

LA LECTURA COMPRESIVA EN IDIOMAS EXTRANJEROS APLICADA AL LICEO

CARMEN DEL GATTO I.

Area de Inglés

1.0 *Introducción*

De acuerdo a pautas internacionalmente aceptadas, emanadas de los postulados de eminentes lingüistas y educadores, los programas chilenos para la enseñanza de idiomas extranjeros están estructurados en torno a objetivos de competencia oral que relegan a un plano secundario, y sólo en los niveles superiores, la lectura de textos impresos en dichos idiomas¹. Por lo general estos textos se emplean como tarea a desarrollar fuera del aula, a título de lectura personal, limitándose el profesor a dar instrucciones muy generales y a evaluar al término de un plazo estipulado. Ante esta situación, el alumno suele reaccionar desfavorablemente, pues ve ante sí una labor ardua de emprender, para la que cuenta con poca o ninguna preparación. No entiende claramente lo que se espera de él; considera tediosa la búsqueda de palabras en el diccionario, que tampoco sabe manejar; y finalmente descubre que, a pesar de sus esfuerzos, el resultado es insatisfactorio o pobre.

Todos estos problemas podrían obviarse y transformar una actividad que aparece árida en fuente de satisfacción y aprendizaje si se la utilizara en forma racional y planificada.

¹ SELIGER, HERBERT, "Improving Reading Speed and Comprehension in English as a Second Language", en *English Language Teaching*, vol. xxvii (Oct. 1972), p. 48, Oxford University Press, London.

No es el caso pretender que ella reemplace o desplace al método oral, sino que se transforme en su complemento útil. Bien aplicado, este enfoque representa un objetivo realista, que rinde frutos a corto o mediano plazo y satisface necesidades más inmediatas².

Al hablar de necesidades inmediatas me refiero básicamente a dos. La primera es el hecho incuestionable de que los estudiantes que ingresan a nuestras universidades se ven obligados a consultar bibliografía en idiomas extranjeros en un alto porcentaje, como lo han demostrado investigaciones hechas al respecto en bibliotecas universitarias de algunas sedes en Santiago, llevadas a cabo por los profesores María Horzella de la Sede Occidente de la Universidad de Chile, Jack Ewer del Campus Macul de la misma Universidad, y Guillermo Latorre de la Universidad Católica de Santiago.

² BEVER, T. G. Y BOWER, T. G., "How to Read without Listening", en *Readings in Applied Transformational Grammar*, (Holt, Rinehart and Winston, 1970), p. 306. Los autores dividen a los lectores en dos tipos: lectores auditivos, que usan los mismos procesos perceptivos que en la recepción oral del lenguaje, y los lectores visuales, que analizan información visual (impresa) directa e independientemente de los procesos auditivos. Bever y Bower concluyen que los lectores visuales comprenden mejor y más rápido el material impreso, a diferencia de los lectores auditivos. Igualmente sugieren que es más fácil aprender a ser un lector visual.

En segundo término requieren manejo escrito de idiomas aquellos egresados de Enseñanza Media que no ingresan a la universidad y se vuelcan hacia el campo ocupacional. Muchos se enfrentan a menudo con la exigencia de conocer algún otro idioma para optar a trabajos de secretariado, comercio o industria. Parece, entonces, oportuno diversificar la enseñanza de idiomas con el fin de llenar el vacío existente en cuanto a la comprensión de lectura. Puede ser útil, por lo tanto, que el profesor interesado en este aspecto tenga conceptos claros para abordar en forma eficaz esta tarea. Algunos de esos conceptos se plantean a continuación.

2.0 *El texto a enseñar*

En la selección del texto deben considerarse diferentes factores, de los cuales el más inmediato se refiere al contenido o tema del trozo de lectura.

Primeramente, hay que tener en cuenta las imposiciones curriculares a fin de que haya relación entre las materias que se están tratando a través del método oral y el texto elegido, de manera que éste represente una cierta continuidad, tanto a nivel lexical como en el aspecto estructural y grado de dificultad. Según el profesor Herbert Seliger, del Queen's College de la Universidad de New York³, "los programas de orientación audiolingual no se construyen en torno a textos de lectura, ya que la lectura es considerada como una destreza secundaria", cosa que también ocurre en Chile. De ahí, entonces, que haya que proceder a la inversa, a partir del enfoque oral.

Asimismo, es conveniente considerar el nivel de conocimientos previos de los alumnos al decidir el grado de complejidad de los contenidos. Un texto demasiado complejo, ya sea

por la densidad del léxico a enseñar, la ambigüedad de las estructuras, o la excesiva diversidad de ideas, desalentará a los estudiantes, incorporando un elemento de tensión e inseguridad. Por otra parte, un texto muy simplista puede provocar desinterés, sin aportar un avance significativo hacia la meta que se persigue.

También es importante tener en cuenta los intereses del grupo al seleccionar el tema, ya que, obviamente, una materia que refleje en cierto modo sus inquietudes, o que despierte su curiosidad, llevará implícita la motivación necesaria.

En cuanto a la extensión del trozo de lectura, los criterios variarán de acuerdo a lo que se proponga el profesor (lectura extensiva o intensiva), y de acuerdo al tiempo de que se disponga para ello. Un texto de longitud entre 30 y 50 líneas impresas es lo corriente, si se dispone de tres sesiones de noventa minutos para su tratamiento. Por supuesto que la distribución del tiempo dependerá, en último término, de la capacidad, rendimiento y preparación de los alumnos, y de un desarrollo normal de las clases.

2.1. *Motivación*

Es éste el aspecto con el que el profesor seguramente está más familiarizado, puesto que la motivación forma parte constante de su quehacer.

Si el texto a usarse es la culminación de una unidad ya tratada oralmente, la motivación estará prácticamente dada.

En cambio, si la lectura presenta una temática nueva, se pueden discurrir variados métodos de presentación. El más simple, especialmente adecuado para textos del tipo ensayo, es la motivación mediante foros o debates, ya sea en la lengua vernácula o en la extranjera, según sea el nivel del curso.

Los temas descriptivos se prestan para que el profesor los presente mediante láminas, afi-

³ SELIGER, H., "Improving Reading Speed and Comprehension in English as a Second Language", en *English Language Teaching*, vol. xxvii (Oct. 1972), p. 49, Oxford University Press, London.

ches o dibujos, señalando que una exposición más detallada está contenida en la lección.

Cuando las condiciones de equipamiento del colegio lo permitan, lógicamente podrá hacerse uso de tecnologías más sofisticadas, como películas, diapositivas, retroproyector o grabaciones.

2.2. *Presentación y tratamiento del texto*

El primer contacto con el texto, es decir, su lectura, puede efectuarse de diferentes maneras, según sea el nivel del grupo. En los casos de niveles de rendimiento bajo o medio, es preferible que la lectura sea dirigida por el profesor, a fin de soslayar un fenómeno inherente a la mayoría de los estudiantes: la ansiedad por comprender a primera vista todos los detalles los impulsa a preocuparse de segmentos mínimos de la escritura, tales como palabras o sílabas, como si fueran éstos los componentes más importantes del lenguaje, en lugar de tratar de percibir unidades semánticas completas⁴. En cambio, el profesor dará a la lectura la entonación apropiada, con las pausas ubicadas adecuadamente y el énfasis en las oraciones que expresan las ideas fundamentales.

Es recomendable que el profesor ensaye la lectura previamente, asegurándose que tanto la pronunciación como la entonación son las correctas, a objeto de obtener el máximo de provecho de este primer contacto con el trozo de lectura.

A continuación de la lectura dirigida, los alumnos leerán el texto silenciosamente. Se les debe indicar que se concentren sólo en las ideas principales, sin inquietarse por el léxico nuevo que seguramente encontrarán. El objetivo es adiestrar a los lectores en la lectura contextual y combatir el hábito de tratar de decodificar en palabras aisladas. Wilga Rivers⁵ plantea que los profesores no deberían

exigir de sus alumnos el significado exacto de lo que leen, sino estimularlos a hacer deducciones inteligentes.

Para que la lectura progrese más allá de la etapa mecánica, aquélla debe transformarse en una habilidad para reconocer lo significativo y descartar lo superfluo. Esta capacidad de discriminación y síntesis puede conseguirse mediante ejercicios consistentes en solicitar, por ejemplo, que los alumnos subrayen las oraciones que a su juicio contienen ideas importantes; o que reconozcan las secciones estructurales del texto (introducción, cuerpo y conclusión) con sus respectivas ideas o datos básicos. De esta forma se destacará lo medular y podrá ser revisado cada vez que se requiera.

Finalizada la lectura silenciosa, el profesor está en situación de hacer una primera evaluación elemental de comprensión, en base a preguntas sencillas dirigidas hacia los aspectos más relevantes del texto, tales como:

- a) preguntas cerradas, para ser respondidas con "sí" o "no";
- b) preguntas que requieran información breve: "¿cómo?", "¿cuándo?", "¿dónde?", etc.;
- c) preguntas de disyuntiva.

Tomemos como ejemplo un breve trozo en inglés y otro en francés para ilustrar este punto:

— "Mary's parents invited some friends to their home one night. They gave Mary, a nine year old, permission to stay up late because she was going to take care of the guests' hats and coats. As soon as the first guest rang the bell, Mary went to the kitchen, got a dish, put a ten cent coin in it, and placed it near the door. The guest, seeing the coin, put another into the plate. At the end of the evening, Mary had collected six dollars and sixty cents"⁶.

⁴ *IBID*, p. 50.

⁵ *RIVERS, WILGA, Teaching Foreign Language Skills*, (The University of Chicago Press, 1968), p. 231.

⁶ Este trozo fue tomado del texto de *MARY FINOCCHIARO English Language Skills* (Simon and Schuster

Preguntas sugeridas:

- Did Mary go early to bed that night?
Did she open the door as soon as she heard the bell?
Did the first guest put some money in the plate?
What was Mary's duty that night?
When did she go to the kitchen?
Where did she put the dish?

Texto en francés:

— L'accordéon est né en Europe au commencement du 19e siècle. Depuis, il a souvent changé de forme et de nom. Les musiciens ne l'aimaient pas beaucoup et il est devenu très vite un jouet d'enfant. Et de là vient son premier succès. Mais s'il est connu du monde entier, c'est pour une autre raison. Les marins emportaient avec eux ce petit instrument qui les aidait à ne pas s'ennuyer en mer. Et rapidement les airs d'accordéon ont fait danser les filles et les garçons à Hambourg, à Barcelone ou à Niijni-Novgorod.

C'est aussi parce qu'il n'était pas trop cher que l'accordéon a eu du succès dans les milieux populaires: aujourd'hui, encore, on l'appelle le "piano du pauvre".

En France, on joue de l'accordéon surtout dans le Nord et le Centre où il a d'abord servi à accompagner des danses et des chansons folkloriques. Il est l'invité de toutes les fêtes et de tous les bals du samedi soir, sans oublier le bal du 14 juillet⁷.

N. Y., 1966), p. 11. El texto está diseñado con miras a desarrollar comprensión oral, comprensión de lectura y dictado. El material está graduado en orden de dificultad creciente, para permitir su uso a diferentes niveles.

⁷ Este trozo aparece publicado en la revista francesa *Passepartout*, Nº 1 (Hachette, Sept. Oct. 1973). La selección del mismo, al igual que los ejercicios

Ejercicio sugerido: dans les cas suivants, dites si l'énoncé est vrai ou faux.

- V-F L'accordéon n'a jamais changé de forme.
V-F Les musiciens ne l'aimaient pas beaucoup.
V-F Les marins emportaient avec eux cet instrument.
V-F Cet instrument était très cher.
V-F En France, on joue de l'accordéon surtout dans le Sud.
V-F Il a eu du succès dans les milieux populaires.
V-F L'accordéon est l'invité de toutes les fêtes.

2.3. *Desarrollo de habilidades para lograr comprensión*

Finalizada la primera evaluación se hará evidente la necesidad de profundizar los conceptos. Puesto que ya se habrá detectado la información básica, como fechas, nombres, frases claves, etc., conviene entonces guiar a los alumnos hacia un ordenamiento de estos datos para obtener la secuencia lógica de lo leído, desde el inicio de la narración hasta las derivaciones o conclusiones que se desprenden del texto. Obviamente que los ejercicios que se usen para dirigir este análisis dependerán del tipo de contenidos, pero si continuamente se enmarcan dentro de cauces similares, ello contribuirá a la formación de hábitos favorables a la comprensión. Podemos sugerir los siguientes:

- ordenamiento de una lista miscelánea de ideas según una secuencia lógica;
- pareamiento de ideas en relación de causa y efecto;
- búsqueda de ideas que apoyen la idea central;
- sugerencias para un título, en caso que el trozo no lo tenga;

pertinentes, fueron hechos por el profesor de Francés Instrumental del Campus Macul, Sr. Jaime Cordero, a quien agradezco su gentil colaboración.

e) posibles formas de concluir la narración si ésta está trunca.

Examinemos de nuevo las posibilidades que en este aspecto ofrecen los textos antes presentados.

Modelo de ejercicio de pareamiento de ideas:

FIND IN COLUMN B THE REASONS WHICH SUPPORT WHAT IS SAID IN COLUMN A:

A B

The guest put a coin in the dish because she was nine

Mary stayed up late ... because all the guests gave it to her.

Mary usually went to bed early because he saw another coin.

She collected a lot of money ... because she was going to be in charge of the guests' hats and coats.

ORDONNEZ CES PHRASES EN RELIANT LES DEUX COLONNES:

A B

L'accordéon est devenu très vite un jouet d'enfant parce qu'ils s'en-nuyaient trop en mer.

Les marins emportaient avec eux cet instrument parce qu'il n'était pas trop cher.

L'accordéon est connu du monde entier parce qu'il a eu du succès dans les milieux populaires.

Il est l'invité de toutes les fêtes parce que les marins l'emportaient avec eux.

En esta etapa conviene también prestar atención a la corrección de malos hábitos de lectura, algunos de los cuales suelen ser: tendencia a descifrar el texto palabra por palabra; lectura en voz alta, con los consiguientes tropiezos fonéticos, o inclinación a la traducción literal a primera vista.

La corrección de estos malos hábitos, unida al desarrollo de las destrezas mencionadas, contribuyen a proporcionar al estudiante una sensación de autoconfianza y relajamiento, lo que le permitirá disfrutar verdaderamente de la lectura.

2.4. El vocabulario

Contrariamente a lo que podría suponerse, no es imprescindible partir con un estudio detallado del léxico para lograr un buen nivel de comprensión. La tradicional lista de palabras a memorizar desalienta a los alumnos y es poco ventajosa, puesto que las aísla del contexto.

Sin embargo, siempre es necesario hacer un estudio de vocabulario, posterior a la lectura, pero en forma racional. El significado de varias palabras puede inferirse por contexto, por cognados, por derivación, o por sinonimia y antonimia. De este modo se reduce apreciablemente la cantidad de léxico que deba buscarse en el diccionario, aminorando la dependencia del alumno con respecto a este último, que en algunos casos constituye una verdadera manía⁸.

De todas maneras, si la consulta al diccionario se hace imprescindible, resulta conveniente que el profesor imparta algunas ins-

⁸ Seliger plantea al respecto que el deseo del alumno de conocer cada palabra en términos de su significado a través del diccionario, retarda el proceso de lectura y lo transforma en una tarea extenuante.

trucciones respecto a su uso, por obvio que parezca. Algunas de estas indicaciones pueden ser: familiarizar al alumno con las abreviaturas y la nomenclatura propia de los diccionarios; cómo ubicar las diferentes formas verbales; qué criterio aplicar en la selección de la acepción correcta entre varias que se ofrecen, etc.

Respecto a las expresiones idiomáticas, el rol del profesor es fundamental, ya que ni el mejor de los diccionarios puede resolverlas en forma satisfactoria. Su traducción a una expresión equivalente en la lengua vernácula es la forma más breve y acertada de salvar el escollo.

2.5 Las estructuras gramaticales

Si el profesor siente que su tarea debe ir más allá de la etapa de comprensión del texto, seguramente deseará dedicar algo de tiempo al estudio de las estructuras. Esto no se contrapone al objetivo de comprensión, a condición de que no se transforme la actividad de lectura en un análisis gramatical del texto.

El estudio de las estructuras debería centrarse en aquellas de alta frecuencia y que representan continuidad con respecto a materias anteriormente tratadas en forma oral, de modo que resulte clara su aplicación a una situación lingüística diferente. Por otra parte, las estructuras de baja frecuencia que aparecen incidentalmente en el texto, deberían merecer sólo una referencia superficial, a fin de evitar dispersiones. Por ejemplo, en el texto en inglés ya presentado, resalta claramente la reiteración del pretérito indefinido (*simple past*). En cambio, aparecen mencionados una sola vez el pasado continuo (*past continuous*) y el pretérito pluscuamperfecto (*past perfect*). A su vez, en el trozo en francés el empleo reiterativo del pretérito perfecto (*passé composé*) sirve de referencia para presentar o revisar el presente de los auxiliares "avoir" y "être", puesto que en francés este tiempo se construye con uno u otro, según ciertas característi-

cas del verbo principal: *Il est né* (nació, ha nacido); *il a changé* (cambió, ha cambiado).

Además, ya se planteó la conveniencia de considerar este factor de estructuras morfosintácticas al seleccionar el texto (párrafo 2º), de manera que correspondan al programa o nivel del curso.

2.6 La traducción

A partir del auge alcanzado por el método oral (*oral-aural approach*), gran parte de los profesores de lenguas reaccionan con una especie de sentimiento de culpabilidad respecto al uso de la traducción, lo que no se justifica⁹. La traducción ofrece ventajas apreciables en ciertos aspectos, siempre y cuando no se use indiscriminadamente ni como el objetivo fundamental del aprendizaje.

Usada como actividad de culminación, después que se haya agotado el análisis del texto en el idioma extranjero, la traducción puede reportar comprensión adicional útil, especialmente para la clarificación de conceptos complejos o nuevos para los alumnos.

El tipo de traducción a exigir debe estar dirigido a la producción de unidades semánticas, desechando la traducción literal o el desciframiento palabra por palabra. Tampoco es recomendable el preciosismo que busca hasta los detalles mínimos, pues sólo interesa una exposición coherente de ideas. En cambio, es saludable acostumbrar a los estudiantes a identificar y usar correctamente ciertas señales características del idioma, tales como conjunciones, tiempos verbales, expresiones de

⁹ TAYLOR, C. V., "Why Throw Out Translation?", en *English Language Teaching*, vol. xxvii, pp. 57 y 58. El autor sostiene que dicho sentimiento de culpa es un miedo irracional, que emana de una interpretación errada del concepto de traducción y de su función en la enseñanza de idiomas. Taylor postula que la traducción a un nivel de inteligibilidad es una manera legítima de facilitar el proceso de aprendizaje de idiomas, especialmente cuando los conceptos son demasiado abstractos o confusos.

cantidad y abreviaturas, que, mal empleadas, pueden conducir a la interpretación errónea o ambigua de las ideas. Si los alumnos son bien adiestrados en este aspecto, la traducción puede constituirse en una buena alternativa de evaluación.

3.0 *La evaluación final*

Aunque la lectura comprensiva se centra prioritariamente sobre un texto, ello no implica necesariamente que la evaluación final deba ser escrita. Es en esta etapa cuando el uso oral del idioma resulta muy valioso.

Un cuestionario oral, orientado a lo más relevante del trozo leído, permitirá al profesor evaluar no sólo el grado de comprensión obtenido, sino también la cantidad de léxico nuevo incorporado, el nivel de manejo de las estructuras y la competencia en el aspecto fonético.

Las respuestas orales a este cuestionario pueden ser contestadas por escrito, a continuación, ya sea en clases o como tarea.

Si el grado de rendimiento del curso es bueno u óptimo, es posible, incluso, avanzar en la discusión oral hacia preguntas que requieran opiniones personales, deducciones o conclusiones.

Naturalmente que si se desea hacer una medición cuantitativa y objetiva de la comprensión, se impone además la administración de una prueba escrita, la cual ofrece una rica gama de posibilidades en cuanto a evaluación.

4.0 *Conclusión*

Obviamente, la aplicación de la lectura comprensiva a la enseñanza de idiomas no constituye una panacea metodológica, ni un objetivo educacional único. Pero su uso inteligente y cuidadosamente planificado convierte a la lectura en un complemento recomendable del aprendizaje de idiomas.

Indudablemente, el método tiene sus limitaciones, entre las que podemos mencionar: situación más bien pasiva del alumno frente al idioma; imposibilidad de satisfacer los intereses de todo el grupo; relegamiento a segundo plano de la producción oral y de la ejercitación fonética. Pero la experiencia de quienes hemos estado aplicando la comprensión de la lectura como uno de los principales objetivos en la enseñanza de Idiomas Instrumentales en el Campus Macul, nos indica que es posible observar progresos palpables en un plazo breve, generalmente un semestre académico, progresos que incluso han sido medidos objetivamente por el profesor Javier Osorio, de la unidad de Inglés Instrumental del Campus, mediante la aplicación de un test de diagnóstico al inicio y al término del semestre. Posición similar sustentan profesores extranjeros, a algunos de los cuales me he referido en el presente artículo, lo que avalaría la confiabilidad del enfoque. Es, pues, privilegio del profesor de idiomas en Enseñanza Media el aquilatar el valor de la enseñanza de lectura comprensiva y considerar la factibilidad de su aplicación en el liceo.

BIBLIOGRAFIA

BELLAFIORE, JOSEPH. *ENGLISH LANGUAGE ARTS*, ed. por Amsco School Publications, Inc., N. Y., 1968.

LESTER, MARK (editor). *READINGS IN APPLIED TRANSFORMATIONAL GRAMMAR*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., N. Y., 1970.

FINOCCHIARO, MARY. *ENGLISH LANGUAGE SKILLS*, ed. por Simon and Schuster, Inc., 1966.

RIVERS, WILGA. *TEACHING FOREIGN LANGUAGE SKILLS*, ed. por The University of Chicago Press, 1968.

Revista *ENGLISH LANGUAGE TEACHING*, vol. XXVII, Nº 1, Oct. 1972, ed. por The Oxford University Press.

Revista *PASSE-PARTOUT*, Nº 1, Sept.-Oct., 1973, ed. por Hachette, Paris.