

# DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008

**Dossier nº 16**

La lengua de instrucción como recurso de  
aprendizaje en el aula de E/LE en contextos  
escolares

M<sup>a</sup> Teresa Mata Albert

Dirección: Félix Villalba & Maite Hernández

© M<sup>a</sup> Teresa Mata Albert

ISSN: 1988-9038

## DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN

2008, Nº 16



El documento que aquí se reproduce es propiedad de su autor/a quien lo ha remitido a *segundaslenguaseinmigracion.es* para su publicación.

Las ideas y opiniones recogidas en este trabajo no reflejan necesariamente, las de *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*.

La versión electrónica de este documento ha sido preparada por este dominio respetando el formato y redacción del original.

# La lengua de instrucción como recurso de aprendizaje en el aula de E/LE en contextos escolares

**MEMORIA DE INVESTIGACIÓN DEL MÁSTER EN  
FORMACIÓN DE PROFESORES ESPECIALISTAS EN LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**  
Universidad Complutense de Madrid  
Curso 2006-07

Dirección: D. Félix Villalba & D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Hernández

Alumna: M<sup>a</sup> Teresa Mata Albert

Mayo 2008

## **AGRADECIMIENTOS**

Desearía empezar esta Memoria agradeciendo a todos los que de forma directa o indirecta la han hecho posible:

A Don Félix Villalba, director de este trabajo, cuyas oportunas y precisas orientaciones sobre el desarrollo de su contenido han hecho menos ardua la tarea, así como a D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Hernández, co-directora del mismo, por haber accedido gentilmente a supervisarlos.

A la Directora del Máster, D<sup>a</sup> Inmaculada Cobos, por el interés demostrado para que éste culminara con éxito, y a los profesores tutores del mismo, D. Aarón Garrido, D<sup>a</sup> Pilar Díez, D<sup>a</sup> Aurora Cervera y D<sup>a</sup> Cristina Estébanez, porque gracias a ellos esto ha resultado posible.

Y finalmente, a los profesores del Máster que han ido desgranando todo un caudal de conocimientos sobre el español como lengua extranjera que me han permitido valorar su enseñanza desde otra interesante y atractiva perspectiva de estudio.



|   |     |
|---|-----|
| 2. La comprensión lectora en la L2.   | 101 |
| 2.1. <i>Objetivos que deben enmarcar la tarea</i>   | 103 |
| 2.2. <i>Tipo de estrategias que se van a enseñar</i>  | 106 |
| 2.2.1. <i>Estrategias de intervención sobre el texto</i>  | 109 |
| 2.2.2. <i>Estrategias de intervención sobre el sujeto</i>   | 111 |
| 2.3. <i>Método de enseñanza y tipo de actividades</i>   | 120 |
| 2.3.1. <i>Desarrollo del procedimiento de enseñanza</i>   | 122 |
| 2.3.2. <i>Tipos de actividades</i>  | 126 |
| 2.4. <i>Evaluación de la comprensión lectora</i>  | 128 |
| <b>V - PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE<br/>COMPENSIÓN LECTORA.</b>   | 136 |
| 1. Primer ejemplo: Lectura comprensiva de enunciados de exámenes y<br>de otras actividades inscritas en la tarea educativa.           | 137 |
| 2. Segundo ejemplo: Guía de autoevaluación de la lectura comprensiva.   | 143 |
| 3. Tercer ejemplo: Enseñanza de estrategias para identificar la estructura<br>de un texto expositivo (marcas textuales).              | 146 |
| 4. Cuarto ejemplo: Enseñanza de estrategias para identificar la estructura<br>de un texto expositivo (lo importante de lo accesorio). | 149 |
| <b>VI – CONCLUSIONES.</b>   | 154 |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.</b>  | 159 |
| <b>APÉNDICE.</b>  | 165 |

## **INTRODUCCIÓN.**

En la presente Memoria pretendemos analizar una modalidad de la enseñanza del español como L2 /LE que está adquiriendo en los últimos años un mayor relieve entre los investigadores, en especial cuando la situamos en el ámbito no universitario: se trata de la enseñanza del *español como lengua de instrucción*. El interés que suscita obedece, por un lado, al creciente protagonismo de la enseñanza del español para fines específicos, y en concreto para fines académicos, y por otro, a la necesidad de abordar su tratamiento en las aulas de la enseñanza secundaria. En ellas el perfil del alumnado está experimentando un vertiginoso cambio con la llegada de numerosos estudiantes de origen y lengua extranjeros, quienes añaden a la habitual labor docente un nuevo reto de actuación: facilitarles la adaptación a un sistema educativo distinto del de su país de origen en aras de su mejor integración social y cultural, para lo cual habrá que enseñarles el español como una nueva lengua, vehículo imprescindible para que este propósito se convierta en realidad. Pero su enseñanza en este nuevo contexto no está exenta de dificultades: a los cambios personales que experimentan los alumnos inmigrantes, se añade el desconocimiento del idioma y de las costumbres del país receptor (incluido el plan de estudios que deben cumplir), así como la necesidad urgente de adaptación al entorno. En definitiva, deben aprender con carácter prioritario no sólo el español como instrumento de comunicación, sino como instrumento de adquisición

del conocimiento necesario para su formación académica. Ante esta nueva realidad, los docentes nos vemos abocados a la búsqueda de soluciones efectivas que atiendan de forma adecuada a dichos alumnos en el contexto escolar.

Pretendemos, entonces, analizar el español como lengua vehicular en contextos escolares, sus implicaciones en el aula, con especial atención a las dificultades que presenta para los alumnos no nativos. Trataremos de profundizar en sus rasgos definitorios, en las estrategias que pueden resultar más apropiadas para su aprendizaje, y también en su aplicación concreta en el discurso académico, para lo cual ejemplificaremos su uso y enseñanza en una de las destrezas lingüísticas básicas que se emplean en el ámbito escolar, la comprensión de textos para el aprendizaje, todo ello sin perder de vista que el ulterior objetivo que perseguimos ha de ser tanto el de ayudar al alumno a integrarse lo antes posible en el sistema educativo español (siempre distinto del de su país de origen), cuanto el de procurar el aprovechamiento satisfactorio del mismo.

Si partimos de la idea fundamental de que la lengua es el principal vehículo para la adquisición del conocimiento, o dicho de otro modo, de que el acceso al mismo está íntimamente ligado a la competencia lingüística de las personas, el tema objeto de estudio de esta Memoria adquiere una importante trascendencia. Lengua y pensamiento se imbrican en la construcción del saber, proceso que habitualmente se produce a través de la lengua materna y durante un período largo y gradual. Sin embargo, ¿cómo se hace factible dicha interrelación en un contexto escolar en el que el aprendiz tiene como lengua materna una lengua diferente a la del entorno, y durante un período de tiempo



más corto? La empresa resulta difícil pero estimulante para el docente, quien se plantea la obligación de cambiar su perspectiva de la enseñanza de la lengua y de aplicar nuevos enfoques a la hora de enfrentarse a la tarea.

Es desde esta premisa de donde surge la necesidad de singularizar esta modalidad de enseñanza del español con fines académicos no universitarios, y en la que los factores extralingüísticos (alumno todavía inmaduro en cuanto a su formación académica y personal, con distintos estilos de aprendizaje, de origen diverso, con un nivel de instrucción heterogéneo, etc.) van a condicionar de tal manera el éxito escolar, que el docente se debe aplicar sobre todo a la tarea de garantizar la consolidación de la lengua meta como herramienta eficaz para la integración académica del alumno. Ésta será una de las formas de preservar su derecho a tener las mismas oportunidades que el resto de los alumnos nativos.

La enseñanza-aprendizaje del español en contexto escolar ha de entenderse, por tanto, como un medio imprescindible para acceder a la formación académica básica, y, por ende, a la verdadera integración y participación social. Si se persigue la competencia intercultural del alumno, se está marcando también como objetivo su *saber aprender*, esto es, que adquiera habilidades para el estudio por medio de un aprendizaje consciente de la lengua y de sus fines (Moreno, 2004). El docente se enfrenta, en consecuencia, a un cambio de perspectiva: debe enseñar la lengua meta no como un fin en sí mismo (más propia de la enseñanza a alumnos nativos), sino como un instrumento útil y necesario en la construcción del conocimiento. El foco de atención se centra más en cómo se aprende el conocimiento y cómo contribuye a ello el dominio de la lengua, que en conocer los entresijos y estructura de la misma. No es cuestión de aprender el

español como objeto, sino como medio o instrumento. De ahí que muy acertadamente Villalba y Hernández (2004) hayan acuñado el término de *español como lengua de instrucción* (ELI) para aludir a esta modalidad específica, y que definen como “*la lengua utilizada en las situaciones educativas en las que se transmite y organiza el currículum*” (Villalba, 2005:34)<sup>1</sup>.

La razón de nuestro interés por este tema es variada: por un lado, porque desde nuestra propia labor docente en centros de secundaria nos enfrentamos cada vez con mayor frecuencia a casos de alumnos inmigrantes que arrastran dificultades idiomáticas que terminan por afectar de forma muy directa a sus resultados académicos, situación que nos exige de forma urgente no sólo saber analizar las causas, sino también saber actuar para resolver esas carencias. Por otro lado, porque la enseñanza del español con fines académicos se ha centrado tradicionalmente y casi de forma exclusiva en el ámbito universitario, si bien en los últimos años y gracias a los trabajos de Reyzábal (2003), Villalba y Hernández (2001, 2003, 2004, 2005), Moreno García (2004), Muñoz López (1998, 2004), Pastor Cesteros (2004) entre otros, se están aportando interesantes propuestas que dan mayor relieve a esta variante de enseñanza del español, siempre a la luz de los cambios que en materia de educación y de inmigración está experimentando nuestro país, y en cuyo marco, la enseñanza del español como L2 se adivina ya imprescindible.

Ciertamente el sistema educativo intenta adaptarse a las nuevas circunstancias adoptando medidas extraordinarias para atender desde un principio al aprendiz

---

<sup>1</sup> A partir de ahora cuando utilicemos ELI o Li estaremos aludiendo a ella.

inmigrante: rápida escolarización, acogimiento en programas especiales de inmersión (por ej. *Aulas de Enlace* en la Comunidad de Madrid, *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* en la Comunidad andaluza, *Aulas PASE* en la Comunidad valenciana, etc.) Se intenta crear una especie de “colchón” que amortigüe el choque cultural y lingüístico a corto plazo, pero una vez finalizada esa primera etapa, las medidas que suelen aplicarse en fases sucesivas de escolarización resultan a nuestro modo de ver insuficientes. Vamos a describirlo con cierto detalle:

- una vez incorporado el alumno extranjero al sistema educativo ordinario, este deja de recibir adiestramiento específico en español como L2. A lo sumo, y dependiendo de los casos y de los centros educativos, pasa a integrar aulas especiales de refuerzo, de apoyo o de compensatoria, junto con otros alumnos nativos que presentan, al igual que él, un desfase curricular o problemas de aprendizaje, aunque el origen de dichas dificultades sea de otra naturaleza. Primera objeción a la medida: catalogar al alumno inmigrante como alumno con problemas de competencia cognitiva, cuando su dificultad estriba, la mayor parte de las veces, en un desconocimiento de la lengua meta y en un escaso dominio del registro académico.
- en general, se suele dar prioridad a la enseñanza de una lengua con fines comunicativos. Esto es, lo importante es que el alumno inmigrante adquiera los rudimentos del idioma para lograr el intercambio comunicativo lo antes posible. Pero los resultados son desiguales, pues si bien el aprendiz mejora rápidamente su nivel de comprensión y de producción oral, fruto del contexto de inmersión en el que se encuentra, suele producirse un

estancamiento en la producción escrita y en la comprensión lectora (literacidad), que después arrastra durante las etapas posteriores en las que, paradójicamente, se le presupone el dominio. Objeción: tras la fase de tutela inicial, se produce un seguimiento desigual del aprendiz, del que se espera que mejore su nivel de competencia en la L2 casi de forma natural, como si de un trasvase se tratara (podríamos decir que por ósmosis, por utilizar una imagen que ilustre el fenómeno), teniendo en cuenta además que se le va a exigir, al igual que al resto de alumnos nativos del aula, un buen manejo de la lengua vehicular propia del ámbito escolar, que es en la que va a expresar su nivel de conocimiento de las diversas materias del currículo. En conclusión, las necesidades prioritarias de comunicación oral que se dan en la etapa inicial no pueden ni deben marginar o postergar la reflexión gramatical, la destreza en la comprensión y expresión escrita o las posibilidades de formación potencial de los alumnos inmigrantes.

- en este panorama de transformación de las aulas el profesorado que imparte las áreas de lenguas no dispone, en general, de formación especializada que le permita asumir con éxito los cambios y los retos que supone la atención eficaz al alumnado inmigrante. Como dice Concha Moreno: “*Ser competente en la lengua materna no capacita para enseñarla*” (2004: 20)

Descrita de forma sucinta la situación en el ámbito escolar, y sin pretender simplificar el problema, la propuesta que pretendemos elaborar desde esta Memoria pasa por centrar la atención sobre *la enseñanza de la lengua de instrucción a los alumnos inmigrantes*, obviando en este caso los aspectos psicosociales y de integración

que comporta el aprendizaje de la L2 y que consideraremos implícitos en todo el proceso. El foco se establecerá en los aspectos puramente lingüísticos y/o cognitivos y en su tratamiento didáctico específico. Por ello, el desarrollo de esta Memoria recogerá de forma detallada, con alusión a los principales estudios sobre el tema, los fundamentos teóricos básicos que enmarcan esta cuestión, esto es, *lingüísticos*, *psicolingüísticos* y *pedagógicos*. Se hará especial hincapié en los elementos que intervienen en el doble proceso de enseñanza / aprendizaje de una L2 para, finalmente, centrarnos en los aspectos más didácticos del problema, y así, a partir del análisis del discurso académico, observar las peculiaridades que dicho proceso adquiere en un contexto escolar y formal, integrado por alumnos adolescentes. Dicho análisis nos llevará a determinar la importancia que adquiere la Li en el aprendizaje de/en una L2. Por último, los capítulos finales de la Memoria aportarán una propuesta de enseñanza del ELI en relación con la destreza de la comprensión lectora de textos, así como propuestas didácticas concretas para aplicar con los alumnos en el aula.

La Li propia del contexto escolar presenta unas variantes que el alumno inmigrante debe aprender de forma específica (fines comunicativos precisos, lenguaje convencional, roles prefijados de los participantes, etc.) y que no pueden confundirse con su capacidad de interacción comunicativa. De hecho, el sistema educativo le evaluará, al igual que hace con el alumnado nativo, en función de sus resultados académicos, basados estos en su dominio de los contenidos y procedimientos del currículo. No evaluará su competencia general en la L2, sino su competencia lingüística escolar. Y ahí reside la mayor parte del problema, puesto que el alumnado inmigrante

encuentra serias dificultades al intentar adaptarse a las exigencias comunicativas del aula.

El tratamiento de esta cuestión debe sustentarse en fundamentos teórico-prácticos que deberemos recoger de diversas disciplinas de estudio. A saber: la *Lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas*; la *Psicolingüística* y sus estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas; el *Análisis del discurso*, en especial el académico, y el tratamiento de tipos de textos, y la *Didáctica de lenguas*, para la aplicación de técnicas y de estrategias de aprendizaje. En suma, todo un abanico interdisciplinar que puede arrojar claridad y poner cierto orden en el tema.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

### 1. TEORÍA LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LENGUAS. ALGUNOS CONCEPTOS DE INTERÉS.

Tal como hemos mencionado en el capítulo introductor, la aproximación al estudio del español como lengua de instrucción (ELI) en contextos escolares requiere un análisis que debe tomar como punto de partida los fundamentos teóricos que aportan disciplinas como la *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Segundas Lenguas*. Esta disciplina, de finalidad práctica, propone soluciones a cuestiones concretas relativas al lenguaje o al uso lingüístico (comunicación e información especialmente), partiendo de la realidad lingüística (punto de vista pragmático) y no de su idealización. Se ocupa a su vez de otras materias con las que mantiene relación interdisciplinar (*Psicolingüística, Sociología, Antropología, Lingüística, Teoría de la información*, etc.) que le suministran información para su base teórico-práctica. Se convierte, por tanto, en un marco epistemológico adecuado para el estudio del ELI.

También hay que recurrir a la *Adquisición de Segundas Lenguas* (ASL), disciplina que estudia el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2. Frente a la perspectiva metodológica (cómo se enseña) que orienta a la *Lingüística Aplicada*, el interés de la ASL se centra en el sujeto aprendiz, en cómo adquiere éste la nueva lengua.

De ahí que introduzca en su estudio el análisis de variables o factores que influyen en todo el proceso de adquisición, y que pueden resumirse en tres (Pastor, 2004):

- a) Variables contextuales (la L2 puede aprenderse en contexto de lengua ambiental y /o en contexto reducido y formal)
- b) Variables individuales del aprendiz (edad, formación en la L1, aptitud lingüística, actitud ante el aprendizaje, etc.)
- c) Variables de motivación para el aprendizaje (dependen del sujeto aprendiz, pero también entre otros de factores externos sociolingüísticos)

Precisamente el primer tipo de variables le permite a la ASL subrayar la diferencia entre dos conceptos clave que se dan a lo largo del proceso, tal y como expone, entre otros, Krashen (1981):

- El concepto de *adquisición* es asociado a un contexto ambiental, en el que el proceso se lleva a cabo de manera natural y directa, esto es, a través de la interacción con hablantes nativos o expertos (Vygotski, 1978). El aprendiz de L2 interviene de forma habitual en el intercambio comunicativo entre iguales, y así logra conocer de manera intuitiva e inconsciente el nuevo sistema lingüístico. En este tipo de proceso se favorece y desarrolla su competencia comunicativa. Es el método más parecido al que utilizan los niños para conocer su lengua nativa. No en vano, el término adquisición se suele reservar para aludir al sistema de conocimiento de la L1 (Thatcher, 2000), aunque Krashen (1981) también lo emplea para hacer referencia al proceso que envuelve el conocimiento de la L2.



- El concepto de *aprendizaje*, sin embargo, es relacionado con un contexto formal de instrucción, reducido, en el que intervienen factores como el papel del profesor (su discurso), las convenciones lingüísticas que presenta la lengua meta en el entorno del aula, la interacción con otros, etc., y en donde el conocimiento de aspectos del nuevo sistema lingüístico se produce de forma consciente y reflexiva (es el sistema propio de la enseñanza de una LE). Frente a la interiorización de la L2 que se da en el primer caso, podemos hablar aquí de adiestramiento o instrucción consciente de la misma.

Volveremos sobre este tema más adelante, en el apartado 2 de este capítulo, cuando mencionemos las principales teorías de adquisición de lenguas, pero hemos traído a colación esta primera referencia a las bases teóricas de la ASL porque están claramente vinculadas con la enseñanza (uno de sus objetivos es, en definitiva, facilitar y acelerar el aprendizaje de la L2).

Por último, y en este breve repaso a las disciplinas que constituyen el marco epistemológico para un análisis del ELI, apuntamos las opiniones recogidas por Susana Pastor (2004), según las cuales ambas disciplinas no representan la única fuente a la que recurrir, ya que la *Didáctica de la Lengua* atiende también a los procedimientos de la enseñanza / aprendizaje de habilidades lingüísticas y al establecimiento de técnicas y procedimientos de enseñanza, con el objeto de conseguir un aprendizaje significativo de la lengua de tipo pragmático. Todas estas disciplinas coexisten y aportan información relevante a la hora de abordar la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pero así como la *Lingüística Aplicada* lo hace desde fundamentos lingüísticos, asociados a la tradición filológica (base de la Lingüística), y la ASL lo hace desde presupuestos que conectan

con la *Psicolingüística*, la tercera, la *Didáctica*, lo hace desde fundamentos pedagógicos dentro de las llamadas Ciencias de la Educación.

La Li posee un componente lingüístico específico innegable (es una variedad con una finalidad bien definida), por lo que debe ser analizada desde esa perspectiva lingüística, pero a su vez, su utilidad y enseñanza no se conciben fuera del contexto académico, el cual delimita y condiciona su uso. Necesitamos por tanto recurrir a la *Lingüística* para concretar el componente lingüístico, a la ASL para analizar el proceso de aprendizaje (cómo enseñarla mejor), pero también a la *Didáctica de Lenguas Extranjeras* para enfocar el tipo de técnicas y procedimientos de enseñanza que aseguren el conocimiento y práctica de una lengua no nativa, todo ello vinculado directamente con el papel del profesor y del alumno dentro del aula.

En conclusión, nos encontramos ante tres bases teóricas diferentes (en sus fundamentos, métodos, terminología y conceptualización) pero necesarias, porque todas abordan aspectos diversos de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, que es donde debemos incluir la Li.

Fijémonos a continuación en dos conceptos fundamentales que introduce la *Lingüística Aplicada*, como son el de Segunda Lengua o L2 y Lengua Extranjera o LE, cuya diferenciación es en ocasiones irrelevante (a veces ambos términos se utilizan de forma indistinta), pero que en nuestro caso conviene subrayar, puesto que se asocian a un enfoque y actuación diversos (el contexto de aprendizaje de una y de otra condiciona el método de enseñanza) (Pastor, 2004; Martín, 2004):

- Se considera la L2 como la nueva lengua aprendida en un contexto cuyo uso es mayoritario y permanente (*contexto natural*), y en el que el aprendiz recibe un

*input* lingüístico sistemático, tanto dentro como fuera del aula. Es la lengua del entorno y el aprendizaje se realiza por inmersión/ sumersión. En este tipo de aprendizaje pueden darse conjuntamente fenómenos de adquisición y de aprendizaje de lenguas (ya explicados anteriormente). En dicho contexto la L2 es sinónimo de lengua no nativa o lengua no materna.

- Se considera por el contrario la LE como la nueva lengua aprendida en un contexto exclusivamente formal y reducido (en el aula, con un profesor, etc.), de forma periódica y siguiendo una planificación temporal, pero donde el aprendiz no está expuesto a un *input* lingüístico permanente fuera de aquel. El sistema de conocimiento que suele darse es exclusivamente el de aprendizaje.

El aprendizaje del español como L1 en contexto escolar se inscribe de este modo en el primer caso, puesto que el alumno inmigrante, aparte de desenvolverse en la L2 durante la mayor parte de los intercambios comunicativos, tanto dentro como fuera del aula, está inmerso además en un sistema educativo cuyo currículo se imparte en su totalidad en la lengua meta. El aula es un ejemplo de *enseñanza por sumersión* (Baker, 1993), puesto que se realiza en la lengua mayoritaria en la que se imparten las materias del currículo, esto es, la L2 del alumno, quien ve reducido el uso de su lengua materna o L1 al ámbito exclusivamente familiar. Pero a su vez es un ejemplo de marco formal de aprendizaje, ya que el *input* lingüístico que recibe posee sus propias características. En resumen, los aprendices de español en España se encuentran en un contexto mixto que podemos denominar EL2 (español como L2) (Martín Martín, 2004).

Siendo así las cosas, ¿qué especificidad supone el aprendizaje de una segunda lengua en contexto escolar? ¿Qué implicaciones se derivan para el aprendiz y, en líneas generales, qué objetivos se persigue con su enseñanza?

Hay que tener en cuenta que tan importante como el contexto es la situación de enseñanza, entendida ésta como “*las circunstancias en que la enseñanza o instrucción se produce*” (Martín, 2004:271), pues incidirá en el éxito final del proceso. Intentar dar respuesta a estas cuestiones nos lleva a aproximarnos a la L1, porque el aprendiz de la L2 no es sino un individuo que ya se comunicaba anteriormente, y que ya ha estado escolarizado en su lengua nativa, por lo que a pesar de las diferencias que pueda percibir en el nuevo entorno escolar, tendremos que contar con que dicho entorno puede servirle de estímulo para actualizar los conocimientos de su competencia académica. De hecho, la situación comunicativa del aula probablemente no le resultará ajena del todo, aunque sí puedan serlo los procedimientos o actuaciones que en ella se den, incluidos los lingüísticos.

Precisamente, comparar la L2 con el tratamiento y objetivos de la L1 en contexto escolar nos permitirá perfilar este nuevo concepto de lengua y extraer los rasgos específicos que deberemos tener en cuenta en su proceso de enseñanza.

Así pues, y tomando de nuevo como referencia lo recogido por Pastor (2004), vamos a hacer explícitos los objetivos básicos de la enseñanza de la L1 o lengua materna del hablante en contextos escolares.

Al alumno nativo se le instruye para que:

- ⇒ Desarrolle gradualmente las cuatro destrezas receptivas y productivas, tanto orales como escritas (escuchar y leer, hablar y escribir), a lo largo

de las etapas educativas (el aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla, por ejemplo, en la primera etapa de aprendizaje).

- ⇒ Conozca las diversas unidades lingüísticas, con el fin de mejorar su competencia lingüística y comunicativa.
- ⇒ Sea capaz de hacer una reflexión explícita sobre algunos aspectos lingüísticos y pragmáticos del idioma.

Por su parte, la enseñanza de la L2 en contexto escolar persigue los siguientes objetivos. Al alumno inmigrante se le va a instruir para:

- ⇒ Favorecer y desarrollar el aprendizaje de la competencia comunicativa.
- ⇒ Que su dominio del sistema lingüístico y su uso pragmático sea lo más cercano posible al del hablante nativo.
- ⇒ Que conozca la cultura en la que se inserta y se desenvuelve la L2.
- ⇒ Que adquiera un enriquecimiento individual y una consideración social que le permita su integración y la posibilidad de progresar en el futuro.
- ⇒ Que cubra sus necesidades de aprendizaje, y en el caso que nos ocupa, para que domine la lengua vehicular y cumpla así con éxito el aprendizaje del currículo académico.
- ⇒ Que consiga convertirse en un sujeto pensante en la L2, esto es, que utilice con fluidez la lengua meta para el razonamiento y la reflexión (Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas, 1981).

Si bien varios de los objetivos mencionados en ambas listas pueden solaparse, ciertamente el modo en que los alumnos aprenden la L1 o la L2 es lo que determina la diferencia. El alumno nativo cuando se halla en un contexto escolar sólo debe ajustar el

conocimiento formal de su lengua a la competencia comunicativa que ya posee, puesto que la ha adquirido de forma natural y directa. Por el contrario, el alumno inmigrante debe trabajar en paralelo la competencia comunicativa y la competencia lingüística académica. La primera va a incorporarla a través del intercambio comunicativo cotidiano con hablantes nativos, normalmente entre iguales, de modo similar a como lo hacen los niños cuando adquieren su propia lengua (*sistema de adquisición*, según Krashen). La segunda es la que deberá aprender en el contexto reducido del aula y que implicará un mayor nivel de exigencia y formalidad (*sistema de aprendizaje*, según dicho autor).

En conclusión, las diferencias entre la enseñanza de la L1 y de la L2 en contexto escolar obligan a un modo de aprendizaje diferente:

1. En el aprendizaje de la L2 el alumno no parte de cero, tal y como ocurre cuando adquiere su lengua materna, porque ya está familiarizado con un sistema lingüístico que ha estructurado su pensamiento (por la complejidad que supone, obviaremos los casos de aprendices no alfabetizados en su lengua materna), el cual le sirve de referente (independientemente del grado de similitud entre la L1 y la L2). Por tanto, uno de los objetivos será rentabilizar tales conocimientos para el aprendizaje de la lengua meta a través de una adecuada metodología que los estimule. La intervención de la L1 en este proceso podrá generar una *transferencia*<sup>2</sup> lingüística positiva o negativa en la L2 (según Pienemann y su *Teoría de la procesabilidad*, 1998, no siempre el aprendiz está preparado para

---

<sup>2</sup> Odlin (1989) define *transferencia* como “la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida” (Cit. en Martín, 2004:273)

procesar o transferir su conocimiento de la L1 a la L2), pero a todas luces ya innegable (la L1 deja huella en todos los niveles de la lengua, especialmente en el fonético). Este período es el que se conoce por *interlengua*, “*un continuum entre ambas lenguas que el aprendiz ha de experimentar*” (Pastor, 2004: 109). En esta fase de contacto entre ambos sistemas lingüísticos, el aprendiz irá creando su propia interlengua a base de errores, hipótesis, inferencia de reglas, contraste de estructuras, que un buen método de enseñanza contribuirá a superar. Este concepto, aportado por la *Adquisición de Segundas Lenguas*, va a cobrar especial relevancia en la enseñanza del español como L1, ya que ésta deberá tener muy presente los rasgos que caracterizan a la interlengua: variabilidad de unos aprendices a otros, sistematización en los fenómenos que pueden describirse e influencia de la L1 en las producciones de la L2, no siempre negativa.

2. Los hablantes adquieren la L1 de forma natural, con un conocimiento inconsciente de la gramática. Por su parte, los aprendices de L2 comparten un doble sistema de conocimiento de la lengua meta, según la *Teoría del Monitor* de Krashen (1976): por un lado, un *sistema adquirido*, fruto de la interiorización, esto es, de haber aplicado las mismas habilidades lingüísticas que cuando aprendieron la L1, y un *sistema aprendido*, fruto de una enseñanza formal, normalmente en contextos académicos y reducidos, que supone un conocimiento e incorporación reflexiva de las estructuras de la lengua. Según Krashen, ambos sistemas coexisten durante el proceso, así la producción de una lengua no nativa está basada en la adquisición (el hablante practica de forma inconsciente mucha

información de la L2 a partir de su propio conocimiento y competencia de la L1, punto de partida contrastivo para inferir reglas, realizar hipótesis, cometer errores, etc.), pero también señala que hay determinados aspectos de la L2 que sólo se pueden aprender o incorporar de manera consciente, lo que separaría este proceso del aprendizaje de la L1.

3. Ampliando este último aspecto relacionado con la reflexión sobre los componentes lingüísticos de la lengua, diremos que hay una forma diferente de enseñarlos según hablemos de la L1 o de la L2. En el caso de la lengua nativa, este proceso de reflexión se realiza en una etapa educativa en la que el alumno ya domina la lectoescritura y las destrezas lingüísticas básicas. Por ello se recurre a un metalenguaje, de progresiva complejidad conceptual, que exige del hablante una determinada madurez intelectual. En las clases de español a nativos se indaga sobre la estructura de la lengua y las peculiaridades de sus componentes lingüísticos para explicar o razonar el uso adecuado de las mismas. Por el contrario, en la enseñanza de la L2 en contextos escolares el uso del metalenguaje debe restringirse al máximo y si es posible, buscar los puntos de contacto con el metalenguaje de la L1. Interesa no tanto la reflexión teórica sobre el sistema lingüístico de la lengua meta, cuanto su uso adecuado a través de la interiorización de sus componentes. La reflexión lingüística, si se da, se efectuará *a posteriori* y siempre a partir de situaciones contextualizadas.
4. Por último, mencionar que otra diferencia la establecen los distintos factores extralingüísticos que influyen en la enseñanza de una L1 y una L2, tales como la edad en el inicio del proceso, factores psicológicos, como la actitud,



motivación, personalidad del individuo, etc., a los que nos referiremos con más detalle en posteriores capítulos de esta Memoria.

En definitiva, el aprendizaje de la L2 supone llevar a cabo, como dice Pastor (2004:68), “*todo un proceso de reestructuración cognitiva, perceptiva y relacional de las competencias que el individuo ya ha adquirido en la L1*”, pero si lo trasladamos a la enseñanza de la L2 en contexto escolar, tal proceso se complica por el propio perfil del aprendiz, de edad adolescente y en plena evolución y maduración personal.

## **2. ¿CÓMO SE APRENDE UNA L2?**

En el apartado anterior hemos hecho una aproximación al proceso de aprendizaje de una L2 a partir de su comparación con la L1, y hemos comprobado la influencia que ejerce la lengua nativa del alumno sobre dicho proceso. Como afirma Cummins (1978) en su *Hipótesis de la Interdependencia Evolutiva*, la medida y el cómo se ha desarrollado la L1 influyen considerablemente en la adquisición de la L2. Así, cuanto más desarrollada está la L1, más fácil se desarrolla la L2; sin embargo, cuando la primera está en un nivel bajo de evolución, hay más dificultades para lograr el bilingüismo.

Desde esta perspectiva la ASL ha pretendido dar respuesta a tres cuestiones cruciales en su campo de estudio, tal y como recoge J.M. Martín (2004):

1. ¿Cómo se aprende una L2?
2. ¿Por qué hay tanta variación en los resultados de sus aprendices y en el tiempo de aprendizaje invertido?

3. ¿Por qué no se llega a adquirir plenamente la L2, al igual que sucede con la L1?

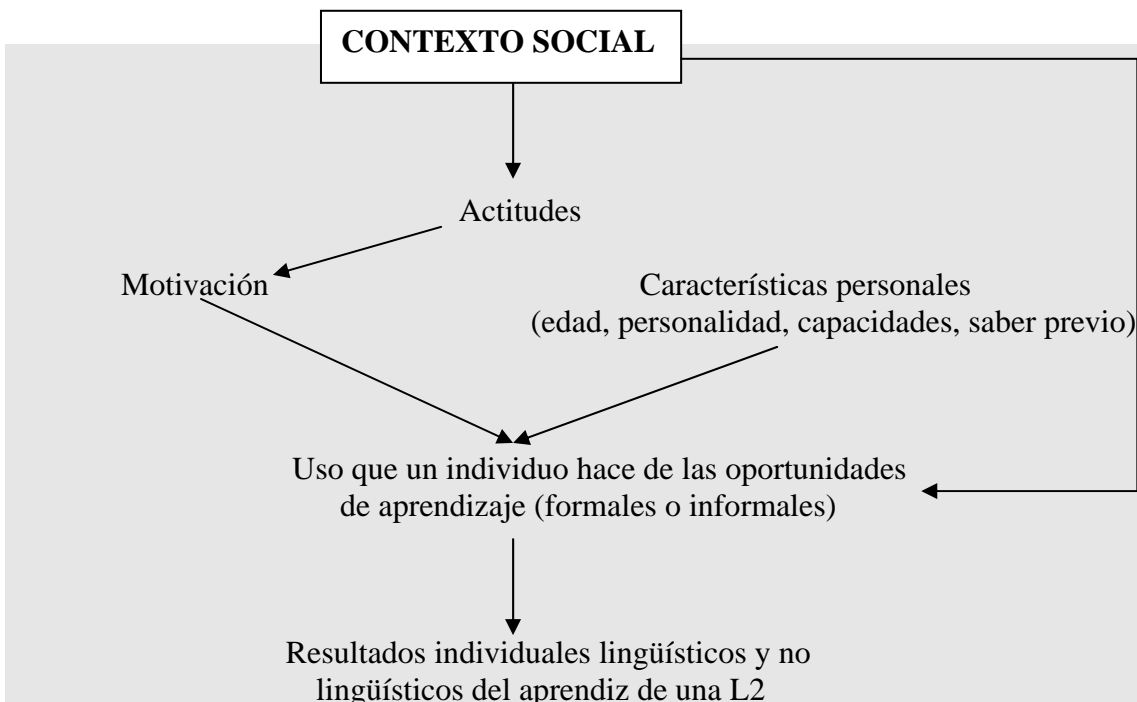
Dado que el objeto de nuestro trabajo es el de analizar la L1 y determinar cómo enseñarla en el aula, nos ceñiremos a la primera pregunta y al intento de buscar respuestas de aplicación práctica, no sin hacer mención a las restantes cuestiones. Pero antes debemos conocer las principales teorías que en el campo de la investigación se han elaborado para explicar el proceso de adquisición y uso de la lengua, así como los factores que condicionan su aprendizaje. Dichas teorías han abarcado tres perspectivas de análisis del proceso (Hulstijn, 2002) que se centran en *el nivel del comportamiento*, en *el nivel cognitivo* y en *el nivel cerebral*. Centraremos nuestra atención en las dos primeras y seleccionaremos aquellos modelos y propuestas teóricas más destacables, pues recogen conclusiones que nos resultarán útiles para elaborar nuestro trabajo.

Aprender una L2 supone un acontecimiento que tiene implicaciones lingüísticas, psicológicas, sociales y educativas, puesto que pone en relación aspectos como:

- ⇒ Las diferencias individuales del aprendiz (capacidad y actitud)
- ⇒ El aprendizaje de destrezas y competencias (precisión gramatical, fluidez conversatoria, literacidad)
- ⇒ Los factores contextuales y de situación (aprendizaje formal o informal)
- ⇒ El *input* lingüístico que recibe el aprendiz (tipo de *input* y tiempo de exposición al mismo)
- ⇒ Los procesos del aprendiz (paso del *input* al *output*)

Pero, ¿qué valor confieren las diversas teorías a todos estos componentes?  
Hagamos un repaso de algunas de ellas.

Spolsky (1989) toma como punto de partida *quién aprende cuánto de qué lengua bajo qué condiciones* y desglosa cada uno de dichos interrogantes en una multiplicidad de factores que, interrelacionados, intervienen directamente en el proceso. Spolsky concede especial importancia al *contexto social* en el que tiene lugar el aprendizaje de cualquier L2 y lo convierte en la noción básica de su marco teórico, puesto que según él, influye por un lado sobre las actitudes lingüísticas del aprendiz (motor de su motivación) y por otro, sobre las oportunidades de aprendizaje del individuo. Veámoslo en el siguiente gráfico:



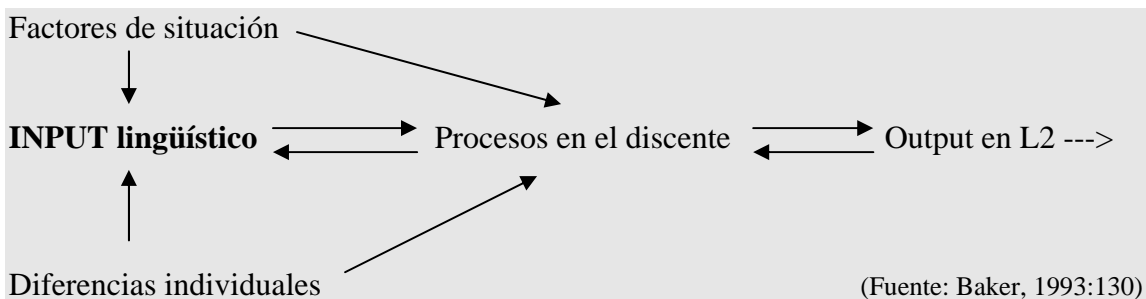
(Fuente: Baker, 1993:129)

Por tanto, para Spolsky el contexto social que envuelve el proceso no sólo condiciona la gestión del aprendizaje por parte del propio alumno, sino también sus

resultados, aspectos que deberemos tener en cuenta a la hora de enseñar la L2 como lengua de instrucción.

Ellis (1985), por su parte, considera que son cinco los factores que intervienen perfectamente interrelacionados en la adquisición de una L2, pero de los cuales el *input* lingüístico que recibe el aprendiz, esto es, el tipo de *input* de L2 que recibe al escuchar o leer en la lengua meta, es el elemento esencial.

### MARCO DE ELLIS



Comprobamos que ambos autores otorgan un especial relieve a los factores externos o sociales, al condicionar tanto la forma en que el aprendiz va a estar en contacto con la L2, como la calidad y cantidad del *input* que recibe. *Contexto* y *situación*, principales factores externos a los que aluden, influirán tanto en el ritmo de aprendizaje como en el grado de perfección que logre finalmente el aprendiz.

Al analizar el *input* lingüístico en un contexto de aprendizaje formal, Ellis (1985) se plantea dos preguntas clave: ¿Cómo ajustan los docentes y hablantes nativos su lengua al nivel de los aprendices de L2 para que ésta resulte comprensible? ¿Hay diferencias entre el *input* lingüístico de contextos naturales y el utilizado en una clase formal? Está claro que tales cuestiones no son baladíes y se convierten en el núcleo argumental de otra disciplina, el *Análisis del discurso*, y de nuestro trabajo de

investigación, al que nos referiremos de forma más detallada en el capítulo tercero de esta memoria. Sirva ahora como elemento destacable y como encuadre anticipador de nuestra propuesta.

Las teorías que más recientemente han intentado justificar la importancia del tipo de *input* en todo el proceso consideran que un aprendizaje eficiente y efectivo de la L2 no se produce a base de construir simples eslabones estímulo-respuesta (tal y como sugiere la *teoría conductista*), ni exponiendo simplemente al alumno a la L2 (*teoría mentalista* de Chomsky). Ellis considera fundamental suministrar un *input* adaptado al estadio de desarrollo del aprendiz de la L2, teniendo en cuenta además que el *input* varía según el tipo de aprendizaje de L2 que se produzca. Así, cuando la lengua meta pasa de ser el objeto a convertirse en el medio o instrumento de enseñanza de unos planes de estudio (como es el caso de la L1), suele enfocarse su enseñanza más hacia el significado que hacia la forma, sin olvidar en ningún caso que lo que se persigue es que el *input* sea comprensible y comprendido (*intake*).

Dichas teorías, que buscan analizar la adquisición de una L2, no explican, sin embargo, los mecanismos internos que operan en el proceso. Para completar la información, recojamos, pues, varios modelos de procesamiento cognitivo de la adquisición de la L2<sup>3</sup>.

### **2.1. Principales teorías de adquisición de la L2 como proceso cognitivo.**

Teoría de la Competencia Subyacente Común de Cummins (1980).

Aunque ha sido utilizada como defensa argumental de la enseñanza bilingüe, nos puede resultar ilustrativa de los procesos cognitivos que se producen en el aprendiz

---

<sup>3</sup> Teorías recogidas por Baker (1993) en varios momentos de su estudio *Fundamentos de educación bilingüe*, Madrid, Cátedra.

cuando adquiere una lengua no nativa. El autor intenta desmontar la premisa sostenida por otros investigadores, según la cual el cerebro recurre a espacios perfectamente delimitados y aislados para albergar las destrezas lingüísticas en varios idiomas, las cuales crecen una a expensas de la otra. Dicha hipótesis les lleva a concluir que la mejor enseñanza es la monolingüe, por lo que los sistemas educativos deben abogar por la *inmersión / sumersión* de los alumnos de lenguas minoritarias.

Cummins, por el contrario, defiende que los atributos lingüísticos no están aislados en el sistema cognitivo, sino que se transfieren fácilmente de una lengua a otra, y son interactivos (tal y como ejemplifica al aducir que un niño no tiene por qué ser reenseñado a la hora de realizar operaciones matemáticas en otro idioma). Este intercambio tan fácil de conocimientos es lo que denomina *competencia subyacente común*, base de su teoría, cuyos principales puntos pasamos a resumir<sup>4</sup>:

- La esencia cognitiva de las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) proviene del mismo motor central, independientemente de la lengua en la que opere el hablante. Proceden de una fuente integrada de pensamiento.
- Las personas tienen la capacidad de almacenar dos o más lenguas.
- Las destrezas de procesamiento de la información y del rendimiento educativo pueden desarrollarse también a través de dos lenguas.
- La lengua utilizada en el contexto escolar necesita estar suficientemente bien desarrollada para poder procesar los desafíos cognitivos de la clase.
- Hablar, leer, escribir y escuchar en la L1 o en la L2 ayuda al sistema cognitivo global a desarrollarse, pero si se obliga a los niños a operar en una segunda

---

<sup>4</sup> Cit. en Baker, (1993).

lengua insuficientemente desarrollada, el sistema cognitivo no funcionará al máximo de su poder (la calidad y la cantidad de lo que aprenden sobre los contenidos curriculares puede resultar relativamente pobre y débil).

- Cuando hay una actitud desfavorable hacia la L2 por parte del aprendiz, el funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico pueden verse perjudicados.

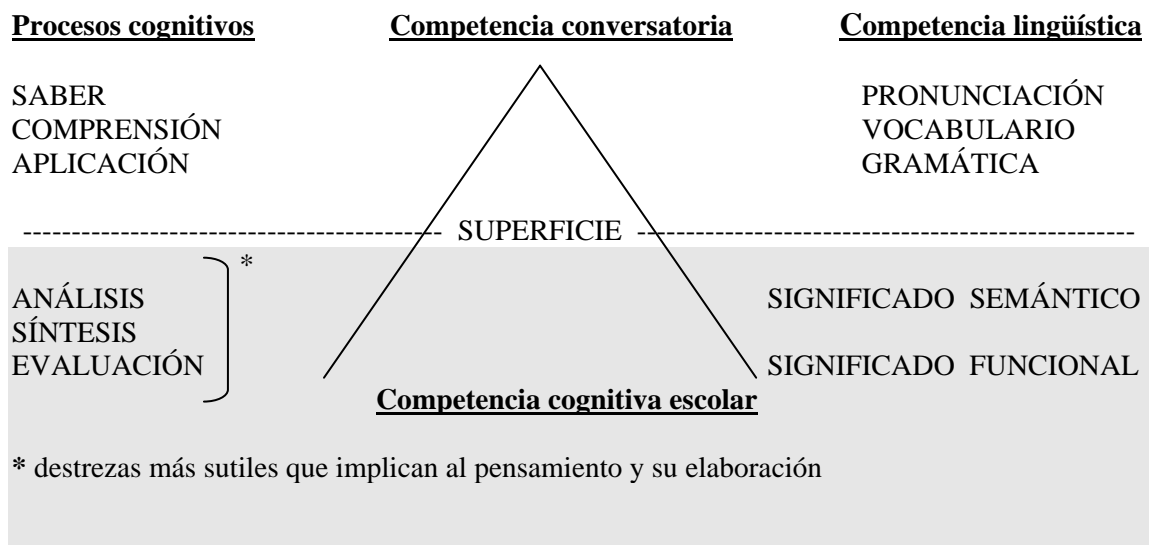
En resumen, y retomando también principios extraídos de la *Teoría de los Umbrales* (Cummins, 1976; Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977), se puede producir una demora en el rendimiento escolar cuando se enseña el plan de estudios en la L2 y ésta no se ha desarrollado suficientemente en los aprendices.

Este planteamiento nos conduce a la siguiente pregunta: ¿cómo averiguar el nivel de competencia lingüística en la L2 de alumnos que aparentemente no tienen problemas en el intercambio comunicativo, puesto que llegan a las aulas con un nivel aceptable de comprensión y expresión, especialmente oral, en español? Los docentes se topan aquí con uno de los principales escollos en la enseñanza a alumnos extranjeros, pues se ven incapaces de desentrañar tanto los diversos tipos de competencia con los que el aprendiz llega a las aulas, como el nivel real que posee en cada uno de ellos.

Para arrojar un poco de luz sobre la cuestión, volvemos a Cummins y a lo que éste denomina *Competencia Lingüística Cognitiva Escolar* en una lengua, o lo que es lo mismo, el uso que de ella hace para el razonamiento y la reflexión, en suma, para la construcción del pensamiento y del conocimiento. El autor establece claras diferencias entre las *destrezas comunicativas interpersonales básicas* del aprendiz (BICS: “*Basic interpersonal communicative skills*”) y las *destrezas lingüísticas que se le exigen en el*

proceso de enseñanza (CALP: “Cognitive /academic language proficiency”), es decir, entre una fluidez expresiva patente y una competencia lingüística cognitiva escolar en la L2.

**GRÁFICO DE CUMMINS (1984)** (imagen de un iceberg)



(Fuente: Baker, 1993:39)

Según este gráfico, el alumno debe ejercitarse en dos tipos de destrezas lingüísticas diferentes: por un lado en *la conversacional* o conversatoria (que en una L2 se alcanza rápidamente en 2 ó 3 años) que le permite practicar intercambios comunicativos en contextos amplios donde el apoyo no verbal asegura la comprensión, y por otro, en *la competencia lingüística cognitiva escolar* (cuyo aprendizaje es más lento, entre 5 y 7 años) que le ayuda a cumplir las exigencias de pensamiento y destrezas derivadas del estudio de materias diversas del currículo escolar, y en donde cumple un papel fundamental el dominio de la Li.

La distinción entre ambas competencias viene determinada, según Cummins, por el diferente contexto en el que actúa el aprendiz. En el aula, éste se encuentra en una



situación de comunicación en contexto reducido, donde predomina el discurso del profesor, quien utiliza un lenguaje preciso, ajustado a la materia y en ocasiones poco comprensible. El aprendiz necesita, por tanto, tener bien desarrollada la L2 en lo que respecta a las destrezas lingüísticas asociadas al proceso de enseñanza (CALP) para poder afrontar el reto. Por el contrario, en la calle, con los amigos, etc., el alumno se encuentra en situaciones de comunicación insertadas en un contexto amplio, en donde las exigencias comunicativas son cognitivamente menores. Sólo debe utilizar las destrezas comunicativas básicas (BICS). Cummins (1981) lo ilustra mediante el siguiente cuadro:



(Fuente: Baker, 1993:198)

Esta distinción, no siempre tenida en cuenta a la hora de comprobar el nivel que el alumno tiene en la L2, ayuda a explicar el fracaso escolar que muchas veces se produce entre alumnos inmigrantes con aparente capacidad lingüística e intelectual. Aprendices con competencia conversatoria en la L2 pueden parecer falsamente preparados para que se les enseñe en la lengua meta las materias de un plan de estudios. Así, operan sin dificultad en intercambios comunicativos insertados en un contexto, pero sin embargo, pueden no entender las asignaturas ni participar en los procesos

cognitivos de orden superior de la clase, como la síntesis, el análisis o la interpretación de datos. Muestran, por tanto, un pobre rendimiento escolar.

Cummins lo ejemplifica perfectamente a través del siguiente caso<sup>5</sup>:

*A un niño se le hace una pregunta de matemáticas, como: Tienes 20 euros. Tienes 6 euros más que yo. ¿Cuántos euros tengo? En el nivel más alto de la CALP, el niño conceptualiza el problema correctamente como  $20-6=14$ . En el nivel de las BICS, puede entender la palabra MÁS como AÑADIR y el niño obtiene una respuesta equivocada, o sea, 26. En este nivel, el niño puede pensar MÁS tal como se usa en la conversación básica. Sin embargo, en clase de matemáticas, esta ilustración requiere que MÁS sea entendido como la formulación matemática de la pregunta.*

Por último, no olvidemos la teoría que ha dominado la investigación pedagógica y el debate educativo en este tema: el Modelo del Monitor de Stephen Krashen (1985)<sup>6</sup>, que aparece en el marco del *modelo innatista de adquisición*, el cual presupone la existencia de una dotación genética específica para el lenguaje (que configura la Gramática Universal) y el hecho de que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa que sigue unos principios innatos y no sólo un proceso de formación de hábitos lingüísticos. A esta teoría se debe la introducción de conceptos como adquisición / aprendizaje, análisis de errores e interlengua.<sup>7</sup>

Formula 5 hipótesis centrales más otras variables que pasamos a resumir<sup>8</sup>:

---

<sup>5</sup> Cit. en Baker (1993:197)

<sup>6</sup> Cit. en Baker (1993)

<sup>7</sup> Ver también lo recogido por Juana M. Liceras (1992) en *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, y de la misma autora *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis, D.L., 1996.

<sup>8</sup> Cit. en Baker (1993)

- *Hipótesis de la adquisición-aprendizaje*: identifica la adquisición con procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito (intuitivo e inconsciente) de las reglas del sistema lingüístico. Por otro lado, asocia el aprendizaje a procesos mentales no automáticos, sino reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y reglas de la lengua. El factor diferenciador reside en distinguir juicios de lengua basados en reglas o en sentimientos. Según esta hipótesis, el pensamiento consciente sobre las reglas de la lengua se daría en el aprendizaje, mientras que los sentimientos inconscientes sobre qué es correcto y apropiado se darían en la adquisición. Según Krashen, dicha distinción tiene implicaciones pedagógicas, pues su aplicación en la enseñanza pasa por distinguir entre un enfoque deductivo (aprendizaje de clase, formal) y otro inductivo (aprendizaje natural e informal). En el tiempo real de la comunicación el sistema adquirido presta más atención al significado que a la forma; sin embargo, el sistema aprendido presta más atención a la forma (por ej. cuando el aprendiz aplica una regla que ya conoce o cuando tiene tiempo para la reflexión).
- *Hipótesis del Orden Natural*: sugiere que las estructuras gramaticales de la L2 se adquieren en un orden predecible en cualquier aprendiz, independientemente de la lengua que se aprenda. La consecuencia pedagógica es que resulta inútil intentar enseñar una estructura nueva hasta que la interlengua del aprendiz no esté preparada (*Teoría de lo enseñable*, Pienemann, 1998).

- *Hipótesis del Monitor*: éste es el conocimiento controlado del aprendiz, su vigilancia consciente, que actúa planificando y corrigiendo cuando el aprendiz dispone de tiempo suficiente para la comunicación y necesita llevarla a cabo correctamente, no sólo con intención de expresar un significado. Dicha hipótesis intenta explicar qué relación se establece en la L2 entre el sistema adquirido y el sistema aprendido: el adquirido es el encargado de activar la expresión, mientras que el aprendido funciona planificando y corrigiendo, tal y como ya hemos comentado.
- *Hipótesis del “Input”*: para Krashen el aprendiz adquiere la L2 cuando recibe *inputs* lingüísticos comprensibles (no por la producción lingüística), los cuales se “fijan” en el aprendiz de forma natural (la lengua que no se comprende no ayuda a aprender). Pero debe haber una progresión que garantice el desarrollo de la interlengua del aprendiz, esto es, el *input* comprensible que reciba debe poseer unas estructuras que superen el nivel de desarrollo que se está atravesando, fórmula del  $i+1$  (si el aprendiz recibe mensajes en la L2 más sencillos que la competencia que ya posee, éstos no contribuirán a mejorar su interlengua). Hablar se convierte, entonces, en la consecuencia, no en la causa de la adquisición. Hablamos en una L2 porque aumenta nuestra competencia, lo cual se logra por la progresiva comprensión de ejemplos en la lengua meta.
- *Hipótesis del Filtro Afectivo*: la motivación, la autoconfianza y la ansiedad son actitudes hacia la lengua que determinan el grado de aprendizaje / adquisición de la lengua meta; esto es, cuánto aprende una persona en un contexto formal o

informal, lo cual influye en el avance del aprendizaje de la L2 y en su nivel de éxito ulterior.

La Teoría del Monitor de Krashen ha tenido revisiones, críticas y matices posteriores, algunos de los cuales vamos a recoger, pero también ha abierto el camino al análisis de otros factores que influyen en todo el proceso. Resumamos en primer lugar las aportaciones críticas y matices al modelo<sup>9</sup>:

- no es posible demostrar empíricamente las hipótesis formuladas.
- puede que el saber adquirido se convierta en saber aprendido y viceversa, que éste se automatice, tal y como sugieren McLaughlin (1978) y el conductismo, al señalar que los procesos controlados (donde interviene la memoria a largo plazo) pueden devenir en procesos automáticos a medida que se practican repetidamente e integran en dicha memoria. Estos matices se traducen en la Hipótesis de la Interfaz o de la interrelación, que presupone un solapamiento entre adquisición y aprendizaje (la frontera entre ambos es difusa y parece que la práctica continuada puede favorecer la interiorización y apropiación de la L2 de forma natural), con lo que resulta verosímil aceptar, como recoge Pastor (2004:119-120), que “*no son realmente conceptos dicotómicos, sino un continuum de las distintas formas de conocimiento*”. Por su parte, Hulstjin (2002) lanza la hipótesis de que no hay transformación entre un saber y otro, sino la construcción de un conocimiento nuevo a partir de algo existente que persiste. Pero como

---

<sup>9</sup> El resumen de las diversas teorías expuestas se ha recogido de Pastor (2004) y Martín Martín (2004).

apunta Martín (2004:269), “*el conocimiento de aspectos teóricos de la lengua no implican su correcta aplicación en la práctica*”.

- en contra de la *Hipótesis del “input”* se aduce que el que recibe el aprendizaje no siempre le permite diferenciar entre su producción y las formas aceptadas en la L2 (Long, 2000), lo cual puede provocar una fosilización prematura de la interlengua. De ahí que proponga en su *Teoría de la Interacción y de la Negociación del Significado* destacar la importancia de la “atención a la forma”, que incluye el concepto de “corrección”. Concluye Long que la instrucción formal da más velocidad al aprendizaje.
- Ellen Bialystok (1978,1982) subraya por su parte que ni todos los aprendices alcanzan igual grado de competencia en un aspecto u otro de la L2 ni lo hacen al mismo tiempo. Atribuye las diferencias observadas en sus investigaciones al tipo de *input* recibido, pero también al tipo de conocimiento que el aprendiz tiene de la L2 y al *output* producido, todo lo cual determina la exposición, el almacenamiento y el uso de la información lingüística respectivamente en el aprendizaje de la segunda lengua.
- Por último, mencionaremos a Swain (1985), quien plantea en su *Hipótesis del “output” comprensible* que el aprendiz debe producir en la nueva lengua bajo cierta presión y exigencia de corrección, pues si no, puede estancarse su progreso en la interlengua. En este sentido indica que si durante la interacción se facilita en exceso el discurso en colaboración con el hablante nativo, ello puede acarrear resultados negativos.

## ***2.2 Principales factores extralingüísticos en la adquisición de la L2.***

Hasta el momento hemos recogido de los principales modelos teóricos ideas sobre la importancia de los aspectos contextuales y propiamente lingüísticos en el aprendizaje de la L2, entendido éste como proceso cognitivo. Pero muchas veces el proceso de adquisición de una segunda lengua no concluye con el éxito esperado, es decir, con que un alumno sea competente en su totalidad. ¿De qué depende entonces el fracaso o el éxito del aprendizaje de la lengua meta? Está claro que intervienen otros factores extralingüísticos que influyen de manera determinante y que explicarán por qué no todos los aprendices se apropian de la L2 de la misma manera en iguales circunstancias.

Ellis (1985) ya incluye en su marco conceptual<sup>10</sup> lo que denomina *diferencias individuales del aprendiz* que subdivide en variables como<sup>11</sup>:

- a) edad (que se relaciona con la rapidez del aprendizaje y con el logro final)
- b) aptitud o capacidad natural para aprender lenguas (es decir, la mayor o menor facilidad para identificar y reproducir sonidos de la L2, inferir reglas, memorizar, etc.), que se relaciona con la inteligencia, la memoria, el sentido del oído, etc.
- c) motivación del aprendiz (ya sea *integradora*, esto es, que busque la asimilación a la cultura de la lengua meta; ya sea *instrumental*, cuyo fin es más concreto e inmediato)

---

<sup>10</sup> Ver pág. 25 de esta Memoria.

<sup>11</sup> Cit. en Baker (1993)

- d) actitud positiva o negativa hacia el aprendizaje de la L2, hacia su cultura, el contexto de aprendizaje, los materiales empleados en el proceso, etc.
- e) personalidad del aprendiz (con conceptos asociados, como la autoestima, extroversión, inhibición, ansiedad, tendencia a correr riesgos, etc.), las creencias de cómo se aprende una L2 y el estilo de aprendizaje que conlleva (modo en que se procesa la información o se aborda un ejercicio), el cual tiene relación en la práctica educativa con la aplicación de estrategias de aprendizaje concretas, de las que hablaremos más adelante.

Todas estas variables interactúan entre sí. Pero analicémoslas con un poco más de detalle:

a) Con respecto al factor *edad*, todas las investigaciones llevadas a cabo pueden resumirse en las siguientes ideas generales:

1. Los adultos que aprenden una L2 alcanzan grados de competencia diferentes en términos absolutos. Comparativamente con los niños, los adultos suelen tener peor éxito o requieren de mayor motivación (Singleton, 2001).
2. Los adultos avanzan más rápidamente que los niños en las primeras etapas del aprendizaje (Krashen, Long, 1979), especialmente en lo que concierne a la gramática (Ellis, 1994). Sin embargo, los niños pueden llegar a alcanzar niveles de competencia similares a los de un nativo como ocurre, por ejemplo, con la pronunciación.
3. La evolución en el aprendizaje es similar en niños y adultos en lo referido a la secuencia de aprendizaje (estadios generales por los que pasa todo



aprendiz: de lo más simple a estructuras más complejas) y al orden en el aprendizaje.

4. Sobre la existencia de un período crítico de aprendizaje las diversas posturas de base neurofisiológica (Lenneberg, 1975; Oyama, 1976; Bialystock, 1997) no aportan nada definitivo, por lo que el debate continúa abierto.

5. Junto a factores neurofisiológicos otros aspectos pueden asociarse a la edad y a sus efectos en el aprendizaje de la L2 (Martín, 2004):

⇒ explicación socio-psicológica: los adultos estarían más inhibidos a integrarse en la lengua meta y en su cultura, al tener una identificación más sólida con la L1 que la que tienen los niños, más receptivos a la asimilación.

⇒ explicación cognitiva: a partir de la adolescencia empieza a actuar el mecanismo de resolución de problemas (menos capacitado y especializado para el aprendizaje lingüístico) en detrimento del dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), que es el que permite la perfecta adquisición de la L1 en la infancia.

⇒ explicación del *input*: la exposición a la L2 del niño es de mayor calidad que la del adulto, al ser un *input* adaptado y menos complejo. Además, a ello contribuye el hecho de que la socialización del niño y su estrecho contacto con la L2 en la escuela garantiza una más amplia y variada exposición al mismo.

**b)** Con respecto a *la aptitud*, no todos los investigadores se ponen de acuerdo a la hora de valorar su papel en el aprendizaje de la L2 y sobre todo en lo que respecta a

su relación con la inteligencia. Se trata de un concepto que aunque mide aspectos concretos de la capacidad lingüística (de ahí la proliferación de *test* de aptitud), no aporta claridad acerca de su verdadera incidencia en el aprendizaje de una segunda lengua.<sup>12</sup> Por su parte autores como Oller y Perkins (1978)<sup>13</sup> alían la capacidad lingüística con el factor de inteligencia general, por lo que el éxito del aprendizaje dependerá directamente de ella. Otros, como Cummins (1984), señalan, sin embargo, que las destrezas requeridas para la fluidez oral y para la conversación contextualizada (BICS) no necesitan depender de la inteligencia, como sí lo hace la Capacidad lingüística cognitiva / escolar (CALP). Es decir, la competencia comunicativa no requiere de una determinada capacidad intelectual.

Para Krashen (1981) la aptitud se relaciona con el aprendizaje formal, puesto que la adquisición interna y subconsciente de la lengua ocurre de manera natural y espontánea. Sin embargo, las más recientes investigaciones tienden a dar mayor relieve a la aptitud en contextos naturales (Gass y Selinker, 2000), pues consideran que en ellos la aptitud se muestra de forma más genuina, ya que en contextos formales el aprendiz recibe ayuda externa que “contamina” dicha capacidad.

Todo ello nos lleva al punto de considerar si la aptitud es o no innata, es decir, si puede o no adquirirse y desarrollarse. Es cada vez más evidente que el conocimiento de lenguas ayuda al aprendizaje de otras, aunque no todos los investigadores estén de acuerdo (Harley y Hart, 1997). Precisamente, las últimas perspectivas de estudio apuntan a que una enseñanza adecuada de la lengua puede eliminar las diferencias de

---

<sup>12</sup> Skehan (1998), siguiendo a Carroll (1965), divide la aptitud de una lengua en tres capacidades: *la auditiva, la lingüística y la memoria*, en las que el aprendiz puede alcanzar diversos grados. (Cit. en Martín, 2004:279)

<sup>13</sup> Cit. en Baker, (1993)

aptitud (Larsen-Freeman y Long, 1994). En definitiva, múltiples opiniones que distan de aportar cierta unanimidad. Pero en lo que sí parecen estar de acuerdo los investigadores es en considerar a la aptitud como un factor que predice la medida y éxito del aprendizaje de una L2 (Ellis, Skehan, 1989), aunque no haya pruebas de que afecte al proceso o ruta de adquisición de la lengua meta.

**c), d) y e)** *La actitud, la motivación y la personalidad* se incluyen en los llamados *factores afectivos*, que también condicionan el fracaso o éxito del aprendizaje de la L2 y que determinan el grado de rapidez en el proceso, así como la competencia final que se obtiene en la lengua meta. Para algunos estudiosos, como Gardner (1985), son más cruciales incluso que la aptitud. Tal y como comenta Baker (1992, 1993), *la motivación* para aprender una segunda lengua suele obedecer a dos deseos diferentes:

1. El de identificarse y asimilarse al grupo representante de la L2 (motivación *integradora*)
2. El de aprender la nueva lengua para un fin específico, como un trabajo, aprobar un examen, etc. (motivación *instrumental*)

Gardner considera la primera como la más exitosa, pues se vincula con los intereses y relaciones personales del aprendiz, mucho más duraderos en el tiempo. También Schumann (2001) la valora al asociarla a la percepción que el alumno tiene de la cultura de la L2. Así, el aprendiz que sienta próxima la nueva cultura mostrará mayor interés y esfuerzo por aprender su lengua. Por el contrario, si la asimilación resulta impositiva y traumática, el rechazo generado y, por ende, el fracaso en el aprendizaje, se producirán de forma casi segura. Así pues, la motivación y la actitud se convierten para

este autor en factores más sociales que individuales: a mayor distancia sociopsicológica con la lengua meta, peor progresión en el aprendizaje.

Por último, *la personalidad* se asocia al estilo de aprendizaje (analítico, holístico) y a la actitud, pero en ningún caso las investigaciones han podido demostrar que afecte de forma determinante a la globalidad del proceso.

A modo de conclusión, diremos que en el aprendizaje de la L2 intervienen múltiples factores que interactúan: los *externos*, los *basados en el conocimiento previo del aprendiz* (especialmente el lingüístico, y que se traduce en el fenómeno de transferencia y de la interlengua) y los *individuales extralingüísticos*. Pero sólo una perspectiva global que los contemple de forma interrelacionada puede ofrecer el mosaico completo que supone el aprendizaje de una L2. No existe aún una teoría general que explique todos los procesos que intervienen en este fenómeno. Lo único de que disponemos es de intentos más o menos discutibles de responder a las cuestiones formuladas sobre los elementos que interactúan, múltiples y variables, a lo largo del aprendizaje. Una variabilidad que, pese a mostrar signos de regularidad y cierta sistematización, es la muestra palpable de que actuamos sobre el factor humano, siempre impredecible.

Aplicando todo ello a la enseñanza de inmigrantes en contexto escolar, en donde se ubica la enseñanza de la Li, se habrá de tener en cuenta la edad adolescente del alumno y el hecho de que la instrucción formal en la L2 se ha de convertir en una ayuda esencial para que culmine con rapidez y éxito el aprendizaje de la lengua meta. Ya hemos apuntado que muchos y variados factores influirán en el proceso, pero el profesor ha de ser consciente de la innegable influencia de la instrucción formal sobre la

interlengua del alumno y de que aquélla contribuye de manera muy positiva a su desarrollo y consolidación: una adecuada instrucción acelerará el proceso natural de aprendizaje y de perfeccionamiento de la competencia lingüística académica del aprendiz.

## **CAPÍTULO II - ¿CÓMO ENSEÑAR LA L2?**

En el capítulo anterior hemos aportado una relación de los múltiples factores que en mayor o en menor grado intervienen a lo largo del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Pero sólo hemos abordado una parte de la cuestión. Para que los datos y la información obtenida de las investigaciones completen su recorrido, necesitamos validarlos, dotarlos de la pátina pedagógica adecuada para su aplicación en la práctica docente. Como ya indicamos al inicio de esta Memoria, analizar el proceso de aprendizaje de una L2, y en concreto de la Li, requiere acudir a diversas disciplinas de estudio, no sólo a las que aportan un marco teórico de referencia, sino también a aquéllas que proponen su tratamiento didáctico. Así pues, en este capítulo trataremos la perspectiva del *cómo enseñar una L2* para culminar la doble vertiente que subyace en la adquisición de una lengua (enseñanza / aprendizaje) y que es reflejo de la interacción que preside dicho proceso. Aprender y enseñar son dos conceptos antónimos inversos, cuyo significado describe una misma relación desde puntos de vista alternativos. Si el primero se centra en la descripción del sujeto aprendiz y de lo que aprende (en este caso la L2), el enseñar focaliza el interés en el comportamiento del docente, en su actitud y en la tarea que desempeña para que el aprendiz logre asimilar los conocimientos impartidos.

Como el objetivo último de todo proceso de enseñanza / aprendizaje es lograr que el alumno lo culmine con éxito, nos corresponde ahora recoger aspectos de la realidad práctica de la enseñanza de la L2 (referencia a la situación de enseñanza posible y real, a los objetivos marcados, a las diversas destrezas que interesa desarrollar en el aprendiz, a la metodología más eficaz, etc.) con el fin de concretar las medidas y actuaciones que como docentes *de / en* la lengua meta deberemos emplear en el aula, previendo también las dificultades que puedan presentarse y anticipando las soluciones más idóneas. En definitiva, establecer unas pautas para una actuación coherente y eficaz.

Cualquier proyecto de enseñanza de una L2 ha de partir primero de un análisis del contexto y de la situación en que va a tener lugar dicho aprendizaje, requisito inicial para poder marcar después los objetivos que se desea alcanzar. Tan importante como el contexto en que se produce la adquisición de una L2 es la situación de enseñanza, ya que presenta formas variadas que pueden afectar al éxito final de la tarea, por lo que delimitaremos tanto uno como otra con el fin de enmarcar el tema que nos ocupa, la enseñanza del español como Li.

Nos hallamos ante *un contexto formal académico, reducido, en situación de aula*, que muestra las siguientes peculiaridades: enseñanza reglada, edad adolescente de los aprendices, enseñanza obligatoria, aula numerosa y heterogénea, uso de la L2 como lengua vehicular en la que se imparten las materias del currículo. Dichas circunstancias nos permiten especificar el tipo de intervención pedagógica: las competencias que conviene desarrollar, la metodología de enseñanza aplicable (que obedecerá a una determinada concepción de la lengua y de cómo aprenderla), las técnicas y materiales

didácticos que han de utilizarse en el proceso y las medidas de actuación más apropiadas. Teniendo presente además la importancia de los factores sociales, individuales y afectivos que afectarán en gran medida al proceso, en especial durante la interacción en la clase (como contexto exigente), así como el papel planificador del centro educativo o la realidad de la propia aula.

Pero perfilamos con más detalle el contexto escolar en el que se va a desarrollar la enseñanza del español como L2. Se trata de una situación de inmersión / sumersión (Baker, 1993) lingüística y educativa de alumnos inmigrantes<sup>14</sup>, los cuales constituyen un grupo heterogéneo desde el punto de vista cultural, y sobre el que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

**a) Aspectos lingüísticos.**

1. Los aprendices presentarán problemas lingüísticos, fruto del desfase en el aprendizaje de la L2, de las diferencias existentes entre el español y su lengua materna y de la diversa escolarización previa con que lleguen al aula.
2. Entre sus necesidades inmediatas estará la mejora de la comunicación lingüística para facilitar el intercambio comunicativo, comprender el entorno e integrarse en él lo antes posible. En este sentido, el aprendizaje lingüístico debe incluir información comprensible y funcional. No

---

<sup>14</sup> Recogemos la aclaración que sobre los conceptos de Baker señala Villalba en su artículo “El discurso expositivo del profesor en contextos escolares: la comprensión de las explicaciones en una L2 por parte de los alumnos” en *Forma*, 10, SGEL (pp: 33-75): “*El modelo de escolarización por el que se ha optado en España, (...) es el de la inmersión lingüística (...) habría que diferenciar entre programas de inmersión (el contacto directo en el medio escolar con la L2 por estudiantes del grupo social mayoritario que aspiran a ser bilingües) y sumersión (incorporación de los estudiantes minoritarios a la enseñanza completa en L2 con la asimilación como objetivo final)*”. En nuestra opinión y siendo fieles a la terminología utilizada por Baker, preferimos hablar de situación de sumersión del alumnado inmigrante en nuestras aulas.



obstante, la enseñanza de una L2 en adolescentes posee en sí misma unas peculiaridades que conviene señalar (Villalba y Hernández, 2004:1235):

- ⇒ Menor número de períodos silenciosos. Más ansias comunicativas, lo cual implica mayor número de errores en las primeras etapas de aprendizaje.
- ⇒ Menor homogeneidad en los procesos. Gran variabilidad individual (ritmo, resultados, esfuerzo).
- ⇒ Dificultad a la hora de secuenciar los componentes lingüísticos.
- ⇒ Interferencias o transferencias negativas de la LM o L1, lo cual implica variabilidad en las producciones.
- ⇒ Proceso de aprendizaje más que de adquisición (por el propio nivel cognitivo del aprendiz), con riesgo de estancamiento cuando el alumno ve satisfechas sus necesidades comunicativas básicas.

3. Su dominio del español será menos rico que el exigido por la escuela (de hecho, y tal como recogen estos autores, existe el riesgo de que el alumno aprenda una lengua simplificada), donde la L2 es la lengua vehicular o herramienta para alcanzar el éxito educativo. Necesitarán, por tanto, adiestrarse en una competencia lingüística académica facilitada por la L1.

**b) Aspectos afectivos.**

No podemos separar en esta etapa educativa el progreso lingüístico del desarrollo afectivo y emocional del alumno, puesto que su personalidad en fase de formación se irá forjando a la vez que su dominio en la L2 hasta conformar un todo (sujeto que piensa y siente en la lengua meta). Habrá, pues, que trabajar con él la

inteligencia lingüística y la inteligencia interpersonal y emocional, porque la situación de enseñanza / aprendizaje, *a priori* poco motivadora para el alumno, está plagada de dificultades que tendrá que superar.

En el sistema de inmersión sustractiva o sumersión no tiene cabida la L1 del aprendiz, donde el objetivo final es la asimilación cultural y social a la L2, tal y como reflejamos en el siguiente recuadro:

**Formas débiles de enseñanza para el bilingüismo**

| Tipo de programa                   | Tipo típico de niño | Lengua de clase       | Objetivo social y educativo | Objetivo resultado lingüístico |
|------------------------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Sumersión (inmersión estructurada) | Minoría lingüística | Lengua mayoritaria L2 | Asimilación                 | Monolingüismo                  |

(Reproducción parcial de la tabla de Baker, 1993:219)

Siguiendo a Baker (1993), este tipo de enseñanza presenta las siguientes características:

- ⇒ Todas las clases se imparten en la lengua meta en compañía de alumnos nativos.
- ⇒ La L1 del alumno no se desarrolla (la L1 y su cultura se minusvalora, se hace invisible), sino que es reemplazada por la lengua mayoritaria.
- ⇒ El objetivo básico es la asimilación de los hablantes y su integración.
- ⇒ Se desarrolla en clases formales de contexto reducido, donde el aprendiz no tiene por qué adquirir rápidamente y sin esfuerzo las destrezas necesarias en la lengua mayoritaria para afrontar los planes de estudio.
- ⇒ El profesorado se encuentra con problemas por las considerables variaciones de destrezas lingüísticas en el aula (desde hablantes fluidos

en la L2 hasta los que apenas entienden, mezclados con hablantes nativos).

- ⇒ Aprender en una L2 no suficientemente desarrollada conlleva tensiones para el aprendiz: atender en una clase impartida en la lengua meta exige una alta concentración, resulta fatigoso y supone una constante presión al dedicar más tiempo a pensar en la forma de la lengua que en el contenido de la materia que está recibiendo. El alumno debe asimilar información de las diferentes asignaturas a la vez que aprende una lengua, lo cual puede implicar estrés, inseguridad, falta de participación o pasividad, desafección y alienación en el peor de los casos (Skutnabb-Kangas, 1981).<sup>15</sup>

**c) Aspectos pedagógicos.**

Todo lo anteriormente comentado implica una serie de consideraciones pedagógicas y didácticas de cierto calado para el docente (Vila Merino, 2006):

1. El alumno puede manifestar sus conocimientos y capacidad de muchas maneras, por lo que el profesor deberá tener en cuenta esta peculiaridad a la hora de valorar su esfuerzo y su proceso de aprendizaje en general.
2. La diversidad cultural y lo que ello implica no tiene por qué ir *a priori* asociada a carencias formativas o a necesidades compensatorias en cuanto

---

<sup>15</sup> Una variante de este tipo de enseñanza es *la sumersión con clases de retirada*, donde al aprendiz se le agrupa en clases compensatorias de L2 como refuerzo o apoyo para desarrollar las destrezas en la lengua vehicular y mantenerse en la escolarización general (planteamiento combinado que se da en nuestro sistema educativo, donde los apoyos y refuerzos pretenden salvar el desfase lingüístico): suelen adaptarse las materias mediante un vocabulario simplificado, materiales específicos, menor nivel de exigencia, etc. Pero tienen como principal inconveniente el tratar a los alumnos inmigrantes como discapacitados o desaventajados, no abordando la cuestión en sus justos términos.

a capacidades cognitivas. Como dice Concha Moreno (2004:87): “*el desconocimiento lingüístico no tiene por qué implicar torpeza general o intelectual*”.

3. Conviene promover un aprendizaje *experiencial* para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, pero sin olvidar que en la actualidad se concibe el aprendizaje escolar como construcción del conocimiento (aprendizaje significativo), en el que el alumno ejerce un papel decisivo al dar sentido desde sus conocimientos previos al nuevo material informativo que se le presenta y al integrarlo en su estructura cognitiva. En esta operación el alumno debe interpretar, procesar y construir significados nuevos, en un desarrollo de su autonomía, mediante los componentes lingüísticos de la L2.

Pero tales consideraciones no ocultan las dificultades reales con que se encuentra el aprendiz y que pueden desembocar en su fracaso escolar. La principal dificultad estriba en que no es capaz de seguir adecuadamente los contenidos curriculares que se imparten en la escuela, lo que le lleva la mayoría de las veces a desistir de sus expectativas futuras de formación.

Las tres causas lingüísticas que se apuntan como generadoras del fracaso escolar de los alumnos inmigrantes en nuestras aulas son, según Villalba y Hernández (2004), las siguientes:

1. Los alumnos acceden al currículo con un bajo dominio de la lengua en la que se imparte.

2. Como consecuencia de ello, no pueden participar plenamente en las tareas que se les exige desde cada una de las materias, ni tampoco interactuar en el aula del mismo modo que lo hace el resto de alumnos nativos.
3. El profesorado, muchas veces por falta de formación y de información sobre cómo tratar al alumnado inmigrante, no sabe adaptar la materia a lo que realmente supone el proceso de enseñanza / aprendizaje de una segunda lengua.<sup>16</sup> Predominan todavía metodologías excesivamente centradas en el protagonismo del profesor y en su discurso expositivo (puede llegar a ocupar el 70% de las intervenciones de clase), y en el trabajo individual del alumno, por lo que se reduce al máximo el ingrediente básico en el aprendizaje de cualquier lengua: *la interacción*<sup>17</sup>

En conclusión, se viene a demostrar la necesidad que tiene el aprendiz de conocer no sólo la lengua meta de modo general, sino el registro que se utiliza para enseñar cada una de las materias, esto es, la Li. Es evidente e innegable que la L2 presenta en el contexto formal del aula una modalidad específica, cuya singularidad y conocimiento instrumental deben estar al alcance de todo alumno (nativo y no nativo) para que éste pueda desenvolverse en las actividades escolares requeridas, y cuyos principales referentes son:

⇒ La interacción profesor / alumnos

---

<sup>16</sup> Desde hace años sí que se ha instruido al profesorado en la labor de diseñar adaptaciones curriculares, pero siempre como consecuencia de situaciones de aprendizaje en donde hay problemas de tipo cognitivo (deficiente comprensión, desfase curricular por una tardía escolarización, etc.)

<sup>17</sup> “Cada ocasión de uso de la lengua es una ocasión de aprendizaje de la lengua, y viceversa” según Little (1997). Cit. en González Álvarez y Vila Merino (coord.) (2006: 97)

- ⇒ El discurso del profesor y sus rasgos más significativos
- ⇒ El vocabulario específico asociado a microcontextos dentro del aula (desde el léxico propio de cada materia, hasta el registro característico de los enunciados de ejercicios, exámenes, instrucciones, etc.)

Si queremos que el alumno inmigrante saque un buen provecho de las clases y, en general, de las etapas formativas en las que se encuentra escolarizado, debemos ser capaces de adiestrarlo no sólo en una competencia lingüística general, sino también en una competencia lingüística escolar que le ayude a superar las exigencias comunicativas que surgen en el aula (sintetizar, analizar, interpretar, extraer conclusiones, discrepar, reformular, etc.) (Villalba y Hernández, 2004), puesto que como ya hemos comentado en otra ocasión, al alumno extranjero se le evaluará exclusivamente, y al igual que se hace con el alumno nativo, de acuerdo con los resultados obtenidos, una vez demostrado su grado de conocimiento y dominio de los contenidos y procedimientos de las áreas del currículo. Paradójicamente, este uso académico de la L2 no suele ser objeto de enseñanza, tal y como comentan Villalba y Hernández (2004:1233):

*“En la escuela, la lengua se utilizará tanto para intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones), como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención...) o para participar en las actividades didácticas. Desdichadamente, esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo el que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana. Son los propios alumnos inmigrantes y los profesores de las distintas áreas los que deben resolver muchos de los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos”.*

Es obvio que el aprendiz necesita conocer y manejarse en los diferentes tipos de textos académicos, en un léxico especializado y en las características culturales que

rigen los contextos formales de aprendizaje, en definitiva, en el uso del español en el ámbito educativo (clases, toma de apuntes, exámenes, trabajos escritos, debates, etc.).

Ello nos lleva a hablar de la L2 como lengua de enseñanza, porque *“no es lo mismo enseñar una lengua que enseñar en una lengua”* (Baker, 1993:315), o lo que es lo mismo, enseñar una lengua en clase de lengua que emplear la L2 como medio de instrucción.

En todas las áreas del currículo los estudiantes aprenden destrezas, conocimientos, conceptos y actitudes a través de la lengua. Desde cada una de ellas se contribuye al desarrollo de la competencia lingüística del aprendiz. Al mismo tiempo dominar un área particular dependerá del dominio de la lengua de dicha materia (obtener fluidez en la lengua de las Ciencias Naturales, de las Matemáticas o de las Ciencias Sociales es esencial para entender y asimilar la asignatura. De hecho, los contenidos de algunas de ellas no pueden aprenderse si no se conoce el léxico y símbolos específicos que les son propios).

Sin embargo y a pesar de su cercanía, no debemos confundir el español como lengua de instrucción (ELI) con la enseñanza de una L2 a través de contenidos, que es cuando se aprende una lengua mediante el estudio de otras materias. La Li se inscribe en la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos y lo destacable en su aplicación al contexto escolar es su valor propedéutico, es decir, su valor como instrumento preparatorio del alumno para alcanzar una competencia cognitiva o escolar que garantice el éxito de su formación académica.

El español como L2 en contexto escolar presenta, así, una doble vertiente que lleva aparejados el desarrollo de diferentes tipos de presupuestos, estrategias y procesos:

- El español como lengua para la interacción con el entorno → fines exclusivamente comunicativos => desarrollo de la competencia comunicativa y de estrategias socioculturales y pragmáticas asociadas.
- El español como instrumento para alcanzar el éxito educativo → fines académicos => desarrollo de la competencia académica y de las estrategias de aprendizaje.

Enmarcado el español como Li en el segundo punto ¿cuáles serían los *objetivos* de su enseñanza? Intentemos definirlos:

1. Adiestrar al alumno inmigrante en una *competencia lingüística académica* que le ayude a construir el conocimiento.
2. Desarrollar en él las *destrezas lingüísticas académicas* que favorezcan un mayor grado de autonomía en el aprendizaje significativo.
3. Dotar al ELI del contenido y forma reconocibles por el alumno y apropiados a la materia para expresar el conocimiento y el pensamiento (dimensión heurística de la L2: *lenguaje para aprender*)
4. Aplicar unos marcadores o instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos inmigrantes diferentes a los utilizados con los alumnos nativos.

Dichos objetivos deben tener siempre como punto de referencia el análisis de las necesidades del aprendiz de L2 dentro de la escuela y dentro del aula, tal y como apunta Concha Moreno (2004), que incluye:

- ⇒ Comprender al profesorado y comunicarse con él.
- ⇒ Comprender las reglas sociopragmáticas: cortesía, gestos, turno de intervención en la interacción entre profesor y alumnos, etc.



- ⇒ Interactuar con los compañeros para realizar las tareas académicas encomendadas por los docentes.
- ⇒ Comprender las tareas encomendadas y su finalidad.
- ⇒ Desarrollar estrategias de aprendizaje, estrategias comunicativas y socioafectivas.
- ⇒ Aprender los contenidos del currículo para lograr el éxito escolar.

¿Qué consecuencias comporta según esto la enseñanza del español como L1?

¿Qué actuaciones deben presidir todo el proceso?

Si atendemos a su doble dimensión (Villalba y Hernández, 2004), por un lado como *mediador didáctico que posibilita el desarrollo intelectual-cognitivo del alumno* y por otro, como *organizador de las tareas de enseñanza / aprendizaje*, supone:

- profundizar en el conocimiento de la lengua como sistema para mejorar las destrezas lingüísticas, en especial la expresión escrita, porque es la fundamental para progresar en los trabajos escolares y para demostrar el grado de conocimiento de las materias del currículo (los exámenes y pruebas escritas constituyen prácticamente el 90 % de los instrumentos de evaluación que emplea el docente).
- partir de un nuevo concepto de la lengua meta, cuyo aprendizaje situaremos en un segundo nivel de enseñanza, ya que la L2 como lengua instrumental sólo podrá adquirirse y desarrollarse de forma satisfactoria si previamente se ha alcanzado el primer nivel, el que conduce a la competencia comunicativa. Si el alumno no domina mínimamente la L2 como vehículo de comunicación,

difícilmente será útil y provechoso enseñarle el ELI, variedad mucho más descriptiva y plagada de metalenguaje. Por consiguiente, la Li deberá enseñarse cuando el alumno ya haya adquirido un cierto nivel de competencia en la lengua meta.

Dichas consideraciones nos llevan a plantearnos lo siguiente:

- ¿Qué conocimientos lingüísticos se requieren para acceder a este segundo nivel de enseñanza de la L2?
- ¿Qué competencias debe haber adquirido previamente el aprendiz?
- ¿Qué destrezas lingüísticas debe haber alcanzado mínimamente para poder abordar con éxito la Li?

Todas estas preguntas apuntan a las condiciones previas que el alumno inmigrante debe poseer al iniciar el proceso y por las que nos plantearemos cuándo o en qué momento sería más adecuado enseñarla. Hay que tener en cuenta que la competencia lingüística de cualquier aprendiz en cualquier momento del proceso se ve como *evolutiva, no fijada y variable*, según el contexto de uso (“*un alumno puede ser competente en unos contextos y no en otros*”, como dice Swain, 1985,1986).<sup>18</sup> Así, por ejemplo, un individuo puede tener destrezas pasivas (entender la L2), pero no productivas (no expresarse con fluidez por falta de práctica).

¿De qué modo actúa el aprendiz durante el aprendizaje de la lengua meta? En líneas generales suele utilizar estrategias para procesar el *input* lingüístico, conscientes e inconscientes; estrategias de producción, o intentos para usar su conocimiento de la L2 de forma eficiente, y estrategias de comunicación para comunicarse con otros en la L2.

---

<sup>18</sup> Cit. en Baker (1993:135)

Se trata de lo que en conjunto se denomina *proceso del discente* (Tarone, 1980). Si tenemos en cuenta todas estas posibles variables, podemos concluir que el alumno inmigrante habrá alcanzado un cierto nivel en la competencia comunicativa cuando (tomamos como referencia las cuatro realidades competenciales de Canale y Swain, 1984)<sup>19</sup>:

- ⇒ Sea capaz de construir mensajes inteligibles, de acuerdo a las reglas morfológicas, sintácticas, fonológicas y semánticas de la oración; es decir, cuando tenga un dominio léxico-sintáctico básico (es lo que Canale y Swain denominan *componente gramatical o lingüístico*).
- ⇒ Sea capaz de adecuar un mensaje a su contexto de uso, así como interpretarlo correctamente, atendiendo a dicho contexto (*componente sociolingüístico*).
- ⇒ Sea capaz de construir y de asimilar de forma básica mensajes coherentes y cohesionados (*componente discursivo*).
- ⇒ Sea capaz de aplicar recursos e improvisar ante las dificultades de comunicación que se presenten (*componente estratégico*).

En relación a las destrezas lingüísticas, cuando ya posea un dominio básico en todas ellas, tanto en las destrezas receptoras (escuchar y leer) como en las productivas (hablar y escribir), dado que dominar la L1 no es sino profundizar en el conocimiento de una modalidad de la L2 con fines académicos.

---

<sup>19</sup> Por su parte, Bachman (1990) prefiere hablar de *competencia estratégica, pragmática y organizativa*, pero en esencia incluye los mismos componentes.

A pesar de todo, en el marco de una comunicación cognitivamente exigente (esto es, en el contexto académico), donde prima la transmisión de significados y el concepto de aprendizaje significativo (construir el conocimiento), dichos niveles competenciales resultan del todo insuficientes. Tendremos que perfilar qué entendemos por competencia lingüística académica o escolar y qué procedimientos serán los más apropiados para adquirirla. Si seguimos las indicaciones de Cummins (1981)<sup>20</sup>, quizá nuestra atención deba recaer sobre los siguientes aspectos:

- ⇒ las exigencias cognitivas inherentes a la tarea escolar
- ⇒ la forma de presentarse al alumno (grado de inserción en el contexto del aula)
- ⇒ las competencias lingüísticas del aprendiz
- ⇒ la experiencia escolar del alumno, su estilo de aprendizaje y las estrategias idóneas de aprendizaje

En el contexto escolar de la enseñanza obligatoria a adolescentes no encontraremos una situación completamente homogénea en lo que se refiere a los dos últimos aspectos, por lo que intentaremos aportar claves o sugerencias sobre los dos primeros puntos y sobre el modo de abordar la enseñanza del ELI, a sabiendas de que en la práctica las dificultades son muchas y variadas<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Cit. en Baker (1993)

<sup>21</sup> Los alumnos extranjeros se incorporan a los grupos ordinarios de alumnos nativos en función de la edad y del nivel de escolarización que acrediten, independientemente de su nivel de competencia lingüística en la L2, tras su paso por Programas Específicos de inmersión de diferente duración, según hayan establecido las Comunidades Autónomas.

## CAPÍTULO III- EL DISCURSO ACADÉMICO Y SUS PRINCIPALES RASGOS.

Ya hemos mencionado en apartados anteriores de esta Memoria que no es lo mismo *la competencia comunicativa* que *la competencia lingüística escolar*. Veamos en qué se diferencian.

Gumperz (1982)<sup>22</sup> define la *Competencia comunicativa* desde el punto de vista de la interacción como “*el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional*”, con lo que incluye tanto la gramática como la contextualización.

Mientras que la *Competencia lingüística escolar* podríamos definirla como el adiestramiento del alumno en el discurso académico, con el fin de mantener la interacción dentro del contexto del aula y desarrollar su capacidad cognitiva y el control sobre su propio aprendizaje durante el proceso de enseñanza. Dicha definición incluye tanto la especificidad lingüística de la L2 con fines académicos como las estrategias de aprendizaje.

Por lo tanto competencia lingüística escolar o Li y discurso académico aparecen íntimamente ligados e implicados en el proceso de aprendizaje de / en una segunda

---

<sup>22</sup> Cit. en Pastor (2004:171-172)

lengua en contexto escolar, que es el tema que nos ocupa. Pero ¿cómo se adquiere dicha competencia lingüística escolar? ¿Cómo se enseña a comprender y a participar del discurso académico? ¿Cómo se enseña a construir el conocimiento? Intentaremos dar una respuesta adecuada a todo ello mediante una primera aproximación al análisis del discurso escolar y a su tratamiento en el aula.

## **1. ANÁLISIS DEL DISCURSO ACADÉMICO.**

El estudio del discurso académico ha sido objeto en los últimos años de numerosas investigaciones desde diversos campos (Lingüística, Psicología, Etnografía, etc.), los cuales se han centrado especialmente en el análisis de la interacción social y en la actividad discursiva de los participantes por un lado, y en la relación entre la actividad discursiva y los procesos cognitivos por otro (Coll y Edwards, 1996). El discurso educacional se concibe, así, como un pilar básico en todo proceso escolar de enseñanza / aprendizaje, por lo que su tratamiento en esta memoria se justifica por sí solo.

Pero antes de vincularlo con la enseñanza de la L2 en contexto escolar, vamos a mencionar algunos principios teóricos de carácter general extraídos de los citados estudios (Cazden, 1991; Coll y Edwards, eds., 1996), para que nos aclaren mejor el concepto:

**1º** La vida escolar se manifiesta y se desarrolla a través del lenguaje:

- por un lado, del lenguaje específico de las materias del currículo.

- por otro, del lenguaje como medio de comunicación entre docentes y alumnos, y como instrumento utilizado por el profesor para ejercer el control de la enseñanza, de acuerdo a unas reglas de interacción que establece el propio docente.
- también a través del lenguaje como instrumento psicológico (Vygotski, 1978) que permite al alumno reflejar su identidad personal en sus aportaciones comunicativas (es el que nos permite re-presentarnos a nosotros mismos y a nuestros pensamientos).
- por último, a través del lenguaje como instrumento cultural usado por profesores y alumnos para compartir la experiencia y comprenderla de forma colectiva y conjunta (en este sentido el discurso académico deviene en un modo social de pensar y no sólo en una representación lingüística del pensamiento, según Mercer, 1996)<sup>23</sup>

En definitiva, el discurso académico tiene un indiscutible componente lingüístico que abarca múltiples funciones.

**2º** La educación es un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como objeto crear un “conocimiento común” a través del discurso (Mercer, 1996), y para ello el lenguaje se convierte en el instrumento principal. El aprendizaje escolar pretende construir de forma activa significados destinados a ser compartidos, mientras que la enseñanza constituye el conjunto de actividades sistemáticas y planificadas, mediante las cuales profesores y alumnos comparten dichos significados referidos

---

<sup>23</sup> Cit. en Coll y Edwards (eds.) (1996)

a los contenidos del currículo académico (Coll y Onrubia, 1996)<sup>24</sup>. Y es en este contexto donde el discurso tiene un papel crucial al convertirse en vehículo mediador en la construcción interpersonal y social del conocimiento humano (ideas defendidas por Vygotski y otros autores que comparten el enfoque sociocultural, como Edwards y Mercer, 1988). La enseñanza en el aula significa para el alumno comprender y participar en las prácticas del lenguaje de la escuela, participar en los discursos de disciplinas diversas a través de un código específico hablado y escrito. Como dice Cazden (1991:12), “*el propósito básico de la escuela se cumple a través de la comunicación*”, pues el discurso unifica lo cognoscitivo y lo social. En este contexto el lenguaje cumple una doble función representativa y comunicativa en la construcción del saber, por lo que debemos concebir todo proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso interactivo y comunicativo a un tiempo, en el que uno de los integrantes, el profesor, ayuda a elaborar a los otros participantes, los alumnos, de forma sistemática y organizada toda una serie de conocimientos relativos a determinados ámbitos de la realidad física y social, con el fin de construir sistemas de significados compartidos, cada vez más ricos, complejos y adecuados a dicha realidad (Coll y Onrubia, 1996).

En resumen, en el aula se construyen continuamente y de forma discursiva relaciones entre la experiencia, la cognición y la realidad, en un proceso variable que está socialmente organizado.

- 3º Analizar el discurso académico y su función como lenguaje de instrucción es esencial para comprender por qué y cómo aprenden (o no) los alumnos y por qué y

---

<sup>24</sup> Ibid., (1996)



cómo contribuyen a ello los docentes. La actividad educativa en el aula tiene como objeto dar sentido a las actividades y tareas planificadas, y para ello el alumno debe saber qué tiene que hacer, cómo debe hacerlo y para qué, base imprescindible si queremos que sus acciones cobren verdadero significado en el proceso de aprendizaje. Por ello es importante identificar y describir los elementos que organizan la actividad conjunta dentro del aula y, entre ellos, dos constituyen especialmente su eje central:

- *El discurso académico*, al presentarse en sí mismo como generador de conocimientos (influye así directamente en los procesos cognitivos del alumno). A ello contribuye de modo especial a) el discurso del profesor y su caracterización lingüística, b) los textos académicos, c) los usos lingüísticos específicos asociados a la materia y al tipo de actividad y d) la estructura de la clase.
- *La interacción discursiva entre profesor y alumnos dentro del aula* (elemento coadyuvante en la construcción del conocimiento), con especial hincapié en el papel que desempeñan el profesor y los alumnos en dicho contexto. El análisis del discurso ha mostrado que tanto el aprendiz de una L2 como el hablante nativo cooperan para producir una comunicación eficiente y con sentido. Se necesita entender la interacción, en particular la negociación del significado, para entender cómo interactúan el *input* y el *output* (Baker, 1993). Ya veremos más adelante cómo hay estrategias y tácticas para hacer apropiada y significativa la conversación.

## **2. EL DISCURSO ACADÉMICO EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

El estudio del discurso académico en el contexto escolar nos descubre una realidad multidisciplinar en lo que se refiere a los factores que influyen en su composición. No es sólo un instrumento lingüístico, sino que también es un instrumento de naturaleza semiótica e incluso sociocultural. Resumiremos esta múltiple caracterización haciendo referencia a la triple dimensión de análisis de la actividad discursiva dentro del aula que proponen Coll y Onrubia (1996)<sup>25</sup>, la cual supone tener presentes:

- a) Las reglas que estructuran y organizan la participación del profesor y de los alumnos en el discurso, o sea, derechos y obligaciones interaccionales de los participantes (lo que estos autores llaman *dimensión social y comunicativa del discurso educacional*).
- b) Las reglas discursivas que rigen la propia lógica interna del contenido o de la tarea objeto de la actividad conjunta, y que se imponen a los participantes (esto es, *la dimensión cognitiva y de aprendizaje*).
- c) Los objetivos más o menos explícitos que se persiguen en esta situación cognitivamente exigente. Esto es, analizar el porqué de la actividad en la que están implicados profesores y alumnos (*dimensión de la intencionalidad educativa*).

---

<sup>25</sup> Cit. en Coll y Edwards (eds.), (1996)

Desde nuestra perspectiva de trabajo sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje del español como Li para alumnos inmigrantes, nos interesa centrarnos en el estudio de la caracterización de los componentes lingüísticos del discurso académico en sus dos finalidades específicas (Villalba, 2005):

- a) como vehículo de transmisión de significados
- b) como organizador de la tarea educativa

Por ello nos ceñiremos a su función de instrumento lingüístico para el aprendizaje del conocimiento y para el desarrollo de la actividad escolar, sin olvidar que el fin último del dominio sobre la Li es el de acceder a una competencia lingüística escolar en la que el alumno inmigrante se halla en desventaja. Tres factores son los que intervienen de forma crucial en la enseñanza de dicha competencia: *el papel y discurso del profesor, la situación del alumno y el contexto escolar (situación de aula, sistema educativo, etc.)*, de los cuales dedicaremos más espacio al primero de ellos por estar más directamente implicado en el contenido de esta Memoria.

### **2.1. *Papel y discurso del profesor.***

El discurso del profesor no puede desligarse de su propia actividad en el aula, por consiguiente, hay que caracterizarlo en su contexto, porque es un instrumento de mediación que dependerá de la actividad mediada, esto es, de la interacción (Coll y Onrubia, 1996). El discurso del profesor posee una intencionalidad educativa orientada a alcanzar las metas establecidas previamente por el docente. Por ello, antes de apuntar

sus rasgos más destacables, conviene precisar el papel del profesor en el aula y en el proceso educativo:

- La tarea docente se encamina a presentar a la clase unos significados referidos a una realidad determinada, a hacerlos comprensibles e inteligibles al alumno y a procurar que éste los integre en su sistema de conocimientos previos, para así construir el aprendizaje significativo sobre dicha realidad.
- El profesor propone y organiza actividades educativas que comparte con los alumnos, aporta los límites de dicha actividad, la contextualiza, aporta su ayuda para realizarla y finalmente evalúa si los alumnos han alcanzado los objetivos previstos, evalúa el propio proceso en sí, así como los resultados.
- El profesor como organizador de la tarea educativa ejerce el control de la clase, estableciendo las pautas de la interacción (tiempo de intervención de los participantes, tipo de intervención que se va a llevar a cabo y en qué momento y con qué frecuencia, etc.)<sup>26</sup>

En este contexto el discurso del profesor no puede verse como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar las metas establecidas por el docente, y la primera de ellas es ser entendido. Por eso deberá aportar un *input* lingüístico comprensible y adecuado a la realidad cognitiva del aprendiz. El discurso del profesor es un discurso adaptado y pedagógico a un tiempo, que busca como elemento básico facilitar la interacción con el alumno. No es un mero vehículo transmisor de conocimientos, sino que su papel primordial es hacerlos inteligibles y asequibles para su mejor asimilación. De ahí que más importante que lo que el profesor dice sea cómo lo

---

<sup>26</sup> Ello ha permitido hablar de *estilos de enseñanza* y de *organización de la clase*, según culturas.

dice y cómo lo presenta al alumno. En este sentido, el docente que enseña en la L2 del alumno “*debe ser consciente de su propio idiolecto y del uso que de él hace en el aula (...) la lengua utilizada por el profesor es, la mayoría de las veces, la primera fuente de aprendizaje para los alumnos*” (García y Coronado, 1990)<sup>27</sup>, por lo que deberá evitar expresiones no contextualizadas y recurrir a estrategias y a actividades en donde el significado prime sobre la forma, y en donde la interacción entre los propios alumnos sea frecuente.

Podemos diferenciar dentro del discurso del profesor las diversas actividades discursivas que realiza. Así, hablaremos del discurso del profesor:

- a) durante la actividad cognitiva (exposición de conocimientos)
- b) durante la interacción con los alumnos
- c) durante la actividad procedimental (ejercicios, actividades, exámenes, controles, etc.)

### *2.1.1. El discurso del profesor en la actividad cognitiva.*

Tomando como referencia a Cazden (1991) y lo recogido por Villalba y Hernández (2004), en la presentación y transmisión didáctica de nuevos conocimientos el docente pone en práctica una serie de actividades discursivas que siguen una estructura de clase más o menos fija: *la exposición*. En ella su actuación es convencional y su discurso está sujeto a restricciones de tipo formal y temático. Es el tipo de discurso que suele utilizar con más frecuencia durante la clase y el que ocupa

---

<sup>27</sup> Cit. en Glez. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006: 105-106).

más tiempo en su intervención, no en vano es el que lo distingue en su papel de docente. Consiste en presentar un nuevo significado o concepto a los alumnos, para lo cual recurre a determinadas actividades discursivas, cuya secuencia cronológica puede variar pero que en esencia son las siguientes:

- ⇒ Acude a la definición del concepto: utilizará un vocabulario específico, preciso y conciso para delimitar su significado, con la intención de identificarlo y singularizarlo.
- ⇒ Acude a la explicación y / o aclaración del concepto: utilizará estrategias como la ejemplificación, la reformulación del concepto, los apoyos contextuales (gestos, pizarra, apoyos visuales, etc.), cuya finalidad es la de hacer comprensible el concepto.
- ⇒ Acude a la relación del concepto con otros previamente conocidos por el alumno: utilizará estrategias para “conectar” el nuevo significado con los conocimientos previos (a través de esquemas, mapas conceptuales, etc.), con el fin de hacerlo inteligible y de facilitar el aprendizaje significativo del alumno.
- ⇒ Acude al resumen, síntesis o conclusión: utilizará la repetición de la idea principal y otro tipo de estrategias, como la memorización, con el objetivo de que el alumno fije el nuevo concepto.
- ⇒ Acude a la comprobación o evaluación del grado de comprensión del alumno sobre el nuevo concepto: utilizará estrategias diversas para evaluar el proceso y reajustarlo, si fuera necesario, como las preguntas

directas al alumno, la realización de ejercicios de aplicación, controles orales, escritos, etc.

Sin embargo, y según la clase de conocimiento de que se trate, la estructura de la lección puede plantearse de forma diferente: a través de un planteamiento reflexivo sobre los conocimientos previos del alumno, a través de actividades procedimentales como inicio, a través de la invitación al alumno a elaborar algún tipo de documento, texto, hipótesis, etc.

¿Qué dificultades, especialmente de tipo lingüístico, puede encontrar el alumno inmigrante y aprendiz en la L2? Podemos resumirlas en las siguientes:

- ⇒ Desconocimiento del léxico que el profesor utiliza, tanto el vocabulario específico de la materia, es decir, el metalenguaje empleado, como su propio idiolecto.
- ⇒ Dificultad a la hora de seguir la clase, es decir, la secuencia de la estructura de la lección.
- ⇒ Dificultad a la hora de activar e integrar el uso de varias destrezas a la vez (escucha atenta, toma de apuntes; reproducción oral de lo que se ha escuchado; formulación de dudas o aclaraciones sobre aspectos no entendidos, etc.).
- ⇒ Dificultad para re-ordenar las ideas recibidas, interpretarlas adecuadamente y reproducirlas confiriéndoles sentido y no un mero significado literal.

Si queremos facilitar en el alumno extranjero el aprendizaje escolar en la L2, deberemos incidir en varios aspectos:

1. Instruirle en el reconocimiento y en la familiaridad de las marcas lingüísticas que suele presentar el discurso del profesor cuando tiene como eje central la actividad cognitiva. Siguiendo lo expuesto por Villalba y Hernández (2004):

- ⇒ ritmo de habla lento (énfasis, elevación en el tono de voz para remarcar lo importante)
- ⇒ reiteración o repeticiones léxicas (uso de sinónimos, comparaciones, perífrasis)
- ⇒ estructura tripartita habitual en la presentación del concepto (planteamiento o presentación, desarrollo y conclusión)
- ⇒ principio de economía cognitiva (valor de la idea central, subrayado de las palabras clave en un texto, repetición de las frases importantes)
- ⇒ uso de fórmulas de apertura, desarrollo y cierre de actividades más o menos fijas (perífrasis verbales: *vamos a ver, vamos a empezar, hay que...*, adverbios y locuciones adverbiales de tiempo: *ahora, a continuación, finalmente, etc.* para marcar la secuencia cronológica de la clase)
- ⇒ exigencia al alumno para que practique las destrezas lingüísticas y actividades cognitivas (discurso con valor de instrucción: *lee, subraya, compara, comenta con el compañero, sal a la pizarra, etc.*)



2. Adiestrarle en la adquisición de estrategias de aprendizaje con el fin de ayudar al alumno en la activación e integración de destrezas lingüísticas y en las operaciones que debe hacer para procesar, interpretar e integrar la nueva información recibida y poder así construir significados.

Tal y como define Rebecca Oxford (1992, 1993:18), *las estrategias de aprendizaje son:*

*“acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que emplean quienes aprenden (con frecuencia de manera intencionada) para mejorar su progreso en el desarrollo de destrezas en la L2. Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas empleadas para la implicación dirigida por uno mismo, necesaria para desarrollar la capacidad comunicativa”.*

Por tanto, son acciones que pretenden rentabilizar el proceso de aprendizaje y su eficacia, de las que dependerá tanto la calidad como la naturaleza del mismo. En su aplicación persiguen un objetivo concreto (aunque a veces no se explicita de manera consciente) que va más allá de unos hábitos o técnicas de estudio, y en esencia pretenden promover la autonomía del alumno en el aprendizaje. Dichas estrategias deben ser tratadas didácticamente en el aula, ya que facilitan por un lado el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y por otro el aprendizaje autónomo, haciendo más útil y efectivo el aprendizaje de y en la L2 (la autonomía se desarrolla paralelamente a la competencia en el idioma).

Oxford señala los siguientes tipos de estrategias de aprendizaje (1990)<sup>28</sup>:

---

<sup>28</sup> Cuadro recogido en Glez. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006:96)

**Estrategias de aprendizaje**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Estrategias directas</b><br/>(se aplican directamente a la L2)</p>              | <p><b><i>I Estrategias de memoria</i></b><br/>(contribuyen a almacenar y a recuperar información)</p>   | <p>a. Crear asociaciones mentales, contextualizando las palabras nuevas<br/>b. Aplicar imágenes y sonido, visualizando sonidos en la memoria<br/>c. Repasar bien lo aprendido<br/>d. Emplear la acción como respuesta física</p>             |
|   | <p><b><i>II Estrategias cognitivas</i></b><br/>(permiten comprender y producir la nueva lengua)</p>   | <p>a. Practicar fórmulas y modelos<br/>b. Recibir y enviar mensajes<br/>c. Analizar y razonar expresiones<br/>d. Crear una estructura para el <i>input</i> y el <i>output</i> tomando notas</p>  |
|   | <p><b><i>III Estrategias de compensación</i></b><br/>(mediante las que es posible emplear la lengua a pesar de la existencia de lagunas en el conocimiento de ésta)</p> | <p>a. Hacer conjeturas inteligentes (usar signos no lingüísticos para definir significados)<br/>b. Superar las limitaciones al hablar y al escribir (usar circunloquios, otros giros...)</p>   |
| <p><b>Estrategias indirectas</b><br/>(apoyan y gestionan el aprendizaje de la L2)</p> | <p><b><i>I Estrategias metacognitivas</i></b><br/>(permiten controlar la propia cognición, mediante la organización, planificación y evaluación)</p>                    | <p>a. Centrar el aprendizaje (vincular la información nueva con lo ya conocido)<br/>b. Organizar y planificar el aprendizaje (establecer metas y objetivos)<br/>c. Evaluar el propio aprendizaje (supervisarlos para ver cómo se avanza)</p> |
|   | <p><b><i>II Estrategias afectivas</i></b><br/>(ayudan a regular las emociones, motivaciones y actitudes)</p>  | <p>a. Reducir la ansiedad<br/>b. Animar(se) por el trabajo bien hecho<br/>c. Tomarse la temperatura emocional</p>  |
|   | <p><b><i>III Estrategias sociales</i></b><br/>(contribuyen al aprendizaje a través de la interacción con los demás)</p>   | <p>a. Hacer preguntas para clarificar o verificar<br/>b. Cooperar con los demás<br/>c. Empatizar con los demás</p>   |

3. Proporcionarle un léxico básico y específico de los contenidos de cada materia.

El profesor ha de ser consciente de que la principal dificultad que tiene el alumno inmigrante al estudiar en una nueva lengua es la de hacer suyos los conceptos a través de unos términos que le son inicialmente ajenos. Trabajar con ellos la adquisición de un vocabulario básico que permita al alumno manejarse en la materia que se le está

impartiendo (comprender y expresar conceptos) se debe considerar una actividad prioritaria prolongada en el tiempo.

4. Por último, garantizar una actuación similar en las diversas áreas del currículo. Es importante que los docentes reflexionen sobre la forma en que presentan los conocimientos en el marco de la estructura de la clase, y si la introducción de novedades en la secuencia de la lección puede afectar al proceso de aprendizaje en el alumno extranjero. Si se logra dotar a la práctica discursiva docente de unos rasgos habituales, podrá convertirse en un patrón o modelo más fácil de reconocer para el alumno. Recordemos en este punto que entre los factores que aumentan la aprendibilidad de un patrón están (Kellerman, 1987; Harley, 1993; Williams, 1995; Ellis, 1997)<sup>29</sup>:

- ⇒ Predominio: los patrones que resaltan en el *input* son más fáciles de aprender.
- ⇒ Frecuencia: cuanto más aparezca un patrón, más fácil de aprender será.
- ⇒ Redundancia: los patrones repetidos facilitan el aprendizaje.
- ⇒ Rango: los patrones de aplicación más amplia serán más fáciles de aprender.
- ⇒ Fiabilidad: los patrones sistemáticos son más fáciles de aprender.
- ⇒ Marca: los patrones marcados (presentados de forma más neutra y general) son más fáciles de aprender.

Si trasladamos dichos factores al discurso del profesor en su actividad cognitiva, concluiremos que éste será más fácilmente asimilado por el alumno si:

- ⇒ recurre a la repetición en la estructura de la presentación de conceptos

---

<sup>29</sup> Cit. en Glez. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006)

⇒ emplea un léxico limitado y general para introducir, desarrollar y concluir dicha tarea

⇒ los diversos profesores del equipo docente del alumno inmigrante consensúan un modo de actuación similar en el desarrollo de sus clases

### *2.1.2. El discurso del profesor durante la interacción con los alumnos.*

Al docente le interesa como condición esencial en el desarrollo de su tarea no sólo comunicar, sino también entender y ser entendido. Por ello dedica parte de su actividad discursiva a la interacción con los otros participantes del proceso, los alumnos, con la intención de favorecer un buen clima para la construcción del conocimiento (sistemas de significados compartidos), que contribuya a mejorar la expresión interpersonal del alumno (en este caso en la lengua meta), y que potencie el propio autoconocimiento y confianza del alumno en sí mismo y en el proceso de aprendizaje. Pretende, en suma, “entrar en comunión” y estimular el pensamiento de los interlocutores, quienes al tener que entender y ser entendidos, se ven obligados a pensar y a (re)formular sus pensamientos a la hora de responder (Cazden, 1991).

En el marco del aula y de la lección los alumnos han de aprender a interactuar con el profesor y con el resto de compañeros, deben saber participar plenamente, puesto que van a ser evaluados como estudiantes competentes en todas las exigencias de la tarea educativa, esto es, demostrar sus habilidades y destrezas lingüísticas, cognitivas y comunicativas. De ahí que tengan que conocer y adiestrarse en la estructura y en las normas internas que rigen el desarrollo de la clase, e intervenir de acuerdo a dichas

pautas organizativas. Deben conocer “*las convenciones negociadas e improvisaciones espontáneas que se producen a partir de unos modelos básicos de interacción*” (Griffin y Mehan, 1981)<sup>30</sup>. Profesor y alumnos utilizan para ello fórmulas tácitamente comprendidas y aceptadas que se representan formalmente en un discurso comunicativo específico, *la conversación*, cuya estructura sufrirá variaciones dependiendo de los objetivos que persiga el docente y que podemos reducir a tres:

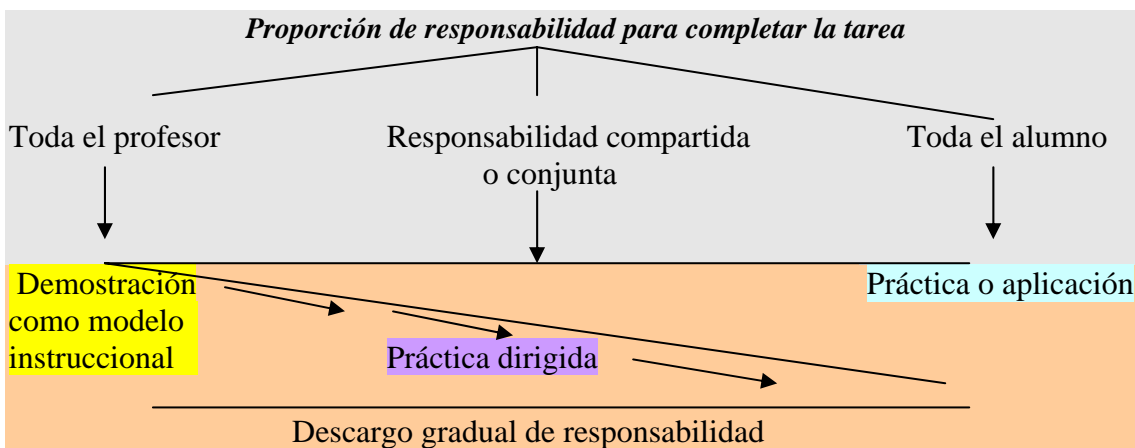
1. Conversar o interactuar para monitorizar el discurso del alumno (discurso como andamiaje).
2. Conversar para evaluar en el alumno la asimilación de conocimientos y la comprensión del proceso de enseñanza.
3. Conversar para promover la participación del alumnado, mejorar su motivación disminuyendo el filtro afectivo y para ejercer el control sobre el aula.

En esta actividad discursiva el profesor busca a través de la interacción ayudar al alumno a construir su propio discurso, monitoriza su progreso y contribuye a él con una retroalimentación inmediata. De este modo el docente cede parte del protagonismo al alumno para que comparta con él la responsabilidad del proceso de enseñanza/aprendizaje hasta que gane autonomía paulatinamente. Se deja que el alumno haga lo que pueda y sepa y el profesor hará el resto.

---

<sup>30</sup> Son las características que aplican al discurso escolar. Cit. en Cazden, (1991:54)

Veámoslo a través del siguiente esquema que representa la estructura básica de un ambiente de estudio que responde al término *andamiaje* (*scaffold*) (Campione, Pearson y Gallagher, 1983)<sup>31</sup>:



(Fuente: Cazden, 1991:117)

Las formas más frecuentes de interacción que utiliza el docente se basan en la secuencia (Cazden, 1991) *Intervención del profesor* → *Respuesta* → *Evaluación* (IRE). A saber: el profesor inicia la interacción interviniendo mediante preguntas directas, peticiones al alumno para que narre, describa, argumente, dialogue sobre un tema concreto; reformule, resuma, sintetice, defina, relacione, etc. conceptos. El profesor provoca las respuestas del alumno a partir de indicaciones o preguntas cuya respuesta él ya conoce (Edwards, 1996).<sup>32</sup> Pretende con ello rastrear los aciertos y errores que el alumno comete en la elaboración de su propio discurso. Finalmente, a través de las respuestas obtenidas el docente puede verificar los avances en la construcción de

<sup>31</sup> Aunque es inicialmente un modelo aplicable a la lectura, sus autores sugieren que puede aplicarse a la educación en general.

<sup>32</sup> Tal y como dice este autor: “*El papel especial del enseñante, como experto y como autoridad, se personifica y se reafirma cada vez que él hace una evaluación de la respuesta de un alumno (y no viceversa)*”. Cit. en Coll y Edwards (eds.) (1996:37).

significados compartidos, detectar malentendidos mutuos para repararlos y establecer las correcciones o reajustes oportunos.

En este punto debemos advertir de algunos aspectos referidos a la interacción con el alumno inmigrante que el docente debe tener en cuenta. Adaptando lo expuesto por Cazden (1991) al tema que nos ocupa, diremos que:

- no se debe considerar la interlengua del alumno desde la perspectiva del error, sino que debe valorarse como un sistema intermedio y aproximado de su aprendizaje de la L2, por lo que no conviene penalizar los errores formales y de transferencia que pueda cometer.
- la corrección inmediata o excesiva sobre el *output* del alumno puede interferir en sus progresos al mantener una “dependencia instruccional” allí donde debería alentarse la autocorrección (elemento fundamental para un progreso temprano y autónomo). El alumno no debe acomodarse en la secuencia *error-corrección del profesor*, sino que para hacer avanzar la interlengua tiene que ser consciente de que él es copartícipe de sus progresos. Se evitará, en resumen, la automatización, porque no es lo mismo ayudar al alumno a dar una respuesta concreta que ayudarlo a comprender un concepto con el que pueda construir futuras respuestas a preguntas similares.
- no conviene adjudicar a la expresión oral del alumno durante la interacción una función evaluadora de conocimientos, sobre todo en los primeros niveles de aprendizaje en la L2, porque son frecuentes las variaciones expresivas que pueden afectar al objetivo buscado (vacilaciones, refraseo, comienzos fallidos,

nivel bajo de precisión léxica, etc.), por lo que los resultados de la evaluación serán siempre insatisfactorios.

En definitiva, los modelos de interacción profesor-alumnos en clases típicas son fenómenos culturales cuyos patrones pueden variar y provocar actitudes del alumno inmigrante no comprendidas o bien interpretadas por el profesor (cultura “invisible” de la que habla Philips)<sup>33</sup>. Habrá que tener en cuenta, pues, las posibles interferencias sociolingüísticas que puedan producirse, así como evitar la instrucción diferencial, porque una atención diferenciada puede acentuar las desigualdades de conocimientos y fomentar involuntariamente estereotipos.

Durante la interacción el profesor utiliza también la actividad discursiva para mejorar la motivación del alumno, reafirmar su confianza en el proceso y confirmarle sus aciertos o errores. Para ello suele utilizar fórmulas lingüísticas que, acompañadas de otras señales kinésicas (gestos) y paralingüísticas principalmente (tonos de voz, énfasis, etc.), le permiten contextualizarlos. Así, suele utilizar expresiones como *sí, muy bien, eso es, exacto, así está bien, correcto, fenomenal,...* para elogiar o ponderar el acierto e incidir en la motivación del alumno; mientras que utiliza expresiones como *no, no es correcto, aquí hay un error, no es lo adecuado, la respuesta no es correcta, creo que deberías, creo que te olvidas...* para aludir a los fallos cometidos. Con el fin de disminuir el filtro afectivo es frecuente que el docente utilice formas más indirectas y neutras para suavizarlos, pero en general sus intervenciones suelen ser un ejemplo de uso de estrategias de cortesía positiva, características del registro docente (*Teacher Talk* o *registro TT*).

---

<sup>33</sup> Cit. en Cazden, (1991).



Si ampliamos la visión sobre dicho registro durante la interacción, podemos establecer unas pautas generales de actuación con los alumnos en función de la finalidad perseguida. De este modo, para ejercer el control y mostrar su autoridad, el profesor (Cazden, 1991):

- es el que da o quita la palabra; el que inicia y organiza las intervenciones de clase; el que puede interrumpir, pero no ser interrumpido.
- es el que controla el comportamiento y el habla de los alumnos, esto es, el sistema de comunicación en clase. Dependiendo de los objetivos, utiliza diversas clases de habla metacomunicativa (Stubbs, 1976)<sup>34</sup>, entre las que destaca: *atraer la atención, controlar la calidad del habla, comprobar o confirmar que se ha entendido lo expresado, corregir, adaptar, resumir, definir y especificar el tema*<sup>35</sup>. En este aspecto lo característico es la asimetría con respecto a las intervenciones del alumno, pues éste no asume un papel recíproco.
- el profesor tiende a utilizar preguntas, requerimientos y órdenes, de forma cortés e indirecta para mostrar autoridad, y a veces puede dirigirse al alumno de manera “neutra” para mantener cierta distancia social.
- el docente no utiliza las mismas expresiones dependiendo de la actividad que se vaya a desarrollar en el aula. Y ello nos lleva al tercer y último punto en la actividad discursiva del profesor.

---

<sup>34</sup> Cit. en Cazden, (1991).

<sup>35</sup> Las fórmulas lingüísticas más frecuentes son: a) usos verbales para llamar la atención: *vocativos, interrogaciones, respuestas enfáticas para confirmar lo dicho por el alumno*; b) usos verbales para lograr la acción del alumno: *a través de verbos modales, como poder, para órdenes e instrucciones directas, como “¿Puedes salir a la pizarra?”; mediante preguntas con valor directivo o imperativo, como “¿Podrías callarte?”; mediante fórmulas para solicitar la repetición, como “¿Puedes repetir lo que has dicho?”, etc.*; c) usos verbales para amonestarle, solicitar su colaboración, felicitarle, etc.

### 2.1.3 *El discurso del profesor durante la actividad procedimental.*

Otro tipo de actividad discursiva tiene que ver con la realización y práctica de procedimientos sobre conceptos ya tratados, y entre estas tareas docentes se encuentra el discurso instruccional, mediante el cual el profesor explica, dirige e indica la actividad escolar que deben realizar los alumnos. Para ello suele recurrir a fórmulas más directamente imperativas (*haz las actividades..., lee el texto..., copia en el cuaderno... responde a las siguientes cuestiones..., etc.*) que los alumnos aceptan, puesto que asumen que él es quien controla la tarea (en este microcontexto no tendría sentido el uso por parte del profesor de frases de cortesía o más indirectas, como *habría que hacer... ¿podrías hacer...? ¿qué te parece si..?*).

Sin embargo, como comenta Cazden (1991), cuando las actividades son compartidas por los alumnos, esto es, en los trabajos en grupo, el contexto se torna más informal (interacción entre iguales), y aquí el docente suele apelar más que a la imposición a la solidaridad del grupo, los mandatos se mitigan con razones, justificaciones, sugerencias, etc. y se introduce una mayor cortesía en las peticiones (*me gustaría que hicierais el trabajo así..., podríais repartiros el trabajo..., sería conveniente que...*). En este caso el alumno adquiere un mayor protagonismo al interactuar con el profesor y también con el resto de compañeros, lo cual suma beneficios cognoscitivos al proceso de aprendizaje.

El discurso entre iguales en contexto de aula muestra claras ventajas a la hora de mejorar la adquisición de la L2 y del conocimiento en general, puesto que se da en una situación única en la que el alumno inmigrante recibe un refuerzo extra de aprendizaje

de la L1, adaptada a su nivel intelectual, a través del intercambio comunicativo con los compañeros. Los participantes pueden invertir los roles habituales adjudicados a profesor y alumnos (preguntas y respuestas, aclaraciones, explicaciones, instrucciones, indicaciones, etc.) de una forma más natural y espontánea, cooperando en la construcción del comprender y del saber hacer, propios de cualquier actividad procedimental. El discurso entre iguales deviene así en un catalizador, pues desarrolla la L2 del alumno inmigrante, permite su mejor integración en el aula y contribuye a afianzar su competencia lingüística escolar (no olvidemos que la conversación fuera de la escuela no versa sobre temas escolares y no ofrece oportunidades a los estudiantes para que practiquen formas de discurso académico).

Dentro del discurso procedimental del profesor un apartado especial lo ocupa la redacción de enunciados y de exámenes (lo encontramos también en los libros de texto), que sigue una estructura fija, similar y reconocible, independientemente de la materia del currículo que trate. Sus principales características son:

⇒ concisión y brevedad en el desarrollo de la instrucción.

⇒ uso de la forma verbal en modo imperativo, que suele iniciar la frase (*Lee el texto..., Relaciona las siguientes proposiciones..., Contesta a las preguntas..., Resuelve el problema..., Cita..., Señala..., Explica..*) y cuya estructura sintáctica es siempre **Verbo + Objeto (o idea central) de la acción que debe realizar el alumno** ( *Cita tres autores..., Comenta la opinión..., Relaciona las dos columnas..., Completa las frases..., etc.*)

⇒ uso de interrogativas directas parciales (con partícula interrogativa). Es una fórmula habitual cuando previamente a la instrucción se ha hecho un breve planteamiento o introducción de la cuestión o del problema sobre el que se inquiere. Pero, en general, con esta estructura el profesor señala o puntualiza el aspecto concreto sobre el que desea obtener respuesta. Por tanto, es otro modo de limitar, concretar, acotar, en suma, el contenido de la respuesta.

No hay que olvidar que la selección que el docente hace de los usos lingüísticos empleados en los enunciados está vinculada a los contenidos que va a evaluar, lo cual forma parte de la negociación tácita que profesores y alumnos mantienen sobre los objetivos del proceso de enseñanza / aprendizaje.

Cerraremos este capítulo sobre el discurso del profesor siendo conscientes de que lo dicho en clase afecta a los resultados de la educación, esto es, al proceso mental de cada alumno y a la naturaleza de lo que éste aprende. Son cuestiones que de nuevo nos llevan a relacionar *pensamiento y lenguaje* y *pensamiento y habla*, y en el caso concreto que nos ocupa, esto es, la enseñanza a alumnos inmigrantes en la L2, nos llevan a valorar el paulatino proceso de apropiación de la lengua meta o incluso la sustitución de la L1 por la nueva lengua. El alumno inmigrante reconstruye su pensamiento en la L1 (*thought*) mediante nuevos procesos de pensamiento en la L2 (*thinking*), y reformula su lenguaje en la lengua materna (*language*) mediante la nueva

forma de hablar en la lengua meta (*speech*) (Vygotsky, 1962)<sup>36</sup>. Y a ello contribuye de manera especial el aprendizaje formal en la escuela.

## **2.2. Situación del alumno.**

Hasta el momento hemos argumentado la necesidad que tiene el alumno inmigrante de conocer y adiestrarse en la Li como instrumento básico para adquirir la competencia lingüística escolar, así como de lo imprescindible que resulta para ello conocer las claves del discurso del profesor. Pero ahora conviene detenernos en la situación del propio aprendiz, en el modo en que el alumno extranjero aprende el lenguaje de la escuela y en cuáles son las mejores estrategias para lograrlo.

Por ello mencionaremos a continuación la singular situación que presenta el alumno inmigrante en nuestras aulas, con especial referencia a sus dificultades lingüísticas, para después centrarnos en el propio ELI, en las estrategias de aprendizaje más idóneas en una de sus producciones comunicativas, la comprensión lectora, y en el mejor enfoque metodológico que convenga aplicar.

El profesor espera que durante las clases los alumnos utilicen un lenguaje y una sintaxis estándar, pero también un registro idiomático especial –tanto oral como escrito– esto es, un metalenguaje propio del contexto escolar en que se produce la interacción (el docente va a exigirles, por ejemplo, que definan, que expliquen conceptos mediante un

---

<sup>36</sup> Ideas tomadas de Cazden, (1991) que pueden adaptarse a la situación de alumnos inmigrantes en contexto escolar que estudian en la L2.

lenguaje específico)<sup>37</sup>. Por su parte el estudiante sabe que para ser escuchado y evaluado convenientemente debe emplear las palabras adecuadas en el momento oportuno (es el *timing* del que habla Cazden, 1991) como respuesta a las exigencias discursivas del profesor. De ahí que el uso que haga de las destrezas lingüísticas orales y escritas en esta situación de comunicación será el que determine y demuestre verdaderamente su capacidad cognitiva y su competencia lingüística escolar.

¿Pero con qué dificultades lingüísticas parte el aprendiz cuando accede al currículo escolar en una L2? Dado que ya hemos hecho mención a este asunto en apartados anteriores, recapitularemos los puntos más importantes para un mejor planteamiento de la cuestión:

1. Diferente nivel de desarrollo de las capacidades lingüísticas básicas: su competencia en las diversas destrezas no es homogénea. En líneas generales, y por las propias características del aprendizaje de una L2, el desarrollo de las destrezas receptivas (escuchar y leer) suele ser más abundante que el de las productivas (hablar y escribir) en un primer estadio, y por otra parte suele mostrar un mayor dominio de la oralidad (capacidad de expresión oral) que de la literacidad (capacidad de expresión escrita), ya que suele atender a sus necesidades comunicativas inmediatas.

2. Problemas de comprensión y de producción con respecto a las informaciones transmitidas durante la clase: el alumno suele tener dificultades para comprender

---

<sup>37</sup> “Gran parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los alumnos a reconceptualizar fenómenos, hechos, conocimientos. Hay un proceso de acercar a los alumnos hacia los significados del profesor (...) como la razón de ser de casi toda enseñanza” (Edwards y Furlong, 1978), cit. en Cazden, (1991:127)

información sobre conocimientos específicos de la materia, para comprender las instrucciones y responder a las exigencias propias de la tarea escolar.

3. Problemas para organizar, planificar y reformular el material lingüístico en que se expresa el conocimiento.

4. A todo ello se añade la intervención directa de la interlengua del alumno, quien puede aportar al proceso transferencias de su lengua materna.

Finalmente, para completar el capítulo dedicado a las características del discurso académico y a los factores que influyen directamente en la enseñanza de la competencia lingüística académica, haremos una breve referencia al tercero de ellos: la situación de aula o el contexto escolar en que se produce el aprendizaje.

### **2.3 Situación de aula.**

El objetivo de la enseñanza de la L2 en un contexto formal es ofrecer un *input* óptimo e inteligible que facilite su adquisición, y para ello es esencial el papel del profesor así como la situación de aula.

En el sistema educativo español lo habitual es que al alumno inmigrante se le integre en aulas junto a alumnos nativos que cursan un mismo nivel de estudios (clases heterogéneas donde el criterio nivelador en la enseñanza obligatoria lo establece finalmente la edad del alumno y no su nivel académico). Ante esta realidad lo más recomendable será organizar clases más abiertas, menos dirigidas por el docente, donde el aprendiz reciba el mayor *input* posible en la lengua meta, tanto de compañeros como del profesor. De otro modo, en clases excesivamente dirigidas el discurso del profesor

se acomodará inconscientemente al nivel mayoritario del hablante nativo, no siempre comprensible para el aprendiz de la L2 (Wong Fillmore, 1989)<sup>38</sup>. Por lo tanto, una de las decisiones que tiene que adoptar el docente será la de ajustar el estilo de enseñanza a la composición del alumnado.

En este marco la lengua vehicular utilizada para impartir las materias del currículo adquiere en sí misma el valor de un recurso de aprendizaje imprescindible para el alumno inmigrante, especialmente en lo que se refiere a su uso escrito, código especial que por un lado facilitará su acceso a amplios campos del conocimiento (el lenguaje de la escuela se expresa mayoritariamente por escrito, así que habrá que instruirle en la comprensión y expresión de textos académicos básicos, como exámenes, ejercicios, trabajos escritos, etc.), pero que por otro, le permitirá comprender, reformular y demostrar los conocimientos adquiridos o, lo que es lo mismo, su competencia lingüística en la escuela.

---

<sup>38</sup> Cit. en Baker, (1993)



## **CAPÍTULO IV- EL TRATAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ENSEÑANZA DE LA L2 COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN.**

En el capítulo precedente nos hemos aproximado a los rasgos del discurso académico con el fin de justificar y de enfatizar la importancia que tiene el conocimiento de la Li en la enseñanza de la L2 a alumnos inmigrantes, dada su función de lengua vehicular en el ámbito escolar. También hemos señalado sus principales rasgos, dependiendo del uso que de ella hagan los diversos participantes en la interacción, desde el discurso del profesor a las características que posee la lengua durante su uso en el aula. Pero dado el amplio campo de estudio que se abre al querer abarcar todas las producciones comunicativas del ELI, optaremos ahora por analizar cómo puede aplicarse a la comprensión lectora, que es una de las destrezas lingüísticas que desarrolla el alumno durante su etapa educativa. Abordaremos, pues, en el último tramo de esta Memoria el tratamiento de la comprensión de textos en el contexto escolar, que lleva aparejada la adquisición de conocimientos, con lo que de nuevo retomamos una de las ideas principales de nuestro trabajo, a saber, que la intervención docente al adiestrar al alumno inmigrante en la comprensión y uso de la Li debe estar

destinada a lograr en él una competencia lingüística escolar que le permita progresar en su formación académica.

El punto de partida nos llevará a precisar, en un repaso teórico y conceptual breve pero necesario, qué se entiende por comprensión de textos, qué procesos están implicados y qué factores influyen a la vez que permiten la adquisición de conocimientos. Después nos detendremos en el propio proceso de comprensión y lo que es más importante, qué método proponemos para facilitar la tarea al alumno en el desarrollo y aplicación eficaz de la destreza. Por último, explicaremos algunas actividades para ilustrar nuestra propuesta.

El lenguaje escrito ha sido desde el nacimiento de la civilización el vehículo más importante que el hombre ha inventado y desarrollado para comunicarse y aprender. A su vez engloba dos destrezas lingüísticas básicas, leer y escribir, que se convierten en el contexto de aula en las capacidades instrumentales utilizadas durante el aprendizaje; de ahí su importancia en la adquisición de la L2 como Li.

A través de la lectura (actividad comunicativo-receptiva) el alumno recibe información que comprende e interpreta más allá de una simple descodificación de signos gráficos. Es más, el aprendizaje de la lectura va inseparablemente unido a la formación del pensamiento y del desarrollo del espíritu crítico (Gaston Miralet, 1979)<sup>39</sup>. Por su parte *“la escritura constituye una potente herramienta de medición en la apropiación de cualquier contenido o habilidad, mucho más allá de su función*

---

<sup>39</sup> Para este autor leer implica un triple proceso: *desciframiento, comprensión y juicio*. Cit. en Glez. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006).

*comunicativa*” (Goody, 1985)<sup>40</sup>. Ambas ocupan un papel preponderante en la actividad escolar. Comprobémoslo:

- La comprensión lectora es una destreza fundamental para adquirir conocimientos, dado que la mayoría de los materiales y recursos didácticos utilizados tienen una naturaleza lingüística y visual: libros de texto, enunciados de exámenes, actividades, ejercicios; textos diversos, etc.
- La lectura incluye diversos tipos y finalidades, entre las que se encuentran *leer instrucciones, leer para buscar información y argumentar, leer para asimilar y retener contenidos*, que son tareas habituales del aprendizaje escolar.
- La lectura y la comprensión de textos escritos posee un fuerte componente cognitivo, puesto que activa los conocimientos previos del alumno y le ayuda a construir el aprendizaje significativo<sup>41</sup>.
- La producción escrita, por su parte, ocupa bastante tiempo del proceso de aprendizaje del currículo: anotaciones, resolución de ejercicios, exámenes, apuntes, redacciones, trabajos, etc.
- La escritura permite adquirir nuevos datos y destrezas, puesto que “*cosifica el habla, la despersonaliza, la objetiva y la descontextualiza (...)*” (Cassany, 2005:13), esto es, convierte el discurso en un instrumento más útil para representar la realidad y le permite ser más independiente del contexto de producción y de recepción. Posee también un fuerte impacto cognitivo.
- Por último, la producción escrita incluye el resto de habilidades lingüísticas.

---

<sup>40</sup> Cit. en Cassany, (2005:7)

<sup>41</sup> Como apunta Moreno (2004:127): “*es un proceso que debe relacionar lo que el lector ya sabe con lo que está leyendo, alterando, reorganizando la información existente*”.

En definitiva, desarrollar ambas destrezas en el alumnado inmigrante es garantía de una correcta y adecuada enseñanza de la L2 como lengua vehicular para adquirir las materias del currículo. Su instrucción en este contexto requiere además una enseñanza explícita y prolongada de estrategias de comprensión y de producción que motiven al alumno, que le permitan resolver los problemas de los que parte y enfrentarse con éxito a cualquier tipo de texto académico escrito.

Por eso, aunque puedan abordarse por separado cada una de estas destrezas para precisar mejor su modo de enseñanza, no hay que olvidar que ambas constituyen de forma indisoluble un todo, el lenguaje escrito, en el que se establecen cuatro niveles de adquisición y de dominio según Wells (1988)<sup>42</sup>:

- ⇒ *Nivel ejecutivo*: traducción del código del tipo oral al escrito y viceversa.
- ⇒ *Nivel funcional*: uso de la lengua escrita como un acto de comunicación interpersonal, útil en la vida cotidiana.
- ⇒ *Nivel instrumental*: búsqueda y registro de información escrita. Su dominio permite interpretar un enunciado cualquiera.
- ⇒ *Nivel epistémico*: uso del texto escrito como una manera de pensar, de organizar el pensamiento y de recreación lingüística y creativa.

Nuestro interés por aproximarnos a la enseñanza del ELI en contexto escolar nos lleva a fijarnos exclusivamente en los dos últimos niveles como marco referente, a partir de los cuales señalaremos los objetivos específicos de la lectura comprensiva que pretendemos conseguir.

---

<sup>42</sup> Cit. en Glez. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006)

## 1. LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA.

La lectura en la escuela además de ser un medio de entretenimiento es una magnífica herramienta para la transmisión de conocimientos y para el aprendizaje a partir de textos. De ahí que mejorar las habilidades prácticas en esta destreza, tanto del alumno nativo como del alumno inmigrante, sea objetivo prioritario de la labor docente. Pero para intentar mejorar una destreza previamente hay que conocer en qué consiste, cuál es su proceso de desarrollo y qué elementos intervienen.

Tradicionalmente se ha considerado la lectura comprensiva como una actividad de gran complejidad cognitiva por la existencia de múltiples factores que actúan durante el proceso, a partir del cual los lectores no tienen por qué obtener necesariamente ni un resultado satisfactorio ni sistemático. No todos interpretamos del mismo modo un mismo texto ni extraemos la misma información, según sea la función de lectura que apliquemos<sup>43</sup>. Así, se puede hablar de diversos tipos de lectura (García Velasco, 2006)<sup>44</sup>:

- ⇒ *lineal*: fase mecánica del desciframiento
- ⇒ *de asimilación*: empleada por el estudiante y estudioso (deseo de comprender totalmente el texto y retener su contenido)
- ⇒ *con objetivos*: de carácter exploratorio, con alto nivel de actividad mental (deseo de recabar información concreta de un texto)
- ⇒ *mental profunda*: de carácter reflexivo (deseo de encontrar las características del texto en su contexto)

---

<sup>43</sup> Carlos Rosales (1987) habla de tres funciones implícitas en la lectura: *funciones perceptivas y de desciframiento, funciones de simbolización y funciones de comprensión*.

<sup>44</sup> Cit. en Gléz. Álvarez y Vila Merino (coords.) (2006).

⇒ *creativa*: el texto se concibe como un objeto transformable a otro medio de expresión (interviene activamente la imaginación del lector)

Los tres primeros tipos entrarían dentro de los objetivos básicos que deben alcanzarse en el aula con el alumnado extranjero. En este mismo sentido, hasta el MCER establece una clasificación de la lectura cuyos niveles competenciales describe con detalle.<sup>45</sup>

En otro orden de cosas es patente que el ser humano muestra notables capacidades para inferir el significado de los mensajes que recibe de sus semejantes, para descifrar no sólo su significado literal (descodificarlo), sino también para extraer el contenido semántico y la intención que subyace, o lo que Austin y Searle (1980) denominan su *fuera ilocutiva*.

En definitiva, conceptos como *literalidad*, *significado* y *sentido* aparecen interconectados como definidores de diversos niveles de comprensión que el sujeto aplica en su tarea de leer y recordar textos. Pero ¿qué determina que el proceso de lectura de un texto alcance uno u otro nivel de comprensión? Y sobre todo, ¿cómo describir el propio proceso de comprensión lectora?

Variadas disciplinas han tratado la comprensión de textos, su influencia en el aprendizaje y cómo interviene la memoria (la *Lingüística*, la *Psicología Educativa* y la *Inteligencia Artificial*). La Psicología Evolutiva y la ciencia cognitiva también se han encargado en los últimos años de estudiar la cuestión y de arrojar luz sobre un tema tan complejo, y aunque se han aportado definiciones y explicaciones sobre qué es

---

<sup>45</sup> Ver Apéndice (pp.1-3).

comprender un texto, la mayoría de ellas tiende a referirse al resultado del proceso más que al proceso en sí.

Así, García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría (1995:3) señalan que *“la comprensión del discurso (...) es la construcción de una representación mental del significado del mismo, es decir, supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento”*.

Dichos autores recogen también la opinión al respecto de Van Dijk y Kintsch (1983), Carpenter y Just (1987), Johnson-Laird (1983), quienes hablan de que *“el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto”*.<sup>46</sup>

Resumiendo, parece evidente y comprobable que la tarea de comprender se basa esencialmente en un carácter *constructivo y referencial* del proceso, en el que tanto el lector como el texto coadyuvan de diferente forma en la lectura, sin que se pueda computar hasta qué punto su intervención influye en el resultado final.

Recojamos a continuación algunos aspectos teóricos de relevancia para aclarar esta tarea cognitiva y tomemos como referencia a García Madruga et al. (1995). En la comprensión de un texto escrito interactúan tres tipos de procesos de forma paralela, no secuenciada (Just y Carpenter, 1992):

---

<sup>46</sup> Cit. en García Madruga et al. (1995:3)

- El lector debe reconocer las palabras, codificando los patrones gráficos de cada una de ellas y accediendo a su bagaje lingüístico interno que le proporcionará su significado. Con él se alcanza la *literalidad* o *comprensión literal del texto*.
- El lector aplica un analizador sintáctico que le permite extraer relaciones gramaticales entre las palabras de cada oración. Ello le ayuda a transformar las cadenas de palabras en una representación semántica<sup>47</sup> (el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los diversos componentes de la oración para llegar al nivel semántico). Con él se alcanza la *comprensión del significado global del texto*.
- Otros factores que acompañan esta actuación del sistema cognitivo y lingüístico humano van a influir de forma decisiva: los conocimientos del lector sobre el mundo, sobre la estructura del texto, sobre el léxico, etc. En este proceso el sujeto “conecta” lo leído con todo ese bagaje de conocimientos previos que le permiten alcanzar *la interpretación del texto*, su *sentido*, e incorporarlo a su memoria y a su particular construcción del aprendizaje de forma significativa.

Dicha interacción entre los distintos niveles se explica por la existencia de la Memoria Operativa del lector, la cual alberga los recursos cognitivos necesarios para llevar a cabo las complejas transformaciones simbólicas que implica la comprensión del discurso. En ella se depositan los resultados parciales y finales de cada proceso, y ella es también la que permite conectar de forma coherente la información semántica del texto

---

<sup>47</sup> De ello se infiere que el análisis sintáctico se convierte en un requisito previo para la comprensión del discurso, lo que afianza la importancia otorgada por los últimos estudiosos de la ciencia cognitiva al papel del análisis sintáctico (y por añadidura, a la contribución de la Lingüística del Texto) en la comprensión textual. Las últimas teorías lingüísticas proponen diversos métodos para analizar las oraciones, pero ha habido respuestas diferentes sobre la cuestión (Johnson-Laird, 1983; Mitchell, 1987; etc.)



con la información nueva, para que el lector construya el modelo mental que cierra el proceso. Just y Carpenter (1992) también destacan la importancia de la MO en el proceso de comprensión al relacionar directamente el despliegue de su potencial con el resultado final. Ello explica que los sujetos menos eficientes en su MO tengan menos recursos para procesar la información, por lo que su comprensión resultará deficiente. Por eso concluyen estos autores que la automatización de los procesos se convierte en una condición necesaria para el funcionamiento en paralelo de los mismos, el cual consideran imprescindible, y qué mejor fuente de automatización que la práctica lectora, decisiva para lograr una buena capacidad comprensiva.

Hemos destacado anteriormente el carácter *constructivo* y *referencial* de la comprensión de textos, pues intervienen por un lado los procesos cognitivos sobre el propio texto y por otro los conocimientos que aporta el propio lector. Intentemos ahondar un poco más en estos dos rasgos definidores del proceso.

### **1.1. *Carácter referencial de la comprensión lectora.***

Son de gran importancia los conocimientos que el lector aplica a la tarea, porque actúan en todos los niveles del proceso de comprensión reduciendo su complejidad. Podemos agruparlos en cuatro tipos, tal y como proponen García Madruga et al. (1995):

- a) *conocimiento lingüístico*: permite al lector acceder al significado léxico del texto.
- b) *conocimiento del mundo*: ayuda al lector a resolver la ambigüedad sintáctica de las oraciones al permitirle hacer las inferencias necesarias.

c) *conocimiento específico de un tema*: le facilita la adecuada construcción textual, al posibilitarle la distinción entre ideas principales y secundarias.

d) *conocimiento de los tipos de estructuras retóricas* (narración, exposición, etc.): le permite al lector aplicar una estrategia estructural que logra la eficaz construcción de una representación coherente y acabada del mismo.

Activarlos y aplicarlos exige del lector un adecuado control y regulación de sus recursos cognitivos, lo que incide en el carácter estratégico de dichos conocimientos, sobre cuya idea insistiremos más adelante. Así, “*no es suficiente con poseer conocimientos declarativos sobre el mundo o las estructuras expositivas, es necesario saber cómo activarlos y utilizarlos en la comprensión de un texto determinado*” (García Madruga et al., 1995:17).

Muchas han sido las teorías que han resaltado la importancia de los conocimientos en la comprensión y memoria de textos, y las que en relación con esto han centrado su interés en la organización esquemática del conocimiento. Entre estas últimas están la de Minsky (1975) y su propuesta de los *marcos*, la de Schank (1977) sobre los *guiones*, y la de Rumelhart (1980) sobre los *esquemas*. Nos detendremos un instante en la *Teoría de los esquemas* de Rumelhart, porque pone de manifiesto el carácter interactivo en el proceso de comprensión del discurso y la notable influencia que tienen los conocimientos en la comprensión. Concibe ésta como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el lector, a partir de los indicios que proporciona el

texto, genera determinados esquemas-hipótesis que se evalúan al contrastarlos con las oraciones sucesivas hasta lograr una interpretación consistente de la información.<sup>48</sup>

Es interesante también apuntar las explicaciones que este autor atribuye a la interpretación incorrecta de textos y, por tanto, a la deficiente comprensión lectora, porque pueden aumentar nuestra perspectiva sobre su tratamiento en la L2. Podemos resumirlas de la siguiente forma:

⇒ el lector carece de los esquemas apropiados (o conocimientos previos) y por ello no comprende el mensaje.

⇒ el lector posee los esquemas necesarios, pero el texto no le proporciona los indicios que necesita para la completa y correcta interpretación.

⇒ el lector obtiene una interpretación consistente del texto que, sin embargo, no coincide con la propuesta del autor.

En conclusión, la Teoría de Rumelhart nos viene a confirmar la necesidad de contar con los conocimientos del lector y de proporcionarle las claves necesarias para lograr una correcta comprensión mediante el uso de las normas convencionales establecidas en la organización del discurso y de las señalizaciones adecuadas, todo lo cual le permitirá, en definitiva, activar los esquemas pertinentes.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Para Rumelhart los esquemas vienen a ser *estructuras de datos* que representan conceptos genéricos almacenados en la memoria y que poseen variables que el sujeto debe “rellenar” mediante la información del contexto, la información previa que ya posee o infiriendo valores “por defecto”. Otra característica de los esquemas es que están ordenados jerárquicamente y representan conocimientos de diferentes tipos y a todos los niveles de abstracción. Pero no son meras estructuras conceptuales, sino que son procesos activos a través de los cuales el sistema cognitivo interactúa con el medio y construye una representación de la realidad. Dicha interacción se manifiesta en dos procesos, el *bottom up* o *procesamiento de abajo-arriba* (información obtenida por medio de la decodificación) y el *top down* o *procesamiento de arriba-abajo* (información proporcionada por la capacidad interpretativa del lector).

<sup>49</sup> Si bien psicólogos y científicos cognitivos han avanzado en el estudio de la comprensión del discurso, más recientemente tienen mayor predicamento las teorías conexionistas que inciden en el carácter

## 1.2. *Carácter constructivo de la comprensión lectora.*

Hemos dicho que el segundo rasgo que caracteriza a la comprensión de textos es la *construcción*. Así, cuando un individuo se enfrenta a la lectura de un texto, lo que hace es construir una representación del mismo gracias a sus conocimientos previos, a las características del propio texto y especialmente a la estructura del mismo. En relación con estos dos últimos factores hay que señalar que recordar los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen en su estructura (*efecto de los niveles*); de este modo, “*los contenidos e ideas más importantes serán más probablemente recordados que aquellos que ocupan una posición estructural menos relevante*” (García Madruga et al., 1995:10). Lo cual redundaría en la idea de construcción.

Durante años muchas teorías han tratado de describir y de explicar cómo se construye la representación de un texto de forma que se aclare el mencionado *efecto de los niveles*. Entre ellas destacamos la de Kintsch y Van Dijk (1983), que ofrece un modelo secuencial basado en la construcción de una red coherente de proposiciones en ciclos, que va incluyendo a la vez los conocimientos y las inferencias que aporta el lector. Según estos autores, en el proceso de comprensión y construcción de un texto se pasa por las siguientes fases<sup>50</sup>:

1. El lector construye una *microestructura* o base del texto, que es un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos que deben estar conectados por repetición o por solapamiento para lograr una *coherencia local*.

---

interactivo del conocimiento y en la resolución de los problemas de aprendizaje (Just y Carpenter, 1992; Taraban y McClelland, 1990; Kintsch, 1988). Muchos autores abogan por integrar posiciones cognitivas clásicas y conexionistas.

<sup>50</sup> Cit. en García Madruga et al. , (1995)

2. A partir de ésta elabora una *macroestructura* o representación semántica del significado global del texto. Se logra con ello una *coherencia global* al interconectar todas las ideas por su relación con el significado de conjunto del texto. Para que el lector pueda realizar esta tarea debe acudir también a sus conocimientos sobre cómo están organizados los textos, para lo que se apoyará especialmente en señales, como títulos, frases temáticas, marcadores retóricos, etc. En definitiva, todo un proceso estratégico.

3. Por último, Kintsch y Van Dijk mencionan la existencia de *superestructuras* o estructuras esquemáticas que hacen referencia a la organización del texto o a su estructura retórica, y que actúan para el lector como un modelo referente que le permite distinguir entre un texto narrativo, expositivo,<sup>51</sup> etc. En este sentido los estudios realizados por Meyer (1975, 1984, 1985) demuestran la importancia del conocimiento de dichas estructuras textuales para comprender y memorizar los textos adecuadamente (ayuda al lector a construir la *macroestructura* y a recurrir a estrategias textuales).

Recapitulando todo lo expuesto hasta ahora y atendiendo a algunos principios básicos de la Psicología Educativa, podemos concluir con algunas consideraciones de interés:

- El alumno durante la lectura/ aprendizaje a través de textos actúa como un receptor activo de información, pues integra los nuevos conocimientos comprendidos en estructuras cognoscitivas que ya posee, lo que

---

<sup>51</sup> Van Dijk (1983:142) define las *superestructuras* como “las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto”.

constituye el modelo de aprendizaje significativo al que venimos haciendo referencia a lo largo de esta Memoria (el alumno construye el texto/ el conocimiento).

- La comprensión, el aprendizaje y el recuerdo posterior no dependen únicamente del texto o de las estructuras cognoscitivas previas del aprendiz, sino de una interacción entre el texto y su estructura y los esquemas usados por el lector (el alumno participa en la interacción).
- Durante esta interacción el alumno actúa estratégicamente manifestando propósitos, creando expectativas sobre lo que lee, aplicando sus conocimientos, descubriendo otros y relacionándolos con los que ya posee, etc. (el lector utiliza estrategias).

En conclusión, en la lectura comprensiva el lector construye una interpretación de lo que lee a partir del texto (de su forma y contenido) y de lo que sabe a través de un comportamiento interactivo de todos los elementos que intervienen en el proceso (*texto, contexto, sistema lingüístico y él mismo*<sup>52</sup>), y en el que el sujeto utiliza estrategias diversas, consciente o inconscientemente.

Entre leer, comprender y aprender se establecen vínculos imprescindibles para el desarrollo cognitivo del alumno. Si adquirir el conocimiento a partir de textos implica haber comprendido lo leído, cabe esperar que la escuela intervenga de forma activa en el aprendizaje y desarrollo de estrategias para la comprensión y memoria de textos.

---

<sup>52</sup> Juan Mayor (2000:9) alude a ellos como “*dimensiones de análisis de la comprensión lectora*”.

A lo largo de este capítulo ya hemos hecho mención implícita y explícita del componente estratégico inherente al proceso de lectura comprensiva y que lleva al aprendiz, una vez superada la fase de descodificación, a aplicar continuamente estrategias para asimilar el contenido de textos y para, en definitiva, interpretarlos. Todas las teorías inciden sobre su importancia<sup>53</sup> y sobre el protagonismo que adquieren en el desarrollo de esta destreza, sin las cuales la lectura deviene en ineficaz. Para leer necesitamos simultáneamente manejar con soltura las habilidades de descodificación (estrategias de descodificación) y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas (estrategias cognitivas, socioculturales, etc.); necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje (estrategias de predicción, cognitivas), en un proceso que nos permite comprobar la evidencia o el error de las predicciones que hemos ido elaborando y actuar en consecuencia (estrategias metacognitivas que controlan o regulan el proceso).

¿Pero cómo se enfrenta a esta tarea el alumno inmigrante? ¿Qué dificultades encuentra? Pasemos a analizar con más detalle su caso para poder precisar el método de enseñanza en el aula.

---

<sup>53</sup> Dijk y Kintsch (1983) hablan en su teoría constructivista del procesamiento del discurso que hace el lector como un proceso estratégico en el que actúan conductas controladas, intencionales y dirigidas a una meta, si bien matizan que no hay que confundirlas con meras secuencias de acciones concretas. Para estos autores, el concepto de estrategia es más bien una instrucción de carácter global necesaria que permitirá al sujeto tomar las decisiones oportunas sobre cómo llevar a cabo eficazmente una acción. Identifican las estrategias con un conocimiento procedimental sobre la tarea que nos sugiere, por un lado, su posibilidad de aprendizaje, y por otro, que cuanto más interiorizado esté dicho conocimiento en el sujeto, éste lo controlará mejor y en consecuencia hará más eficaces sus actuaciones.

## **2. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA L2.**

Teniendo en cuenta las principales teorías sobre la comprensión lectora en la L2 (*Hipótesis de la interdependencia lingüística o de la habilidad subyacente* de Goodman (1973) e *Hipótesis del umbral lingüístico* de Clarke (1979) que se sustentan en dos principios básicos, a saber: a) si las habilidades lectoras ya se han adquirido en la L1, sólo hay que activarlas durante el aprendizaje de la L2 y b) para poder leer eficazmente en la lengua meta hay que alcanzar previamente un nivel básico de competencia en la L2), vamos a detallar las dificultades más comunes que presenta el alumno inmigrante en relación a la lectura:

- No comprende bien las explicaciones del libro de texto o la información de otros documentos escritos presentados en el aula, su organización, finalidad, su sentido último; no interpreta adecuadamente o de forma global el contenido de textos. En conclusión, no sabe para qué utilizar la información que recibe, ni cómo integrarla en su bagaje de conocimientos ya adquiridos.
- No comprende bien las instrucciones de la tarea escolar: enunciados de ejercicios, exámenes, actividades, etc. O sea, no entiende qué tiene que hacer ni por qué y con qué objetivo.

Siguiendo a Acquaroni (2004), se pueden apuntar las siguientes causas como origen de dichas dificultades:

1. El alumno posee un nivel lingüístico inferior en la L2 y un menor grado de automatización del proceso de decodificación.



2. Suele prestar más atención a descodificar el significado y la estructura que a interpretar o dar sentido global a lo que lee. Ello le lleva a sobrecargar la Memoria a Corto Plazo y a realizar un mayor esfuerzo cognitivo sin recurrir a lo que ya sabe o conoce sobre la lengua meta o sobre el tema (Memoria a Largo Plazo).
3. Muestra un escaso, nulo o inadecuado uso de estrategias lectoras, porque o bien no sabe aplicarlas (tampoco lo hacía en la L1), o bien no sabe transferirlas de la lengua materna.
4. Tiene dificultad para inferir e interpretar la información implícita del texto.
5. En ocasiones el bajo conocimiento del contexto cultural en que se desarrolla la L2, la enseñanza escolar, etc. le lleva a interpretar incorrectamente los textos.

Las dificultades mencionadas son en gran medida de naturaleza lingüística, basadas en el desconocimiento de la L2 en cuanto al vocabulario específico de una materia concreta, al metalenguaje utilizado en la actividad escolar y al significado contextual que dicho vocabulario adquiere, lo que en consecuencia se traduce en la falta de respuestas adecuadas por parte del alumno a las consignas o instrucciones dadas y en el problema (incapacidad, incluso) que tiene para construir significados nuevos que hagan progresar su aprendizaje del currículo.

A partir de todo lo anteriormente expuesto se justifica la fuerte implicación que tiene la enseñanza de estrategias específicas en el mejor rendimiento de la comprensión lectora de los alumnos inmigrantes y en su mejor adquisición del conocimiento. En definitiva, en el perfeccionamiento de la Li (la L2 para el aprendizaje).

Abordaremos a continuación todos aquellos aspectos relacionados con la intervención docente en el aula, objetivos que se persiguen y método de trabajo.

### **2.1. Objetivos que deben enmarcar la tarea.**

Tenemos que partir de la especial situación en que se encuentra el alumno inmigrante, aprendiz de/en una L2, por tanto del análisis de sus necesidades y de las principales dificultades que tiene ante la tarea y que ya hemos apuntado.

Concretaremos, así, los siguientes objetivos generales, basándonos en los principios señalados por Solé (2001) y en las condiciones de lectura que mencionan Palincsar y Brown (1984)<sup>54</sup>:

- Si la interpretación que el lector hace de un texto depende en gran medida del objetivo de la lectura, *fijaremos y haremos explícitas al alumno las distintas finalidades de la lectura*. Saber qué, por qué y para qué va a leer dotará de sentido a la tarea y le conferirá de paso un ingrediente motivador al implicar al alumno en el proceso, quien al ver como mejora su habilidad, se sentirá competente, ganará autoconfianza y sus expectativas de éxito aumentarán.
- Si el desconocimiento de la estructura de los textos determina en ocasiones su complejidad interpretativa, *adiestraremos al alumno en el (re)conocimiento de los principales textos académicos*. Los textos deben “dejarse comprender” (los contenidos deben ser claros y coherentes, la estructura textual debe resultar familiar o conocida y la cohesión interna aceptable), por lo que habrá que

---

<sup>54</sup> Cit. en Solé (2001:60-61)

asegurarse cuando se presenten al alumno de que éste posee los conocimientos necesarios para abordarlos, esto es, que no están tan alejados de sus expectativas y conocimientos como para que resulte imposible su comprensión.<sup>55</sup>

- *Se trabajará la lectura comprensiva atendiendo especialmente al proceso más que al resultado.*<sup>56</sup> Para ello se enseñarán y aplicarán estrategias específicas de comprensión para activar el conocimiento previo relevante, para establecer objetivos de lectura, clarificar dudas, predecir, establecer inferencias, autocuestionarse, resumir, sintetizar, etc.
- Si las estrategias que emplea el lector se hacen conscientes para un alumno nativo cuando hay problemas de comprensión, *lo adecuado para el alumno inmigrante será hacerlas conscientes desde un principio*, desde el primer momento en que se enseña y trabaja la destreza. Serán estrategias para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, pero también para detectar errores y compensarlos mediante posibles soluciones.
- Si comprender textos y aprender son dos tareas íntimamente vinculadas que facilitan además la memorización comprensiva, *se enseñarán estrategias de lectura para aprender* (la destreza lectora se utilizará como instrumento útil para aprender significativamente).

---

<sup>55</sup> Es lo que Ausubel (1983) denomina *significatividad lógica* respecto del aprendizaje significativo.

<sup>56</sup> En el tratamiento de la comprensión lectora a alumnos nativos tradicionalmente se ha atendido y evaluado el resultado. La instrucción explícita de la lectura en la escuela se limita al dominio de las habilidades de descodificación durante una primera etapa educativa, pero superada ésta no se “enseña” de forma explícita e instruccional a leer comprensivamente. Los docentes suelen aplicar estrategias que persiguen la evaluación del proceso, tales como cuestionarios sobre el contenido de un texto, para comprobar el grado de comprensión.

La lectura y la comprensión de textos en la L2 es en esencia algo más que dotar de significado a las palabras. Su objetivo primordial es conseguir que el alumno interprete razonablemente textos de diverso tipo mediante el desarrollo de la capacidad comprensiva de mensajes escritos. La actividad docente que se ejerza sobre el alumno inmigrante debe perseguir como *objetivos específicos* la mejora de esta destreza en:

- a) su competencia lectora, es decir, en su competencia para relacionar y conectar lo leído con los conocimientos previos que ya posee, tanto del mundo como de la L2, con su experiencia sociocultural y lectora.
- b) su competencia lingüística discursiva, es decir, su competencia para reconocer la estructura textual, los elementos que cohesionan el texto, etc.
- c) la adquisición de vocabulario de la L2.

Todo ello supone hacer frente a una compleja tarea cognitiva que exige del aprendiz realizar los siguientes procesos (Moreno, 2004):

- ⇒ Captar la relación entre el código oral y el escrito.
- ⇒ Distinguir la diferencia entre palabras gramaticales y de contenido léxico y asimilar su papel en la construcción semántica.
- ⇒ Captar la idea principal del texto y su finalidad.
- ⇒ Reconocer la estructura organizativa de un texto y asociarla a un contexto y finalidad concretos.
- ⇒ Saber buscar y rastrear información nueva y relacionarla con la ya conocida, para integrarla en un sistema nuevo de conocimientos.
- ⇒ Interpretar valoraciones, opiniones, argumentos, etc. expresados por otros.

- ⇒ Inferir la información implícita y así poder interpretar el sentido global e intencionalidad de un texto en su contexto.
- ⇒ Tomar conciencia de las dificultades de comprensión y adoptar estrategias para solventarlas (relectura, búsqueda de palabras, preguntas directas a los expertos, etc.)
- ⇒ Planificar la lectura como destreza útil en la adquisición de conocimientos.
- ⇒ Aplicar diversas técnicas lectoras dependiendo del objetivo marcado.

En función de estas características podemos marcarnos las metas que deseamos conseguir, siempre dependiendo del nivel de competencia con que llegan nuestros alumnos inmigrantes al aula. No obstante, podemos considerar que el punto de partida básico es concebir la lectura como la relación que el lector establece entre lo que está leyendo y lo que ya sabe, proceso a partir del cual puede modificar, ampliar y organizar en la lengua meta la información que ya posee (*comprensión adicional*, según el MCER). Para lograrlo debe activar tanto estrategias semánticas (comprender el significado del vocabulario) como cognitivas (interpretar el mensaje más allá de una simple descodificación o comprensión literal), y hay que hacerle consciente de que el entrenamiento en las mismas garantiza en gran medida el éxito (estrategias metacognitivas).

## ***2.2. Tipo de estrategias que se van a enseñar.***

Las estrategias son variadas y profundizar en ellas dependerá de diversos factores, tales como la edad del aprendiz, el tipo de ejercicio o actividad que se plantee, el tipo de texto, la destreza en la L2 del alumno, etc. (Rubin, 1975). Pero si queremos

que su aplicación práctica sea real, deberemos seleccionar aquellas que resulten más rentables en el aula. En otro orden de cosas no hay que olvidar que (Solé, 2001:20) “*la lectura es un proceso constante de emisión y de verificación de hipótesis conducentes a la comprensión del texto, y de control de esa comprensión –de comprobación de que la comprensión tiene lugar*”.

Esto es, la comprensión se basa en las predicciones que el lector hace sobre lo que lee a partir de la información textual y extratextual de que dispone, y cuando aquellas no se realizan, se producen fallos en la comprensión, algo bastante habitual entre el alumnado inmigrante. Por ello si en la elaboración de predicciones intervienen los conocimientos previos del lector, los objetivos de lectura que se ha marcado y el conocimiento de la estructura del texto, las actuaciones docentes deberán ir destinadas a enseñar estrategias que activen cada uno de esos aspectos, pero también a orientarle en el autocontrol, supervisión y evaluación de su propio comportamiento y de sus posibles modificaciones, en función de los objetivos que se haya marcado o de las necesidades de comprensión que le vayan surgiendo. Es decir, por un lado habrá que enseñarle estrategias *orientadas a analizar el texto*, estrategias *orientadas a mejorar su propia actividad como lector* (de inferencia, de contextualización, de búsqueda, etc.), pero también estrategias para *hacerle consciente de la propia actividad lectora* y de su capacidad para regularla, esto es, *estrategias metacognitivas*.

Las estrategias no son, por tanto, meras habilidades o técnicas ejecutivas sobre tal o cual tarea concreta, sino que incluyen todo un proceso metacognitivo, esto es,

autorregulador del individuo sobre su actuación inteligente.<sup>57</sup> Por lo que a la hora de decidir qué estrategias enseñar habrá que primar aquellas que ayuden al alumno a elaborar procedimientos generales que pueda después transferir a otras situaciones de lectura. Recogiendo la propuesta de Solé (2001), una *estrategia de lectura enseñable* será aquella que:

- ⇒ tienda a la consecución de una meta.
- ⇒ permita avanzar en el desarrollo de la acción del lector (que le ayude a descubrir el mayor número de relaciones implícitas y explícitas en un texto, así como las relaciones de las diversas unidades textuales).
- ⇒ pueda adaptarse a distintas situaciones de lectura.
- ⇒ implique los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión.<sup>58</sup>

El concepto de estrategia resulta básico para explicar no sólo las posibilidades de mejora de las habilidades comprensivas del alumno, sino las de cualquier otra habilidad cognitiva fundamental del aprendiz.<sup>59</sup> Si optamos por enseñarlas es porque queremos convertir a nuestros alumnos inmigrantes en lectores eficaces, capaces de aprender

---

<sup>57</sup> Solé (2001:59) define *metacognición* como “la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla”. Dicha autora recoge también la distinción que hacen Valls (1990) o Nisbet y Schuksmith (1987) entre *estrategias* (ligadas a la metacognición) y *microestrategias* (como habilidades ligadas a tareas muy concretas).

Sobre la *metacognición*, Brown y cols. (1983) distinguen entre *el saber sobre el conocimiento y la regulación del conocimiento*. Este último es el encargado de promover la adquisición de habilidades generales que permitan al sujeto un control sobre sus propios mecanismos de aprendizaje, es decir, que le enseñen a *aprender a aprender* (Cit. en García Madruga et al., 1995).

<sup>58</sup> Habrá que evitar la enseñanza y presentación de estrategias como un fin en sí mismo; por el contrario habrá que instruir al alumno en su función y su aplicación, pero sin caer en el automatismo, pues de este modo el alumno aprenderá la mecánica, pero no asimilará su valor general.

<sup>59</sup> En el marco de la Psicología Evolutiva actual que relaciona estrechamente aprendizaje y desarrollo, el conocimiento y las estrategias interactúan en el desarrollo intelectual progresivo del individuo. Anderson (1980) habla de *conocimiento declarativo* (conocimiento) y *conocimiento procedimental* (estrategias) y Brown et al. (1983) asocia el cambio evolutivo del individuo al uso creciente de estrategias. En definitiva, la estrategia es un elemento inherente al conocimiento o como dicen García Madruga et al: “*el conocimiento es por definición estratégico*” (1995:47).

autónomamente y de demostrar su competencia cognitiva y lingüística escolar, porque comprender un texto en la L2 no es igual a traducirlo.

Por último señalar que tanto el método de instrucción que elijamos para enseñarlas como los objetivos finales que nos marquemos, deberán ir dirigidos a proporcionar aquellas habilidades que permitan desarrollar el autocontrol, independientemente de los contenidos de la tarea, y contribuir a hacer del aprendiz un sujeto activo y consciente del valor de las estrategias en su aprendizaje.

### *2.2.1. Estrategias de intervención sobre el texto.*

Tal y como recogen García Madruga et al. (1995), podemos hablar de dos técnicas de intervención sobre el texto:

a) Procedimientos que *actúan sobre el propio texto* a base de manipular las variables intratextuales mediante:

- ⇒ la modificación de la organización general del discurso
- ⇒ la simplificación léxica y sintáctica
- ⇒ el uso de conectores discursivos

b) Procedimientos que *no alteran el texto*, pero que pueden influir sobre su procesamiento y recuerdo, tales como:

- ⇒ organizadores previos
- ⇒ títulos y sumarios
- ⇒ objetivos y cuestiones



⇒ esquemas, etc.<sup>60</sup>

Ambos grupos nos interesan porque en conjunto permiten (re)conocer la estructura organizativa de un texto, esto es, comprobar su secuencia de ideas y su tematización.<sup>61</sup> Mediante los procedimientos del primer grupo, entre los que se encuentran las señalizaciones (enumeraciones, presentaciones previas mediante frases específicas, resúmenes o sumarios finales, etc.), se facilita al lector la construcción de un marco de conceptos a partir de los cuales ya puede distinguir la información relevante de la accesoria. Por su parte, el segundo grupo de ayudas extratextuales (títulos, sumarios, etc.) no hace sino resaltar el contenido del texto, permitiendo focalizar el tema y las ideas más importantes. Son técnicas que funcionan como activadores previos, necesarios para el adecuado procesamiento del texto, pues proporcionan al lector un plan estratégico útil para la recuperación y organización de sus conocimientos. En definitiva, actúan como elementos de fijación en la memoria.

¿Por qué resulta importante para los docentes el dar a conocer y el utilizar dichas estrategias en el ámbito educativo? Las respuestas pueden parecer obvias, pero teniendo presentes a nuestros alumnos inmigrantes, parecen adquirir una nueva lectura:

- porque algunas estructuras retóricas que se utilizan en el aula no resultan “naturalmente” familiares al alumno (un ejemplo son los textos expositivos, que

---

<sup>60</sup> Este segundo grupo es el que más nos interesa en la enseñanza de la Li a alumnos inmigrantes, por su rentabilidad en el aula. Ver Apéndice (pág. 4).

<sup>61</sup> En este sentido, lo habitual en los textos expositivos escolares es una *secuencia deductiva* (la que va de los conceptos generales y abstractos a los particulares y específicos) y lo deseable es que la frase temática, donde reside la idea principal, aparezca al inicio del párrafo, pues como apunta Kieras (1980), se recuerda peor un texto cuando el tema aparece al final o a modo de síntesis. Sin embargo, los estudios de Baumann y Serra (1984), Ambruster y Anderson (1981), entre otros, vienen a resaltar que la mayoría de los textos escolares violan esta convención.

conforman la mayor parte de los textos académicos con los que va a trabajar. Por el contrario la narración es un tipo de organización que aparece habitualmente ya en los primeros estadios del aprendizaje, independientemente del modelo sociocultural del país de procedencia); así pues se hace imprescindible su enseñanza.

- porque una adecuada presentación y caracterización de las estructuras textuales y su conocimiento por parte del alumno facilitará la comprensión del texto y su recuerdo, así como la adquisición de los conocimientos que incluya el texto.<sup>62</sup>
- porque el lector al enfrentarse al texto desarrolla todo un conjunto de actividades o conductas (*actividades matemagénicas* en palabras de Rothkopf, 1976) que favorecen su capacidad estratégica (le ayudan a focalizar el tema, a discriminar lo accesorio de lo importante, a activar sus conocimientos previos, a relacionar conceptos nuevos con los que ya posee, etc.; en suma, a construir el aprendizaje), cuyo desarrollo es fundamental para abordar con éxito el proceso lector.

### 2.2.2. Estrategias de intervención sobre el sujeto.

Estas estrategias están orientadas a mejorar la actividad del lector, por lo que intentan abarcar todos los aspectos implicados en el proceso de comprensión. La mayoría de los autores las relacionan con las tres fases en las que dividen dicho proceso; a saber (Solé, 2001):

---

<sup>62</sup> Al ser un tipo de textos (sobre todo los expositivos) que tratan información nueva, el lector apenas puede recurrir a sus conocimientos previos para construir el sentido, por lo que su principal apoyo y orientación estará en el propio texto y en el modo en que el autor lo presente.

1. *Estrategias previas a la lectura*: permiten al lector dotarse de objetivos de lectura y actualizar conocimientos. El uso y eficacia de unas estrategias u otras dependerá de los objetivos marcados o de la finalidad de la lectura.

2. *Estrategias durante la lectura*: permiten establecer distintas clases de inferencias, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee, así como tomar decisiones, si se producen fallos de comprensión.

3. *Estrategias posteriores a la lectura*: destinadas a recapitular el contenido, a resumirlo y a ampliar el conocimiento obtenido a través de la lectura.

Dicha secuenciación obedece a razones más expositivas que reales, puesto que la mayoría de las estrategias aparecen integradas en el curso de la actividad lectora sin que se produzca una clara delimitación entre algunas de ellas. Incluso la idoneidad de una u otra en un momento dado dependerá del estilo de aprendizaje del lector, del texto, del objetivo que deba conseguir el lector, etc.

Aunque los criterios de clasificación son variados, nosotros optaremos por presentar una clasificación didáctica que atiende también a la secuenciación del proceso de lectura comprensiva en varias fases.<sup>63</sup>

Sobre dicho cuadro vamos a añadir las siguientes aclaraciones:

1. *De carácter general*:

- las fases de lectura pueden aplicarse al texto o al fragmento en que se encuentre el lector, independientemente del momento de la clase en que se produzca.

---

<sup>63</sup> Ver Apéndice (pág.5). El cuadro adjunto que hemos elaborado es una adaptación de los *tipos de estrategias de aprendizaje* de O'Malley et al. (1985) a la destreza de la comprensión lectora, recogidas por Pastor (2004:292-294) a través de Larsen-Freeman y Long (1991:185-187) y de las observaciones de Solé (2001) sobre los tipos de estrategias lectoras.

- la secuencia lógica de uso de las estrategias puede modificarse si el profesor persigue un fin específico. Así, por ejemplo, el reconocer palabras-clave puede emplearse en la prelectura (a través de técnicas como, por ejemplo, el *scanning*, el hojear o atender a la disposición tipográfica de un texto) o durante la lectura (utilizando el subrayado como técnica complementaria); los conocimientos previos pueden activarse también *a posteriori* del proceso, etc.
- Las estrategias seleccionadas para aplicar en el proceso de lectura se basan en tres comportamientos que queremos fijar en el alumno: *anticipación*, *verificación* y *autocuestionamiento*.
- El fin básico de la enseñanza de estas estrategias al alumno inmigrante es que éste ejerza control sobre su propia tarea comprensiva. Para que sea un lector competente no sólo debe identificar los fallos o lagunas de comprensión, sino disponer de recursos para solventarlos y saber aplicarlos oportunamente. El docente evitará la continua corrección del error y orientará al alumno para que sea éste quien lo descubra y aporte la solución.

## 2. Sobre las diversas fases de la lectura:

- La finalidad u objetivos de la lectura serán los que determinen el uso de las estrategias oportunas, y en todas ellas hay que adiestrar al alumno. Así, leer para obtener una información puntual y precisa nos llevará a enseñar la técnica de lectura rápida y selectiva o *scanning*; leer para obtener la idea global de un texto nos llevará a enseñar la técnica de una lectura rápida general o *skimming*, etc. En síntesis, interesa adiestrar al alumno inmigrante en el mayor número posible de

estrategias asociadas a unos objetivos para que, una vez interiorizadas, sepa aplicarlas oportunamente.

- En la fase de prelectura y de lectura será importante enseñarles a establecer predicciones, bien a partir de las señales del texto<sup>64</sup>, bien a través de la actualización de sus conocimientos (sobre el tema, sobre la L2, etc). La interacción del profesor con los alumnos y de estos entre sí mediante preguntas directas será fundamental, porque les ayudará a formular preguntas pertinentes sobre el texto, sobre la situación de lectura, etc., lo cual guiará tanto al docente como al propio alumno en la evaluación y reorientación del propio proceso de comprensión, así como en el uso que hace de la L2.<sup>65</sup> Dicha estrategia puede plantearse a muy distintos niveles de la lectura y en cualquiera de las fases señaladas.
- En la fase de lectura, proceso de emisión y de verificación de inferencias, será fundamental enseñar al alumno aquellas estrategias que contribuyan a desarrollar su habilidad en el proceso de construcción de un texto (en este caso de su *macroestructura*), y entre ellas está el distinguir lo importante de lo accesorio, o lo que es lo mismo, el reconocer la idea principal, elemento básico si queremos que después pueda elaborar resúmenes, tomar notas y recordar (aprender) lo importante (la idea principal tiene un fuerte impacto en el

---

<sup>64</sup> Es lo que Van Dijk (1979) denomina *relevancia textual*, esto es, la importancia que el autor del texto atribuye a los contenidos según cómo organiza su estructura y las marcas o señales que incluye: *señales semánticas* (palabras clave, repeticiones, frases temáticas...), *señales sintácticas* (orden de las frases importantes, conectores...), *señales gráficas* (tamaño y tipo de letra, subrayados, enumeraciones...)

<sup>65</sup> De forma inconsciente el sujeto durante la lectura se plantea preguntas, hace predicciones, recapitula y conecta información, la resume, etc., lo que en definitiva le obliga a replantearse continuamente su conocimiento y uso de la L2, en una actividad que ya hemos comentado en los capítulos anteriores de esta Memoria.

recuerdo)<sup>66</sup>. El principal problema es enseñar a identificarla al alumno inmigrante (en el caso del alumnado nativo dicha estrategia se va adquiriendo casi de forma intuitiva con la edad, en relación al contenido del texto y la práctica guiada por el docente<sup>67</sup>), por lo que habrá que facilitar el proceso aplicando la estrategia en textos reconocibles en su estructura, preferentemente expositivos (división en párrafos, lenguaje accesible y relativo al tema; ideas principales explícitas en cada párrafo, etc.), y cuyo contenido sea familiar al alumno (posea conocimientos previos sobre el tema). Muy útil para enseñarla será el método instruccional del *modelado* al que nos referiremos en el próximo apartado.

- En la fase de post-lectura las estrategias más usuales en la actividad procedimental de la escuela son el resumen, el esquema y la respuesta a cuestionarios sobre un texto. Suelen utilizarse para evaluar la comprensión, pero también resultan útiles como estrategias en una lectura activa, pues obligan al alumno a controlar y replantearse su actividad como lector. En el *resumen* el alumno debe integrar las destrezas de comprensión y de producción en un todo,

---

<sup>66</sup> La mayoría de los estudiosos valoran su eficacia en el rendimiento, especialmente en el ámbito educativo: Baumann (1984, 1990); Taylor y Berkowitz (1980) señalan que construir una frase-resumen por cada párrafo mejora la comprensión y el recuerdo posterior del texto; Cunningham y Moore (1990) le dan un tratamiento unitario junto con el resumen (relación estrecha entre identificar ideas principales y realizar un resumen); Van Dijk y Kintsch (1983) también la relacionan con el *esquema* y el *resumen*. Explican que al leer, el sujeto selecciona, generaliza e integra las proposiciones de la base del texto, extrae así las ideas principales o *macroproposiciones* que, organizadas jerárquicamente, darán lugar a *esquemas* y, una vez relacionadas secuencialmente, a un *resumen* del texto. (Cit. en García Madruga et al., 1995)

<sup>67</sup> No obstante, Brown y Smiley (1977, 1978) han mostrado que hasta los 17 años el individuo no concluye el proceso de adquisición de esta habilidad. (ibid., 1995:51) y Winograd (1986) indica que los lectores jóvenes tienen dificultades para valorar lo que es importante y lo hacen de forma distinta a como lo hace un lector adulto (cit. en Solé, 2001).

el lenguaje escrito, tal y como referimos al inicio de este capítulo. Enseñar a resumir implica tener en cuenta algunos aspectos (Solé, 2001):

- ⇒ el resumen debe conservar en esencia el significado del texto.
- ⇒ exige haber identificado previamente las ideas principales del texto y su secuencia de relación.
- ⇒ no es lo mismo enseñar a hacer resúmenes para “decir el conocimiento” (*resumen externo*) que para “reelaborarlo” (*resumen interno*). El segundo, mucho más complejo, lo utiliza el alumno para aprender y, como dice Pozo (1990)<sup>68</sup>, “(...) *deviene una auténtica estrategia de elaboración y organización del conocimiento*”.

Su enseñanza a alumnos inmigrantes se limitará al primer tipo, a sabiendas de que ni tan siquiera a los alumnos nativos en la enseñanza secundaria les resulta fácil acceder al segundo.

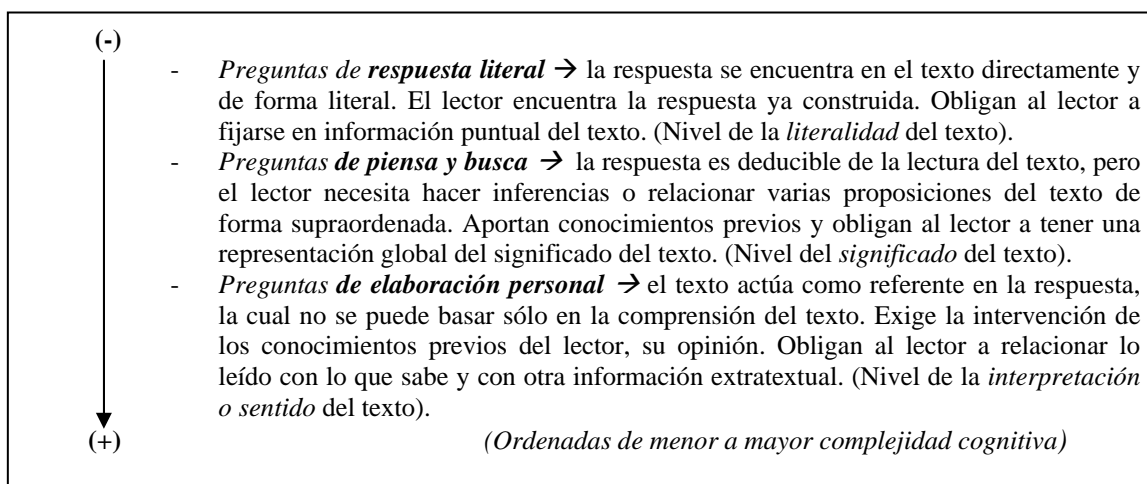
Las características intrínsecas del *esquema* (brevedad, disposición tipográfica especial, fácil identificación visual de las partes en su conjunto, uso de señalizaciones especiales, como flechas, llaves, guiones, etc.) harán de él una técnica muy útil en cualquier momento del proceso lector. Así, será conveniente emplearlo en la prelectura como anticipador de la estructura del texto y de las ideas principales (ayudará a identificarlas y a comprobar su posición en el párrafo, su secuenciación, etc.). En este caso el docente es el que facilitará el esquema ya hecho. Pero también podrá utilizarse en la post-lectura, si lo que nos interesa es confirmar que el alumno ha (re)construido la estructura del texto

---

<sup>68</sup> Cit. en Solé (2001:131)

tras haber distinguido lo importante de lo accesorio. En conclusión, sirve como apertura o cierre de otras estrategias.

Por último, *la respuesta a cuestionarios sobre el texto* servirá no sólo para evaluar los resultados del proceso, tal y como ya hemos comentado, sino que también permitirá adiestrar al alumno en la formulación de preguntas pertinentes sobre el mismo.<sup>69</sup> Hay diversos tipos de preguntas y se formulan con diferente intencionalidad. Según la clasificación adaptada por Solé (1987), podemos reunir en este cuadro las preguntas-respuestas que podemos aplicar:



A través de ellas el docente controla y evalúa la lectura comprensiva del alumno, observa sus dificultades y la competencia que demuestra, lo que le permite ir ajustando su intervención. Del mismo modo el alumno se hace

---

<sup>69</sup> Samuels y Kamil (1984) demuestran que un lector es capaz de responder a preguntas sobre un texto sin haberlo comprendido (cit. en Solé, 2001), lo cual nos lleva a plantearnos la eficacia de dichos cuestionarios a la hora de evaluar la comprensión lectora. Habrá que extremar el cuidado para lograr una perfecta interrelación entre lo que se pregunta, cómo se hace y qué información se quiere obtener, en especial en el caso de los alumnos inmigrantes (pueden quedarse en lo literal o en el significado del texto, pero no llegar a su interpretación o construcción definitiva), pues al igual que ocurre con los alumnos nativos, tienden a automatizar el proceso por la repetición abusiva que se hace de esta técnica en el aula.



consciente de su capacidad, y guiado por el profesor puede también actuar: profundizar en el uso de algunas estrategias, corregir su actuación, solicitar ayuda, etc.

- Muchas de las técnicas y estrategias citadas en el mencionado cuadro (ver Apéndice, pág.5) y explicadas de forma más amplia en este apartado se integran de manera natural (no responden a actividades necesariamente temporalizadas) y recurrente a lo largo del proceso. Algunas son cognitivamente más complejas, lo que en ocasiones nos obligará a delimitar su uso, pero la gran mayoría pueden enseñarse desde el principio aplicando un diferente grado de profundidad. A modo de orientación, podemos reagrupar las destrezas según su complejidad, pero teniendo presente que el profesor es el que podrá decidir sobre cuándo enseñarlas y prever sus implicaciones en el aprendizaje general del alumno.

| <b><u>Estrategias (-) complejas</u></b>             | <b><u>Estrat. (+) complejas</u></b>              | <b><u>Estrat. (++) complejas</u></b> |
|---|--|--------------------------------------|
| Subrayar  | Distinguir lo importante de lo accesorio         | Preguntar y cooperar                 |
| Poner título  | Inferir significados a partir del <i>cotexto</i> | Inferir la información implícita     |
| Hojear  | Resumir  | Buscar información complementaria    |
| Releer  | Reconocer palabras-clave                         | Esquematizar                         |
| Distinguir algunas ideas principales                | Parafrasear el contenido                         | Monitorizar el proceso               |
| Buscar palabras en el diccionario                   |  | Hacer una lectura crítica            |
| Contextualizar el texto por sus marcas tipográficas |  |                                      |

Lo que debe guiar al profesor es la aplicación paulatina del mayor número de estrategias, cada vez más complejas y ejecutadas con un progresivo grado de interiorización y de autonomía por parte del alumno (máximo logro).

A modo de recapitulación, recordemos que *los objetivos* que se persiguen con su enseñanza son:

- a) que el alumno conozca las estrategias y su rentabilidad comprensiva.
- b) que aplique las diversas técnicas y estrategias lectoras a cualquier tipo de texto.
- c) que las interiorice y ejecute de forma autónoma y consciente.

En contrapartida, evitaremos que:

- a) la práctica de la lectura comprensiva sea algo uniforme, estático y repetitivo, que degenera en el automatismo, que “contamine” la observación del profesor y “pervierta” sus decisiones sobre cómo y para qué enseñar esa estrategia.
- b) en la práctica de esta destreza sólo intervengan estrategias de evaluación.

Abordaremos, por tanto, la enseñanza de estrategias aplicables al propio proceso de lectura comprensiva.

En definitiva, leer es una destreza y a su dominio, como al de cualquier otra destreza, se accede mediante una ejercitación comprensiva. Pero la realidad es que se le exigen al alumno durante la lectura determinadas habilidades de cuya enseñanza explícita y directa, paradójicamente, se le suele privar. Por ello a la hora de abordar la enseñanza de la comprensión lectora al alumnado inmigrante deberemos tener en cuenta, como dicen García Madruga et al. (1995: 54), que:

*“los métodos de instrucción y los objetivos finales deben ir dirigidos a proporcionar aquellas habilidades metacognitivas que permitan desarrollar el autocontrol, independientemente de los contenidos de la tarea, favoreciendo un procesamiento activo y contribuyendo a mejorar la disposición del sujeto a emplear las estrategias”.*

### 2.3. Método de enseñanza y tipo de actividades.

La eficacia en el entrenamiento sobre las habilidades de comprensión lectora está estrechamente ligada al tipo de situación de aprendizaje. Baumann (1990) nos recuerda que “(...) *los alumnos aprenden lo que se les enseña. Es decir, lo que los profesores enseñan directamente, los alumnos lo aprenden*”<sup>70</sup>. Por ello la enseñanza /aprendizaje de las estrategias de lectura debe vincularse al concepto de *práctica guiada* y *tarea compartida*<sup>71</sup>, donde adquiere importancia el entrenamiento escolar a través de un método de enseñanza de instrucción directa, que se basa en dos conceptos fundamentales: a) *el modelado* (el profesor actúa y se pone como modelo) y b) *la metacognición* (el procedimiento lector se hace consciente). Mediante este modelo se pretende hacer explícito el proceso de comprensión lectora al alumno, mostrarle el valor de las estrategias lectoras como estrategias de aprendizaje, convirtiendo aquél en una *enseñanza de la lectura*, más que en una *enseñanza con la lectura*, tal y como quedó reflejado en los objetivos.

Son variados los métodos de enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en los que nos hemos basado para proponer nuestra actuación, pero todos tienen como rasgos comunes el enfoque cognitivo y la perspectiva constructivista del aprendizaje, así como el uso de la instrucción directa y explícita de la estrategia, ya sea a través de la técnica del *modelado* (Dansereau, 1979, 1980; Baumann, 1983, 1990;

---

<sup>70</sup> Cit. en García Madruga et al. (1995:58)

<sup>71</sup> Rogoff (1984) lo denomina “*participación guiada*”, que nos remite de nuevo al concepto de *andamiaje*.

Collins y Smith, 1980) o *de la enseñanza recíproca* (Palincsar y Brown, 1984), fuertemente influida por la Teoría de Vigotsky y su ZDP (*zona de desarrollo próximo*)<sup>72</sup>

¿Qué características presenta el *modelo de instrucción directa*? Recogiendo las ideas expuestas por Calvillo (2001, 2002) y adaptándolas a la situación de enseñanza a alumnos inmigrantes en una L2, diremos que la lectura comprensiva ha de ser una habilidad:

- a) *prolongada* en el tiempo, y más en el tipo de alumnos que nos ocupa, estudiantes de y en una L2. Debe enseñarse de manera recurrente y gradual, de lo más simple a lo más complejo.
- b) *explícita y contextualizada*. Los alumnos deben conocer la finalidad y los beneficios de la tarea, justificando qué se va a enseñar y por qué.
- c) *estratégica*. El entrenamiento estratégico es la forma más rápida de aumentar la capacidad de comprensión. Hay que adiestrarlos en la aplicación de técnicas concretas asociadas a la lectura de textos, justificando su uso y explicando el cómo, cuándo y dónde emplearlas.
- d) *modeladora*, es decir, tiene que mostrarles cómo leer, mediante la presentación de modelos previos que puede ejecutar el propio profesor para orientarles sobre los pasos que conviene seguir.

---

<sup>72</sup> Recogidos por Solé (2001) y por García Madruga et al. (1995). Nuestra propuesta de método se basa en una combinación de los procedimientos mencionados que coinciden en general en el uso del *modelado* (demostración/ instrucción directa del profesor de cómo se aplica la estrategia), donde el profesor actúa como modelo y protagonista fundamental del proceso de aprendizaje; en *la enseñanza explícita y consciente de la habilidad* y en la paulatina *cesión del control de la tarea del profesor al alumno*. Todos ellos combinan el papel director-protagonista del profesor durante una primera fase de la enseñanza y el papel activo y protagonista que va adquiriendo el alumno a medida que asimila e interioriza la estrategia.

e) *metacognitiva*, que consiste en hacerla una práctica consciente y planificada para los alumnos (contribuirá de paso a favorecer el aprendizaje autónomo), quienes tienen que saber qué van a leer, para qué y de qué manera (técnicas lectoras)<sup>73</sup>.

f) *motivadora*. En este sentido enseñarles las técnicas adecuadas y hacerlos conscientes de su uso y capacidad de control incluye ya de por sí un alto grado de motivación. Seligman<sup>74</sup> propone la *inmunización conductual*, que consiste en lograr desde el principio que el sujeto tenga éxito en sus esfuerzos para que lo asocie con una adecuada actuación sobre las tareas. Es fundamental transmitirles también la idea de que los errores son parte del proceso de enseñanza/ aprendizaje y no reflejo de su incapacidad, y de que el objetivo es lograr prácticas cada vez más autónomas (hay un fuerte componente afectivo implícito en esta idea que se resume en la frase “*la actitud lleva a la aptitud y viceversa*”).

### 2.3.1. Desarrollo del procedimiento de enseñanza.

Aunque las estrategias constituyen una base para la enseñanza planificada de la comprensión lectora, sabemos que no son el único recurso al que acude el profesor en su actividad en el aula cuando lo que quiere es enriquecer o practicar la comprensión de un texto. Por ejemplo, puede servirse de las preguntas directas al alumno o proponer el intercambio de opiniones para aclarar o ampliar la comprensión (dentro de su actividad discursiva basada en la interacción), por lo que no siempre planteará actividades de

---

<sup>73</sup> Recordemos que la metacognición supone la estrategia de las estrategias, y el entrenamiento metacognitivo es básico para solucionar otros problemas de aprendizaje.

<sup>74</sup> Cit. en Burón (1997).

enseñanza de dichas estrategias. ¿Por qué entonces conviene hacer explícito su aprendizaje? Porque nos interesa convertir a nuestros alumnos inmigrantes en lectores autónomos en la L2, hacerlos competentes en la escuela y, en definitiva, facilitarles el camino hacia el éxito académico. El objetivo fundamental es dotarlos de recursos para que puedan manejar y manejarse en el español como Li.

A continuación vamos a detallar *el método de enseñanza* que proponemos: la instrucción directa de las estrategias lectoras. La principal guía para la toma de decisiones en la actuación docente serán las seis características del modelo que mencionábamos al principio de este capítulo (*prolongada, explícita y contextualizada, estratégica, modélica, metacognitiva y motivadora*), que asimismo nos permitirán enumerar una serie de principios metodológicos, adaptados de los recogidos por Calvillo (2001, 2002):

- ⇒ Explicaremos la destreza, ejemplificándola y mostrando su utilidad.
- ⇒ Presentaremos textos auténticos, que el alumno utilice, necesite o quiera leer.
- ⇒ El profesor actuará inicialmente como modelo, pero no será el único.
- ⇒ Partiremos de cómo leen los alumnos inmigrantes (indagaremos sus hábitos lectores, costumbres, destrezas, etc.) para confrontar pareceres y corregir errores.
- ⇒ Graduaremos la estrategia y preveremos la dificultad de los textos para conseguir la motivación adecuada (si el texto es más difícil, la estrategia será más sencilla y viceversa).
- ⇒ Recurriremos a plantear la enseñanza de forma diversa para evitar un temprano automatismo y falso dominio de las destrezas.

⇒ Las fases de desarrollo apuntarán a un progresivo trabajo autónomo del alumno (del modelado del profesor → práctica dirigida → práctica independiente).

El desarrollo del proceso puede centrarse en las siguientes etapas (basadas en Baumann, 1990, y en Collins y Smith, 1980)<sup>75</sup>:

a) *Presentación de la(s) destreza(s)*: Será breve y en ella procederemos a definir la estrategia o técnica y a singularizarla, atendiendo a preguntas del tipo: ¿qué, para qué, cómo se hace, cuándo y dónde usarla? Dependiendo del nivel de profundización que hayamos establecido, el profesor responderá a más o menos cuestiones de las indicadas. Habrá que evitar ser excesivamente prolijo para que el alumno no la aprenda de forma demasiado rígida. La presentación irá necesariamente acompañada de su ejemplificación, la cual permitirá relacionarla con los conocimientos que sobre ella pueda tener el alumno, realizar una demostración concreta, señalar posibles errores o usos inadecuados de dicha estrategia.

Esta parte puede dinamizarse con preguntas exploratorias sobre los conocimientos previos del alumno (que hablen de su experiencia, de sus dificultades, etc.) o con actividades motivadoras (por ej. darles un texto incompleto para que infieran contenidos; practicar el *scanning* en un tiempo limitado, para que pongan de manifiesto

---

<sup>75</sup> Baumann propone 5 etapas para desarrollar su método: a) *introducción*: presentación de los objetivos y de la utilidad de la estrategia, b) *ejemplificación*: muestra del material con el que se va a trabajar, c) *enseñanza directa*: el profesor demuestra activamente la habilidad en cuestión, modelando el aprendizaje, d) *aplicación dirigida por el profesor*: el alumno intenta reproducir el modelo con la orientación del profesor y e) *práctica individual*: los alumnos practican de forma independiente la estrategia aprendida. Collins y Smith, por su parte, hablan de 3 fases: *la de modelado del profesor*, *la de participación del alumno* (desde preguntas más guiadas sobre el texto a preguntas más abiertas) y *la fase de lectura silenciosa*, donde el alumno actúa independientemente (fija objetivos, efectúa hipótesis, compensa fallos de comprensión, etc.)

su capacidad visual y memorística y que verbalicen qué deberían hacer para captar el contenido global, etc.)

b) Durante el *proceso de modelado*, el profesor actúa en primera persona poniéndose como ejemplo de cómo llevar a cabo la estrategia. Para ello tendrá que explicar el qué, el cómo, el cuándo y el dónde lo va a hacer, y así indicar los pasos sucesivos que deben seguirse. En esta fase es conveniente que el profesor verbalice las dudas, objeciones, errores que vayan surgiendo, para que los propios alumnos los puedan secundar o complementar. El objetivo es hacerlos conscientes de la tarea. A continuación se realizará la práctica guiada, que puede desarrollarse de diversas formas y durante un tiempo prolongado. Debe repetirse cuantas veces sea necesario, pues el entrenamiento continuado contribuye a asimilar la estrategia. Sin embargo, para evitar que el alumno caiga en la mera aplicación automática, se recurrirá a continuas reflexiones sobre su modo de utilización. Es importante dar valor a la participación, puesto que ayudará al docente a monitorizar el progreso en la comprensión y uso de la estrategia.

c) El proceso culminará con la fase definitiva: *la práctica independiente por parte del alumno* (no debe confundirse con la simple práctica en casa), que se producirá cuando éste haya interiorizado la destreza y la ejecute sin necesidad de que el profesor se lo pida. En esa paulatina autonomía el profesor irá disminuyendo las instrucciones que acompañan a la realización de las actividades para fomentar que la práctica estratégica surja de forma espontánea (por ej. el paso que va de señalarle que debe anotar un significado concreto en el margen de un texto, a observar que lo hace sin necesidad de indicación alguna).



### 2.3.2. Tipos de actividades.

¿A qué tipo de actividades podemos recurrir en el aprendizaje y desarrollo de las estrategias? Podemos agruparlas en relación a las fases de la lectura y a los objetivos específicos que persigamos:

#### a) *Actividades de prelectura:*

Preguntas directas cuya finalidad es que el alumno infiera aspectos del texto que se va a leer, tomando como referencia, por ejemplo, el título, los epígrafes u otros elementos verbales que estructuren el texto, la organización tipográfica del mismo, etc. Objetivo: despertar su interés y activar, comprobando a un tiempo, sus conocimientos previos sobre el tema y sobre la L2.

#### b) *Actividades de lectura:*

1. Actividades dirigidas al análisis del texto. Objetivo: aplicar estrategias lectoras.

- Búsqueda de información concreta (datos, cifras, palabras, etc.) a partir de una lectura rápida y selectiva (*scanning*).
- Búsqueda de la idea general de un texto a partir de una lectura rápida y global (*skimming*) en un tiempo limitado.
- Búsqueda del sentido global de un texto a partir de una lectura intensiva que requiere la realización de subactividades, como:
  - ⇒ subrayar las ideas principales de un texto
  - ⇒ delimitar las partes de un texto para reconocer su organización en bloques de significado

⇒ subrayar las palabras-clave

⇒ identificar los marcadores discursivos que sirven para avanzar en el texto

2. Actividades relacionadas con la lectura comprensiva. Objetivo: adquirir y desarrollar estrategias lectoras.

- Propuesta de títulos apropiados para sintetizar el contenido de un texto.
- Reconstrucción de un texto previamente desorganizado.
- Completado de la estructura de un texto mediante la adición de párrafos, cuyo contenido se ajuste al lugar que ocupa en el conjunto (párrafo de inicio, párrafo de conclusión, párrafo de desarrollo de ideas, etc.).
- Búsqueda y selección de los marcadores discursivos adecuados para completar un texto.
- Búsqueda en el diccionario del significado de vocabulario específico de un texto.

c) *Actividades de post-lectura:*

- Respuesta a cuestionarios de V o F para monitorizar la comprensión.
- Búsqueda de información para ampliar algún aspecto del contenido del texto.
- Elaboración de resúmenes orales o escritos sobre el contenido del texto.
- Valoración e interpretación de opiniones o intenciones explícitas o implícitas que hayan aparecido en el documento.

- Intercambio de pareceres, dudas, entre los alumnos y el profesor a partir de preguntas directas.

#### ***2.4. Evaluación de la comprensión lectora.***

En todo proceso de aprendizaje la evaluación no debe limitarse a una valoración de los resultados obtenidos al final del mismo, sino que debe incluir continuas proyecciones del proceso en sí a través del análisis del comportamiento y del desarrollo de todos los factores implicados: objetivos programados, material empleado y actividades planificadas, método de enseñanza, labor del docente y actuación del alumno. Conviene distinguir, por tanto, entre *la evaluación del proceso de enseñanza / aprendizaje de la comprensión lectora* (que incluye el diagnóstico de la situación de partida del alumno, de sus necesidades, que determinarán la programación y el método de enseñanza) y *la evaluación de la competencia del alumno en esta destreza* (que incluye información sobre qué textos comprende y cómo lo hace, que nos indicarán su progreso en la lectura). La primera se relaciona con la organización de la actividad educativa, pues incide sobre los objetivos de aprendizaje (tipo de lectura que se persigue, estrategias seleccionadas, etc.), sobre la programación (prioridades y secuenciación en la enseñanza de las estrategias) y sobre la elección de los materiales (tipos de textos, de actividades, etc.). La segunda, sin embargo, vincula la capacidad de comprensión lectora del alumno con referentes estándar, como los que describe el MCER, y que nosotros adaptamos también al aprendizaje de la Li en contexto escolar.

La destreza de comprensión lectora constituye un pilar básico para lograr la competencia lingüística en cualquier idioma, y aún más en el caso del aprendizaje de la L2 en contexto escolar, al convertirse en la habilidad esencial sobre la que se sustenta la construcción del conocimiento y del pensamiento en la L2.<sup>76</sup>

De entre los diversos tipos de evaluación aplicables interesará dar mayor relieve a la *evaluación formativa* (centrada en todo el proceso de enseñanza), cuyo propósito es incrementar el aprendizaje del alumno fomentándole conductas autorreguladoras, sin olvidar tampoco la *evaluación sumativa*, que pone énfasis en el resultado final y que servirá para reorientar el proceso de enseñanza, si fuera preciso.

Pero ¿cómo evaluar la comprensión lectora? ¿Qué procedimientos habrá que utilizar y qué criterios se deberán fijar?

Tal y como comentamos al inicio de este capítulo, la comprensión lectora va ligada de forma indisociable a la escritura. En el desarrollo de ambas destrezas coinciden y confluyen abundantes elementos (en los apartados anteriores hemos hecho mención de estrategias de lectura directamente relacionadas con la producción lingüística, como el resumen, elaboración de esquemas, etc.), de ahí que a la hora de evaluar el proceso, debamos tener presente también esta doble dimensión. No obstante, vamos a señalar aquellos aspectos más específicos de la comprensión lectora que son evaluables. Para determinarlos, recordemos los dos ejes básicos de nuestra propuesta de enseñanza:

- Enseñar de forma contextualizada estrategias de lectura específicas para hacer más rentable y accesible la destreza al alumno inmigrante.

---

<sup>76</sup> Aprender y dominar la Li de la escuela (entre cuyas destrezas se encuentra la comprensión de textos) facilita el aprendizaje de los diversos contenidos del *currículum*. Recordemos la finalidad de *leer para aprender* que preside la mayor parte de las actuaciones en el ámbito académico.

- Lograr que el alumno las interiorice y las regule de forma consciente para que controle su propia actividad, el contexto y la tarea, en suma, para que aprenda autónomamente.

Si la actuación independiente del alumno se concibe como meta final del proceso de enseñanza de comprensión de textos, la madurez del lector se verificará cuando el docente perciba que el alumno sustituye una aplicación pasiva y mecánica de las estrategias aprendidas por una aplicación activa, consciente y autorregulada. Por eso, tan importante como observar que el alumno conoce y desarrolla dichas estrategias, será comprobar que es capaz de aplicarlas en los contextos adecuados. Sólo entonces tendremos la garantía de que el sistema de enseñanza funciona.<sup>77</sup>

Aunque el docente podrá aplicar instrumentos de evaluación del resultado, también podrá emplear otros durante el proceso, puesto que así lo permitirá la propia tarea compartida entre profesor y alumnos y el método de instrucción directa. Con todo ello podemos sintetizar los siguientes principios que deben tenerse en cuenta para la evaluación:

- El papel del docente durante gran parte del proceso será receptivo y de observación continua.<sup>78</sup> A ello contribuirán:
  - ⇒ la existencia de unos objetivos claros al inicio de la tarea de lectura, ya que actuarán como referentes para interpretar los avances del alumno.

---

<sup>77</sup> En este proceso de verificación habrá que tener en cuenta que la adquisición de la estrategia pasa por diversas fases. Garner (1987) alude a tres: *período de no utilización*; *período de utilización poco flexible y no siempre eficaz* (el alumno no la utiliza espontáneamente) y *período de utilización flexible, eficaz y espontánea de la estrategia*. (Cit. en García Madruga et al., 1995)

<sup>78</sup> Evaluar la tarea forma parte del propio desarrollo de la destreza; esto es, la “imitación” del modelado hecho por el profesor exige que éste compruebe constantemente si se ha entendido, por lo que la retroalimentación y reorientación es constante.

⇒ la práctica de diversas estrategias de forma simultánea o secuenciada, pues permitirán la observación y reflexión sobre el proceso, sobre las dificultades del alumno y las necesidades que van surgiendo y que conviene satisfacer.

- La evaluación se integrará en la medida de lo posible en la propia lectura de textos. Las mismas situaciones creadas para la enseñanza/ aprendizaje de las estrategias servirán de marco para obtener la información evaluable. No se buscarán (y si es así, se hará de forma muy puntual y planificada) situaciones específicas de evaluación por el carácter artificial y descontextualizado que comportan.<sup>79</sup>
- La práctica de la lectura comprensiva no ha de ser ni uniforme ni mecánica, por lo que se presentarán al alumno abundantes actividades de lectura diversa a través de una multiplicidad de textos, para cuya evaluación se emplearán instrumentos varios, ajustados al tipo de lectura y a la finalidad que se persigue.
- Dado su carácter de tarea compartida inherente al método de enseñanza, se incluirá también la autoevaluación del alumno sobre su propia actuación, actitud, resultados, etc. Para ello se le facilitarán instrumentos de autocontrol que contribuyan a hacer de él un lector activo y consciente de su propia actividad.

Más difícil resulta establecer unos criterios de evaluación de la comprensión lectora. Johnson (1990) define la evaluación de la lectura como “*el grado de*

---

<sup>79</sup> Para lograr una verdadera eficiencia en el aprendizaje de estrategias lectoras el alumno debe aprenderlas en su contexto natural, esto es, durante el propio proceso de comprensión de textos, en donde verá su utilidad y la conveniencia de aplicarlas.

*integración, inferencia y cohesión con que el lector integra la información textual con la previa*".<sup>80</sup> Adaptando los criterios señalados por Colomer y Camps (1991)<sup>81</sup> a la situación de enseñanza que nos ocupa, podemos apuntar los siguientes:

1. *Grado de adecuación de la lectura a los objetivos que persigue la tarea* (finalidades, tipos de lectura más o menos superficial). El profesor debe conocer y fijar el objetivo de la lectura y observar cómo la aborda el alumno y si el resultado posterior se ajusta a dicha finalidad.

2. *Grado de manejo de las fuentes escritas por parte del alumno* (saber cómo y dónde buscar cierta información). El profesor debe observar si el alumno recurre para la comprensión del texto a las señalizaciones del mismo, a sus conocimientos sobre estructuras textuales, a la consulta del diccionario, etc.)

3. *Grado de comprensión durante el proceso de construcción del significado* (uso de los conocimientos previos del alumno, de inferencias, de técnicas como la relectura, el resumen de lo leído, anotaciones, subrayado de palabras-clave, de ideas principales, etc.). El profesor obtiene información sobre este criterio a través de la observación, de preguntas directas y de la propia tarea compartida con el alumno.

4. *Grado de control del propio proceso de comprensión por parte del alumno* (uso de estrategias metacognitivas, socioafectivas). La autoevaluación y el autocuestionamiento del alumno son datos que el profesor recaba sobre el desarrollo del proceso de comprensión lectora y que puede y debe comentar con el alumno.

5. *Actitud y disposición del lector hacia el texto y hacia la lectura* (interés que muestra, nivel de implicación, grado de autoconfianza en la tarea, etc.). La información

---

<sup>80</sup> Cit. en Solé (2001:147-148)

<sup>81</sup> Ibid, (2001)

que el docente recibe sobre el comportamiento del lector antes y durante la lectura le ayuda a analizar, a sopesar las dificultades y a tomar decisiones sobre su intervención pedagógica.

Por último, los instrumentos de evaluación serán diversos dependiendo del tipo de estrategias lectoras, y estarán integrados en el desarrollo del procedimiento, tal y como ya hemos mencionado.

A modo de conclusión de este capítulo dedicado a la enseñanza de la comprensión lectora en la L2 en contexto escolar, hagamos hincapié en algunas de las ideas expuestas.

El aprendizaje de esta destreza como parte de la enseñanza de la L1 a alumnos inmigrantes en contexto escolar no puede ser homogeneizadora, pero al menos debe intentar cierta sistematización si queremos rentabilizar su eficacia. Por eso, aunque la situación de enseñanza presenta peculiaridades por el perfil del alumno, hay que evitar, como apunta Mayor (2000), caer en el error de dar más importancia al nivel de descodificación que al de interpretación, pues se corre el riesgo de presentar la destreza como una labor de traducción. Si queremos que nuestro alumno aprenda y piense en una L2, el proceso de enseñanza de la comprensión lectora no tiene por qué diferir en esencia del utilizado con el alumnado nativo. Hay que recordar que cuando el alumno inmigrante estudia en una L2 está integrando el sistema lingüístico, cognitivo y comunicativo, y el uso de cualquier destreza, como el de la comprensión lectora, lo aprende en interacción recíproca con las demás.



Por eso es necesario partir de su nivel de competencia lingüística general para establecer el tipo de intervención docente, sin olvidar que toda competencia se construye, se enseña. De ahí que las metas que nos fijemos se centren en qué es capaz de hacer el alumno y cómo podemos intervenir para incrementar sus habilidades. Podremos utilizar y presentar todo tipo de estrategias lectoras en todos los niveles de lectura, de acuerdo a las necesidades y exigencias del ámbito académico. Tan sólo habrá que decidir sobre su uso recurrente o sobre la profundidad en su tratamiento. Pero siempre teniendo en cuenta que el aprendizaje de la lectura comprensiva es lento y gradual, mucho más en una L2, que requiere una intervención educativa ajustada a las circunstancias.

En definitiva, y adaptando lo descrito muy gráficamente por Solé (2001), habrá que transformar las siguientes concepciones:

1. El alumno *no sabe leer* en la L2 (= desconoce el código)
2. El alumno *sabe leer* en la L2 (= conoce ya el mecanismo, el código)
3. El alumno *puede comprender* (= misterio, habilidad intuitiva, aprendizaje espontáneo)

en estas otras:

1. El alumno, aunque no sepa leer en la L2, posee conocimientos previos relevantes.
2. El alumno, superada o no la fase de descodificación, puede comprender en la L2 utilizando sus propios conocimientos (actividades significativas de lectura).
3. El alumno puede aprender a utilizar la lectura en la L2 como medio de aprendizaje y de disfrute (actividades significativas destinadas a tal fin).

Cerremos definitivamente este capítulo sintetizando a modo de decálogo los principios pedagógicos que deben enmarcar la enseñanza de la comprensión lectora a alumnos inmigrantes en contexto escolar<sup>82</sup>:

1. Aprender a leer significa aprender a ser activo ante la lectura.
2. Aprender a leer comprensivamente es una condición necesaria para poder aprender a partir de los textos escritos.
3. Aprender a leer comprensivamente requiere un entrenamiento.
4. Enseñar a leer exige la observación activa de los alumnos y de la propia intervención.
5. Enseñar a leer supone compartir la tarea (objetivos, procedimientos, significados, etc.)
6. Enseñar a leer supone promover actividades significativas de lectura, donde el hecho de leer adquiera sentido y utilidad para el alumno.
7. Enseñar a leer implica reflexionar, planificar y evaluar la propia práctica docente en torno a la lectura para hacer rentable el proceso.
8. Enseñar la lectura comprensivamente debe ser labor de todos los docentes.
9. Enseñar y mejorar las habilidades de comprensión lectora en los alumnos inmigrantes implica dotarlos de las mismas oportunidades que al resto de alumnos nativos.
10. Enseñarles a leer comprensivamente es un paso imprescindible para su integración social y cultural en nuestro entorno.

---

<sup>82</sup> Adaptados de Solé (2001).

## CAPÍTULO V- PROPUESTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA.

No leemos todos los textos de la misma manera, puesto que tal actividad depende del contenido del documento, de su formato, del objetivo que persigamos con su lectura, etc. Así pues, una comprensión lectora en general no obsta para un adiestramiento específico en determinados tipos de lectura. El MCER establece de forma orientadora cuatro tipos de actividad lectora básica en el aprendizaje de una lengua extranjera: *leer correspondencia*, *leer para orientarse*, *leer en busca de información y argumentos* y, por último, *leer instrucciones*.<sup>83</sup> Todos ellos deben tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje de una L2. En consecuencia, la propuesta de actividades lectoras que se haga desde el ámbito académico deberá contar con un progresivo desarrollo en dichas habilidades.

A continuación vamos a mostrar diversas actividades de lectura comprensiva destinadas a mejorar el proceso de aprendizaje del español como L1 en contextos escolares.

---

<sup>83</sup> Ver de nuevo Apéndice (pp. 1-3)

## **1. PRIMER EJEMPLO: LECTURA COMPRENSIVA DE ENUNCIADOS DE EXÁMENES Y DE OTRAS ACTIVIDADES INSCRITAS EN LA TAREA EDUCATIVA.**

De todos los docentes que trabajan en centros educativos de enseñanza secundaria es sabido que parte del bajo rendimiento obtenido por los alumnos en los exámenes reside en la incomprensión parcial o total de los enunciados. Si tal dificultad la hallamos en muchos estudiantes nativos, no es de extrañar que la encontremos agravada en nuestros alumnos inmigrantes. Así pues, un objetivo fundamental de la actividad del profesor será familiarizar al alumno en el lenguaje propio de los exámenes y de otras pruebas o ejercicios escritos, y hacérselo comprensible. Para lograrlo tendrá que hacer explícito el significado real de esta clase de discurso académico y su peculiar organización lingüística.<sup>84</sup>

Vamos a ejemplificarlo a través de una propuesta de actividad:

*¿ENTENDEMOS BIEN QUÉ SE NOS PIDE EN LOS EXÁMENES?*

### Fases de la actividad

A) *Prelectura*: Presentación de la actividad.

- Objetivos: comprender los enunciados e instrucciones escritas que aparecen en muchos textos de la vida escolar, como por ejemplo, en los exámenes.
- Muestrario de exámenes de diversas materias para el análisis de su composición: mediante preguntas directas al alumno se pretenden extraer conclusiones generales basadas en la visualización, en el hojear de los documentos

---

<sup>84</sup> Ya se ha aludido en el capítulo III de esta Memoria a las características del discurso del profesor durante la actividad procedimental y a la influencia que ejerce sobre el desarrollo de la tarea educativa en general.

(¿encuentras rasgos comunes a todos ellos? ¿hay elementos tipográficos que se repitan o que te llamen la atención? ¿puedes deducir sobre qué materia del currículo trata el examen tras una lectura rápida?...)

- Primeras conclusiones y énfasis sobre algunos aspectos que luego se analizarán con más detalle:
  - ⇒ Se usan frases breves y preguntas directas.
  - ⇒ Se utilizan números para ordenarlas siguiendo un orden creciente.
  - ⇒ Aparecen huecos o signos gráficos que indican que debe añadirse algún dato.
  - ⇒ Aparecen ocasionalmente apoyos visuales (mapas, cifras, dibujos, esquemas).

B) *Lectura*: Análisis de enunciados.

- Se leen enunciados concretos y se pide al alumno que verbalice oralmente lo que se pide en ellos. Con esta actividad se pretende monitorizar la capacidad comprensiva del alumno y los posibles errores que comete, para así registrar las dificultades con las que se encuentra.
- Se procede al análisis lingüístico de los enunciados, divididos esencialmente en dos clases: *enunciados en construcción imperativa* y *enunciados en construcción interrogativa*.

1. *Enunciados en construcción imperativa*: se parte de ejemplos concretos, como:

*Completa las siguientes frases...*

*Resume el contenido de este fragmento...*

*Lee el siguiente texto...*

*Responde brevemente a estas preguntas...*

*Marca con una X la respuesta correcta...*

El profesor hará énfasis en el orden fijo de esta fórmula de enunciado, que consiste en la repetición de una misma estructura sintáctica; a saber:

|  |
|--|
| <p><b><i>Verbo en modo imperativo + objeto sobre el que recae directamente</i></b><br/><b><i>(generalmente en 2ª pers. sing.) la acción verbal</i></b></p> |
|--|

En esencia, el alumno inmigrante debe basar la comprensión del enunciado en la relación significativa entre ambos elementos. Esto es, la clave del enunciado suele estar en el principio de la frase, en las 3 ó 4 primeras palabras que la inician.

Dada la variedad de instrucciones que se dan en los exámenes y ejercicios, conviene adiestrar al alumno sobre su verdadera significación, más allá de la simple literalidad, o lo que es lo mismo, hacerle reflexionar sobre ¿qué es lo que le está pidiendo el profesor que haga?, ¿qué es lo que realmente espera éste de la respuesta del alumno? Para ello será importante realizar ejercicios de comprensión del vocabulario específico empleado en la redacción de enunciados. Veámoslo a través de este ejemplo:

*Aquí tienes una lista de verbos en modo imperativo que aparecen frecuentemente en los enunciados de exámenes. ¿Qué crees que te está pidiendo el profesor al darte esas instrucciones? Busca la respuesta en las explicaciones que se dan en la segunda columna:*

| VERBOS        | SIGNIFICADO DE LA INSTRUCCIÓN  |
|---------------|--|
| Cita...       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento comprender el contenido de un texto para después responder a diversas preguntas sobre él (me fijo bien en el contenido)</li> </ul>  |
| Marca...      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pongo en contacto o uno dos partes diferenciadas (palabras, ideas, cifras, datos...)</li> </ul>   |
| Explica...    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo en una redacción todo lo que sé sobre un tema (la respuesta debe ser larga)</li> </ul>   |
| Identifica... | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relleno los huecos o espacios en blanco que hay con la respuesta que considero correcta</li> </ul>  |
| Subraya...    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazo una línea debajo de aquella parte del texto (palabra, frase, etc.) que se indica</li> </ul>   |
| Lee...        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuyo los elementos que me indican (palabras, párrafos, ideas, cifras, etc.) siguiendo una secuencia lógica (lo que va en primer lugar, lo que va en segundo lugar, etc.)</li> </ul> |
| Completa...   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pongo en práctica una regla aprendida.</li> </ul>   |
| Aplica...     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doy una información muy concreta que se suele resumir en una palabra (la respuesta debe ser breve)</li> </ul>   |
| Ordena...     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizo un trazo con el bolígrafo al lado de la respuesta correcta.</li> </ul>  |
| Resume...     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacto un texto breve que contiene las ideas principales de un texto leído.</li> </ul>   |
| Relaciona...  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingo algún elemento del texto en relación a los demás.</li> </ul>   |
| Define...     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Doy una información muy precisa sobre las características de un elemento o concepto, normalmente teórico (la respuesta ha de ser breve)</li> </ul>  |

El vocabulario propuesto es el comúnmente utilizado en todas las materias, si bien hay verbos específicos asociados a otras. Es el caso de los términos matemáticos: *divide, multiplica, calcula, etc.* cuyo significado está implícito en el conocimiento de la propia materia, de ahí que no entremos a analizarlo.

2. *Enunciados en construcción interrogativa*: se parte también de ejemplos concretos extraídos de modelos de examen, como: *¿Qué es...? ¿Quién(es) es/ son...? ¿Cómo...? ¿Por qué...? ¿Cuánto/ a/ os/ as...? ...*

Los enunciados en construcción interrogativa directa parcial son poco habituales en la redacción de exámenes, y menos aún los de construcción interrogativa directa total, por lo que nos centraremos en los primeros, que, sin embargo, suelen aparecer en los enunciados de otras actividades o ejercicios.

Analizar el significado de construcciones interrogativas utilizadas como fórmulas de enunciados supone volver a un tipo de estructura lingüística que el alumno extranjero conoce desde los primeros estadios de aprendizaje de la lengua meta. La estructura también obedece a unas reglas fijas de composición:

|  |
|--|
| <p><b>Partícula interrogativa + verbo + objeto</b> → <i>¿Qué es la fotosíntesis?</i><br/><b>Partícula interrogativa + nombre + verbo</b> → <i>¿Cuántos estamentos sociales hay en la Edad Media?</i></p> |
|--|

El énfasis en su estudio recaerá, por tanto, en la información implícita que subyace, es decir, en cómo debe responder el alumno a preguntas de este tipo:

⇒ Preguntas del tipo *¿Qué es...? ¿A qué llamamos...? ¿En qué consiste...?* persiguen una respuesta explicativa larga sobre el objeto sobre el que se pregunta (un fenómeno, concepto teórico...)



⇒ Preguntas del tipo *¿Quién/ quiénes son...? ¿Cómo se llaman...?* buscan repuestas más breves y concretas sobre los protagonistas o agentes de un hecho, de un fenómeno, etc.

⇒ Preguntas del tipo *¿Cómo es...? ¿Qué características...? ¿Qué rasgos...?* requieren respuestas que incluyan la descripción detallada de un fenómeno o concepto.

⇒ Preguntas del tipo *¿Cuánto/a/os/as...? ¿Cuándo...?* Buscan, sin embargo, aportar datos más precisos, a veces numéricos, en forma de respuestas más breves.

⇒ Preguntas del tipo *¿Por qué...? ¿A qué se debe...?* intentan recoger la explicación de una causa que motiva el fenómeno, suceso, etc. objeto de la pregunta, por lo que la respuesta requerirá un mayor desarrollo.

Otro ejercicio, cuya finalidad es asociar el tipo de pregunta a contenidos específicos sobre una materia, puede llevarse a cabo de forma inversa, esto es, que tenga que ser el propio alumno el que deba formular la pregunta para elaborar un hipotético examen. Veámoslo:

*A partir de la lectura de este texto, formula preguntas que contengan las siguientes partículas interrogativas: ¿Cómo...? ¿Quién...? ¿De qué...? ¿Cuándo...? ¿Cuánto/a/os/as...? A continuación responde a tus propias preguntas a través del contenido del texto.*

### **SATURNO**

Si hay algo en lo que todos los observadores del cielo están de acuerdo, es que Saturno ofrece la más bella imagen que se puede contemplar con un telescopio. El inmenso astro de los anillos es, para muchos, su planeta favorito.

Los anillos de Saturno están formados por fragmentos de roca y de hielo. Aunque su nitidez y brillo podrían hacer pensar que contienen una gran cantidad de materia no es así. Son muy finos: tienen un diámetro de 250.000 km. y apenas miden 1 km. de grosor. Desde la Tierra se observan sólo tres grupos de anillos, pero una exploración más detallada del planeta ha revelado que son miles.

Los anillos fueron descubiertos por Christiaan Huygens en el siglo s. XVII, aunque el primero en observar el planeta fue Galileo. El genial astrónomo italiano no pudo, sin embargo, explicar satisfactoriamente su peculiar forma de elipse que observaba con su primitivo telescopio.

Saturno es un planeta impresionante, de color amarillento, y es casi tan grande como Júpiter, con el que coincide en poseer una atmósfera similar de gases de hidrógeno (75%) y helio (25%), y un núcleo rocoso.

A simple vista es posible observarlo como un punto de luz no parpadeante en el cielo nocturno, algo menos brillante que Júpiter. Con unos prismáticos se aprecia su brillo anaranjado y, si el cielo está limpio, es posible intuir una forma elíptica debida a los anillos. Pero no es fácil observar detalles en la superficie. Por eso las imágenes más interesantes tomadas desde la Tierra se deben al telescopio espacial *Hubble*.

(Fuente: *La enciclopedia del estudiante*, vol.10 ed. Santillana-El País, pp.274-275)

#### C) *Post-lectura*: Conclusiones definitivas.

Se recogerán de forma esquemática en una plantilla los tipos de enunciados más frecuentes y el significado de los verbos empleados.

## **2. SEGUNDO EJEMPLO: GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA LECTURA COMPRENSIVA.**

La autonomía en el proceso de aprendizaje es uno de los objetivos primordiales que la actividad docente debe marcarse, por ello la enseñanza de cualquier destreza debe ir unida indisolublemente a la enseñanza de estrategias que contribuyan a que el aprendiz reflexione y autorregule su propia tarea. Las estrategias metacognitivas cumplen esa función, por eso en el adiestramiento en la lectura comprensiva es importante hacerles un hueco permanente.

Una propuesta de estrategia metacognitiva explícita puede ser la presentación al alumno de una guía de actuación para la actividad lectora a la que pueda recurrir de forma habitual, independientemente del tipo de texto escrito al que deba enfrentarse. El carácter orientador de esta guía pretende crear en el alumno pautas de comportamiento que más tarde o más temprano interiorizará sin esfuerzo, pero que durante ese proceso de adquisición puede resultarle útil y transmitirle confianza. He aquí dos modelos:

### *GUÍA DE ATOEVALUACIÓN SOBRE LA LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS*

#### *1. Antes de leer el texto completo:*

- Me fijo en que tengo todo el material que necesito (diccionario, libro de texto, apuntes...).
- Me fijo en el título, epígrafes y otras marcas que acompañan al texto. Lo hojeo.
- Anoto en una hoja de qué creo que trata el texto y apunto cosas que ya sé sobre el tema.
- Anoto la finalidad de la lectura: *lo leo para estudiar, lo leo para responder después a un cuestionario, lo leo para hacer después un esquema,...*

#### *2. Durante la lectura del texto:*

- Hago una primera lectura y subrayo las palabras que no entiendo, pero continúo. Al final anoto el posible tema.
- Busco las palabras en el diccionario y anoto su significado en el propio texto.
- Releo el texto y subrayo aquellas frases que me parecen más importantes. Amplío lo que puedo decir de él en cuanto a su contenido.
- Hago una tercera lectura y me fijo en cómo está organizado el texto (número de párrafos y el asunto que trata cada uno de ellos; si hay alguna palabra que se

repita a lo largo del texto). Apunto en una hoja por orden las ideas que aparecen en el texto.

3. Después de la lectura completa del texto:

- Redacto un resumen con todas las ideas más importantes que he extraído del texto.
- Hago un esquema del contenido y estructura del texto, a partir de las anotaciones ordenadas que he recogido en la hoja.
- Me pregunto sobre la finalidad o intención del texto: *¿Qué es lo que el autor quiere decirme? ¿Intenta informarme, convencerme, entretenerme...?* Anoto la intención y opinión que creo que me transmite.
- Me hago posibles preguntas que podría hacerme el profesor sobre el contenido del texto.

| <b>AUTOEVALUACIÓN: Comprueba si...</b>   | <b>SÍ</b> | <b>NO</b> |
|--|-----------|-----------|
| Has tenido que releer algún párrafo varias veces para comprenderlo o memorizarlo       |           |           |
| Has resuelto las dudas que se te planteaban al principio de la lectura                 |           |           |
| Has subrayado las palabras desconocidas o que se repiten en el texto                   |           |           |
| Has consultado el diccionario y anotado al lado de la palabra su significado           |           |           |
| Has deducido el significado de una palabra sin necesidad de buscarla en el diccionario |           |           |
| Has subrayado las ideas principales del texto  |           |           |
| Has marcado en el texto las partes que lo componen                                     |           |           |
| Te han servido las anotaciones que has ido haciendo para comprender el texto           |           |           |
| Has captado la intención del autor   |           |           |
| Has redactado el resumen incluyendo todo lo importante                                 |           |           |

### 3. TERCER EJEMPLO: *ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO (MARCAS TEXTUALES).*

En la escuela los textos a los que se enfrentan los alumnos en las diversas materias convergen mayoritariamente en una estructura expositiva, que es la habitual para la presentación de contenidos que el alumno debe aprender, y que además va incrementando su frecuencia e importancia a medida que el alumno progresa intelectualmente<sup>85</sup>. Conviene por tanto presentarla cuanto antes al alumno inmigrante para que se familiarice con su estructura y con sus características, las cuales le permitirán anticipar el objetivo de la lectura y facilitar su interpretación.

#### *¿CÓMO IDENTIFICAR UN TEXTO EXPOSITIVO?*

##### Fases de la actividad

A) *Prelectura*: Presentación de la actividad.

- Objetivos: identificar las marcas que actúan como señalizaciones y organizadores de un texto, que permiten al alumno el reconocimiento de su estructura y su recuerdo final.
- Presentación de los tipos de marcas textuales más frecuentemente utilizados para organizar un texto y que sirven de “puente” entre éste y el lector. Los textos dan “pistas” sobre cómo están organizados para que puedan ser comprendidos, recordados convenientemente, etc. mediante: a) *títulos, epígrafes, sumarios, numeraciones, separación en párrafos, etc.* b) *conectores* o expresiones que sirven para relacionar las ideas que van apareciendo en el texto y que sirven para

---

<sup>85</sup> En la enseñanza secundaria y a partir de 2º de ESO el texto expositivo es objeto de estudio en la programación del área de Lengua.

ordenarlo internamente en su sentido y c) *marcadores tipográficos* que destacan la importancia de alguna palabra, frase, etc. del texto, como el uso de la negrita, la cursiva, el subrayado, las comillas, etc.

B) *Lectura*: Análisis de un texto para identificar las marcas textuales.

1. Actividad: *Texto 1*.

- Se hace una lectura rápida (*scanning*) para identificar marcas extratextuales o señalizaciones.
- Se pide al alumno que infiera el contenido a partir de dichas marcas (el objetivo es que las relacione con una especial “focalización” de la información del texto); esto es, que elabore hipótesis sobre el tema y desarrollo del texto a partir del título, palabras en negrita, entrecomillado, epígrafes y su distribución, etc.
- El alumno verbaliza e infiere su utilidad.
- Se hace una lectura lenta para comprender el significado global del texto. Se comprueba la finalidad de las marcas textuales.

2. Actividad: *Texto 2*.

- Se hace una primera lectura lenta para extraer su significado.
- Se verbalizan los rasgos de su estructura: *¿tiene título?, ¿de cuántos párrafos consta? ¿hay alguna marca textual destacable?*
- Se buscan y subrayan en el texto conectores o expresiones que sirvan para ordenar las ideas. Se comenta el significado que aportan.
- Se ofrece una lista con otros conectores similares para que los alumnos los sustituyan por los que figuran en el texto.
- Se pide al alumno que proponga un título para el texto.

TEXTO 1

**DUELOS Y DESAFÍOS**

En la Antigüedad los duelos eran estatales. En ellos se enfrentaban los mejores guerreros de cada bando y, a veces, se acordaba que el resultado del combate decidiera la lucha, sin intervención de los ejércitos, para ahorrar sangre. Los pueblos bárbaros que ocuparon el imperio romano introdujeron nuevos conceptos de duelo, entre ellos el “juicio de Dios”, en que dos personas que tenían una diferencia se enfrentaban para que Dios concediera la victoria a la que llevaba razón.

En España, el *Fuero Viejo* de Castilla establece las primeras reglas del duelo y sus modalidades: *desafío*, *riepto* y *duelo*. El **desafío** consiste en negar públicamente la confianza al que ofendió. El **riepto** es hacer pública la ofensa y exigir venganza y el **duelo** es la pelea misma.

Primeras reglas

Se establecen “códigos de honor” que eliminan los malos usos de los duelos clandestinos. A finales del s. XV, los nobles creen que forman parte de sus derechos como señores de la guerra.

El uso cotidiano

En el s. XVI la Iglesia lo condena y lo califica de “uso detestable, inventado por el diablo”. Pero a pesar de todo, sigue habiendo duelos hasta convertirse en una costumbre cotidiana. La razón es que batirse en duelo se considera socialmente como un privilegio, y no aceptarlo o no acudir a él cuando el honor así lo exige, es quedar deshonrado, lo que supone sufrir el desprecio de la sociedad.

El fin de los duelos

Es Felipe V en 1716 quien prohíbe finalmente los duelos, pero ya estos habían quedado en meros simulacros de pelea, donde los combatientes, después de demostrar su valor en algunos lances, se daban por satisfechos. Sin embargo, quedará una minoría de lo seguirá practicando esporádicamente hasta principios del s. XX.

(Fuente: *Lengua Castellana y literatura 4º ESO*, 2003, ed. Akal, pág.133)

TEXTO 2

.....

Las personas siempre han soñado con vivir eternamente, y aunque saben que nunca podrá cumplirse su deseo, intentan y quieren vivir el mayor tiempo posible. Su aspiración es llegar a centenarios. Pero como es natural, una larga vida plantea ciertas ventajas y ciertos inconvenientes.

En primer lugar, la gente que vive más puede disfrutar durante más tiempo de sus seres queridos, de su familia y amigos. En segundo lugar, las personas que han dedicado muchos años al trabajo desean, como es lógico, un largo y relajado retiro o jubilación, aunque a veces no lo pueden disfrutar porque ya se encuentren demasiado viejos y con problemas de salud. Por último, vivir más le permite a uno disponer más de la propia vida y de las oportunidades que ésta le depara.

Sin embargo, también existen desventajas. Muchas personas enferman con la edad. La salud se deteriora, por lo que vivir muchos años supone la mayoría de las veces pasar a depender de alguien para que te cuide. Además, los ancianos van perdiendo sus referentes de toda la vida (amigos, lugares e incluso la propia casa), por lo que suele invadirles un fuerte sentimiento de soledad e incomunicación.

En resumen, parece que vivir hasta una edad avanzada merece la pena sólo si las personas disfrutaban de un buen estado físico que les permita ser independientes y gozar de la vida.

Otras actividades para aplicar a textos que vayan a leer:

- Que busquen y clasifiquen los tipos de marcadores que aparecen en los libros de texto de las distintas asignaturas.

- Al empezar una nueva unidad o lección, se explora con ellos los marcadores que utiliza el libro de texto y se extraen reglas de cómo se usan (que comprueben que se repiten, lo que les ayuda a anticipar los contenidos que deben estudiar).
- Se hacen ejercicios específicos para identificar conectores en los textos y sustituirlos por otros afines.

C) *Post-lectura*: Conclusiones.

Sobre la utilidad de las marcas textuales y su aparición en la mayoría de los textos expositivos académicos. Es conveniente también hacerles reflexionar sobre el uso que ellos hacen o deberían hacer en su propio material (cuaderno de trabajo, apuntes, etc.) de dichos marcadores (uso de títulos, distintos colores, subrayado de palabras, uso de numeración, etc.).

**4. CUARTO EJEMPLO: ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO EXPOSITIVO (LO IMPORTANTE DE LO ACCESORIO).**

Uno de los aspectos más importantes y complejos para entender un texto es distinguir lo principal de lo subordinado. Muchos estudiosos observan que el lector experto suele utilizar una estrategia estructural (dar distinta importancia a las ideas expuestas), mientras que el no experto suele utilizar una estrategia de listado (da igual importancia a todas ellas). Los esquemas son técnicas muy útiles para visualizar y establecer las relaciones jerárquicas de las ideas, por eso su enseñanza puede ayudar sobremanera a la comprensión de textos.



## ¿CÓMO USAR LOS ESQUEMAS?

### Fases de la actividad

#### A) Prelectura: Presentación de la actividad.

- Objetivo: mostrar la jerarquía de las ideas, distinguiendo las más importantes de las incidentales.
- Presentación de varios tipos de esquemas: *de llaves* (escritos en horizontal); *diagramas* (escritos en vertical con carteles como nudos); *mapa conceptual* (escritos en vertical con nudos y enlaces); *esquemas simbólicos, numéricos o alfabéticos* (escritos en vertical con símbolos, números o letras separadas por puntos al inicio de cada enunciado). Pero habrá que aclarar que la estrategia no consiste en hacer esquemas, sino en utilizar estos para inferir (si se presentan antes de la lectura) o sintetizar (si se elaboran después de la lectura) el contenido del texto a través de su estructura y así comprenderlo mejor. Un objetivo parcial será hacer el esquema, pero el general será utilizarlo para mejorar la comprensión.

#### B) Lectura:

##### 1. Actividad: *Texto 1*

- Se hace una primera lectura lenta y atenta del texto para extraer su significado. Se trabajan estrategias diversas sobre la comprensión: se subrayan palabras que no se entienden, se preguntan dudas al profesor, se buscan palabras en el diccionario, etc.

- Se hace una segunda lectura y se buscan palabras-clave y se anotan al margen de los párrafos ideas-resumen sobre su contenido. Se ponen en común y se apuntan en la pizarra.
- Se agrupan dichas ideas-resumen en ideas de carácter general que las engloben. Se pasa a elaborar el esquema.
- Se comprueba que dicho esquema obedece en jerarquía y secuencia al contenido del texto.

#### TEXTO 1

### LOS PIGMEOS

Al noroeste de la República Democrática del Congo existe una de las selvas más extensas y espesas del mundo. Todo es inmenso: los hongos tienen el tamaño de helechos y los helechos parecen árboles. Estos se elevan hasta alturas increíbles y de ellos cuelgan lianas tan gruesas como los brazos de un hombre. Los animales de esta selva también tienen un gran tamaño.

Pero en estas regiones donde todo es tan gigantesco, vive, sin embargo, la raza humana más pequeña que se conoce: los pigmeos, negros que raramente sobrepasan el metro y medio de altura. Pese a todo son individuos fuertes y muy ágiles y poseen la suficiente astucia y capacidad para vencer las dificultades que ofrece la vida en un lugar tan peligroso como la selva.

Las armas que emplean son las primitivas flechas y jabalinas, que manejan con gran habilidad. Estas armas las usan en la caza y también en sus luchas contra otras tribus. Sus únicos bienes son las flechas, jabalinas y algunos cestos, esteras y tambores que llevan consigo cuando trasladan sus campamentos.

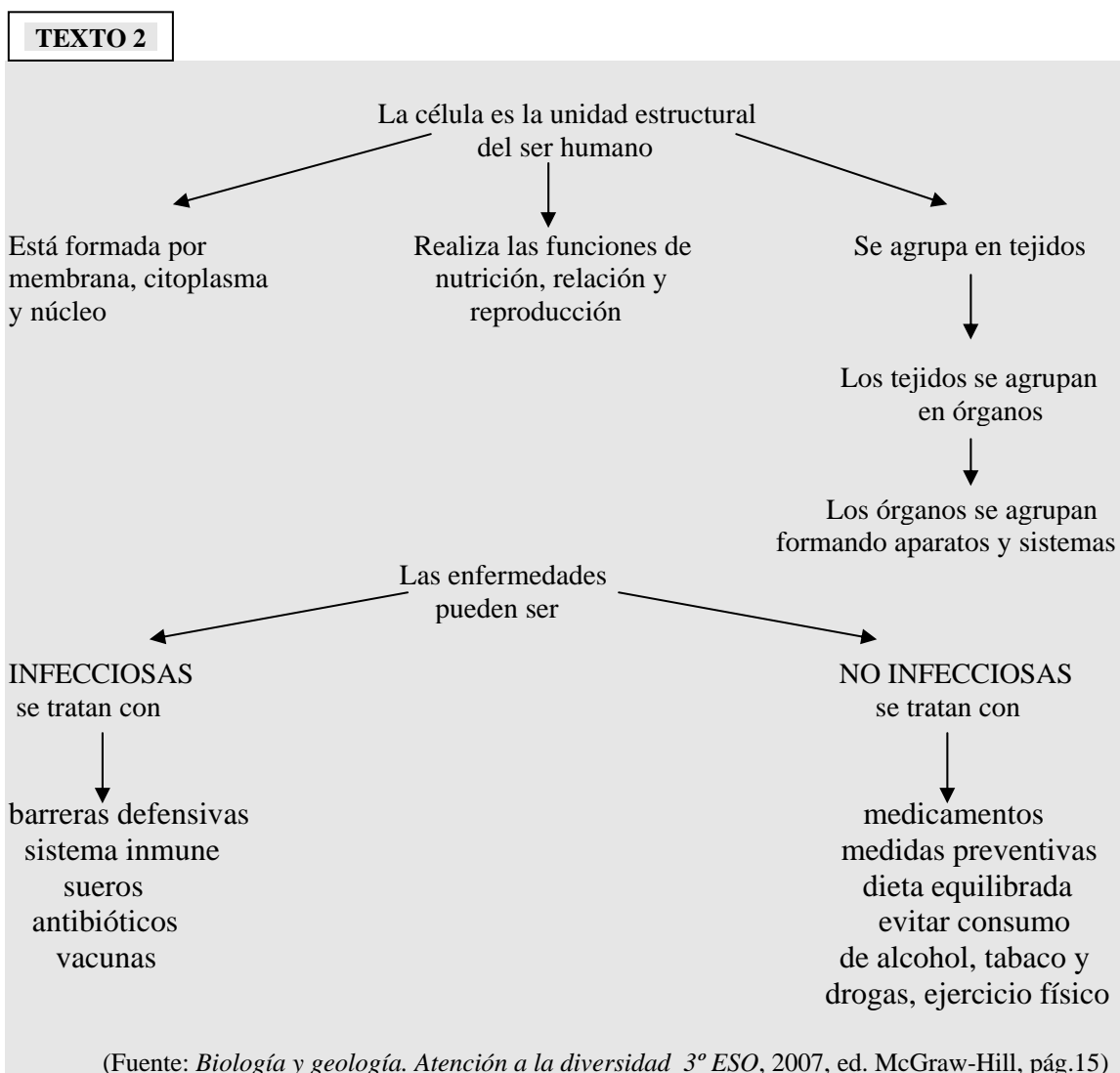
Los pigmeos cavan grandes hoyos que luego cubren con ramaje hasta conseguir que queden completamente disimulados. Cuando los pesados animales andan sobre estas trampas, caen al fondo y allí, con sus jabalinas, los pequeños cazadores los logran rematar. Ya tienen alimento para su tribu.

Durante la noche los pigmeos encienden grandes hogueras en sus campamentos para alejar a los leopardos, sus principales enemigos. Estos animales, asustados por el resplandor del fuego, no se atreven a entrar en la aldea, por lo que se limitan a rondar toda la noche alrededor de las chozas. A veces caen en las trampas excavadas, y ese día los pigmeos pueden comer carne de leopardo y curtir su piel mediante afilados cuchillos de piedra. Esta piel servirá para vestir a algún miembro importante de la tribu. También fabrican cuerdas con lianas para sus arcos y para hacer puentes sencillos que ayuden a cruzar los ríos y así evitar a los peligrosos cocodrilos.

Viven en pequeñas comunidades de unos sesenta individuos cada una. Estas comunidades están regidas por un jefe que dirige las expediciones de caza, elige el nombre de los niños recién nacidos y señala el día en que la tribu debe cambiar de asentamiento. Son, en efecto, un pueblo nómada: cuando la caza escasea, todas las familias se trasladan a otro lugar distinto en el que hay más alimentos o seguridad, pues viven siempre huyendo de adversarios más poderosos.

## 2. Actividad: *Texto 2*

- Se presenta un esquema como elemento previo a la lectura de un texto. Se analizan sus partes, su distribución y se infiere la jerarquía de las ideas: *¿qué es lo más importante?, ¿cómo se relacionan entre sí las diversas partes de que consta?, ¿de qué hablará el texto que vamos a leer a continuación?, ¿qué conviene recordar del tema?*



- Se procede a la lectura del texto y se subrayan en el mismo las ideas más importantes que han aparecido reflejadas en el esquema.

Otras actividades:

- Proporcionar esquemas fragmentados para que los complete el alumno.
- Pasar un esquema de un tipo a otro. Escribir el texto a partir del esquema.
- Relacionar los esquemas con el tipo de organización de un texto: presentación, desarrollo y conclusión; causa-efecto; problema-solución; secuencia cronológica (antes-después); de lo general a lo particular, etc.
- Estudiar un texto sin esquema y otro con él.

C) *Post-lectura*: Conclusiones.

Evidenciar cómo en muchos textos (principalmente los expositivos) el conocimiento de su estructura ayuda a comprenderlos y a recordarlos mejor, y a ello ayuda el uso e interpretación de esquemas.

## **CAPÍTULO VI- CONCLUSIONES.**

Iniciábamos esta Memoria en su capítulo introductor justificando la enseñanza del *español como lengua de instrucción* (ELI) en contextos escolares por la creciente necesidad de aportar soluciones a una realidad educativa cada vez más tozuda, la de que los alumnos inmigrantes que estudian en nuestras aulas ven mermada su formación académica por el escaso dominio que tienen del lenguaje de la escuela o, lo que es lo mismo, del registro académico en el que se imparten todas las áreas del currículo.

En la práctica general de nuestro sistema educativo solemos asistir a la enseñanza-aprendizaje de una lengua funcional, comunicativa, que busca esencialmente amortiguar el choque cultural que suele sufrir el alumno inmigrante, y en donde se hace especial hincapié en la expresión y comprensión oral, consideradas como pilares básicos de la enseñanza del español. La urgencia por que se adapte al entorno y por que alcance cuanto antes el intercambio comunicativo tiende a relegar, cuando no a obviar, la enseñanza-aprendizaje de la modalidad del español como Li, propia del ámbito escolar (contexto formal y reducido), en donde, sin embargo y paradójicamente, el alumno permanecerá un largo período de tiempo de forma intensiva. Pero es más, ese tiempo resultará a buen seguro trascendental para su vida y su futuro, ya que en él se forjará su formación intelectual y académica.

Así pues, la enseñanza-aprendizaje del español como L2 en contextos escolares va ligada necesariamente a su tratamiento como Li, entendida ésta como una modalidad específica cuya finalidad es adiestrar al alumno extranjero en el uso y conocimiento del registro académico, imprescindible para saber defenderse en el aula y rentabilizar su paso por ella. La Li se concibe de este modo como un instrumento preparatorio para alcanzar una competencia cognitiva y lingüística escolar que facilite al menos su correcta formación y que pueda garantizar asimismo su éxito en etapas educativas posteriores. Este importante valor propedéutico del español es lo que hemos intentado destacar en esta Memoria, a partir del análisis de sus principales rasgos y del enfoque sobre uno de sus marcos de actuación: la comprensión lectora de textos para el aprendizaje.

A lo largo de diversos capítulos hemos comprobado que la enseñanza-aprendizaje de la Li se asienta sobre dos ejes básicos: por un lado el contexto escolar en donde se desarrolla dicho proceso y por otro, el tipo de *input* que el alumno recibe. Ambos determinan su especial tratamiento didáctico. En este sentido, la intervención docente ha de tener en cuenta la situación de enseñanza (incluido el perfil adolescente del alumno y otras variables individuales del aprendiz) y el modelo lingüístico proporcionado al alumno, porque no es lo mismo aprender el uso funcional del español, aplicable a contextos cognitivamente poco exigentes en donde el aprendiz de la L2 puede recibir otros apoyos contextuales que faciliten su comprensión y el intercambio comunicativo, que aprender el uso de un español asociado al aprendizaje de conocimientos, en un contexto cognitivamente más exigente, sin apenas apoyos extralingüísticos, y en donde el papel del profesor y su discurso será el principal

mediador en la comprensión de la actividad educativa, tanto de la cognitiva como de la meramente procedimental.

En esta difícil tarea la intervención pedagógica pasa por diseñar un buen sistema de enseñanza que a medida que contribuya a mejorar la competencia lingüística escolar del alumno a través de la Li, consolide de paso su interlengua (en todo proceso de aprendizaje de una L2 la adquisición es paulatina y progresiva, con estadios más o menos prolongados en donde se suelen producir transferencias de la L1 de forma habitual), todo ello orientado a conseguir que el alumno se convierta en un sujeto pensante en la lengua meta.

Para elaborar dicho sistema tendremos que partir de una nueva concepción de la lengua distinta a la que preside la enseñanza a alumnos nativos y que obligará a replantear los objetivos, la metodología, el tipo de actividades, la evaluación, en resumidas cuentas, la perspectiva de enseñanza, lo cual no siempre sucede ni está previsto en las programaciones didácticas de los docentes. La L2 como Li habrá de verse como un vehículo de transmisión y de adquisición del conocimiento, de mediación en el proceso de aprendizaje significativo del alumno y en la organización de la tarea educativa, todo lo cual implica tener presentes una serie de consideraciones pedagógicas básicas:

1º Los docentes tienen que configurar el discurso académico y la interacción en el aula de acuerdo a dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

2º El tratamiento de la Li conlleva adiestrar al alumno en estrategias de aprendizaje diversas con el fin de que aprenda de manera significativa y autónoma.

3º La enseñanza de la Li está ligada al desarrollo de las destrezas lingüísticas básicas: hablar y comprender, leer y escribir, puesto que a través de ellas se forja el aprendizaje y la adquisición del conocimiento y se mejora su competencia cognitiva y lingüística escolar.

4º La intervención docente ha de ser conjunta, en una necesidad de aunar esfuerzos, criterios y modelos de enseñanza, si queremos rentabilizar todo el proceso.

En relación con el tercer punto arriba señalado hemos hecho hincapié en los últimos capítulos de esta Memoria en cómo aplicar la L2 como Li a una de las destrezas básicas, la comprensión lectora, porque adquirir el conocimiento a través de la lectura de textos está en la base de nuestro sistema de enseñanza. Comprender textos resulta una tarea cognitivamente compleja, cuyo adiestramiento es y debe ser extensible a todo tipo de alumnado, nativo o inmigrante, aunque siendo conscientes de que el alumno extranjero verá dificultada la tarea por su deficiente dominio de la lengua meta, por su falta de recursos alternativos e incluso por una inexistente enseñanza explícita de dicha destreza, todo lo cual puede derivar en su incapacidad para seguir y participar en el desarrollo de las materias del currículo.

El enfoque didáctico dado al desarrollo de esta destreza en el alumno inmigrante tendrá que paliar sus dificultades iniciales, anular en lo posible su situación de desventaja con respecto al alumnado nativo con el que comparte aula y mejorar sus habilidades en la lectura comprensiva, para poder finalmente demostrar su competencia lingüística escolar. Y en este sentido un buen modelo de instrucción es el basado en la



tarea compartida, en el modelado del proceso por parte del docente y en hacer conscientes al alumno las estrategias inherentes al propio proceso de comprensión.

Es esa dimensión estratégica del aprendizaje de lenguas lo que nos ha interesado destacar especialmente en las ideas expuestas en este trabajo. El objetivo general que debe presidir la actuación docente en el aula es el de mejorar la adquisición de conocimientos *de y en* una L2, y hemos intentado ilustrar este proceso centrándonos en cómo desarrollar sus habilidades de comprensión lectora mediante el conocimiento y práctica consciente de estrategias concretas, recursos que el docente debe tener muy en cuenta.

En definitiva, aprender una L2 tiene múltiples implicaciones, lingüísticas, psicológicas, sociales y educativas, pero aprender en una L2 añade al proceso una dimensión que trasciende el mero componente comunicativo, pues ayuda a construir el pensamiento del individuo y a abrirle unas perspectivas de formación que le permitirán ahondar en su integración social y cultural.

## BIBLIOGRAFÍA.

- AA.VV. (1990), *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI.
- ALONSO, I. (1997), “Cómo mejorar la comprensión lectora / auditiva en el aprendizaje de una L2” en *Frecuencia L*, 4, Madrid, pp: 13-16.
- ALONSO, J. y MATEOS, M.M. (1985), “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación” en *Infancia y Aprendizaje*, n.31-32, pp: 5-19.
- ACQUARONI, R. (2004), “La comprensión lectora” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (coords.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- BAKER, C. (1993), *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco.
- BAUMANN, J.F. (1985), “La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales”, en *Infancia y Aprendizaje*, n.31-32, pp: 84-105.
- \_\_\_\_\_, (comp.) (1990), *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- BROWN, A.L. (1978), “The development of strategies for studying texts” in *Child Development*, 49, pp: 1076-1088.
- BURÓN, J. (1996), *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*, Mensajero, Bilbao.
- \_\_\_\_\_, (1997), *Motivación y aprendizaje*, Mensajero, Bilbao.
- CALVILLO, M. (2001), “Principios para una programación de la lectura en secundaria obligatoria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.27, Barcelona.

- \_\_\_\_\_, (2002b), “El tratamiento de la lectura en enseñanza secundaria”, en *Glosas Didácticas*, n. 9, Murcia.
- CAMPIONE, J.C. y AMBRUSTER, B.B. (1985), *Thinking and Learning skills*, vol.1, *Relating instruction to research*, Hillsdale, NJ, LEA.
- CARABELA (1999), nº 46, *La expresión escrita en el aula de E/LE*, Madrid, SGEL.
- \_\_\_\_\_ (2000), nº 48, *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Madrid, SGEL.
- \_\_\_\_\_ (2003), nº 53, *La enseñanza del español a inmigrantes*, Madrid, SGEL.
- CARRIEDO, N. y ALONSO, J. (1994), *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*, Madrid, Ediciones de la UAM, Cuadernos del ICE.
- CASSANY, D. (1990), “Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión escrita” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.6, pp: 63-80.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Expresión escrita en L2 / ELE*, Colección “Cuadernos de didáctica del español /LE”, Madrid, Arco-Libros, D.L.
- CAZDEN, C. (1991), *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- COHEN, A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Londres, Longman.
- COLL, C. y EDWARDS, D. (eds.) (1996), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Aprendizaje.
- COLLINS, A. y SMITH, E.E. (1980), “Teaching the process of reading comprehension” in *Technical Report*, n.182, Urbana, Illinois. Center for the Study of Reading.
- COOPER, J.D. (1990), *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid, Aprendizaje Visor / MEC.
- DE VEGA, M., CARREIRAS, M, GUTIÉRREZ-CALVO, M. y ALONSO-QUECUTY, M.L. (1990), *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Psicología.
- EDWARDS, D, y MERCER, N. (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós /MEC.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

- FERNÁNDEZ, S. (1991), “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con un mensaje escrito” en *Cable*, 7, pp: 14-21.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. (1990), “La teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel”, en Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II, Psicología de la educación*, Madrid, Alianza Psicología.
- \_\_\_\_\_, LUQUE, J. y MARTÍN, J. (1989), “Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto” en *Infancia y Aprendizaje*, 48, pp: 25-44.
- \_\_\_\_\_ y LUQUE, J.L. (1993), “Estrategias en la comprensión y memoria de textos” en Navarro Guzmán, J.L. (comp.), *Aprendizaje y memoria humana: aspectos básicos y evolutivos*, Madrid, McGraw-Hill.
- \_\_\_\_\_, MARTÍN, J.I., LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA, C. (1995), *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, S. XXI. Psicología.
- GONZÁLEZ, C. y VILA, E. (2006), *Diversidad lingüística y educación intercultural. Didáctica del español para inmigrantes*, Málaga, Univ. Málaga (manuales).
- GOODMAN, Y.M. y BURKE, C. (1982), *Reading Strategies: Focus on comprehension*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- HERNÁNDEZ, M. J. (1991), “Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza /aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera” en *Cable*, 7, pp: 9-13.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987), *The Psychology of Reading and Language Comprehension*, Newton, MA, Allyn & Bacon.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978), “Toward a model of Text comprehension and production” in *Psychological Review*, 85, pp: 363-394.
- KRASHEN, S. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- \_\_\_\_\_ y TERRELL, T. (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, New York, Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991), *Introducción al estudio de la ASL*, Madrid, Gredos, 1994.

- LEÓN, J.A. (1992), “Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: efectos sobre la comprensión lectora” en *Cognitiva*, 4(2), pp: 133-148.
- LICERAS, J. M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, S.XXI de España Editores, S.A.
- MANDL, H.; STEIN, N.L. y TRABASSO, T. (comps.) (1984), *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, N. York, LEA.
- MARTÍN, J.M. (2004), “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”, en Sánchez Lobato, J; Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.
- MIQUEL, L., y SANS, N. (eds.) (1993), *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid, Fundación Actilibre, col. Expolingua, vol.1 (1995, vol.2; 1996, vol.3; 1999, vol.4; 2002, vol.5)
- MORENO, C. (2004), *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Col. “Cuadernos de educación intercultural”, Madrid, Catarata.
- MUÑOZ, B. (2004), “La enseñanza del español como segunda lengua para el alumno inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (E.P. y ESO)”, en Francisco Moreno et al., (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá, Univ. Alcalá, (pp. 599-697)
- NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (eds.) (2001), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis.
- O’MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, University Press.
- OXFORD, R.L. (1990), *Language Learning Strategies; What Every Teacher Should Know*, N. York, Newbury House Publishers.

- PALINCSAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoring activities" in *Cognition and instruction, n.1 (2)*, pp: 117-175.
- PASTOR, S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Univ. Alicante (publicaciones).
- REYZÁBAL, M<sup>a</sup> V., coord. (2002), *Programación de español como segunda lengua. Educación primaria y Educación Secundaria*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- RUMELHART, D.E. (1980), "Schemata: the buildings blocks of cognition", en Spiro, R.J. (comp.) *Theoretical issues in reading comprehension*, N. Jersey, LEA, 1980.
- SÁNCHEZ, E. (1989), *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*, Madrid, MEC, CIDE.
- SEBASTIÁN, M.V. (1983), "La retención de materiales en prosa", en Sebastián, M.V. (comp.) *Lecturas de psicología de la memoria*, Madrid, Alianza Universidad Textos, 1983.
- SOLÉ, I. (1987), *L'ensenyament de la comprensió lectora*, Barcelona, CEAC.
- \_\_\_\_\_, (2001), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graò.
- STUBBS, M. (1984), *El lenguaje de la escuela*, Madrid, Cincel.
- STUBBS, M (1987), *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.
- THORNDYKE, P.W. (1976), "The role of inference in discourse comprensión" in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15*, pp: 437-446.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, N. York, Academic Press.
- VÁZQUEZ, G. (coord.) (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*, Madrid, Edinumen, Serie "Recursos".
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991), *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*, Madrid, CEPE.

VILLALBA, F. (2005), “El discurso expositivo del profesor en contextos escolares” en *Forma*, 10, SGEL, pp: 33-75.

\_\_\_\_\_ y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. (1999), *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

\_\_\_\_\_ (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Madrid, Consejo de Educación y Universidades, Dirección Gral. Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad.

VV.AA. (1991), Dossier dedicado a la comprensión lectora en *Cable*, 7.

WINOGRAD, P. y SMITH, L.A. (1989), “Mejorar el clima en la enseñanza de la lectura” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.2, pp: 13-21.

## APÉNDICE.

### LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)

| NIVELES   | COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL   |
|-----------|--|
| <b>A1</b> | El alumno es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y releendo cuando lo necesita.   |
| <b>A2</b> | Comprende textos breves y sencillos con vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.  |
|           | Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos, si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.  |
| <b>B1</b> | Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.   |
| <b>B2</b> | Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes. |
| <b>C1</b> | Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda releer las secciones difíciles.   |
| <b>C2</b> | Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y  |



|  |   |
|--|---|
|  | no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de etilo y significado, tanto implícito como explícito. |
|--|---|

| <b>NIVELES</b> | <b>LEER CORRESPONDENCIA</b>  |
|----------------|--|
| <b>A1</b>      | Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.  |
| <b>A2</b>      | Comprende cartas personales, breves y sencillas.   |
|                | Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos.   |
| <b>B1</b>      | Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero. |
| <b>B2</b>      | Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial.   |
| <b>C1</b>      | Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario.  |
| <b>C2</b>      | Como en C 1.   |

(Fuente: MCER, [http:// www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco))

### **LA COMPRENSIÓN LECTORA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)**

| <b>NIVELES</b> | <b>LEER PARA ORIENTARSE</b>  |
|----------------|--|
| <b>A1</b>      | Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.  |
| <b>A2</b>      | Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios.  |
|                | Localiza información específica en listados y aísla la información requerida. Comprende señales y letreros de lugares públicos (calles, restaurantes, estaciones) y en lugares de trabajo (indicaciones, avisos, instrucciones)    |
| <b>B1</b>      | Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano (cartas, catálogos y documentos oficiales breves).  |
|                | Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. |
| <b>B2</b>      | Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes.   |
|                | Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.   |
| <b>C1</b>      | Como B2.   |
| <b>C2</b>      | Como B2.   |

| <b>NIVELES</b> | <b>LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS</b>   |
|----------------|--|
| <b>A1</b>      | Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, con apoyo visual.  |
| <b>A2</b>      | Identifica información específica en material escrito sencillo (cartas, catálogos, artículos breves de periódico que describen hechos concretos)   |
| <b>B1</b>      | Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos.   |
|                | Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo.<br>Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle.  |
| <b>B2</b>      | Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.   |
|                | Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés.<br>Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. |
| <b>C1</b>      | Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas.  |
| <b>C2</b>      | Como C1.   |

(Fuente: MCER, [http:// www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco))

### **LA COMPRESIÓN LECTORA SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA (MCER)**

| <b>NIVELES</b> | <b>LEER INSTRUCCIONES</b>   |
|----------------|---|
| <b>A1</b>      | Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas, como por ejemplo, ir de un lugar a otro.   |
| <b>A2</b>      | Comprende normas, por ej. de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo.   |
|                | Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como por ej., un teléfono público.   |
| <b>B1</b>      | Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.   |
| <b>B2</b>      | Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.   |
| <b>C1</b>      | Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. |

|           |          |
|-----------|----------|
| <b>C2</b> | Como C1. |
|-----------|----------|

(Fuente: MCER, [http:// www.cvc.cervantes.es/obref/marco](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco))

### TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN SOBRE EL TEXTO

(Técnicas para mejorar la comprensión de textos y la adquisición de conocimientos)

#### **AYUDAS INTRATEXTUALES**

#### **AYUDAS**

(Importantes para construir la *macroestructura* del texto)  
(Importantes para el recuerdo global y la memoria

del texto)

ORGANIZACIÓN O SECUENCIA  
OBJETIVOS Y CUESTIONES  
GENERAL DEL DISCURSO

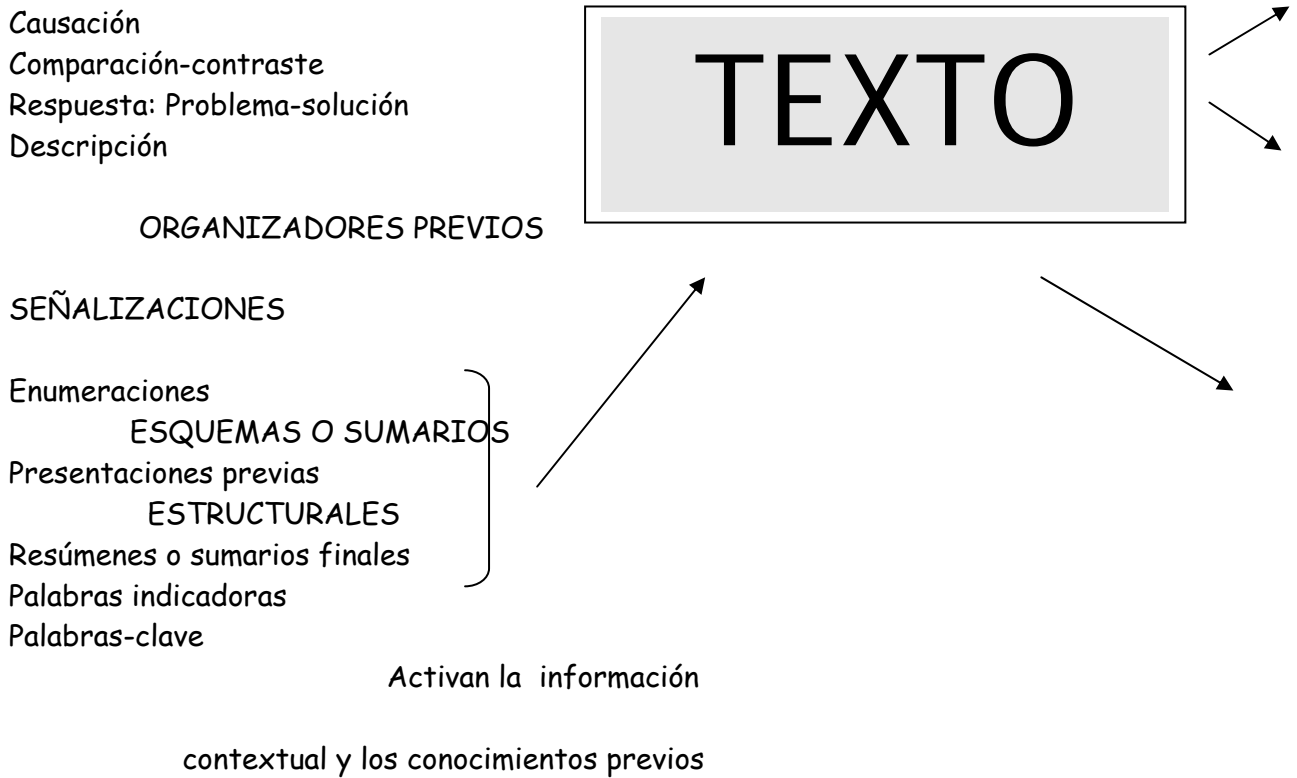
Focalizan la atención

Secuencia deductiva

Tematización

Secuencia temporal

TÍTULOS Y SUMARIOS



(Elaboración a partir de la información recogida en García Madruga et al. (1995: 27-36))

| FASES DEL PROCESO  |   | ESTRATEGIAS  | TIPOS DE ESTRATEGIAS |
|--|---|--|----------------------|
| <b>P<br/>R<br/>E<br/>L<br/>E<br/>C<br/>T<br/>U<br/>R<br/>A</b> | Señalar objetivos   | - Aclarar la finalidad de la lectura: anticipar la actividad, es decir, tener claro qué hay que leer y para qué.   | METACOGNITIVAS       |
|  | Actualizar el conocimiento previo y establecer predicciones | - Contextualizar el texto a partir de su estructura, título, disposición tipográfica, elementos visuales que puedan aparecer, etc. ( <i>señalizaciones</i> )<br>- Inferir el contenido del texto por la identificación los anteriores elementos.<br>- Activar los conocimientos previos sobre el tema (dar alguna información general sobre lo que se va leer, sobre lo que ya saben)<br>- Técnicas de inferencia: hojear, visualizar. | COGNITIVAS           |
|  | Promover preguntas de los alumnos                           | - Preguntar o pedir aclaraciones al profesor.  | SOCIOAFECTIVAS       |

|  |  |  |                |
|--|--|--|----------------|
| <b>L<br/>E<br/>C<br/>T<br/>U<br/>R<br/>A</b>                         | Detectar errores                       | - Monitorizar o vigilar el proceso: comprobar si se está entendiendo lo que se lee.  | METACOGNITIVAS |
|  | Emitir y verificar predicciones        | - Distinguir lo importante de lo accesorio.<br>- Deducir o aplicar conscientemente el conocimiento que se tiene de la L2.<br>- Inferir el significado mediante las pistas que da el propio texto (contexto intralingüístico o cotexto) y mediante el conocimiento del mundo que ya se posee (contexto extralingüístico).<br>- Traducir o tomar como punto de partida la L1.<br>- Técnicas: relectura, anotaciones al margen, subrayado, búsqueda en el diccionario, resumen, etc.<br>- Otras técnicas según el tipo de lectura: <i>scanning, skimming.</i> | COGNITIVAS     |
|  | Aplicar correcciones                   | - Preguntar o pedir aclaraciones al profesor.<br>- Cooperar o interactuar con los compañeros para modelar la secuencia de comprensión del texto.   | SOCIOAFECTIVAS |
| <b>P<br/>O<br/>S<br/>T<br/>L<br/>E<br/>C<br/>T<br/>U<br/>R<br/>A</b> | Autoevaluar el proceso                 | - Autoevaluarse o valorar los resultados del proceso: comprobar si se ha comprendido bien el texto.  | METACOGNITIVAS |
|  | Construir e interpretar la comprensión | - Relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos.<br>- Completar datos o buscar información complementaria.<br>- Hacer una lectura crítica.<br>- Técnicas: esquema, resumen, paráfrasis, poner título al texto, responder a un cuestionario de V o F, etc.  | COGNITIVAS     |
|  | Evaluar la comprensión                 | - Cooperar o interactuar con los compañeros y profesor para contrastar y comprobar el resultado del proceso.   | SOCIOAFECTIVAS |