

La enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística contrastiva

Fabián Negrelli

María José Morchio

Facultad de Lenguas, UNC

fabiannegrelli09@gmail.com

mariajosemorchio@gmail.com

Resumen

La lectura, como actividad cognoscitiva, implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. Además, existe un acuerdo generalizado en que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente. Por una parte, el modelo interactivo constituye una síntesis entre los modelos que interpretan el proceso de comprensión lectora: el modelo ascendente *–bottom-up–* que pone el acento en la información proveniente del texto y que considera que el lector, ante el texto, procesa sus componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que conduce a la comprensión del texto. Asimismo, incluye características del modelo descendente *–top down–*, que pone el acento en la información proveniente del sujeto. De lo expuesto, se desprende que el modelo interactivo es más amplio que el ascendente y que el descendente; enfatiza las interrelaciones entre las manifestaciones gráficas del texto; los diferentes niveles del conocimiento; los procesos lingüísticos y las diferentes actividades cognoscitivas. En este trabajo, haremos hincapié en la necesidad de enseñar lectocomprensión en lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística contrastiva por entender que es oportuno propiciar una reflexión comparativa acerca de las similitudes y diferencias de los planos grafo-fonético, morfosintáctico, semántico-lexical y discursivo en el uso de la lengua extranjera y materna, a los fines de facilitar los procesos de transferencia de una lengua a otra. En este sentido, se propicia un enfoque intercomprensivo de las dos lenguas con la convicción de que los mecanismos de transferencia de una lengua a otra facilitan no solo el aprendizaje de la lengua extranjera sino que también favorecen una visión más profunda y cabal de la lengua materna.

Abstract

Reading, as a cognitive activity, implies a constructive alignment between the text and the reader. Besides, there is general consensus that the reading comprehension process is an interactive cognitive operation and that meaning is not in the text but is gradually constructed by the reader. The interactive model of reading recognises the interaction between the bottom-up and top-down processes. The former focuses on the information that is in the text and considers that the reader processes its components, starting with the letters and moving on to the words and phrases in a sequential, hierarchical process, which allows the reader to understand the text. The top down model, on the other hand, emphasizes the information coming from the reader. Thus, the interactive model comprises both the bottom-up and the top-down approaches and focuses on the relationship created by the graphic representations of the text, the different stages of knowledge and the diverse cognitive activities. The interactive model suggests that the reader constructs meaning by the selective use of information from all sources of

meaning (morphemic, syntax, semantics) without adherence to one set order. In this paper, we stress the need to teach reading comprehension from the perspective of contrastive linguistics, since we believe it is worth encouraging the students to carry out a comparative and contrastive analysis of the systems of the foreign and native language at the morphosyntactic, lexical and discourse level in order to make the capacity of transfer from one language into the other much easier. In this respect, we foster an intercomprehensive approach between two languages, as we are convinced that such transfer strategies not only facilitate the learning process of the foreign language but also favour a wider understanding of the native language.

A modo de introducción

Desde hace varias décadas, numerosas universidades argentinas incluyen en sus Planes de Estudio cursos de lectura en lengua extranjera, con el fin de posibilitar a los estudiantes el acceso a bibliografía relacionada con su disciplina de formación. En este sentido, en la actualidad existe un marcado consenso para sostener que los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en la universidad deben formar no solo lectores reformuladores o resumidores de lo que el texto dice, sino también, y sobre todo, un lector crítico, capaz de elaborar una representación coherente y adecuada de lo que se dice, y, además, de tener en cuenta el contexto de producción-recepción, identificando y distanciándose de los diferentes puntos de vista presentes o “silenciados” en el texto. Asimismo, ese lector debe ser capaz de transponer los conocimientos adquiridos por medio de la lectura a otras situaciones.

Como toda actividad del lenguaje, y específicamente del lenguaje escrito, la lectura le permite al individuo no solo organizar la percepción y la recepción de la información, sino también desarrollar las formas más complejas de pensamiento discursivo; es decir, extraer conclusiones sobre la base de razonamientos lógicos sin recurrir a la experiencia inmediata. Por lo tanto, según esta concepción, el papel de la práctica lectora no es meramente instrumental, ya se trate de herramienta de acceso a otro código lingüístico o bien de medio para abordar conocimientos disciplinares. Por el contrario, la lectura cumple una función epistémica, es decir, una función en la construcción de conocimientos.

La lectura en lengua extranjera debe considerarse fundamentalmente al servicio de la construcción de los conocimientos disciplinares a los que el estudiante debe acceder, es decir, a su transformación, reelaboración y apropiación, lo que permite incrementar y transformar la estructura conceptual del lector. En otras palabras, tanto en lengua extranjera como en lengua materna, la comprensión lectora se presenta como una actividad de resolución de problemas con vistas a un desarrollo conceptual, a partir de un discurso vinculado con un campo disciplinar determinado.

Ahora bien, la importancia de comprender textos disciplinares para hacer frente a la vida académica en la universidad implica ser conscientes de la necesidad de desarrollar distintas competencias en nuestros alumnos.

En este sentido, Grabe y Stoller (2002) sostienen que en el proceso de lectura se activan una serie de procesos entre los que se pueden distinguir y caracterizar los procesos de nivel inferior –*lower level proceses*– y aquellos de nivel superior –*higher level proceses*. El primer grupo comprende procesos lingüísticos más automáticos que se relacionan con el proceso de decodificación del mensaje, como es el caso del conocimiento léxico y sintáctico. El segundo grupo comprende aspectos cognitivos

como la memoria, las inferencias, la activación de conocimientos previos, entre otras estrategias cognitivas y metacognitivas.

Diversos autores (Alderson y Urquhart 1994, Carrel y Grabe 2002, Grabe y Stoller 2002) se han referido a la habilidad que posee un lector para transferir ciertas estrategias utilizadas en el proceso de lectocomprensión de la lengua materna (L1) a la lengua meta (L2). Por otra parte, Grabe y Stoller sostienen que existe un “umbral en el uso de la lengua” *–language threshold–* al que el lector debe llegar, para poder emplear de manera eficiente las estrategias en la L1, con el fin de poder, luego, transferir estas estrategias al proceso de comprensión de un texto en la L2. Así, el lector debe poseer un conocimiento suficiente de vocabulario y estructuras sintácticas en la L2, para que los procesos cognitivos activados en la lectura no constituyan solo procesos de decodificación, sino que permitan activar otros procesos en el nivel superior.

Como ya hemos expuesto, una de las características más marcadas de la lectocomprensión en lengua extranjera es que se trata de una actividad del lenguaje compleja que pone en juego capacidades diversas. Es justamente a través de la lingüística contrastiva que el estudiante puede activar su competencia lingüística respecto tanto de la lengua materna (en este caso, el español) como de la lengua meta (en este caso, el inglés), para optimizar el proceso de comprensión lectora en la lengua extranjera.

La lectura, como actividad cognoscitiva, implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. Además, existe un acuerdo generalizado en que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente. Por una parte, el modelo interactivo constituye una síntesis entre los modelos que interpretan el proceso de comprensión lectora: el modelo ascendente *–bottom-up–* que pone el acento en la información proveniente del texto y que considera que el lector, ante el texto, procesa sus componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases en un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, que conduce a la comprensión del texto.

Asimismo, incluye características del modelo descendente *–top down–*, que pone el acento en la información proveniente del sujeto. De lo expuesto, se desprende que el modelo interactivo es más amplio que el ascendente y que el descendente, ya que enfatiza las interrelaciones entre las manifestaciones gráficas del texto; los diferentes niveles del conocimiento; los procesos lingüísticos y las diferentes actividades cognoscitivas.

En esta presentación, hacemos hincapié en la necesidad de enseñar lectocomprensión en lengua extranjera desde la perspectiva de la lingüística contrastiva por entender que es oportuno propiciar una reflexión comparativa acerca de las similitudes y diferencias de los planos morfológico y sintáctico en el uso de la lengua extranjera, en este caso el inglés, y la materna, a los fines de facilitar los procesos de transferencia de una lengua a otra. En este sentido, se propicia un enfoque intercomprensivo de las dos lenguas con la convicción de que los mecanismos de transferencia de una lengua a otra facilitan no solo el aprendizaje de la lengua extranjera sino que también favorecen una visión más profunda y cabal de la lengua materna.

En este contexto, cabe aclarar que nuestro propósito no es proponer una visión de la lengua extranjera que dependa del mero manejo del código lingüístico, ya que creemos que también es fundamental que la competencia discursiva, la textual, la sociocultural y la comunicativa encuentren su lugar en el proceso de lectura.

Acerca de la lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva puede ser definida, según Crystal, como “la identificación de puntos de cierta similitud estructural y diferencias entre dos lenguas en el estudio del aprendizaje de lenguas extranjeras” (1992: 83). La lingüística contrastiva describe las similitudes y diferencias entre dos o más lenguas en los niveles fonológico, grafológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Se trata de un acercamiento práctico que busca describir las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas, por lo cual en algunas ocasiones se la denomina *lingüística diferencial*.

Si bien en sus orígenes la lingüística contrastiva tenía por objetivo desarrollar métodos comparativos con el objetivo principal de demostrar las relaciones de familia entre diversas lenguas cognadas o para ilustrar el desarrollo histórico de una o más lenguas, la lingüística contrastiva moderna estudia de qué manera dos o más lenguas difieren una de la otra con el fin de contribuir a solucionar problemas prácticos. Así, el análisis contrastivo permite predecir dificultades con respecto a distintos aspectos del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso en particular sobre el proceso de comprensión lectora, y, en consecuencia, redireccionar el diseño y la selección de los materiales pedagógicos para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De esta manera, la lingüística contrastiva pretende brindar soluciones a los problemas de aprendizaje en la lengua meta, que surjan como resultado de interferencias de la lengua materna. En este sentido, el análisis contrastivo, bajo modelos teóricos sobre adquisición del lenguaje de corte más universalista, ha realizado nuevos planteos, tales como que el análisis contrastivo debe aprovechar todos los conocimientos de la propia lengua cuando se la enfrenta a una segunda lengua, ya que, de este modo, se fomentaría la transferencia positiva.

La lingüística contrastiva sostiene que cuando entre dos lenguas hay elementos parecidos, es necesario que el análisis contrastivo destaque tales similitudes de la lengua nativa; sin embargo, cuando los elementos contrastados entre la L1 y la L2 son diferentes, hay que enseñarlos desde la perspectiva de la segunda lengua, sin atender a la estructura de la lengua nativa.

Di Pietro sostiene que cualesquiera sean nuestros intereses respecto de la lingüística, debemos tener en claro que el análisis de la gramática de cada una de las lenguas debe contribuir, de alguna manera, a la teoría gramatical de todas las lenguas (1986: 23). En otras palabras, el análisis contrastivo debe construir al desarrollo de una nueva gramática, que equivalga a la suma de las diferencias entre la gramática de la L1 y de la L2. Una descripción de dos lenguas a partir de las diferencias y semejanzas entre ambas constituye una gramática contrastiva que contribuye a establecer una jerarquía entre las correspondencias de fuerte a débil de los distintos aspectos del sistema, para poder graduar sobre esa base las dificultades y las ventajas de la interferencia.

Acerca de la importancia del análisis contrastivo en el área de morfología y sintaxis

La lengua es, sin duda, un poderoso instrumento de expresión y comunicación. No obstante, a pesar de su extraordinaria vitalidad y flexibilidad, esta posee cierta rigidez y sistematicidad, ya que cuenta con una estructura que responde a un conjunto de leyes fijas, esto es, una “gramática”. En este sentido, conocer el sistema de una lengua ayuda

a tomar conciencia de que todo acto creativo con la lengua y de comprensión de la lengua es posible solo dentro de ciertos márgenes y de acuerdo con ciertas posibilidades que son las que proveen el andamiaje del léxico y de la sintaxis.

Algunos autores (Celce-Murcia y Olshtain 2000, Grabe 2005) consideran que el conocimiento del sistema gramatical de una lengua cumple un papel secundario en el proceso de comprensión lectora, ya que dicho proceso se basa fundamentalmente en la comprensión del vocabulario y del conocimiento previo del tema y del contexto. Sin embargo, otros autores (Sánchez 1996, 1998; entre otros) sostienen que el conocimiento del sistema gramatical de una lengua es una herramienta esencial para optimizar el proceso de lectura comprensiva. Estos autores, cuyo pensamiento hacemos propio, creen que reconocer las formas lingüísticas descritas en las gramáticas y llevar a cabo distintos procesos de reflexión sobre ellas (comparar, describir, clasificar, relacionar, etc.) tiene un efecto altamente positivo en el proceso de comprensión lectora.

Dada nuestra experiencia en la enseñanza de la lectocomprensión en lengua extranjera en distintas disciplinas en el nivel universitario, creemos firmemente que existe una relación directamente proporcional entre el conocimiento del sistema gramatical de una lengua y el desempeño eficaz en el proceso de lectura comprensiva de un texto de carácter disciplinar o de divulgación general.

A modo de ejemplos

Es un hecho bien conocido que la información lingüística se puede codificar bien con medios morfológicos, bien con medios sintácticos. Junto al nivel fonológico, el nivel morfológico es uno de los niveles en el que las diferencias entre el español y el inglés son más marcadas. Es en el campo de la morfología flexiva donde encontramos más diferencias entre ambas lenguas, ya que el español dispone en este sentido de muchos más recursos morfológicos. Asimismo, y dado que la morfología derivativa es un poderoso instrumento de creación de palabras, se torna necesario realizar un análisis contrastivo entre ambas lenguas, para lograr una lectura eficaz de los textos en la lengua extranjera. En este sentido, debemos puntualizar que las lenguas con más información morfológica –en este caso, el español– necesitan menos de la información sintáctica, ya que tiene un orden de palabras más libre. Por otro lado, las lenguas con menor información morfológica –en este caso, el inglés– necesitan utilizar la información sintáctica del orden de las palabras, para poder codificar de manera precisa el contenido del mensaje.

Asimismo, vale la pena hacer referencia al proceso de composición de las palabras. Cabe destacar que en inglés este recurso es mucho más prolífico que en español, puesto que en inglés no solo se observan muchos más procedimientos para combinar palabras, sino que la productividad de estos procesos es también mayor.

En cuanto al nivel sintáctico propiamente dicho, es vital puntualizar que existe un gran paralelismo tanto entre el inventario de categorías sintácticas del español y del inglés (en ambas lenguas las categorías gramaticales son muy similares) como en las funciones sintácticas desempeñadas por dichas categorías. Sin embargo, y a pesar de estas similitudes globales, existen divergencias puntuales entre los sistemas gramaticales de ambas lenguas que deben tenerse en cuenta a los fines de optimizar el proceso de lectocomprensión. Entre estas diferencias, podemos mencionar las siguientes:

- Diferencias en el orden de las palabras en el sintagma nominal. La cantidad y calidad de los premodificadores y posmodificadores del nombre en un sintagma nominal

extenso es un factor determinante para la mayor o menor dificultad de comprensión (Lawley et al. 1999). El inglés es una lengua con “orden fijo de palabra”, lo cual restringe las posibilidades de enunciación. Por otra parte, el español es una lengua con sistema “mixto”: si bien el orden fijo permite identificar frases y funciones, es posible encontrar oraciones con orden libre.

- Diferencias en el orden de los adjetivos. Al respecto, debemos tener en cuenta que en inglés, según sea su posición sintáctica, algunos adjetivos cambian su significado.
- Diferencias en cuanto a la construcción y a la frecuencia en el uso de la voz pasiva. El uso de la voz pasiva en inglés es mucho más frecuente debido, por un lado, a las funciones propias de esta construcción (destacar el objeto directo, de modo que reciba una atención particular y ocultar el sujeto, ya sea por no conocerlo o por razones discursivas) y, por otro lado, al orden rígido de las palabras, por lo cual no es posible en inglés mover constituyentes de manera arbitraria. La mayor libertad en el orden de los constituyentes, tal el caso del español, permite llevar a cabo las funciones propias de la voz pasiva sin recurrir a alteraciones en la construcción de la voz activa.

A modo de cierre

A pesar de que desde hace más de una década, la teoría del análisis contrastivo ha perdido interés y ha sido fuertemente criticada, nadie puede negar que la influencia de la lengua materna para aquellos que aprenden una segunda lengua o una lengua extranjera es inevitable tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje.

Sin caer en el extremo de creer en un poder profético del análisis contrastivo, estamos convencidos de que esta teoría puede actuar como facilitador del aprendizaje y, por ende, contribuir a optimizar la comprensión de textos en una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. & A. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman, 1994.
- Carrel, P. & W. Grabe. “Reading”. En N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 233-250). Londres: Arnold, 2002.
- Celce-Murcia, M. & R. Olshtain. *Discourse Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Crystal, D. *Linguistic Controversies*. Londres: Arnold, 1992.
- Di Pietro, R. J. *Language Structures in Contrast*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 1986.
- Grabe, W. “The role of grammar in reading development”. En J. Frodesen y C. Holten (eds.), *The Power of Context in Language Teaching and Learning* (pp. 129-140). Boston: Thomson & Heinle, 2005.
- Grabe, W. & F. L. Stoller. *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson, 2002.
- Lawley, J. et al. *Gramática Contrastiva / Contrastive Grammar*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UNED, 1999.

Sánchez Miguel, E. *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana, 1996.

_____. *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé, 1998.