

## Comprensión lectora en IFE: las viejas propuestas en nuevos contextos

---

Irina Argüelles Álvarez

Universidad Politécnica de Madrid

*¿Qué fue de los estudios sobre comprensión lectora que llenaron publicaciones en los años 90? ¿Qué fue de las teorías y de las aplicaciones didácticas? ¿Del antes, durante y después de la lectura? Este trabajo revisa, no sin cierta nostalgia y desde una nueva perspectiva, aquellas viejas teorías que en pleno auge del enfoque comunicativo revolucionaron la enseñanza de lenguas, más concretamente, aquéllas que se centraron en la comprensión lectora y la enseñanza de esta destreza en el aula de lenguas extranjeras. La razón que justifica esta revisión es que los modernos contextos de enseñanza de lenguas para fines específicos-en concreto la enseñanza de la lengua inglesa (IFE)-ofrecen una nueva forma de entender y, por lo tanto, nuevas posibilidades de aplicar aquellas teorías que tanto contribuyeron en su momento a la innovación didáctica pero que también recibieron justas críticas. El objetivo del repaso es intentar mostrar cómo un contexto nuevo de aprendizaje puede favorecer la recuperación de propuestas que no por viejas deben ser pasadas y que años después, ya entrado el siglo XXI siguen vigentes si se entienden desde una perspectiva distinta. La teoría del esquema y el conocimiento previo, la didáctica del texto y de los mecanismos lingüísticos y los modelos interactivos lectura-escritura se retoman en adelante como muestra de que las mismas viejas teorías siguen detrás de los nuevos enfoques y metodologías.*

## 1. Introducción

Las propuestas pedagógicas que se llevaron al aula hace ya más de diez años, cuyo objetivo era la comprensión lectora en lenguas extranjeras y, en concreto, las actividades para antes, durante y después de la lectura, fueron el fruto de una serie de investigaciones que dieron lugar a teorías y modelos bien conocidos. En adelante, se repasarán brevemente tres de estas teorías y modelos que se abordarán a lo largo del resto del trabajo desde la perspectiva de las nuevas posibilidades que ofrece su aplicación pedagógica dentro del aula de inglés para fines específicos. La primera de estas teorías se refiere a los esquemas de conocimiento, la segunda se centra en el estudio lingüístico del texto y la tercera se basa en la interacción lectura-escritura.

La teoría del esquema (Bartlett, 1932) está directamente relacionada con el recuerdo y con la comprensión de textos y su producción. Hoy se sabe y se acepta que la comprensión de un texto y su interpretación no depende sólo del texto que se lee sino también y en gran medida, de la persona que lee. Así, el conocimiento previo del lector determina el significado que extraerá de un texto, su recuerdo o su reproducción oral o escrita. Como consecuencia de la teoría del esquema y el estudio de los procesos de comprensión lectora, primero en lenguas nativas y después en lenguas extranjeras —procesos que dieron lugar a modelos abajo-arriba, arriba-abajo y modelos interactivos (Carrell, 1983a y 1983b, Carrell y Eisterhold, 1983, Eskey, 1988)—, se desarrollan investigaciones sobre el papel que desempeñan el conocimiento previo del contenido y los

esquemas formales en el contexto de ILE (Carrell y Eisterhold, 1988; Eskey y Grave, 1988). Por otro lado, además de profundizar en los esquemas de conocimiento y los procesos de almacenamiento de información durante la lectura, la investigación relacionada con la lectura y la comprensión en L2 incide también en el hecho de que los lectores leen con un propósito comunicativo y que el objetivo de la lectura guía y marca la intensidad o el ritmo con el que se lee (Eskey, 1986): la lectura global permite a una persona saber si le interesa un libro, un manual de funcionamiento de un nuevo electrodoméstico se lee intensivamente y para buscar información concreta en un texto, se saltan partes para llegar a la información relevante.

De tales investigaciones que coinciden en la importancia que dan a la activación del conocimiento previo y al establecimiento de objetivos concretos para la lectura de un texto, también en lenguas extranjeras, se derivan implicaciones pedagógicas que llegan al aula de inglés como lengua extranjera. La aplicación de estas teorías relacionadas con la comprensión lectora llevan, en la práctica, a la incorporación de actividades de prelectura como medio para favorecer procesos de lectura interactivos o para ofrecer al estudiante motivos para leer. Algunas actividades de prelectura bien conocidas que suelen proponerse en el aula de ILE son: hipótesis sobre el contenido del texto a partir del título o una ilustración, planteamiento de una situación similar a aquella sobre la que se leerá inmediatamente después, reunir información sobre un tema a través de distintos medios o mostrar fotografías o dibujos relacionados con el tema que se va a tratar, por poner algunos ejemplos.

Otras actividades de aula muy conocidas y usadas en el aula de inglés como lengua extranjera se basan en relaciones de cohesión: buscar referencias dentro o fuera del texto para determinantes que aparecen en la lectura, buscar palabras que se repiten o sinónimos, buscar nexos y analizar su función dentro del texto... Se trata de actividades que se centran más en el proceso de lectura y suelen catalogarse como actividades de “durante la lectura”. Aunque ya se trataba el texto como acto comunicativo antes de *Cohesion in English* (Halliday y Hassan, 1976) y siguen a este texto distintas investigaciones que se centran en el estudio de las características que permiten reconocer un texto como tal (van Dijk, 1977, van Dijk y Kintsch, 1977, de Beaugrande, 1980 o de Beaugrande y Dressler, 1981), Halliday y Hassan (1976) propusieron una de las más conocidas taxonomías de relaciones de cohesión dentro del texto y de marcadores explícitos de relaciones

textuales. Matizadas estas relaciones por otros autores (Brown y Yule, 1983: 191-222), los nexos cohesivos inter e intra oracionales llegan al aula de lenguas extranjeras (Williams, 1983) donde se enseña explícitamente a reconocer la cohesión léxica, referencia, sustitución, elipsis o conjunción.

Tanto la investigación relacionada con la lectura en L1 como la relacionada con la lectura en L2 y, más allá de la enseñanza de estrategias de lectura o de otros procesos que puedan subyacer al proceso de comprensión en sí mismo, insistió en la importancia del texto para dar prioridad al proceso de lectura como una actividad real (Swales, 1990). El estudio lingüístico del texto ganó su propio lugar dentro de los currícula tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Según Bernárdez (1999:28), las superestructuras son muy útiles para la enseñanza-aprendizaje de la construcción e interpretación de textos pero, además de las superestructuras, Álvarez Angulo (1998:89) reconoce la importancia de los mecanismos lingüísticos que afectan a la configuración micro y macroestructural del texto.

Con respecto a lo que tradicionalmente se ha considerado integración entre lectura y escritura en el aula y su aplicación práctica, las actividades que mejor ejemplo dan del tratamiento conjunto de ambas destrezas dentro del aula de inglés como lengua extranjera son quizás las de “después de la lectura”. Más allá de las actividades de verdadero o falso o de elección múltiple que se habían utilizado como pruebas indirectas para “después de la lectura” como medio para comprobar la comprensión, la investigación teórica que relaciona lectura y escritura dio lugar a otro tipo de actividades más comunicativas que implicaban el desarrollo de ideas por escrito. Algunas de las actividades más conocidas son: preguntas abiertas, es decir, aquellas que implican respuestas con cierto grado de elaboración y que exigen el desarrollo de una idea concreta, predecir el final de una historia, cambiar el final de una historia, dar ejemplos de historias o temas similares, resumir el texto, etc.

La idea de escribir para comprender o como diagnóstico de lo que se ha comprendido no es nueva en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras y distintos trabajos han abordado las conexiones entre lectura y escritura desde puntos de vista sociales, cognitivos o pedagógicos. Los más novedosos enfoques de leer para escribir (Carson y Leki, 1993) o más recientes quizás, de escribir para leer (Cooper y Odell, 1999) se adoptaron también en el aula de inglés para fines

específicos (IFE)<sup>1</sup> en forma de actividades de prelectura, durante la lectura y después de la lectura aunque éstas difieren poco de lo que ya se venía proponiendo en años inmediatamente anteriores cuando en las clases de inglés como lengua extranjera lectura y escritura empezaron a tratarse como procesos por un lado, y desde una perspectiva de interacción, por otro.

Así, a lo largo del tiempo y con una base de investigación teórica firme, se proponen para el aula de inglés como lengua extranjera actividades para antes, durante y después de la lectura y se marcan tres momentos de un proceso de lectura que aunque, en principio, no se considera lineal, se enseña lineal. Los procesos y estrategias de lectura que se “enseñan” mediante una serie de actividades (Fernández Toledo, 2003) distintas para cada momento, pretenden ser reflejo de procesos reales de lectura. Pero leer no es un proceso lineal sino un complicado proceso en el que todas las estrategias que se practican independientes del resto se integran en un sistema y se aplican por necesidad, la mayor motivación. En adelante se intentará mostrar cómo estas mismas teorías cobran un valor distinto desde la perspectiva de la enseñanza de IFE y del aprendizaje basado en el contenido.

## **2. El objetivo de la lectura y la teoría del esquema en IFE: aspectos pedagógicos**

Aunque generalmente aceptados, para algunos autores (Leki, 1993: 13) los enfoques pedagógicos basados en estrategias o procesos de lectura que se dan en la vida real son restrictivos. La razón es que en la mayoría de los casos este tipo de actividades no ofrecen al estudiante-lector motivos “reales” para leer y, en definitiva, el estudiante sigue leyendo para aprender a leer. Por otro lado y con respecto a los motivos, es cierto que por mucho que sea el esfuerzo del profesor en el aula, es difícil que los estudiantes lean por gusto o por necesidad en el contexto de ILE ya que, según Leki (1993: 15), incluso para aquellos estudiantes que tienen un nivel alto de competencia en la lengua extranjera, leer en otra lengua

---

<sup>1</sup> Bocanegra Valle (2005) presenta un análisis de diez manuales docentes en IFE de distintas especialidades.

distinta de la nativa supone un esfuerzo y un tiempo extra que la mayoría de los estudiantes no puede permitirse “derrochar” por grande que sea su necesidad —preferir las traducciones o textos de contenido similar—, mucho menos por placer.

Así, y volviendo al objetivo del estudiante-lector cuando lee en la lengua extranjera, nos encontramos con que cualquiera de las estrategias que los alumnos aprenden en el aula para enfrentarse al texto —inferir el significado de las palabras acudiendo a su formación morfológica, al contexto inmediato o al contexto general, predecir lo que sucederá mediante la aplicación de inferencias o generalizaciones basadas en la experiencia previa, obviar palabras que no afectan a la comprensión general o al objetivo concreto de la lectura y cuyo significado se desconoce o atender al formato del texto como clave para inferir datos relacionados con el contenido— se convierten en ejercicios artificiales porque el estudiante no tiene un objetivo personal y real para la lectura.

Si, como se ha apuntado en el apartado anterior, dos de los pilares de la comprensión lectora son la activación del conocimiento previo y el establecimiento de objetivos para la lectura, la enseñanza de una lengua de especialidad debe aprovecharse de su contexto académico concreto. Dicho contexto, es uno real y, por lo tanto, el estudiante tendrá motivos reales para aproximarse a la lectura de textos. Desde una perspectiva comunicativa, parece razonable pensar que el contexto de IFE es un contexto ideal para que la lectura de textos tenga una motivación concreta pues, bien planteado, un curso de inglés con fines específicos llevará al aula lecturas cuyo contenido sea de interés para los estudios de los alumnos. Una asignatura de IFE no puede ni debe impartirse al margen de otras asignaturas del mismo curso, lo que garantiza la activación del conocimiento previo. Si los temas que se proponen en el aula de IFE se han tratado recientemente en una o más asignaturas del mismo curso, del mismo semestre y, en lo posible, recientemente, la activación del conocimiento previo es inmediata y, además, llena de motivación al estudiante. Los laboratorios en estudios de ingeniería, por ejemplo, proporcionan al estudiante un contexto real en el que éste activa su conocimiento previo y se motiva para la lectura de textos relacionados con la actividad que desarrolla a lo largo de estas prácticas. Más allá, dedicando cierto tiempo y esfuerzo, la lectura de aula puede llegar a convertirse en herramienta para resolver tareas que favorezcan el aprendizaje de materias de especialidad, haciendo de la lectura en inglés un medio para aprender, en medio para trabajar.

Los modelos de aprendizaje basados en temas concretos de asignaturas de una especialidad (*theme-based courses*) son los más conocidos dentro del enfoque de aprendizaje basado en el contenido (*content based instruction*). El profesor de lengua enseña contenido a través de un programa que previamente ha organizado basado en tal contenido aunque los cursos tienen claros objetivos lingüísticos (Dueñas Vinuesa, 2004). Más allá, existen otras propuestas de asignaturas impartidas por un profesor de la especialidad y un profesor de lenguas. En general, en este tipo de colaboraciones el profesor de lenguas trabaja sobretodo aspectos relacionados con la comprensión lectora de textos (Crandall, 1998). En ambos casos, el objetivo de lectura y el conocimiento previo tienen un valor de motivación evidente y muy especial.

### 3. El texto de especialidad y aspectos pedagógicos en IFE

Como en el caso de las actividades de prelectura que se centran, como se adelantaba, en la activación del conocimiento previo y el objetivo de lectura, las actividades para “durante la lectura” tratan también aspectos relacionados con el proceso real que un buen lector sigue para comprender un texto. De nuevo se aísla en un contexto de aula un comportamiento que forma parte del complejo proceso de lectura y se proponen actividades de entrenamiento basadas en ese aspecto concreto del proceso que sigue un buen lector en el mundo real. Tal entrenamiento resta importancia al hecho de que el buen lector llega a hacer las conexiones pertinentes de cohesión de un texto como resultado de un proceso lógico de aprendizaje que empieza con la motivación para leer.

Huyendo del concepto más tradicional de “lección”, en la que el profesor enseña al alumno a través de una serie de materiales externos al alumno y, desde un enfoque de currículo abierto en el aula de IFE en el que se establecen grandes objetivos para llenarlos de contenidos junto a alumnos autónomos e independientes (Clarke, 1991; Cotterall, 1995), puede alcanzarse el contexto idóneo para la práctica de la lectura en IFE. Los alumnos de especialidad pueden sentirse más motivados a leer un texto concreto por estar el contenido de éste relacionado con sus estudios pero no todos los textos, por el hecho de tratar sobre determinada materia tienen por qué ser del interés de los estudiantes. Normalmente, cuando se elige un texto en lengua extranjera para llevar al aula, el profesor centra

su elección en aspectos lingüísticos más que de contenido o dando prioridad a las posibilidades que el texto ofrece para su explotación didáctica. Seguramente, si se ofrece la posibilidad a los alumnos de llevar textos al aula, acudirán con textos en inglés cuyo contenido está relacionado con sus estudios o textos que tienen que leer para otras asignaturas y su criterio de selección habrá sido diferente del que aplicó el profesor.

La primera impresión que tenga el profesor cuando vea los textos que han seleccionado los alumnos puede ser la de que éstos serán incapaces de comprenderlo, pero es importante confiar en el interés que el texto despierta en el alumno porque es ahí donde empieza el acto comunicativo y la tarea del profesor: enseñar a aprender. La lectura crítica y el autoaprendizaje, dos de los pilares del enfoque centrado en el alumno que Europa defiende (Declaración de Bolonia, 1999), presuponen cierto grado de madurez del estudiante por un lado y una concepción curricular abierta y adecuada que moldea un profesor capaz de orientar el proceso.

Conviene que el profesor tenga acceso a las lecturas que proponen los estudiantes con tiempo suficiente para revisarlos y prepararlos adecuadamente con el fin de adaptarlos según el método que considere más conveniente para distintos casos concretos; algunas investigaciones apuntan a la utilidad que tiene manipular la estructura del texto si es muy difícil (McNamara, 2004: 20,21). Es importante el periodo de análisis y planteamiento didáctico previo: posibles actividades y metodología—también, en su caso, evaluación. Con respecto al papel del vocabulario y la gramática en los nuevos modelos interactivos de lectura se puede decir que siguen teniendo la importancia que siempre se les ha dado aunque quizás, sí se aprecia cierto cambio en la perspectiva de su tratamiento. Aunque tradicionalmente se han propuesto actividades de presentación de vocabulario difícil o desconocido para antes de la lectura, parte de la investigación que se ha centrado en este aspecto concluye que no está claro que la presentación previa de vocabulario sea beneficiosa: por un lado, impide la aplicación de estrategias adecuadas para reconocer u obviar palabras según el caso (Nation y Coady, 1988) y por otro lado, no es tan evidente como a primera vista pudiera parecer cuáles son las palabras que necesitan ser presentadas (Álvarez Hernández y Argüelles Álvarez, 2003). En el aula, pueden dedicarse una, parte de una o varias sesiones antes, durante o después de la lectura, a definir y aplicar las estrategias, entendidas

éstas en el sentido más amplio que implica trabajar con palabras para comprenderlas y, en su caso, aprenderlas.<sup>2</sup>

La deducción por contexto, la morfología de la palabra o ignorarla si no es imprescindible son algunas de las estrategias más conocidas que se tratan en el aula pero también puede dedicarse tiempo a la pronunciación, la ortografía, la gramática, las colocaciones o la frecuencia en determinadas posiciones de distintas palabras (Nation, 1990). El uso del diccionario monolingüe o bilingüe es también una vía válida y útil para trabajar con el léxico de especialidad. Del mismo modo, y con respecto a la gramática, es positivo detenerse en determinadas estructuras pues, como se ha demostrado, el procesamiento del texto no es exclusivamente semántico y las relaciones formales entre los componentes de las frases afectan a la comprensión (de Vega *et ál.*, 1990).

#### 4. Lectura y escritura: aspectos pedagógicos de los modelos interactivos

En un artículo novedoso, más por el volumen en el que se publica que por la tesis que defiende, Millman (1999) propone que la escritura es un medio válido para evaluar el aprendizaje de matemáticas. En un ilustrativo ejemplo, el autor (1999: 155) muestra cómo un estudiante resuelve una operación matemática a la perfección, lo que tradicionalmente llevaría al profesor de la asignatura a pensar primero, que el estudiante entiende el problema que se le plantea y en segundo lugar que éste razona una solución. Sin embargo, al escribir, el estudiante explica que llega al resultado “[...] because the teacher always divides by whatever is in front of the x”.

Aunque su objetivo no es animar a los profesores de lengua inglesa a seguir un enfoque que defiende la escritura como medio para evaluar lo que se ha comprendido, no se puede negar que para especialistas en esta área supone un motivo de reflexión leer ciertas teorías escritas de mano de un profesor de matemáticas<sup>3</sup>. En su propuesta, Millman (1999: 154) usa la escritura como diagnóstico o

---

<sup>2</sup> Pueden encontrarse ejemplos de este tipo de actividades en Álvarez Hernández A. e I. Argüelles Álvarez (2003).

<sup>3</sup> Richard S. Millman ha enseñado matemáticas en distintas Universidades americanas, es coautor y coeditor de varios libros sobre geometría y cálculo y ha publicado artículos sobre la enseñanza de la geometría y las matemáticas.

evaluación de los conocimientos que los estudiantes tienen de matemáticas con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza; sostiene que la escritura permite identificar posibles problemas de comprensión y defiende esta destreza como medio para favorecer el proceso de aprendizaje. Aunque el autor parte de seis hipótesis, la primera y una de las principales que mantiene es que: “Writing provides an assessment of what an individual student understands.”

Como en el caso de la lectura, la investigación relacionada con la escritura demostró hace ya años que, igual que en el caso de los buenos lectores, los buenos escritores hacen uso de distintas estrategias según sus necesidades (Carrel, 1983, Zamel, 1982). Esto llevó en la práctica a los investigadores y profesores de inglés como lengua extranjera a, como poco, equiparar en importancia la enseñanza de subdestrezas relacionadas con la expresión escrita —enseñanza de gramática y vocabulario— y la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, algo similar a lo que sucedía con la lectura. Lo curioso es que, a pesar de los evidentes paralelismos entre lectura y escritura, son pocos los investigadores que a día de hoy se han centrado en analizar los efectos recíprocos de estas destrezas y parece haber un “estancamiento” en lo que se refiere al aprendizaje —recordemos que a comprender se aprende —de dichas destrezas dentro del aula de inglés como lengua extranjera. Se vuelve a la gramática, al vocabulario y a estrategias de distintos tipos una y otra vez, generalmente en esa frontera entre los objetivos reales y los ficticios, como en un eterno “preparar para comprender” o “preparar para escribir” pero casi nunca “comprendiendo” ni “escribiendo”.

Para comprender un texto se hace indispensable construir significado a través de distintos procesos que se aplican a cada momento y no puntualmente. Entonces, resumir mediada la lectura, o varias veces, predecir lo que sucederá casi en cada oración, responder críticamente a situaciones concretas, mostrar acuerdo o desacuerdo, parar, señalar y retomar la lectura desde un punto concreto para confirmar la comprensión... son algunos “subprocesos” característicos de la lectura real que tienen lugar en distintos momentos a lo largo de ésta. Estos subprocesos que tienen lugar desde antes de comenzar la lectura propiamente dicha y no acaban necesariamente cuando ésta concluye pueden reforzarse mediante la escritura dentro del aula si se reflexiona sobre el contenido del texto en cuestión, se resume todo o sus partes durante o después de la lectura, se apuntan ideas o se opina en los márgenes o al final, o se critica mostrando acuerdo o desacuerdo, por ejemplo. Tales actividades escritas, favorecen la lectura porque ayudan al

lector a entender, a reformular a seleccionar y, en definitiva, a comunicarse con el escritor a través del texto.

La idea de llevar lectura y escritura al aula de manera realmente integrada dentro del nuevo contexto de aprendizaje que proporciona el aula de IFE, permite un enfoque activo en el que la actitud de los estudiantes es más de responder al texto que la más corriente de entender qué es lo que el autor quiere decir. Una clase en la que lectura y escritura se integran supone un ejemplo real de interacción —la palabra “interacción” cobra un nuevo sentido que se aleja de los modelos o procesos interactivos— entre lectura y escritura, lector y texto y lector y escritor (Sternglass, 1986 en Leki, 1993).

#### 4.1. El nuevo modelo interactivo en el aula de IFE

Los enfoques basados en la escritura y la lectura como procesos interactivos se retoman en adelante para mostrar cómo la comprensión lectora, la construcción de significado, cobra un valor especial en el aula de IFE si se entiende desde una perspectiva amplia que tiene en cuenta el contexto de especialidad en el que se aprende la lengua, procesos cognitivos generales y aspectos pedagógicos y sociales que favorecen el aprendizaje de lo que “no puede enseñarse”<sup>4</sup>.

Los textos y la forma de trabajar con ellos pueden variar mucho. Si el texto es un artículo, probablemente aparezca precedido o acompañado de un resumen (*abstract*). Una buena idea es empezar por leer juntos éste y la introducción para que los alumnos afiancen las ideas previas que pudieran haberse hecho a partir del título o de alguna imagen del texto. Es útil recomendarles que escriban un pequeño resumen de lo que leen porque esto les facilitará el intercambio de ideas con otros compañeros o con el profesor. También, si trabajan individualmente, la escritura ayuda a organizar las ideas. Según Oster (2003: 104), la lectura de las conclusiones previa a la del artículo, puede facilitar también la comprensión del texto.

Tras este primer acercamiento habrá un periodo de lectura silenciosa en el que los alumnos siguen un ritmo individual. Es fundamental animarles a hacer anotaciones, pequeños resúmenes de las ideas más importantes o comentarios

---

<sup>4</sup> “Attempting to teach what cannot be taught” (Leki, 1993: 18)

críticos, también deben anotar aquello que no entienden o no comparten, ideas que se les vienen a la cabeza y que tienen relación con el tema sobre el que están leyendo —cabe recordar, como se adelantaba en apartados anteriores, que los estudiantes están cursando asignaturas que tienen alguna relación con el texto en cuestión. Es importante que todos hayan terminado de leer antes de pasar a las actividades de grupo. Los alumnos que terminan, pueden ir retirándose a un espacio del aula donde no molesten a sus compañeros para empezar a intercambiar ideas sobre lo que han comprendido o no, a mostrar acuerdo o desacuerdo y a aportar comentarios críticos. También en esta parte es importante anotar las aportaciones de otros compañeros, revisar las anotaciones propias, corregir o matizar ideas tras el debate con el grupo “[...] al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas `comprensiones individuales´ del mismo” (Cassany, 2003: 129).

La tercera parte de la tarea consiste en releer el texto individualmente y escribir un resumen —individualmente, en grupos pequeños o en parejas— que se leerá al grupo para debate posterior. Se debate sobre el texto, sobre su estructura, sobre su contenido, sobre su idoneidad para el aula o sobre su dificultad porque este debate desde múltiples perspectivas se convierte en un debate orientado hacia el conocimiento.

#### 4.2. El resumen y la comprensión lectora

Como sucede con otras actividades de escritura que suelen proponerse para evaluar la comprensión —casi nunca para favorecerla—, resumir es mucho más que una actividad para después de la lectura. El resumen de una lectura, lejos de ser algo que únicamente se escribe una vez terminada ésta, es una representación semántica que se integra en niveles superiores de generalidad y abstracción dando lugar a un proceso cíclico y continuo que se produce durante la lectura y que permite comprender y almacenar una gran cantidad de información. Siempre que se lee y desde el inicio de la lectura, se resume porque durante el proceso de lectura constantemente se crea una representación del significado de un segmento del texto que acaba de leerse. El resumen no es sólo una actividad textual, el resumen es una actividad cognitiva, compleja, imprescindible para

comprender y por ende para estudiar y para trabajar porque es una herramienta indispensable para el tratamiento de la información y para la comunicación con otras personas.

Con respecto al papel que desempeñan los resúmenes en el aula de lenguas extranjeras, distintos investigadores que lo han estudiado, tanto con fines educativos como relacionados con aspectos más teóricos (Long y Harding-Esch, 1978; Sherrard, 1989; Johns y Mayes, 1990), insisten en las dificultades que los estudiantes tienen para resumir y atribuyen tales dificultades a problemas lingüísticos y cognitivos derivados de la lengua extranjera. Si bien es evidente, y así se demuestra, que esto es así, también es verdad que los estudiantes de inglés como lengua extranjera suelen enfrentarse al resumen de textos con sentimientos de inseguridad derivados de su experiencia previa. Como sucede con la comprensión lectora, es un hecho que en el aula se aprenden subdestrezas y estrategias para enfrentarse al resumen de un texto —reconocimiento de ideas principales, atención a palabras clave, análisis de la estructura del texto...— que, como en el caso de la lectura, reducen un complejo proceso cognitivo y textual a aspectos concretos y “pasos” que se aplican de manera secuencial, convirtiendo el resumen en un ejercicio artificial, difícil y “doloroso” porque el estudiante no tiene un objetivo personal y real para resumir distinto del de aprender a resumir.

Igual que sucede con la lectura, el estudiante debe tener un motivo real para resumir un texto. El contexto de IFE y el aprendizaje de lenguas a través del contenido brindan nuevas posibilidades para acometer esa tarea de comunicarse con el autor y con el texto con el claro objetivo de extraer la información que, en ese caso determinado y para esa persona concreta es relevante. El resumen de un texto como parte del proceso de lectura, está condicionado por los objetivos del lector y por la interpretación que éste haga de un texto que quiere leer. Sin una motivación real para la lectura es quizás más difícil que se produzca un aprendizaje de los procesos de lectura entre los que, como se ha adelantado, desde una perspectiva cognitiva se incluye resumir. La escritura de resúmenes es también importante en otros sentidos: en el aula de IFE, colabora al refuerzo de estructuras gramaticales y vocabulario, ayuda a reflexionar sobre determinadas construcciones sintácticas y a procesar la información. Una actividad cognitiva y textual como el resumen, es un buen medio para tal fin pues implica la reformulación de las estructuras sintácticas y la búsqueda de términos que favorezcan la reducción del texto manteniendo la información básica.

## **5. Conclusiones**

La comprensión lectora cobra una relevancia especial en el contexto de lenguas para fines específicos. Para llevar la lectura al aula de IFE es necesario reflexionar y revisar con ojos críticos los logros y los beneficios que trajo el método comunicativo, el análisis del texto y la integración de destrezas. Con respecto a la comprensión lectora, las nuevas metodologías dieron como resultado una serie de planteamientos que profundizaban en el análisis primero y la práctica después de subdestrezas o destrezas que subyacen al proceso de comprensión lectora acompañados éstos de cierto grado de integración con otras destrezas: expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Se produjo entonces un movimiento que dio lugar, con el tiempo, a actividades de aula —para antes, durante y después de la lectura— cuya desventaja fue, quizás, que dieron en priorizar la práctica de estrategias de lectura sobre el proceso de lectura en sí mismo.

El “nuevo modelo interactivo” se hace realidad a través de la enseñanza de inglés para fines específicos y el aprendizaje basado en el contenido que ofrece al estudiante objetivos de aprendizaje concretos y se diferencia de modelos pasados, según aquí se ha defendido, en que la comprensión lectora en el aula da un paso más y deja de estar encorsetada, constreñida por la secuenciación y separada, aunque se entendía integrada con el resto de las destrezas, de otros procesos como es el de escritura —cabría reflexionar también sobre su conexión evidente con otras destrezas pero escapa de los límites de este trabajo.

El tratamiento de aspectos tales como el vocabulario o la gramática, al igual que el de las estrategias de lectura se produce desde una perspectiva cognitiva, educativa y social que se ve favorecida por los nuevos contextos de aprendizaje de lenguas de especialidad. La convergencia europea y las nuevas necesidades del alumnado de distintas titulaciones dan también una orientación distinta al aprendizaje de lenguas que favorece una mayor motivación y brindan la posibilidad de recoger en el aula las necesidades sociales y laborales reales de los estudiantes.

El inglés para fines específicos favorece la práctica de metodologías que giran en torno a ese nuevo concepto de interacción aunque bien es cierto que no tienen por qué ser exclusivas de esta área. Las conocidas concepciones de currículo abierto y de autonomía en el aprendizaje abren vías para que esas metodologías basadas en enfoques cognitivos que en algunos casos se entienden como

propias de IFE se extiendan a otros contextos generales si como Widdowson pensamos que “all language is used for a purpose” (Widdowson, 2004:40).

## OBRAS CITADAS

- Alcaráz Varó, E.** 2001. La investigación oracional y supraoracional en el inglés profesional y académico. En G. Aguado y P. Duran (Eds.) *La investigación en lenguas aplicadas: enfoque multidisciplinar*. Madrid, Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología, UPM.
- Álvarez Angulo, T.** 1998. *El resumen escolar: Teoría y práctica*. Barcelona, Octaedro.
- Álvarez Hernández, A. e I. Argüelles Álvarez.** 2003. Asociaciones de palabras y actividades de vocabulario técnico para el aula de IFE. *Tarbiya*, 33, 95-111.
- Barlett, F. C.** 1932. *Remembering*. Cambridge, CUP.
- Bernárdez, E.** 1999. Reflexiones sobre el texto. Artículo presentado en los cursos de doctorado de la UAM, Programa de lingüística Aplicada de Filología Inglesa.
- Bocanegra Valle, A.** 2005. Los manuales docentes de IFE publicados en España y su contribución al aprendizaje del inglés de especialidad. En A. Curado, M. Rico, E.M. Domínguez, R. Alejo y J. A. Garrido (Eds.) *Languages for academic and professional purposes in the 21st century university framework*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Brown, G. y Yule, G.** (1983). The nature of reference in text and discourse. En *Discourse analysis*. Cambridge, CUP.
- Carrell, P. L.** 1983a. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in L2 comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- Carrell, P. L.** 1983b. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33, 183-205.
- Carrell, P. L. y J. Eisterhold.** 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 4, 553-73. Reeditado en P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Eds.). 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, CUP, 73-92.
- Carson, J. G. e I. Leki.** 1993. *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers.

- Cassany, D.** 2003. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132.
- Clarke, D. F.** 1991. The negotiated syllabus: what is it about and how is it likely to work? *Applied Linguistics*, 12 (1), 13-28.
- Cooper, C. R.** y **L. Odell** (Eds.) 1999. *Evaluating writing: The role of teacher's knowledge about text, learning and culture*. Urbana, Illinois, NCTE.
- Cotterall, S.** 1995. Developing a course strategy for learner autonomy. *ELT Journal*, 49 (3), 219-227.
- Crandall, J.** 1998. Teacher education for integrating language and content instruction. *Collaborate and Cooperate*, 36, 1.
- de Beaugrande, R.** 1980. *Text, discourse and process*. Londres, Longman.
- de Beaugrande, R.** y **W. U. Dressler.** 1981. *Introduction to text linguistics*. Londres, Longman.
- Dueñas, M.** 2004. A description of prototype models for content-based language instruction in higher education.  
[www.publications.ub.es/revistas/bells12/art04](http://www.publications.ub.es/revistas/bells12/art04)
- Eskey, D.** 1988. Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, CUP, 93-100.
- Eskey, D.** 1986. Theoretical foundations. En F. Dubin, D.E. Eskey y W. Grabe (Eds.) *Teaching second language reading for academic purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley, 3-21.
- Eskey, D.** y **W. Grave.** 1988. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. En P. Carrell, J. Devine y D. Eskey (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge, CUP, 223-238.
- Fernández Toledo, P.** El componente estratégico y la instrucción en la comprensión lectora de lenguas extranjeras. Un estado de la cuestión. En G. Luque Agulló, A. Bueno González y G. Tejada Molina (Eds.) *Las lenguas en un mundo global*. Universidad de Jaén.
- Halliday, M** y **R. Hassan.** 1976. *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- Johns, A.** y **P. Mayes.** 1990. An analysis of summary protocols of university ESL students. *Applied Linguistics*, 11, 253-271.

- Leki, I.** 1993. Reciprocal themes in ESL reading and writing. En J.G. Carson e I. Leki (Eds.) *Reading in the composition classroom: Second language perspectives*. Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle, 9-32.
- Long, J. y E. Harding-Esch.** 1978. Summary and recall of text in first and second languages: some factors contributing to performance differences. En D. Gerver y W. Sinaiko (Eds.) *Language interpretation and communication*. Nueva York, Plenum, 273-287.
- McNamara, D.** 2004. Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Signos*, 37 (55), 19-30.
- Millman, R. S.** 1999. Using writing to assess mathematics pedagogy and students' understanding. En Cooper, C.R. y L. Odell (Eds.) 1999. *Evaluating writing: The role of teacher's knowledge about text, learning and culture*. Urbana, Illinois, NCTE.
- Ministros Europeos de Educación.** 1999. *Declaración de Bolonia*.
- Nation, I. S. P.** 1990. Vocabulary and reading. *Teaching and learning vocabulary*. Capítulo 8. Newbury House.
- Nation, I. S. P. y J. Coady.** 1988. Vocabulary and reading. En R. Carter y M. Mc. Carthy. *Vocabulary and language teaching*. Londres, Longman.
- Oster, U.** 2003. Los artículos de investigación en alemán: un análisis textual con fines didácticos. En P. Durán Escribano, G. Aguado de Cea, I. Álvarez de Mon y Rego y M. García Fernández (Eds.) *Las lenguas para fines específicos y la sociedad del conocimiento*. DLACT, Universidad Politécnica de Madrid.
- Sherrard, C.** 1989. Teaching students to summarize: Applying text linguistics. *System*, 17, 1, 1-11.
- Sternglass, M.** 1986. Introduction. En B. Petersen (Ed.) *Convergences: Transactions in reading and writing*. Urbana, Illinois, NCTE, 1-11.
- Swales, J. M.** 1990. *Genre analysis*. Cambridge, CUP.
- van Dijk, T. A.** 1977. *Text and context*. Londres, Longman.
- van Dijk, T. A. y W. Kintsch.** 1977. *Current trends in textlinguistics*. Nueva York, De Gruyter.
- Vega de, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez Calvo y M. L. Alonso-Quecuty.** 1990. *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.

- Widdowson, H. G.** 2004. ELF and ESP: pretexts and purposes. *Las nuevas tendencias de las lenguas de especialidad en un contexto internacional y multicultural*. Universidad de Granada.
- Williams, R.** 1983. Teaching the recognition of cohesive ties in reading a foreign language. *Reading in a foreign language*, 1, 1, 35-52
- Zamel, V.** 1982. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195-209.