

LA GRAMATICA ES UNA ESTRATEGIA, NO LA ESTRATEGIA EN LA LECTURA DE COMPRENSION

Carmen Contijoch

Carmen Tobío

CELE/UNAM

El siguiente artículo no es más que una reflexión ante el problema de la gramática y su tratamiento en un curso de comprensión de lectura. Es posible darse cuenta de cómo, a través de los años, el concepto de lectura ha ido cambiando, así como el tratamiento de la gramática; para esto nos será de mucha ayuda una breve historia de la lectura de comprensión.

I. Breve historia de la Gramática y la Comprensión de Lectura.

A principios de siglo, investigaciones realizadas por psicólogos estadounidenses condujeron a lo que se conoció con el nombre de "El Movimiento de la Lectura en Silencio". Huey aparece en 1908 con su libro "La Psicología y la Pedagogía de la Lectura", Huey dijo que la lectura era una cuestión de técnica visual y una forma de habla interna. Descubrió además que la lectura en silencio era mucho más rápida que la lectura oral. Otros investigadores que le siguieron, como Dearborn (1909) Nila Smith (1925) y O'Brien realizaron investigaciones basadas en la rapidez de la lectura y como mejorar la enseñanza de la lectura en niños. Debemos tomar en cuenta que el tema de la lectura era tratado

en el aprendizaje de L^1 y la gramática aún no era contemplada al tocar estos temas, ya que la lectura era considerada como un hábito motor que involucraba los movimientos del ojo. En 1926, Michael West fue el primer investigador a quien le interesó la lectura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. West se interesó en el papel que la lectura jugaba en el aprendizaje de la lengua (o sea, la relación de la lectura con otras habilidades).

En la década de 1935 - 1945 surgió Buswell, quien propuso que la mejor manera de enseñar a leer era mediante métodos no orales. En esa época se realizaron más de 70,000 experimentos de lectura. Surge también un cambio: la lectura en vez de realizarse en voz alta, se hace en silencio. Con los estructuralistas, la lectura tomó un rumbo diferente. A partir de 1945, después de la segunda guerra mundial, la lectura tuvo un gran impulso en niños, adultos y aprendices de segunda lengua. Se diseñaron ejercicios mecánicos y cursos que mejoraban la rapidez de la lectura. Vemos como el proceso de aprender a leer se consideró mecánico. (Hay que tomar en cuenta que en esos momentos se manejaba la teoría conductista de Skinner S---R---R que también influyó en la enseñanza de la lengua extranjera). Los alumnos desarrollaban un conocimiento habitual de los símbolos escritos, que correspondían a los patrones ya familiares para ellos de la lengua hablada. En esos momentos es

cuando la lectura juega un papel crucial. Al surgir el método audio-lingual y al tomar éste algunas de las bases del método directo, los materiales de lectura en lengua extranjera se convirtieron en ejercicios mecánicos gramaticales graduados. Así pues, en los libros aparecía una pequeña lectura que contenía los elementos gramaticales que el alumno debía dominar en esa unidad. Después del corto o largo párrafo o diálogo, aparecían preguntas (en el mejor de los casos) o ejercicios de completar el espacio, para que el alumno los contestara con la estructura gramatical correcta, ya que las preguntas no eran de comprensión del texto sino del tiempo gramatical del que se trataba. Lo grave era que esa misma lectura servía para que el alumno repitiera después del maestro oración por oración en voz alta; y más tarde, si era el caso de un diálogo, el alumno se lo aprendiera de memoria y pasara al frente a recitarlo para que así sirviera su participación como evaluación oral. (Recordemos que con el uso del método audio-lingual era muy importante la secuencia de habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir).

Por fin en los años de 1967 - 1968, el modelo psicolingüístico de Goodman llevó a una transformación de la lectura. La lectura se consideró no sólo como un vehículo para la enseñanza sino también como un habilidad única de procesamiento de información. La lectura, según Goodman, es un

proceso psicolingüístico mediante el cual el lector reconstruye un mensaje escrito. Es una interacción entre pensamiento y lenguaje. Junto con Goodman, Smith, Gardner y Widdowson, entre otros, llegan a la conclusión de que la lectura es un proceso único que involucra la capacidad del cerebro para organizar toda la información que le llega a través del texto. Además el lector utiliza todas las habilidades intelectuales que ya posee en su lengua materna (incluyendo conocimiento del mundo, del tema, etc). Con ese modelo psicolingüístico surgen las llamadas estrategias para la comprensión de lectura. Una estrategia es un amplio esquema que ayuda al lector a comprender la información. El lector desarrolla estrategias que le ayudan a comprender un texto.

Las primeras estrategias que surgieron fueron: predicción, utilización de conocimientos del mundo, inferencia y muestreo. Estas estrategias se entrelazan y son utilizadas por el lector todo el tiempo. A partir de estas estrategias surgieron un sinnúmero de estrategias más, como la referencia contextual, el uso del diccionario, obtener significado por contexto, reconocimiento de conectores, etc. Y también se hicieron distinciones en cuanto a los estilos de lectura. Según Pugh existen cinco tipos:

1. Skimming - Lectura a vuelo de pájaro.
2. Scanning - Lectura detallada.
3. Lectura receptiva.
4. Lectura crítica.

5. Lectura de respuesta.

Es lógico pensar que con el uso de estas estrategias y estos estilos de lectura, la gramática no desempeñó ningún papel, ni fue considerada en la enseñanza de la lectura de comprensión.

II. La Gramática y la Década de los '80.

En la presente década ha venido cobrando cada vez mayor fuerza, con base en las observaciones de maestros de la especialidad y en investigaciones, el llamado modelo "interactivo" (Silberstein, 1987). Este modelo concibe la comprensión de un texto como resultado de la interacción entre los datos aportados por el texto-lengua, variaciones tipográficas y de disposición de material visual, ilustraciones, etc. y los conocimientos del mundo, la capacidad de predecir, hacer muestreo de elementos textuales, e inferir por parte del lector. Así este modelo es una combinación de los modelos lingüísticos de los años '60 y de la concepción psicolingüística de la década pasada. El modelo interactivo al revalorar la importancia de los datos aportados por el texto en el proceso de comprensión, pone al maestro y al elaborador de materiales en la situación de tener que reflexionar sobre el papel que el código debe tener en su trabajo. El conocimiento de la lengua (y ya no sólo el uso de estrategias de predicción o inferencia) es un factor de peso en la comprensión. La clase de lectura en lengua extranjera, por tanto, se convierte hasta cierto punto en una clase de lengua.

Sin unos conocimientos mínimos del código, el alumno-lector verá muy reducida su capacidad de volverse lector independiente que la enseñanza de comprensión de lectura persigue.

Ahora bien, las explicaciones de la gramática inglesa no equivalen al conocimiento de la lengua requerida en la comprensión. Todos sabemos muy bien que podemos usar la lengua en la comprensión sin conocer su gramática o sin saber acerca de ella. El empleo de la lengua materna en los procesos de comunicación se efectúa en la mayoría de los casos sin la más mínima conciencia gramatical y, posiblemente, el uso de una lengua extranjera con los mismos fines ocurre en muchos casos con el mismo grado de desconocimiento de reglas gramaticales explícitas. Sin embargo, Ellen Bialystok (1979) recoge los resultados de varias investigaciones sobre este tema y señala que el conocimiento explícito de reglas gramaticales de la L² por parte del sujeto en un proceso de aprendizaje se puede convertir en un conocimiento de la lengua utilizable espontáneamente en los procesos comunicativos. En consecuencia, la introducción de explicaciones sobre la lengua en la clase de comprensión de lectura podría favorecer el aprendizaje del código. Es fundamental de todos modos que el maestro que se inicia en la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés u otra lengua extranjera, entienda la limitación de las explicaciones gramaticales como instrumento didáctico. No por enseñar muchas reglas en clase, el alumno dominará la lengua

y sí existe el peligro de la saturación y subutilización de los conocimientos gramaticales cuando el estudiante intenta extraer el contenido de las lecturas. El conocimiento explícito conciente de reglas gramaticales ayuda en el aprendizaje de un código escrito extranjero, pero es de esperar una adquisición mucho mayor de la L² por medio de un contacto rico y continuo, bien graduado, de lecturas en inglés, que por medio de explicaciones gramaticales excesivas.

Habiendo establecido el papel reducido de las explicaciones gramaticales en la clase de comprensión de lectura en L², pasemos ahora a una reflexión sobre cuáles reglas podrían ser más útiles en cursos de principiantes.

En primer lugar, hay investigaciones que señalan (Alderson, et al 1984) que algunos elementos lingüísticos contrastantes entre L¹ y L² pueden producir problemas de comprensión. En este caso se encuentra, por ejemplo, el orden en que se suelen presentar los modificadores prenominales y el sustantivo en inglés, si se comparan con el español. Al aparecer frases sustantivas en un texto inglés con uno o varios sustantivos colocados antes y en forma opuesta al español, el alumno tiende a leer aplicando el orden comprendido para L¹. Esto invariablemente produce errores o imposibilidad de comprensión. Es conveniente, pues, enseñarle al alumno a reconocer este tipo de construcciones sumamente frecuentes y prepararlo así para

hacer una lectura hacia atrás a partir del sustantivo modificado. Del mismo modo, el posesivo anglosajón con "s" es un elemento contrastante entre L^1 y L^2 , que por su frecuencia es conveniente enseñar a identificar al alumno principiante. Por otra parte, no tiene objeto emplear el tiempo de clase en explicar reglas de la lengua inglesa que el alumno traslada en forma espontánea de la propia lengua. Se contarían entre éstas el explicar inútilmente los plurales con "s" o el orden de las oraciones afirmativas en inglés.

Existen no obstante, rasgos de la L^1 que se repiten en la L^2 y que el alumno muchas veces no transfiere para la comprensión. Entre estos se encuentran las cláusulas subordinadas adjetivas introducidas por pronombres relativos como "who, which, that". El enseñar al alumno a reconocer estas cláusulas en el texto inglés y hacerle ver que representan ramificaciones de la información contenida en la oración principal es una herramienta que le auxiliará en la comprensión. Es también inútil dar reglas que no auxiliarán en la comprensión, como por ejemplo, explicar que el auxiliar "does" requiere de verbos en infinitivo, que los artículos "a/an" se colocan antes de sonidos consonántico y vocálico respectivamente o hacer referencia a la posición de los adverbios de frecuencia en las oraciones de presente simple. En el mismo caso de características comunes al español y al inglés que el alumno a pesar de tenerlas en su propia lengua, no reconoce

en L², se encuentra el fenómeno muy frecuente de que una palabra puede tener dos o más significados. Este fenómeno ya fue observado como causa de continuas dificultades de comprensión en la investigación de Alderson. Es conveniente, en consecuencia, alertar al alumno sobre la posibilidad de que, por ejemplo la palabra "have" que él conoce como "tener" signifique, según el contexto en que se encuentra, algo distinto como "haber".

Es práctica común en las clases de comprensión de lectura en L² el dar explicaciones de aspectos gramaticales que aparecen en el material que se está leyendo en clase; es decir, presentar la gramática en forma contextualizada y como un instrumento que facilite llegar a las ideas del texto. En otras palabras, la experiencia docente parece respaldar la instrucción gramatical no como reglas abstractas, expuestas aisladamente y sin referencia al material de lectura, sino como explicaciones de la lengua del material que el alumno intenta comprender. En resumen, la actitud hacia las explicaciones gramaticales ha saltado de un extremo a otro en la historia de la didáctica de la comprensión de lectura. Actualmente, bajo la perspectiva del enfoque interactivo, se situaría la enseñanza de la gramática en una posición no extrema: como un elemento que auxilia en la comprensión del código, nunca equivalente al conocimiento del mismo, como una es-

trategia más y de importancia sin duda menor que las estrategias de vocabulario o de utilización de conocimientos del mundo.

REFERENCES

- Alderson, J. Charles, (1984) Reading in a Foreign Language. New York: Longman
- Bloomfield, L. (1942) Linguistics and Reading, The Elementary English Review, 19, pp. 125-30.
- Coady, J. (1979) Reading in a Second Language. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Goodman, K. (1967) Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. Journal of the Reading Specialist, 6, pp. 126-35.
- Lefevre, C. (1964) Linguistics and the Teaching of Reading. New York: Mc. Graw Hill.
- Silberstein, S. (1987) Comments on Carrell: Interactive Reading Theories. Research on Reading in a Second Language. Washington D.C. TESOL.