, etc.), originarios de diversas fuentes (periódicos, revistas, novelas, etc.) y de diferentes géneros textuales. En este sentido, sobre todo los manuales HE y MEB, ponen al alumno en contacto con variados tipos de texto que le pueden ayudar a aprender distintos usos de la lectura.

¿Para qué se lee?

Amén de los objetivos establecidos como actividad de lectura, cada texto tiene, de por sí, por lo menos un propósito de lectura específico previamente determinado por su naturaleza (¿para qué leemos una receta de cocina o una guía telefónica?). Dar a conocer a los lectores, de forma explícita, *qué se pretende* con la lectura que van a realizar, respetando la naturaleza del texto, es tan importante como ponerles en contacto con textos auténticos y variados. Con respecto a ese aspecto, se sigue observando en los manuales la presencia de textos *sin* un propósito definido -hecho que llama la atención en el manual EB-, o bien el texto como pretexto para: suministrar, a veces de forma ilustrativa, información cultural sobre el mundo hispano; presentar, repasar o fijar vocabulario y/o contenidos gramaticales; trabajar la expresión oral o escrita; entrenar la comprensión auditiva, etc. En otras palabras, podemos afirmar que, en lo general, no se fija explícitamente un propósito para la actividad de lectura que ayude al alumno a di-

1 En la enseñanza de ELE, hace referencia a textos que no han sido manipulados para el aprendizaje.

rigir su atención y a seleccionar las estrategias lectoras de forma eficaz. Implícitamente, en la mayoría de los casos, los objetivos se dirigen hacia el aprendizaje de la lengua. La lectura ayuda a aprender la LE pero ésta no puede ser su única función.

¿Cómo se lee?

Teniendo en cuenta la complejidad de la lectura, se recomienda que esa destreza sea trabajada en tres etapas: pre-lectura, lectura y post-lectura (Andrade Neta, 2001. Brasil, 1998. España, 1994). En la primera fase, las actividades deben dirigirse a activar o suministrar los conocimientos previos de los lectores, motivarles a generar expectativas, a anticipar información sobre el texto (estructura o contenido) y a establecer objetivos. Durante la lectura, deben ser desarrolladas estrategias de inferencia, elaboración y comprobación de hipótesis, imprescindibles para controlar la comprensión. En la etapa de post-lectura, Solé (1999) sugiere el desarrollo de estrategias de resumen e identificación de la idea principal. Además, pueden ser incluidas aquí las actividades de evaluación de la comprensión lectora, de integración de destrezas y de aprendizaje.

En los manuales examinados, pese a la existencia de apartados específicos dedicados a la comprensión lectora (MEB; HE), los autores no han optado por esa orientación didáctica. En consecuencia de ello, el desarrollo de estrategias lectoras se ha restringido a algunas propuestas de pre-lectura (MEB) y a preguntas de interpretación post-lectura (MEB; HE). En el primer caso, las actividades de precalentamiento son sugeridas sobre la forma de orientaciones al profesor y se limitan a la expresión oral. El problema estriba en la tergiversación de la función de esa clase de actividad porque, en ocasiones, las preguntas o comentarios son tendenciosos (imponen la visión del profesor) o no cumplen la función de activar los conocimientos previos relevantes. En lo referente a las cuestiones de comprensión, los dos manuales (MEB; HE) han dado prioridad a preguntas cuyas respuestas deben ser deducidas o construidas por el lector, en oposición a las preguntas de respuesta literal, que abundan en el manual EB.

Los análisis hechos nos llevan a concluir que las actividades para desarrollar o fomentar el uso de las estrategias lectoras son muy escuetas en dos de los manuales (MEB y HE) e inexistentes en el tercero (EB).

4. Consideraciones finales

Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades esenciales para la adquisición y la transmisión de la información y la construcción del conocimiento en nuestra sociedad. En la escuela, el aprendizaje está organizado mayormente en torno a la comunicación escrita, hecho suficiente para justificar la *omnipresencia* de la práctica de la lectura en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, la española incluida, el libro de texto es, en muchos casos, la única fuente de lectura usada por alumnos y profesores, convirtiéndose así en protagonista del proceso. Por eso es de fundamental importancia conocer las posibilidades y limitaciones de cada material para saber adecuarlo a necesidades específicas, de un grupo específico de alumnos.

En cuanto a la lectura en los manuales analizados, que por extensión se aplica a otros tantos materiales que no fueron aquí citados, queda demostrado que, pese al protagonismo dado a esa destreza y al espacio que se le reserva en los libros de texto, todavía se están dando los primeros pasos en el sentido de incorporar a la práctica, los presupuestos teóricos de la lectura interactiva. Ello se confirma cuando al echar un vistazo a las orientaciones didácticas dirigidas al profesor, se sugiere que los textos sean leídos fijándose en la pronunciación y en la entonación correctas (EPB; HE) o que se presente el vocabulario para permitir la comprensión del texto (EPB). Hechos como esos, demuestran que, si por un lado ha habido progreso en cuanto al espacio dedicado a la lectura, a la presencia de textos auténticos y diversificados en los manuales en cuestión, por otro, todavía se sigue ignorando la complejidad cognitiva de esa habilidad. Así siendo, en el diseño de las actividades destinadas al desarrollo de la lectura, sólo parcialmente se han incorporado los presupuestos teóricos del abor-

daje interactivo.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Adda-Nari M. MELLO, Angélica. *Mucho.* Español para brasileños. Livro do professor. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2001.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. *La lectura en ELE como fuente de conocimiento y objeto de aprendizaje. Propuesta didáctica para alumnos brasileños.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. Dissertação de Mestrado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Fátima Cabral. MENDOZA, Maria Angélica. *Hacia el español.* Curso de lengua y cultura hispánica. Exemplar do professor. Nivel Básico. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

COOPER, David J. *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Trad. Jaime Collyer. 3ª ed. Madrid: Visor, 1999.

CROWDER, Robert G. *Psicología de la lectura.* Trad. Celina González. Madrid: Alianza, 1985.

DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activ*a. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 1999.

ESPAÑA. Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Madrid: 1994.

ESKEY, David, GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL, DEVINE, ESKEY (eds.). *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SMITH, Frank. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read.* New York: Holt, Rinehart and Winston, (1971).

SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. 9ª ed. Barcelona: GRAÓ, 1999.

SOUZA, Jair de Oliveira. *Español para brasileños.* Livro do pro-