

## LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DE LENGUAS EXTRANJERAS

LUZ ARAVENA B., ANAMARÍA HARVEY A.

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas

Todo aprendizaje implica un cambio de conducta de parte del que aprende; de igual manera el aprendizaje de una lengua extranjera debe implicar cambios de conducta de parte del educando, susceptibles de ser medidos y evaluados en toda instancia; cambios de conducta que deben ser testimonio fehaciente del logro de objetivos muy precisos, establecidos previamente. La enseñanza instrumental de lenguas extranjeras no escapa a esta premisa esencial.

Aun cuando existe consenso para fijar los objetivos terminales de la enseñanza de lenguas extranjeras —sobre la base de las necesidades reales de un público bien delimitado—, las opiniones están divididas en cuanto a los objetivos intermedios que sería preciso alcanzar. Al respecto, queda un largo camino por recorrer, numerosas preguntas por responder, no pocos errores que eliminar y sobre todo, queda por determinar lo que sucede cuando aprendemos una lengua extranjera, los procesos mentales involucrados (Palmer, citado por Girard, 1973: 89) y los medios que deben ponerse en juego para facilitar el aprendizaje o para juzgar de los verdaderos progresos de los que aprenden.

La lingüística, que ha nutrido a la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre todo en las últimas décadas, no parece poder resolver satisfactoriamente muchas de las interrogantes que se plantean en relación con las diferentes fases del aprendizaje lingüístico. En este campo, disciplinas llamadas de frontera, tales como la socio-

lingüística, la etno-lingüística, la psico-lingüística y la psico-pedagogía, vienen en ayuda del metodólogo y del profesor de lenguas.

Es así como la socio-lingüística y la etno-lingüística tienen, entre otros, el mérito de haber dejado nuevamente en evidencia el rol que cumplen las lenguas como vehículo de comunicación de los grupos humanos (Hymes, 1972; Widdowson, 1972), fundamento de lo que pudiéramos llamar enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras y que Candlin expresa en estos términos: "Language learners needs are clearly not determined by grammar or situation, but by their different communicative needs" (1976: 2).

A la luz de los progresos de la psico-lingüística, se ha promovido un replanteamiento en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, al centrarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en el educando. Los estudios realizados por los psico-lingüistas acerca de los factores interferenciales en las perturbaciones del habla (Borel-Maisonny, 1963) nos dan otra dimensión del concepto de "falta" en el aprendizaje de una lengua. El análisis de los errores cometidos por los estudiantes (Frei, 1929) hace descubrir indicios reveladores de las etapas sucesivas del aprendizaje, induciendo a una reformulación constante de las estrategias pedagógicas.

Por otra parte, las técnicas de evaluación (Motte, 1975; Valette, 1967, 1973), constituyen instrumentos valiosos que miden los progresos alcanzados por los estudiantes y la eficacia de las vías metodológicas adoptadas,

En materia de lenguas vivas, el éxito es el gran criterio para evaluar la excelencia de un curso de lenguas. Entendemos por "éxito" la paridad entre objetivos propuestos y objetivos alcanzados; objetivos fijados con antelación en función de las necesidades e intereses de un público claramente identificado (Vinay, 1968).

En un curso instrumental de lengua extranjera sería preciso adoptar la opción metodológica que se adecuara mejor a los objetivos del público, fijado en función de sus intereses; de su nivel socio-cultural; de su formación lingüística previa; del marco institucional en el cual debe insertarse este proceso y del tiempo de que se dispone.

Un curso instrumental de lengua extranjera debe ser un curso hecho "sobre medida", es decir, reflejo del equilibrio armónico de todos los parámetros antes mencionados. La enseñanza instrumental de lenguas extranjeras puede dirigirse a los públicos más variados, desde los más simples hasta los más sofisticados. No podríamos entonces hablar de un curso instrumental de lengua extranjera, sin indicar en el acto, a qué público se dirige y con qué propósitos se la enseña.

En Chile, como en otros países en vías de desarrollo, las necesidades de uso de lenguas extranjeras se hacen sentir preferentemente durante los primeros años de la enseñanza superior. Es en este momento cuando los estudiantes deben ser capacitados para acceder a las fuentes bibliográficas en lenguas extranjeras, complemento indispensable para su formación académica.

Para un estudiante de Facultad, el acceso a una bibliografía implica necesariamente el manejo de un conjunto de habilidades de estudio y de lectura (Rivers, 1968). Es en torno a las habilidades de lectura que debería centrarse prioritariamente, la enseñanza instrumental de lenguas extranjeras en Facultad.

Tal planteamiento supone la preparación de cursos de lengua extranjera cuyo propósito fundamental sea la capacitación para una "lectura eficaz" —que definiremos sucintamente como una lectura sin intermediarios (explicaciones del profesor) y sin interrup-

ciones (consultas constantes en gramáticas, diccionarios o manuales especializados)—. Para realizar una lectura eficaz en lengua extranjera, el estudiante de Facultad debe superar dificultades de orden lingüístico y nocional.

En efecto, la lectura eficaz en lengua extranjera exige un cierto dominio de sus estructuras y su léxico —pilares fundamentales del estudio de una lengua—. Es sobre todo el conocimiento de las estructuras y de la función que ellas desempeñan en el discurso escrito, lo que permite captar las relaciones entre las palabras y comprender lo que se está leyendo.

Pero, para que la lectura cumpla efectivamente una función de comunicación, es preciso que los temas abordados encuentren eco en el universo referencial del lector, quien podrá así interpretar la información que retire a la luz de su experiencia personal.

Ahora bien, durante la educación media, el estudiante habrá podido adquirir una cierta competencia lingüística en alemán, francés, inglés, italiano..., orientada de preferencia hacia la comunicación oral, en situación; se habrá familiarizado, por medio de automatismos o de una gramática implícita, con el funcionamiento de los mecanismos morfosintácticos de base y con un vocabulario agrupado en torno a centros de interés o a temas de civilización.

En un curso instrumental de lengua extranjera, el estudiante de Facultad deberá familiarizarse con la estructuración del discurso escrito, deberá llevar a efecto un trabajo de reflexión sobre la lengua, orientado hacia el desarrollo de la comprensión de una lengua escrita de información y, o especializada.

No es posible, sin embargo, abocarse a la lectura propiamente tal, si el estudiante no posee en la lengua extranjera, la competencia lingüística suficiente para la comprensión del discurso escrito.

La primera fase del curso debe entonces proporcionar a los estudiantes las claves, lingüísticas y retóricas, indispensables para el "décodage" o "decoding" del mensaje escrito en lengua extranjera (Harris, 1966; Trim-

ble, 1974), capacitándolos para ejercer facultades de inferencia y deducción en textos escritos —breves— de su competencia intelectual.

Los contenidos lingüísticos a destacar en esta primera fase, dependerán de los conocimientos previos de los estudiantes y sólo podrán ser precisados y programados después de un acertado diagnóstico de sus competencias en lengua extranjera; debiendo poner especial énfasis, no obstante, en los lexemas de significación múltiple y en los morfemas de relación que articulan el discurso escrito (François, 1974; Galisson, 1970).

No proponemos un estudio exhaustivo de los mecanismos de la lengua extranjera, sino una selección razonada y razonable de aquellos elementos susceptibles de constituir una barrera entre los operadores de la comunicación escrita, aquellos elementos que bloquean la comprensión del mensaje escrito.

Una vez sensibilizados los estudiantes a la estructuración del discurso escrito y conociendo los elementos introductores y matizadores de las ideas de la lengua extranjera, ellos podrán intentar con éxito una lectura eficaz de textos, de su competencia e interés, auténticas muestras de comunicación escrita. Concebimos la enseñanza de la lectura en lengua extranjera al servicio de situaciones reales de comunicación, tal como lo señala Richterich: "Si dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, la lecture et l'écriture sont le plus souvent ressenties comme des aptitudes difficiles et pénibles à acquérir c'est, pour une grande part, parce qu'elles sont pratiquées (...) indépendamment de leur utilisation réelle dans les situations de communication" (1974: 25).

Al pretender formar un lector eficaz en lengua extranjera, no podemos olvidar que los estudiantes poseen hábitos de lectura (Dobson, 1973) en su lengua materna, vale decir:

- reconocen la forma de las letras en su alfabeto nativo;
- mueven la vista en la dirección indicada, de izquierda a derecha;
- hacen asociaciones entre los símbolos escritos y su forma oral, atribuyéndoles un

significado de acuerdo al contexto, en un tiempo variable según entrenamiento previo;

- prestan atención a la colocación de las palabras y a su función en la frase;
- reconocen la demarcación de las frases, y
- están familiarizados con las marcas de puntuación y la demarcación de los párrafos.

Al lector capaz no le basta con poseer hábitos de percepción visual ni puede contentarse con expresar oralmente los significantes gráficos. Según Coste: "Lire vite ne consiste pas à prêter une voix aux mots, mais à attribuer un sens —immédiatement— à des formes écrites" (1974: 40).

Para comprender lo que se lee es preciso un conocimiento de las palabras y de su distribución sintáctica (Dobson, op. cit.); evitando, sin embargo detenerse en la palabra para captar la frase, yendo de la frase al párrafo, del párrafo al capítulo y así sucesivamente.

Para interpretar lo que se lee, en un contexto cultural dado (Darbelnet, 1971), es preciso ir de la lectura literal a la lectura significativa, de las estructuras de superficie a las estructuras profundas, del campo de la denotación al campo de la connotación.

Para aprehender y retener la información pertinente, es necesario saber utilizar la redundancia de la lengua escrita (Allen, 1973) y discriminar entre lo esencial y lo superfluo, entre lo absoluto y lo relativo.

El lector eficaz no permanece pasivo; su vista ágil salta de párrafo en párrafo detectando marcas lingüísticas y recursos retóricos que le permiten apreciar la cohesión interna del texto y la coherencia lógica de las ideas:

- reconoce las ideas principales y su desarrollo;
- pondera las ideas secundarias;
- infiere la continuación lógica de los hechos significativos;
- extrae conclusiones, y
- valora los recursos retóricos y la expresividad de los términos.

Las habilidades intelectuales desplegadas

en lengua materna son igualmente válidas en lengua extranjera. La enseñanza de la lectura en lengua extranjera debe tener por objeto la comprensión, la interpretación y la retención de la información esencial vehiculada por el mensaje escrito.

A estos objetivos de base podemos agregar, en casos señalados, la formulación de juicios de valor —lectura crítica—, y la rapidez en la lectura, habilidad necesaria para manejar información masiva.

No podríamos entonces diseñar y programar un curso que pretenda la formación del lector eficaz en lengua extranjera, sin contemplar, entre las metas a alcanzar, la aplicación a la lectura en lengua extranjera de las habilidades intelectuales que ponemos en juego cuando leemos en forma eficaz en lengua materna.

Ante la multiplicidad de habilidades intelectuales que requiere una lectura eficaz (Raygor, 1970), hemos intentado ordenar, en el cuadro que presentamos a continuación, aquellas que nos parecen más relevantes y que constituyen, a nuestro juicio, los objetivos intermedios que sería preciso alcanzar, junto con sugerencias de actividades conducentes a demostrar los cambios de conducta que llevan al logro del objetivo terminal propuesto.

(El presente artículo sistematiza conceptos vertidos por los autores en el Seminario de Francés Instrumental, realizado en Santiago, enero 1976 y en el Seminario de Desarrollo de Materiales Curriculares para la enseñanza del Inglés lengua extranjera, realizado en Exeter, marzo 1976, respectivamente).

## LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DE LENGUAS EXTRANJERAS

OBJETIVOS INTERMEDIOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES
— Reconocer el tema de un texto . . . . .	Lectura rápida de un texto para detectar el tópico.
— Localizar la idea principal . . . . .	Subrayar o copiar la frase que mejor expresa la idea principal de un párrafo.
— Discriminar entre la idea principal y las que la desarrollan . . . . .	Seleccionar, entre varias, la idea principal. Subrayar, en colores diferentes, aseveraciones, ejemplos, comentarios, excepciones, etc.
— Jerarquizar la información . . . . .	Poner entre paréntesis las ideas secundarias de un texto. Enumerar las ideas según su importancia relativa.
— Reconocer la secuencia lógica de las ideas.	Dado un texto de idea central discontinua, subrayar el desarrollo de la idea a través de los diferentes párrafos.
— Sintetizar la información . . . . .	Dar rótulo a los párrafos según la información que provean. Hacer un resumen que rinda cuenta de la información fundamental del texto.
— Interpretar la coherencia lógica de un texto . . . . .	Marcar con un círculo los elementos anafóricos y subrayar sus antecedentes. Subrayar fórmulas introductorias de transición, de concesión, de insistencia, etc.
— Interpretar la cohesión interna de un texto . . . . .	Rotular los párrafos según su función retórica. Subrayar o copiar elementos introductores de: definiciones, descripciones, hipótesis, explicaciones, argumentaciones y conclusiones. Hacer un diagrama que ilustre la organización formal de un texto.
— Analizar e interpretar los hechos significativos . . . . .	Enmarcar elementos introductores de la información: causa; efecto; anterioridad; posterioridad; consecuencia; finalidad, etc. Subrayar elementos matizadores de la información: adjetivación, comparación, cuantificación.
— Retener hechos significativos . . . . .	Completar frases, tablas, diagramas o ilustraciones. Responder ejercicios de verdadero-falso. Responder ejercicios de selección múltiple.
— Discriminar entre información explícita e implícita . . . . .	Dada una serie de frases, indicar cuáles corresponden a la información del texto. Dada una serie de frases, indicar cuáles son verosímiles o imposibles de acuerdo a la información del texto.
— Deducir o inferir la continuación lógica de un texto . . . . .	Leído parte de un texto, en ejercicio de selección múltiple de doble entrada, predecir la continuación lógica del texto. Leído el texto citar los argumentos que validen la predicción.
— Formular juicios de valor . . . . .	Dada una serie de textos en torno a un mismo tema, establecer paralelos y señalar correspondencias y discrepancias. Proveer comentarios, libres en lengua materna o guiados en lengua extranjera, enjuiciando la confiabilidad de la información; juzgando la claridad de la argumentación y pronunciándose acerca de la intencionalidad del autor.

- ALARCOS, EMILIO (1968). "Langage enfantin et langues en contact" en *L'Acquisition du Langage par l'Enfant. Le Langage*, direc. Martinet, A., Paris, Gallimard, pp. 326-328.
- ALLEN, V. F. (1973). "Trends in the Teaching of Reading" en *E. T. Forum*, vol. 11 (3). Washington D. C., pp. 8-12.
- BOREL-MAISONNY, SUZANNE (1968). "Les troubles de la parole" en *Les Désordres du Langage. Le Langage*, direc. Martinet, A., Paris, Gallimard, pp. 369-389.
- BLOOM, B. S. y otros (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine Cognitif*, Montréal, Editions Nouvelles.
- CANDLIN, C. N. (1976). "The Communicative Teaching of English", Paper, Lancaster, University of Lancaster, p. 2.
- CANDLIN, C. N. y otros (1973). *Developing Study Skills in English*, Lancaster, University of Lancaster.
- COSTE, DANIEL (1974). "Lire le sens" en *Le Français dans le Monde*, (109), Paris, Hachette-Larousse, p. 40.
- CRIPER, C. y WIDDOWSON, H. G. (1975). "Sociolinguistics and Language Teaching" en *Papers in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, pp. 115-217.
- DARBELNET, JEAN (1971). "Sémantique et civilisation" en *Le Français dans le Monde* (81), Paris, Hachette-Larousse, pp. 15-19.
- DAVIES, A. y WIDDOWSON, H. G. (1974). "Comprehension and Communicative Competence" en *Reading and Writing. Techniques in Applied Linguistics*, London, Oxford University Press, pp. 175-177.
- DE LANDSHEERE, G. (1972). *Evaluation continue et examens*, Paris, Nathan.
- DEBYSER, F. y otros (1967). *Grille typologique d'analyse des fautes*, Paris, B.E.L.C.
- DOBSON, JULIA (1973). "Making the most of Reading" en *E. T. Forum*, vol. 11 (2), Washington D.C., pp. 3-9.
- FRANÇOIS, FREDERIC (1974). *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette.
- FREI, HENRI (1929). *La grammaire des fautes*, Paris, Editions Geuthner.
- GALISSON, ROBERT (1966). *L'enseignement du vocabulaire par les textes*, Paris, B.E.L.C. (1969), *La notion de structure*, Paris, B.E.L.C. (1970), *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Paris, Hachette.
- GAULTIER, M. T. y MASSELIN, J. (1973). "L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers" en *Langue Française* (17), Paris, Larousse.
- GIRARD, DENIS (1973). "Il y a 27 ans ..." en *Le Français dans le Monde* (100), Paris, Hachette-Larousse, pp. 85-89.
- HARRIS, DAVID (1966). *Reading Improvement Exercises for Students of English as a second Language*, New Jersey, Prentice Hall Inc.
- HYMES, D. H. (1972). "On Communicative Competence" en *Sociolinguistics*, London, Penguin Modern Linguistics Readings, pp. 269-293.
- MOTTE, JEAN-CLAUDE (1975). *L'évaluation par les tests dans la classe de Français*, Paris, Hachette.
- PALMER, H. E. (1964). *The Principles of Language-Study*, London, Oxford University Press (reed.).
- PINCHON, J. (1974). "Communication et analyse syntaxique" en *Langue Française* (21), Paris, Larousse.
- RAYGOR, A. L. (1970). *Reading for Significant Facts*, New York, Mc Graw Hill.
- RICHTERICH, RENE (1974). "Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère" en *Le Français dans le Monde* (109), Paris, Hachette-Larousse.
- RIVERS, W. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*, Chicago University Press.
- ROJAS, COLETTE (1971). "L'analyse des fautes" en *Le Français dans le Monde* (81), Paris, Hachette-Larousse, pp. 58-63.
- TRIMBLE, L. (1974). "The Uses of Scientific and Technical Rhetoric in Teaching Reading", Paper presentado en la I.A.T.E.F.L. Conference, Budapest, abril, 1974.
- VALETTE, REBECCA (1967). *Modern Language Testing*, New York, Harcourt Brance and World Inc.; (1973). *Evaluation des connaissances et apprentissage du Français*, C.I.E.P. Sèvres.
- VINAY, JEAN-PAUL (1968). "Enseignement d'une langue seconde". *Le Langage*, direc. Martinet, A., Paris, Gallimard, pp. 685-728.
- WIDDOWSON, H. G. (1972). "The Teaching of English as Communication" en *E.L.T., Journal*, vol. 27 (1), London Oxford University Press.
- WILKINS, D. A. (1972). *Linguistic in Language Teaching*, England, Arnold.