

Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora

Pilar DURÁN ESCRIBANO
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

Este artículo analiza las funciones de la lectura en la enseñanza-aprendizaje del inglés profesional y académico (IPA), desde el marco de la comunicación, considerándola como un proceso interactivo entre lector y texto. El lector es el alumno universitario que necesita desarrollar sus habilidades lingüísticas en inglés, como vehículo de transmisión del conocimiento científico. El texto, con la estructura propia de los géneros científicos, constituye para el alumno de habla española, además de un reto para el aprendizaje del IPA, una fuente de información. Para ello, se proponen unas actividades pedagógicas relacionadas con la didáctica de las estrategias lectoras previas, simultáneas y posteriores a la lectura de un texto.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de lectura en lengua extranjera. Didáctica de la lectura en lengua extranjera. Inglés Profesional y Académico. Inglés para Fines Específicos.

Abstract

This article analyses the role of reading in the teaching of English for Professional and Academic Purposes from a communicative perspective, considering it as an interactive process between reader and text. The reader is a university student who needs to develop his linguistic abilities in English as a vehicle for the transmission of scientific knowledge. The text, with a structure proper of scientific genres, represents for the Spanish speaking student a stimulus for the learning of Academic English as well as a source of information. Several pedagogical activities,

related to the methodology of teaching reading strategies: previous, simultaneous and after the reading process, are proposed.

KEY WORDS: L2 Reading strategies. L2 Reading methodology. English for Academic and Professional Purposes. English for Specific Purposes.

Résumé

Cet article analyse les fonctions de la lecture dans l'enseignement de l'Anglais à Objectifs Professionnels et Académiques d'un point de vue communicatif, en tenant compte que la lecture représente un véritable processus d'interaction entre le lecteur et le texte. Le lecteur est un étudiant universitaire qui se voit dans la nécessité de développer sa compétence linguistique en anglais, véhicule de transmission du savoir scientifique. Le texte, avec une structure propre aux genres scientifiques, représente pour l'étudiant de langue espagnole non seulement un défi pour l'apprentissage de l'anglais à des fins académiques mais aussi une source d'information. Plusieurs activités pédagogiques ayant trait à la didactique des stratégies de lecture —avant, pendant et après la lecture— sont proposées à cet effet.

MOTS-CLÉS: Stratégies de lecture en langue étrangère. Didactique de la lecture en langue étrangère. Anglais à Objectifs Professionnels et Académiques. Anglais à Objectifs Spécifiques.

1. Lugar de la lectura en la enseñanza de IPA

La programación de una asignatura en lenguas con fines específicos debe estar presidida por las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en nuestro caso, alumnos de ingeniería que cursan la materia de inglés académico y profesional (IPA). En este sentido, Waters (1997) afirma que dichas necesidades determinan todas las actividades didácticas relacionadas con la asignatura, entre las que se encuentran no sólo el diseño del curso, sino los aspectos metodológicos y la selección de materiales que ello lleva consigo:

LSP is based on the idea that it is desirable and feasible to match the design of a language teaching course with the needs of the course participants. Course design is thus central to the whole LSP enterprise. It is the main vehicle for the realisation of all the other major elements of LSP practice: needs analysis, syllabus design, materials development, teaching methodology and evaluation procedures (en Piqué y Viera, 1997:81).

En una reciente publicación de Kohl (1998), este autor enumera las habilidades básicas de la enseñanza superior, entre las que se encuentran la capacidad de utilizar el lenguaje eficientemente y aplicarlo al trabajo científico y tecnológico. Kohl desarrolla lo que él entiende por «utilización eficiente del lenguaje» diciendo que esto implica el hábito de leer inteligente y críticamente, de escribir con coherencia y de saber expresar conceptos con precisión y de forma inteligible para el oyente (1998:255); es decir, lograr una buena competencia comunicativa. Si, además, tenemos en cuenta que «la competencia comunicativa es la capacidad del hablante para producir y entender textos coherentes en contextos determinados» (Van Dijk, 1984:176), y que dicha competencia comunicativa constituye el objetivo número uno en la enseñanza de inglés en el contexto académico universitario, la comprensión y la producción de textos específicos se convierte en el eje central de los programas de IPA.

La lectura, afirma Bugelski, «es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su comprensión equivaldría a entender cómo trabaja la mente» (1974:390). Esta afirmación cobra aun más sentido si tenemos en cuenta la relación entre pensamiento y lenguaje, donde la lectura juega un papel fundamental, no sólo en la propia lengua, sino en cualquier idioma. En este sentido, escribe Stern (1983:461) que existe un justificado interés por el método de enseñanza de lenguas a través de la lectura de publicaciones científicas. Enfoque que subraya Carrell, todavía más, cuando afirma que, en situaciones de enseñanza / aprendizaje de IPA en el medio universitario, la lectura se convierte en algo prioritario: «Quite simply, without solid reading proficiency, second language readers cannot perform at levels they must in order to succeed, and they cannot compete with their native English-speaking counterparts. ... Thus, effective reading in a second language is critical (Carrell, Devine & Eskey 1988:1).

En efecto, si consideramos la lectura dentro del marco de la comunicación, de la búsqueda de significado y del deseo de aumentar la información sobre algo, como sucede en el contexto de la ciencia y de la técnica, esta actividad resulta vital para la enseñanza universitaria, y no sólo en lengua materna, sino en inglés como vehículo de transmisión de la investigación y del conocimiento científico. Widdowson afirma que el inglés específico se ha convertido en la lengua internacional para las distintas comunidades científicas, hasta tal punto que, para el alumno universitario, el conocimiento de esta lengua es una vía más para avanzar en su andadura profesional:

An ESP programme is designed to instruct students in the effective use of the language which serves to further their professional purposes. The English is there because it happens by historical accident to be the global means of communication for the international discourse community concerned (1998:13).

A lo largo de sus estudios y en su vida profesional, el alumno va a tener que enfrentarse con la lectura de libros, artículos, informes técnicos, manuales de instrucciones y otros documentos escritos en inglés. Se le va a pedir que lea en inglés y, en un principio, esto puede parecerle difícil. Sin embargo, si al estudiante se le adiestra en las técnicas de lectura más importantes, se le estará facilitando el camino enormemente. Técnicas y estrategias, que no son necesariamente las mismas que las ya aprendidas para la lectura en su lengua materna; algunas de ellas lo son, y el alumno que viene a aprender un segundo idioma con ellas ya sabidas tiene mucho adelantado. Pero, no es así en la mayoría de los casos, por lo que el profesor de IPA tendrá que tenerlo en cuenta al orientar las clases, no sólo hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, sino de las técnicas de lectura más relevantes, que puedan ser transferidas a otras lenguas, incluso la suya propia.

2. La lectura como input lingüístico

Los seguidores del «enfoque natural» (Krashen & Tracy, 1983) postulan que la adquisición de una segunda lengua se logra a través de la exposición a ella, siempre que se envíe un mensaje comprensible para el oyente, aunque contenga elementos desconocidos. La entrada (input), o estímulo, es el elemento más importante en cualquier programa de enseñanza de lenguas, ya que consideran que el mejor contexto para su aprendizaje es el que fomenta la transmisión de un mensaje, es decir, la comunicación, y no puede haber comunicación si el mensaje resulta incomprensible o carente de significado.

Krashen y Tracy analizan el proceso de adquisición de una segunda lengua, que tiene lugar inconscientemente y por inmersión, contrastándolo con el concepto de aprendizaje, que es consciente y razonado. Recomiendan que ambos elementos estén presentes, pero en porcentajes distintos: 80% de «adquisición» y 20% de «aprendizaje», aproximadamente (1983:148). Naturalmente, estos porcentajes son orientativos; pero no deja de tener su lógica que el acento mayor esté en la entrada de mensajes, que han de ser abundantes y variados, al que debe seguir su análisis morfosintáctico en segundo lugar.

El estímulo lingüístico, para ser eficaz, ha de ser comprensible y, si no lo es, puede convertirse en «ruido». Se entiende por «comprensible» cuando dicho estímulo va un poco más allá del nivel de competencia ya adquirido, pero cuyo significado global se puede deducir con ayuda del contexto, incrementando así algún elemento nuevo a los ya adquiridos. Beaugrande (1997:296-97) analiza en mayor profundidad este concepto de estímulo comprensible, acuñado por Krashen, explicando que la competencia lingüística se refiere no sólo a la capacidad de asimilación de

las estructuras y reglas lingüísticas presentes en el enunciado por parte del receptor, sino también a su capacidad interpretativa del mensaje y de deducción de significado, dentro de un contexto.

El mensaje, además, debe resultar motivador y despertar interés en sí mismo, no sólo como elemento de aprendizaje de una segunda lengua, sino como transmisión de un contenido que suscita el interés del lector (Krashen y Tracy, 1983: 20-37). El propio Krashen, más adelante, describe así la función del profesor en su búsqueda de material para el aula: «*A language teacher is first of all someone who can present messages of interest, help make them comprehensible, and put students at ease; in short, a communicator*» (Krashen, 1985:58).

En este sentido, los resultados de los estudios experimentales sobre la relación entre los programas de enseñanza de una segunda lengua basados en el contenido temático de interés para los alumnos y su progreso académico, son sorprendentes. Hess y Ghawi (1997), por un lado, y Kasper (1997), por otro, demostraron su eficacia con alumnos internacionales que estudiaban en EEUU, que poseían un nivel intermedio de inglés al llegar al país y que se matricularon en un curso de IPA de lectura y redacción para extranjeros. Sus resultados académicos, comparados con aquellos estudiantes no matriculados en dicho curso, fueron significativamente mejores.

Por otro lado, se ha de tener en cuenta que, de la misma manera que el estímulo precede a la respuesta, las destrezas receptivas preceden a las productivas. «*It is reading that gives the writer the "feel" for the look and texture of good writing*» (Krashen, 1985:19). Este autor, al desarrollar «*The reading hypothesis*» en la obra citada anteriormente, proporciona una serie de datos científicos que ponen de manifiesto la alta correlación entre la exposición a la lectura y el buen escritor. Como estímulo lingüístico, la lectura juega un papel de crucial importancia en el aprendizaje de una segunda lengua, siempre que los textos seleccionados se consideren comunicativos; es decir, que su nivel de complejidad morfosintáctica y semántica sea aceptable y no se conviertan en «ruido» y que el texto elegido resulte de interés. El tema, por lo tanto, será conocido en su lengua materna por los lectores. Además, estos estímulos han de ser muy abundantes para que el alumno reciba mensajes en cantidad semejante a la que un angloparlante en sus condiciones de edad y nivel cultural recibiría. Finalmente, continuando con los mismos autores, se deben seleccionar textos lo más genuinos posible, evitando formas infantilizadas o demasiado simplistas que bloqueen el auténtico aprendizaje de una lengua:

The main function of the second-language class is to provide such performers with good and grammatical comprehensible input that they cannot get on the outside, and to bring them to the point where they can obtain comprehensible input on their own outside (Krashen, 1985:48).

3. La lectura como proceso interactivo

Son varios los autores que, cada vez más, enfocan las actividades de lectura como un proceso interactivo, ya que la investigación lingüística en este campo abarca también conceptos cognitivos procedentes de la psicolingüística, y sociopragmáticos, donde se valora tanto al sujeto que lee como el texto objeto de la lectura. La obra editada por Carrell, Devine y Eskey (1988) presenta una buena selección de artículos en los que se esclarecen los conceptos relacionados con la concepción de la lectura como proceso interactivo. También McCarthy (1991:27) subraya este enfoque al afirmar que la interpretación de un texto depende tanto del conocimiento y de las experiencias previas del lector cuanto de lo que el autor expone.

En España, desde una perspectiva cognitiva, Vega y otros (1990) y Carriedo y Alonso (1994) estudian los mecanismos implicados en la comprensión de textos en lengua española. Dentro del marco de la educación a distancia, M.A. Álvarez (1997:41) analiza los procesos de lectura de un texto extranjero, destacando que en ellos intervienen tres factores fundamentales: el lector, el texto y la interacción entre ellos, y que dichos elementos no se pueden contemplar como algo aislado, sino como algo interactivo e interdependiente. Añade esta autora que es precisamente la unión entre cada uno de estos factores el punto crucial al que se dirige la investigación lingüística, en la que la relación entre pensamiento y lenguaje juega un papel decisivo:

Desde el punto de vista psicolingüístico, el proceso de lectura contempla básicamente el proceso interactivo entre lengua y pensamiento, en el que son fundamentales tres factores: la habilidad conceptual, los conocimientos anteriores y las destrezas del proceso ... teniendo en cuenta que leer no consiste sólo en descodificar símbolos sino en la interacción entre el conocimiento anterior del individuo y el texto (1997:42).

Montañés y Bosch (1997) enfocan las actividades de lectura desde el prisma de la organización lingüística de los textos. Estas autoras recomiendan, desde el punto de vista didáctico, que dichas actividades se basen en tres principios:

- (a) consideración de los aspectos discursivos del texto,
- (b) enfoque de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y
- (c) determinación de las relaciones entre los elementos del discurso que forman patrones que ayudan a mejorar la capacidad lectora de los alumnos.

Estas autoras analizan la actividad de la lectura como el resultado de los procesos denominados *top-down* (de abajo-arriba) y *bottom-up* (de arriba-abajo) que se interrelacionan en el esfuerzo del lector por obtener el significado de un texto.

Citan la llamada *schema theory* del psicólogo Bartlett, estudiada posteriormente por Rumelhart & Ortony, (1977) y la aplican al análisis de los procesos lectores. Añaden que el modelo interactivo que incorpora ambos procesos es el más adecuado, sobre todo en el contexto de la lectura en una segunda lengua, para alumnos del ámbito universitario:

...comprehending a text is an interactive process between the reader's background knowledge and the text; thus, effective comprehension calls for both type of information processing: bottom-up and top-down. This model suggests that the reader contributes as much information as do the words on a printed page; consequently, it marks a turning point in the conception of reading; meaning lies not exclusively in the text but is created by the reader interacting with the text (Montañés & Bosch, 1997:153).

Tradicionalmente se consideraba la lectura como un proceso pasivo, ya que el lector no tenía que producir un acto lingüístico; sin embargo, la actividad intelectual que el lector desarrolla no puede ser tachada de pasiva. Los trabajos de Goodman (1975, en Carrell, Devine y Eskey, 1988:11-21) fueron decisivos para la consideración de la lectura como proceso activo por parte del lector e interactivo entre lector y texto. Para poder comprender el mensaje propuesto por el autor, el lector debe contar con unos conocimientos lingüísticos y conceptuales adecuados que le ayuden no sólo a situarse mentalmente ante el texto que tiene entre manos, sino a extraer su significado recreándolo; es decir, con unos esquemas convenientes. En este sentido afirma Kress: «*Readers are not passive on the other hand, and contribute in various ways to the meaning of a text, in the act of reconstruction of the text, which is what reading is.*» (1989:42).

Y si esto es así en términos generales, lo es más cuando hablamos del texto científico, producido y dirigido a miembros de una comunidad académica determinada que buscan fundamentalmente la transmisión del conocimiento. Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la actividad de la lectura se concreta en un proceso interactivo entre el escritor, el texto y el lector, mucho más allá de lo que podría suponer el contestar correctamente a una serie de preguntas sobre el contenido del texto. Con demasiada frecuencia las actividades académicas relacionadas con la lectura se han centrado estrictamente en asegurar la comprensión lineal de la información encontrada en el pasaje, olvidando otros aspectos más creativos y sugerentes del mismo. La lectura crítica y generadora de nuevas ideas es fundamental para el científico y, por lo tanto, se convierte en un objetivo didáctico para el profesor de lenguas en el entorno de las ingenierías:

Clearly the best reader will be a critical, a resistant reader one who both sees the constructedness of the text and of the reading position and who can at the same time reconstruct the text in a manner useful to herself or himself. Hence the aim of the teaching

of reading in school should be just that: to train effective readers, readers who are active in relation to the text, able to construct the text to their benefit (Kress,1989:40).

4. Transferencia de las habilidades lectoras adquiridas en una segunda lengua a otras lenguas

Cuando un alumno de Inglés Técnico se enfrenta con un texto real, en inglés, generalmente lo encuentra difícil, y, con frecuencia, se siente impotente para describirlo en una primera instancia. Si no está adiestrado en las estrategias lectoras que parten del sentido general del texto y de su significado global, saltarán a su vista multitud de palabras y expresiones desconocidas para él, y podrá caer en la tentación de recurrir inmediatamente al diccionario para ir las buscando de una en una. Este sistema de lectura, centrado en las palabras y las frases, bloquea la capacidad de deducción del significado de los términos sobre la base del contexto, desanima y está muy lejos de representar el proceso interactivo de búsqueda de sentido que venimos describiendo en los párrafos anteriores. Por el contrario, existen diversas estrategias y actividades pedagógicas, previas, simultáneas y posteriores a la lectura, que el profesor puede llevar a cabo en clase para facilitar al alumno el proceso de comprensión de un texto e inculcar en él hábitos eficaces de comprensión lectora.

Si reflexionamos sobre los resultados obtenidos por Carrell (1991) en un estudio en el que analiza hasta qué punto la capacidad lectora de los estudiantes en una segunda lengua está en función de la transferencia de habilidades lectoras en su lengua materna, vemos que existe una estrecha relación entre ambas. Carrell llevó a cabo su estudio en inglés y en español, con poblaciones de habla hispana y habla inglesa y, en ambos casos, resultó que la habilidad lectora en una segunda lengua era la suma de la misma habilidad en la propia lengua, más el grado de conocimiento de la segunda. Dicha autora concluye diciendo que existe una transferencia real de habilidades que puede incrementarse en las dos direcciones. Desde el punto de vista educativo, este dato resulta motivador para el profesor de IPA con una visión global de la formación intelectual de sus alumnos, ya que no está simplemente enseñando inglés, sino desarrollando unos hábitos mentales de vital importancia para el alumno universitario.

En este sentido, existen otros estudios sobre el aprendizaje de una segunda lengua basado en las tareas (*TBLT, task based language teaching*), entre los que destacan las distintas destrezas o micro-habilidades relacionadas con la lectura, que complementan los datos anteriormente expuestos. Carrell y Carson (1997), en el contexto de un curso de IPA, presentan un trabajo en el que demuestran que las actividades de lectura intensiva y extensiva son significativamente eficaces para la preparación de los alumnos no angloparlantes en el seguimiento de estudios uni-

versitarios en lengua inglesa; no solamente por el aprendizaje del inglés, sino por las funciones de transferencia positiva en la lectura y estudio de las asignaturas específicas de su carrera.

Teniendo en cuenta que la lectura es un buen instrumento didáctico para la enseñanza del IPA, y que para su aprendizaje el *input* lingüístico, a través del texto escrito, es imprescindible, y que la lectura, además, implica una interacción entre lector y escritor, el profesor de lenguas tendrá que planificar una serie de actividades que faciliten el éxito del proceso. Al ser la lectura un proceso interactivo, intervienen tanto las variables textuales de dificultad del vocabulario, estilo y estructura del texto, como las que se refieren al lector, conocimientos previos sobre el tema y hábitos o estrategias lectoras. En este sentido, Van Dijk y Kintsch comparan los resultados entre buenos y malos lectores, en función de su actitud frente al texto:

What exactly distinguishes a good reader from a poor reader?

... it is simply not true that good readers take decoding lightly; they fixate almost every content word. What is really wrong with poor readers is that they recognize isolated words inaccurately and too slowly, and compensate for their lack in decoding skill with context-depending guessing or hypothesis testing. Therefore, they depend very much on contextual cues, and, if these are absent or misleading, their performance suffers (1983:23-24).

En consecuencia, las actividades en las clases de lectura de textos académicos irán dirigidas a favorecer la comprensión lectora, que es el resultado del procesamiento que el lector hace del texto a nivel léxico, sintáctico, semántico y referencial. Para llevar a cabo este cometido con eficacia, el profesor proporcionará a los alumnos abundante material de lectura en sus clases, exponiéndolos a una gran variedad de estímulos lingüísticos; de esta forma, facilitará la consecución de dichos objetivos

5. Estrategias del proceso lector

Por otro lado, los objetivos de la lectura no van a ser siempre los mismos, por lo que el alumno tendrá que dominar las distintas formas de lectura o estrategias adecuadas a cada caso. Unas veces el estudiante tendrá que leer detenidamente un texto para asimilar su contenido, otras, simplemente ojearlo para buscar unos datos y, muchas veces, para saber seleccionar el material y, así, profundizar en un tema. Además, existen ciertas estrategias propias de toda actividad lectora que en una lengua extranjera cobran mayor importancia, tales como la identificación del contexto y la deducción de significado. En cualquier caso, el profesor de IPA ha de tener en mente que el alumno desarrolle:

- a) estrategias de lectura flexibles y eficaces,
- b) capacidad de identificación del género al que pertenece el texto, y sus aspectos convencionales y pragmáticos,
- c) capacidad lingüística para la comprensión de textos específicos adecuados a sus intereses académicos y profesionales,
- d) hábitos de identificación de la información fundamental y la secundaria, y
- e) hábitos de esquematización y síntesis de lo leído en una segunda lengua.

Además, no podemos perder de vista que el texto posee un significado potencial que varía de un lector a otro dependiendo de distintos factores situacionales. Pero, en nuestro caso, teniendo en cuenta su utilización con fines didácticos y para favorecer su proceso de comprensión, el profesor habrá de diseñar actividades de diversa índole, relacionadas con los tres tipos de estrategias siguientes:

- a) las estrategias previas, que situarán al lector en el contexto adecuado y le ayudarán a activar sus conocimientos previos sobre el tema, a predecir el contenido del texto y a desentrañar la intención comunicativa del autor,
- b) las estrategias simultáneas a la lectura, que le ayudarán a descifrar el significado del texto y a construir su sentido global, así como a profundizar en el conocimiento de la lengua inglesa específica y a incrementar el vocabulario, y
- c) las estrategias posteriores, con las que el lector podrá ejercitar sus capacidades de análisis y síntesis, críticas y creativas, mediante la reflexión sobre lo leído y utilizar lo aprendido realizando ejercicios de aplicación.

Estas estrategias se desarrollan mediante la puesta en práctica de una serie de actividades relacionadas con la lectura, que presentamos a continuación. Dichas actividades ayudan al alumno a establecer el marco de referencia mental más propicio para enfrentarse con textos reales, que no han sido simplificados y cuya complejidad corresponde a una publicación científica especializada, y asimilarlos con éxito. Dichas actividades están diseñadas para involucrar al alumno en una lectura participativa, ya que activan sus conocimientos previos sobre el tema y el mundo que rodea al texto y le ayudan a comprender su estructura del texto y a descodificar su significado.

5.1. Estrategias previas a la lectura

Como se dijo en el primer apartado del artículo, un programa de lenguas específicas requiere del profesor estar al corriente de las materias de estudio de sus

alumnos, de tal forma que elija los temas adecuadamente, sin perder de vista el fin primordial de su asignatura, que es la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, en este caso, el inglés. Ya que el conocimiento previo de la temática del texto es imprescindible para una buena comprensión de su contenido, este conocimiento puede refrescarse activando ciertos esquemas mentales relacionados con el mismo (Álvarez Angulo, 1998; Girón, 1993). La presentación del texto por parte del profesor al inicio del periodo de clase y las aportaciones de todos los presentes, favorecen la actitud receptiva de los lectores en cada situación concreta. Asimismo, el conocimiento de la estructura del texto, es decir, de la forma en que el autor organiza la presentación de sus ideas, ayudará al alumno a que posteriormente pueda detectar las ideas principales (Carriedo y Alonso, 1994: 12-19). En opinión de Bernárdez (1995: 179-181), refiriéndose a la didáctica de las destrezas de lectura y escritura en las lenguas con fines específicos, el estudio de los distintos tipos de texto, señalando sus características estructurales, sintácticas y léxicas es de primordial importancia.

Por lo tanto, entre las actividades previas a la lectura completa de un texto, que están relacionadas fundamentalmente con la identificación del tipo y de la estructura del texto, y con su nivel referencial y semántico, podemos mencionar:

- aclaración del modo o medio de donde procede el texto y de sus canales de información, escrito o grabaciones,
- la descripción del género o tipo de texto: artículo científico o de divulgación, ensayo, informe, carta, libro de texto, manual, etc,
- exploración de las secciones y los movimientos propios de un género y/o subgénero,
- identificación de las partes del texto, por ejemplo, en un artículo, las correspondientes a la introducción, planteamiento, argumentación y conclusiones,
- aclaración del tono y del registro utilizado por el autor, según su intención comunicativa,
- lectura de títulos y subtítulos que informarán acerca del contenido del texto,
- ojeo del texto para extraer el tema principal («*skimming*»),
- atención a los diagramas, ilustraciones y todo tipo de gráficos que acompañan al texto, y
- predicción del contenido del texto tras haber realizado las actividades anteriores.

Todas estas actividades se engloban dentro del proceso lector que parte del significado global del texto, visto en su conjunto, de arriba-abajo, para luego pasar a la extracción de la información, mediante una lectura más detallada. No

todos los textos se prestan a la práctica de todas las actividades. En cada caso, se seleccionarán las más adecuadas e interesantes en relación con los objetivos docentes.

5.2. Estrategias simultáneas a la lectura del texto

La comprensión de un escrito en una segunda lengua lleva consigo dos factores fundamentales: conocimiento del tema y del contexto en el que se ha producido, y conocimiento del vocabulario general y específico propios de la lengua extranjera. Esto posibilitará al alumno determinar las ideas principales y establecer las relaciones de importancia entre las diferentes ideas que aparecen en el texto. Por lo tanto, los ejercicios que se realizan en este paso siguiente están relacionados con la representación ordenada y jerárquica de las ideas del texto, así como con sus niveles léxico y sintáctico, principalmente.

En este momento se pone en marcha un segundo proceso de descodificación lingüística del texto, denominado de abajo-arriba (*bottom-up*), consistente básicamente en su lectura detallada para extraer la máxima información posible. Para llevarlo a cabo, será preciso enseñar al alumno a reconocer y comprender las distintas unidades que conforman el texto, desde el párrafo, pasando por los distintos tipos de oraciones, hasta la palabra clave; resaltando los elementos de cohesión y organización textuales. A este respecto, Casado (2000) y Alcaraz (2000: 204-205) afirman que los macromarcadores son fundamentales en la señalización del flujo de la información, y destacan los que indican la introducción de un tópico y los que señalan el cambio de tópico, y sus matizaciones, en el ejercicio mental del lector de ir procesando la información.

Esto nos lleva a un segundo bloque de actividades que facilitarán al lector la construcción de significado, entrando con mayor detalle en el contenido del texto. Con frecuencia, tras la adquisición de la visión de conjunto y la identificación de las partes del escrito, así como de la lectura de títulos y subtítulos, surgen dudas de vocabulario acerca de palabras clave, que hay que resolver cuanto antes; por eso, es difícil establecer un orden en la presentación de ejercicios. La flexibilidad y el interés de los alumnos habrán de presidir su presentación en clase; no obstante, hemos situado al principio las actividades relativas al conocimiento y deducción de significado de las palabras relacionadas con el contenido temático del texto, para pasar al análisis de las palabras funcionales, terminando con la extracción de las ideas principales de cada párrafo y el resumen.

Entre los ejercicios o actividades que facilitan dicha construcción de significado, a través del análisis de la organización y del contenido del texto, tenemos:

- diferenciar entre las palabras que implican contenido o conceptos directamente relacionados con el tema (*content words*), y las funcionales (*language markers*),
- detectar qué palabras son fundamentales para entender el texto y cuáles accesorias, encontrando el significado de las primeras,
- desarrollar técnicas de deducción de significado, recurriendo al contexto, a los conocimientos sobre clases y formación de palabras, así como a su función en la oración,
- distinguir la clase de palabra: nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, artículo, para facilitar su comprensión,
- una vez inferido el significado de una nueva palabra, reemplazar la desconocida por un sinónimo y comprobar que tenga sentido,
- analizar la cohesión léxica del texto localizando la reiteración, mediante la repetición de palabras o el uso de sinónimos,
- detectar la utilización de palabras pertenecientes a la misma familia (hiponimia), cuya presencia representa la unidad del texto,
- llamar la atención sobre posibles traducciones falsas y traducir, si es preciso, términos claves,
- aclarar expresiones, siglas y términos clave, bien por parte del profesor, bien consultando algún diccionario,
- establecer la relación entre los términos de referencia y sus antecedentes (anáfora), o subsiguientes (catáfora),
- subrayar los conectores lógicos determinando su función en el texto,
- identificar y clasificar los tipos de nexos que ayudan a localizar la información (enumeración, comparación y contraste, deducción y consecuencia, reiteración, ejemplificación),
- identificar la oración que contiene el tema principal de cada párrafo, generalmente al comienzo o fin del mismo,
- extraer la idea principal de cada párrafo,
- responder a preguntas que requieren la localización de un dato concreto, mediante la técnica de lectura rápida denominada «*scanning*»,
- hacer un resumen del texto, oralmente o por escrito,

El conocimiento del vocabulario en relación con el tema del texto favorecerá su comprensión y, por lo tanto, la predicción progresiva de su contenido. Esto facilitará el que la información nueva vaya encajando coherentemente dentro del contexto cultural y académico del alumno, cumpliendo así también con uno de los objetivos prioritarios de la lectura con fines específicos: aumentar los conocimientos del lector respecto a un tema. En este aspecto, se ha de procurar que el lector desarro-

lle la capacidad de inferir el significado de palabras nuevas por el contexto. Suau (1997: 39-40) expone que la inferencia léxica parte del principio de poder identificar estímulos léxicos desconocidos en un contexto real, y considera la inferencia como una estrategia de aprendizaje, así como una estrategia de comunicación, con un claro enfoque cognitivo. Sin embargo, añade esta autora, el mero hecho de inferir el significado de una palabra desconocida no implica su retención y aprendizaje. Bestard y Pérez Martín señalan al respecto que antes de hacer «uso productivo» de una palabra determinada, es preciso pasar primero por un período de asimilación o «uso receptivo» de la misma, durante el cual se van captando los matices de significado de dicho vocablo (1982:155). En consecuencia, el profesor tendrá en cuenta que, en dicho proceso de aprendizaje de vocabulario, no es frecuente que el alumno aprenda a utilizar correctamente una palabra desde el mismo momento de su presentación, diseñando los ejercicios pertinentes. Resulta necesario, por lo tanto, que los temas se repitan, aunque incorporando aspectos diferentes para hacer más amena la lectura, y que el alumno llegue a utilizarlos. Todo esto nos lleva a diseñar actividades posteriores a la lectura que completen el ciclo de aprendizaje.

5.3. Estrategias posteriores a la lectura en lengua extranjera

En el proceso de adquisición del lenguaje por parte de los alumnos para los que el inglés es una segunda lengua no sería suficiente enseñarles las técnicas de lectura. El profesor debe incluir en su programa ejercicios que faciliten el afianzamiento del conocimiento sólido de la lengua, como venimos afirmando. Los estudios de Clarke (1979) sobre el dominio de la lectura en español y en inglés de alumnos adultos, demuestran que, aún cuando se dé una transferencia de habilidades de una lengua a otra en lo que a lectura se refiere, el grupo de lectores buenos en su primera lengua, pero con bajo conocimiento de la segunda, resultan lectores pobres en la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que las asignaturas de inglés académico tienen una doble finalidad: la profundización en el conocimiento de la lengua inglesa y el dominio de las estrategias de lectura y redacción que se requieren en el ámbito académico, el profesor ha de practicar también otros ejercicios complementarios a la lectura que, basándose en ella, ayudarán al alumno a incrementar su vocabulario y a dominar ciertas estructuras del lenguaje que le resultarán útiles. Ejemplos de este tipo de ejercicio son:

- realizar ejercicios de emparejamiento de palabras o frases según su significado,

- dada una lista de palabras, encontrar sinónimos y/o antónimos dentro del texto; o bien que el alumno los proporcione sobre palabras del mismo,
- practicar la utilización correcta del diccionario, eligiendo el significado de acuerdo con el contexto en el caso de palabras polisémicas,
- proporcionar expresiones equivalentes a las subrayadas en el texto,
- completar espacios en blanco, siguiendo el contenido y el sentido de la información del texto,
- analizar una estructura gramatical hallada en el texto, realizando ejercicios complementarios para practicarla,
- completar gráficos, diagramas, tablas, etc., con la información extraída del texto,
- traducir el texto o alguna de sus partes,
- debatir el contenido del texto y/o ampliarlo con información complementaria,
- hacer un comentario crítico del texto, oralmente o por escrito, y
- componer un texto de características semejantes.

Por otro lado, no se nos puede ocultar que la práctica de todos estos ejercicios que hemos venido mencionando en relación con la lectura, también favorece el dominio de las destrezas que hacen referencia a la escritura (Durán, 1998). El hecho de componer un texto ayuda al sujeto a comprender que puede utilizar distintas estructuras textuales en relación con las distintas funciones retóricas y dependiendo de su intencionalidad comunicativa. Las actividades que fundamentan la producción de un texto legible, no sólo se basan en el dominio del idioma desde el punto de vista morfosintáctico, sino que han de ser enfocadas desde el prisma de la organización lingüística del texto, como exponíamos anteriormente. Una de las tareas más importantes del escritor es comprender los requisitos de la buena organización del texto, en relación con los convencionalismos y expectativas que los distintos géneros discursivos y tipos de texto entrañan. Indirectamente, no cabe la menor duda de que todo el tiempo empleado en el análisis de textos y en mejorar las destrezas lectoras incide positivamente en la mejora de la escritura, ya que, en el aprendizaje de una lengua, existe una clara relación entre las destrezas receptoras y las productivas.

Bibliografía

- ALCARAZ VARÓ, E. (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid. Alianza Editorial.
ÁLVAREZ ANGULO, T.(1998): *El resumen escolar. Teoría y Práctica*. Barcelona. Octaedro SL.

- ÁLVAREZ CALLEJA, M.ª A. (1997): *Destrezas de Lectura*. Madrid. U.N.E.D.
- BEAUGRANDE, R.A. (1997): «Theory and Practice in Applied Linguistics: Disconnection, Conflict or Dialect?». *Applied Linguistics* 18/3: 279-313.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y Epistemología del Texto*. Madrid. Cátedra
- BESTARD, J. y PÉREZ MARTÍN, C. (1982): *La Didáctica de la Lengua Inglesa*. Madrid. edib.
- BUGELSKI, B.R. (1974): *Psicología del Aprendizaje Aplicada a la Enseñanza*. Madrid. Taller de Ediciones.
- CARRELL, P., DEVINE, J. & ESKEY, D. eds. (1988): *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. C.U.P.
- CARRELL, P. (1991): «Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency?». *Applied Linguistics*, 12/2: 159-179.
- CARRELL, P. y CARSON, J. (1997): «Extensive and Intensive Reading in an EAP Setting.» *English for Specific Purposes*, Vol. 16 N.º 1: 47-60.
- CLARKE, M.A. (1979): «Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students.» *Language Learning*, 29: 121-150.
- CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1994): *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid. Ed. Universidad Autónoma.
- CASADO, M. (2000): *Introducción a la Gramática del Texto del Español*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid. Arco Libros S.L. 4.ª ed.
- DAVIES, F. (1995): *Introducing Reading*. Penguin English Applied Linguistics. London. Penguin.
- DURÁN, P. (1998): «Teaching writing through reading: A text-centred approach». *Ibérica I*: 55-62. Madrid. A.E.L.F.E.
- EDWARDS, V. & CORSON, D. eds. (1997): *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands.
- GIRÓN, J.L. (1993): *Introducción a la Explicación Lingüística de Textos. Metodología y Práctica de Comentarios Lingüísticos*. Madrid. Edinumen.
- GOODMAN, K. (1997): «The Reading Process» en EDWARDS, V. & CORSON, D., eds. (1997): *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 2: Literacy*. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, pgs. 2-7.
- HESS, N. y GHAWI, M. (1997): «English for Academic Purposes: Teacher Development in a Demanding Arena.» *English for Specific Purposes*, Vol. 16 N.º 1:15-26.
- KASPER, L.F. (1997): «The Impact of Content-Based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students.» *English for Specific Purposes*, Vol. 16 N.º 4:309-320.
- KOHL, H.R. (1998): *The Discipline of Hope: Learning from a Life-Time of Teaching*. Michigan. Simon & Schuster.
- KRASHEN, S. y TRACY, D.T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon & Alemany Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York. Longman.
- KRESS, G. (1989): *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. 2.ª edición. Oxford. O.U.P.

- McCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge. C.U.P.
- McGOVERN, D. (1994): *Reading*. London. Prentice Hall International.
- MONTANÉS, E.M. & BOSCH, E. (1997): «The Linguistic Organization of Texts: Finding Relations in Discourse» en PIQUÉ, J. & VIERA, D. eds, *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*. Universidad de Valencia, pgs. 151-167.
- NUTTALL, C. (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann, Oxford, 2.^a ed.
- PIQUÉ, J. y VIERA, D.J. (eds.) (1997): *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*. Universitat de Valencia.
- RUMELHART, D.E. (1977): «Towards an Integrated Model of Reading» en Dominic, S. (ed) *Attention and Performance IV*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford. U. Press.
- SUAU JIMÉNEZ, F. (1997): «La estrategia de inferencia léxica en textos de economía y empresa: aplicación y automatización por un grupo de estudiantes universitarios españoles». *Revista Española de Lingüística Aplicada*. Vol. 13 (1998-99), pgs. 37-47.
- VAN DIJK, T. (1984): *Texto y Contexto*. Madrid. Cátedra.
- VAN DIJK, T. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. Londres. Academic Press.
- VEGA, M. de et al. (1990): *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial S.A.
- WATERS, A. (1997): «Theory and Practice in LSP Course Design» en J. PIQUÉ y D. VIERA eds. *Applied Languages: Theory and Practice in ESP*. Valencia. Universidad de Valencia.
- WIDDOWSON, H.G. (1998): «Communication and Community: The Pragmatics of ESP», *English for Specific Purposes*, Vol.17/1:3-14.