

# *Contextualizar y socializar la lectura: estrategias para el desarrollo de comprensión lectora en la enseñanza de segundas lenguas*

Alberto Bruzos  
*Universidad de Princeton (EE.UU.)*

## **Palabras clave**

lectura, “multiliteracies”, género, contextualización, comprensión lectora

## **Keywords**

Reading, multiliteracies, gender, contextualization, reading comprehension

## **1. Introducción**

Una de las mayores dificultades en la enseñanza de comprensión lectora en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas es adecuar al nivel del estudiante los textos<sup>1</sup> y las tareas que componen el currículo. De entrada,

---

<sup>1</sup> Aunque esta ponencia se centra en la enseñanza de comprensión lectora, en ella empleo “texto” en un sentido amplio, incluyendo por tanto artefactos semióticos escritos, orales, visuales, audiovisuales y multimodales. Así, son textos un poema, un póster, una canción, una película o una página web, en tanto que todos ellos son signos que se pueden interpretar siguiendo una serie de convenciones semióticas (Eco, 1976). Me interesa aclarar esto porque los principios pedagógicos propuestos en esta ponencia podrían aplicarse de manera general también a materiales visuales, de audio o audiovisuales.

se plantean las siguientes cuestiones: ¿Deben los estudiantes enfrentarse a textos que solamente contienen estructuras o unidades lingüísticas que ya conocen o que están adquiriendo? ¿Es preferible usar textos creados para los estudiantes o textos auténticos? ¿Cómo se puede intervenir pedagógicamente para hacer que los textos sean asequibles a quienes están aprendiendo la lengua y carecen de familiaridad con su contexto sociocultural?

La presente ponencia tiene el objetivo de responder a estas preguntas mediante un modelo pedagógico que apuesta por aproximarse a los textos mediante guías con preguntas de comprensión y análisis crítico para facilitar una interpretación colectiva de los mismos.

En la siguiente sección presento el marco teórico, basado en la teoría del esquema y el llamado modelo de “*multiliteracies*”. Después, abordo la cuestión de la “autenticidad” de los materiales usados en la enseñanza de L2. Por último, propongo un modelo pedagógico que ve la lectura como proceso de exploración colectiva del sentido del texto y su situación comunicativa.

## **2. Marco teórico: Teoría del esquema y modelo de *multiliteracies***

### *2.1. Teoría del esquema*

La tesis fundamental de la teoría del esquema (“*schema theory*”) es que el proceso de comprensión de un texto implica interacción entre el lector y el texto (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Carrell, 1984; Carrell & Eisterhold, 1983). Si en anteriores modelos de interpretación textual se hacía énfasis en el texto como fuente del significado, la teoría del esquema asume que la lectura combina dos tipos de procesos:

1. “*bottom-up*”, que implican el material estrictamente lingüístico o semiótico del texto;
2. “*top-down*”, que implican los conocimientos generales del lector, como por ejemplo su familiaridad con el tema, y también su competencia textual, es decir, su conocimiento de las convenciones genéricas y retóricas del texto.

Se supone que los estudiantes de niveles más bajos recurren a estrategias de comprensión del tipo *top-down*, mientras que los de niveles más altos combinan ambos tipos de estrategias de una manera más equilibrada.

*Contextualizar y socializar la lectura: estrategias para el desarrollo de comprensión lectora en la enseñanza de segundas lenguas*

Las estrategias *top-down* tienen dos implicaciones fundamentales: por un lado, el lector tiene un papel activo en la comprensión; por otro, el sentido no depende sólo de las instrucciones lingüísticas del mensaje, sino en gran parte también del contexto y de la situación de discurso. Cuanto menor sea el nivel de un estudiante, mayor será su necesidad de contar con una situación y un contexto familiares y bien definidos.

Una primera consecuencia de lo anterior es que la competencia lingüística no es el único factor para predecir la comprensión lectora. La dependencia del conocimiento previo (cultural, social, histórico, retórico, literario, etc.) para interpretar y comprender un texto, por tanto, es un factor tanto o más importante a la hora de seleccionar materiales, como se puede ver en el modelo de la figura 1.

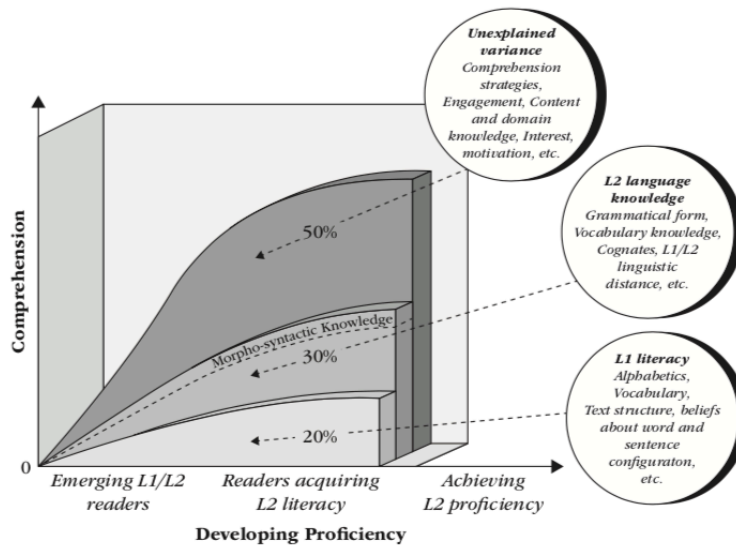


Figura 1. Modelo compensatorio de lectura en una L2 (Bernhardt, 2005, p. 140).

La manera más simple de facilitar la comprensión, pues, es incidir en el factor que Bernhardt denomina “*unexplained variance*”: desarrollar estrategias de comprensión, elegir lecturas familiares y que motiven a los estudiantes, activar el conocimiento relevante para su interpretación, etc.

## 2.2. Modelo de multiliteracies

El modelo de *multiliteracies* le da una vuelta más de tuerca a la manera de entender los procesos de lectura o interpretación de textos. Como se explica en el artículo programático del New London Group, “una pedagogía de *multiliteracies* se centra en modos de representación más amplios que el lenguaje propiamente dicho. Estos modos de representación varían según las distintas culturas y contextos, y tienen efectos cognitivos, culturales y sociales particulares en cada uno de ellos” (1996, p. 60; la traducción es mía).

La visión integradora de lengua y contenidos culturales, la noción de “género textual”, la atención al contexto o situación y el uso de textos auténticos son elementos centrales en las distintas propuestas de este modelo (ver Byrnes, 1998; Byrnes, Crane, Maxim y Sprang, 2006; Kern, 2000; Paesani, Allen y Dupuy, 2015).

Así, en el modelo de currículo propuesto por Byrnes, Crane, Maxim y Sprang (2006) se propone organizar el currículo en torno a géneros textuales y se aplica el enfoque por tareas al análisis de textos representativos de los distintos géneros que componen el currículo. Esto supone ampliar o re-orientar el sentido de “tarea”, tal como aparece en Ellis (2003) y Long (2015): si en el enfoque por tareas una tarea (por ejemplo, planificar un viaje) se estructura en pasos (decidir un destino, encontrar un medio de transporte, hacer una reserva, etc.) y actividades ligadas a cada uno de los pasos, lo mismo se hace con la interpretación de un texto en el modelo de Byrnes, Crane, Maxim y Sprang (2006).<sup>2</sup>

En cuanto a la atención al contexto, dada la visión situada de los procesos de creación e interpretación de textos propia del modelo de *multiliteracies* (Kern, 2000), la estrategia pedagógica fundamental es la *contextualización del texto y el acto de lectura*. Según Kern, trabajar en clase con textos implica situar su sentido; esto es, tener en cuenta que los textos son artefactos cuyo sentido no es inherente, sino que se ha de construir de acuerdo con esquemas o prácticas convencionales para generar sentido (“*meaning-making practices*”), las cuales implican poner el texto en relación con un contexto de interpretación pertinente: por medio de convenciones que tienen que ver con el género textual, las reglas pragmáticas pertinentes en su contexto de producción, el contexto cultural, el conocimiento enciclopédico, etc.

---

<sup>2</sup> La propuesta de Byrnes, Crane, Maxim y Sprang (2006) no es meramente teórica: el modelo descrito está basado en el currículo de alemán de la Universidad de Georgetown. Ver Swaffar y Arens (2005) para una propuesta curricular también organizada en géneros y niveles.

El conocimiento de estas prácticas para generar e interpretar el sentido de un texto, las cuales están siempre situadas histórica y culturalmente, es lo que se denomina “*literacy*” en este modelo.<sup>3</sup> La necesidad de hacer visibles todas estas convenciones lleva a una segunda estrategia, solidaria de la primera: *socializar el acto de interpretación*.

Al trabajar con textos en el aula de L2, pues, lo más importante no es la simplicidad o la simplificación (adaptación) de los textos para que se correspondan estrictamente con el nivel del estudiante. No se trata de controlar los textos, sino de controlar las tareas diseñadas para facilitar el acceso a ellos (Kern, 2000) mediante actividades y recursos que funcionen como andamiaje entre lo que los estudiantes saben y pueden hacer, y lo que son capaces de hacer gracias a la “mediación” de guías de lectura, preguntas, trabajo en grupo, diálogo con el profesor; es decir, trabajando de manera colaborativa en los márgenes de lo que en teoría sociocultural se conoce por “zona de desarrollo próximo” (ZDP) (Lantolf y Thorne, 2007).

En resumidas cuentas, teniendo en cuenta la interacción que existe entre el conocimiento previo y el contenido del texto, antes de proceder a la lectura y el análisis de un material es importante activar “esquemas” e ideas que faciliten la comprensión, *situando el texto en un contexto pertinente*. De ahí la importancia de los ejercicios de pre-lectura (Kern, 2000, pp. 228-233), seguidos de actividades de comprensión para orientar la interpretación del texto (pp. 233-238), y finalmente actividades que implican una respuesta crítica y personal (pp. 238-240).

Este modelo de “tres fases” (con actividades de pre-lectura, de comprensión lectora y de aplicación o respuesta al texto) está en la base del enfoque de “*process-oriented instruction*”, o enseñanza centrada en la lectura como proceso (de construcción del significado) propuesto por Kern (2000) y Paesani, Allen y Dupuy (2015).

### **3. Textos auténticos y comunicación**

La preferencia por los materiales auténticos en este modelo pedagógico tiene que ver con las mismas estrategias de contextualización y socialización del acto de lectura. La autenticidad de los textos no es solo una autenticidad lingüística, ni tampoco una autenticidad de la situación comunicativa en el aula de clase, como proponen Breen

---

<sup>3</sup> Y que yo he decidido dejar en inglés, a falta de un término equivalente para expresar el sentido de este concepto en el presente marco teórico.

*Contextualizar y socializar la lectura: estrategias para el desarrollo de comprensión lectora en la enseñanza de segundas lenguas*

(1985) y Van Lier (1996), sino ante todo una autenticidad que engloba el texto y su *situación comunicativa original* (Kramsch, 1993).

Esta situación comunicativa, la cual podemos concebir de acuerdo con el esquema propuesto por Halliday y Hasan (1989; ver figura 2), es lo que tratamos de sacar a flote mediante el modelo pedagógico propuesto en la siguiente sección.<sup>4</sup>

SITUATION: Feature of the context	(realised by)	TEXT: Functional component of semantic system
Field of discourse (what is going on)	↙	Experiential meanings (transitivity, naming, etc.)
Tenor of discourse (who are taking part)		Interpersonal meanings (mood, modality, person, etc.)
Mode of discourse (role assigned to language)		Textual meanings (theme, information, cohesive relations)

Figura 2. Relación entre el texto y el contexto de situación (Halliday y Hasan, 1989, p. 26).

En definitiva, el texto funciona como la punta de un iceberg; no basta con entender su significado lingüístico, sino que es necesario además saber situarlo pragmáticamente. ¿A quién va dirigido? ¿Qué voces sociales están inscritas en él? ¿Cuál es la posición y la autoridad de esas voces? ¿De qué manera se relacionan con el lector? ¿Cuál es el tono? Etc.

Naturalmente, todas estas preguntas no tienen sentido en el caso de los textos creados para aparecer en un libro de texto de L2: huérfanos de situación comunicativa, su única lectura posible es unidimensional.

#### 4. Modelo pedagógico

<sup>4</sup> Otro posible modelo sería el propuesto por Hymes (1967), el cual incluye los siguientes componentes: situación, participantes, objetivos, convenciones formales (“*art characteristics*”), tono (“*key*”), instrumentalidades (canal y código), normas de interacción e interpretación, géneros.

El siguiente modelo pedagógico, basado en New London Group (1996), Kern (2000) y Paesani, Allen y Dupuy (2015), y que constituye el fundamento teórico del diseño curricular llevado a cabo en el programa de español de la Universidad de Princeton entre 2011 y 2018 (ver Bono y Bilbao Terreros, en preparación), propone un acercamiento a los textos mediante guías de lectura y trabajo estructuradas en cinco fases:<sup>5</sup>

#### *4.1. Actividades de contextualización: pre-lectura*

La guía debe comenzar con una sección de contextualización que facilite el acceso al texto. Se puede trabajar con vídeos, recortes de prensa, viñetas, conversaciones en clase, mapas conceptuales de vocabulario, nubes de palabras, cuadros suplementarios con información para situar el material, imágenes, una breve sinopsis o incluso unas líneas sobre el propósito del texto.

El objetivo de esta fase es crear una base común de expectativas, orientar a los estudiantes hacia un determinado tipo de lectura (irónica, polémica, emocional, etc.) y activar los temas centrales del texto.

#### *4.2. Actividades de comprensión: lectura*

Esta fase suele consistir en preguntas de comprensión sobre el sentido general o ideas particulares del texto, incluyendo los hechos o eventos centrales, los protagonistas, el narrador, el destinatario o la intención. Además de preguntas de comprensión, se pueden incluir actividades que requieran ordenar acciones o eventos en secuencia, completar cuadros con información del texto, elegir palabras clave, crear o completar mapas conceptuales con información del texto, elaborar resúmenes.

#### *4.3. Actividades de lengua: atención a la forma*

En esta fase habría actividades que impliquen seleccionar pasajes o fragmentos y relacionar la forma lingüística (aspectos gramaticales, léxicos, discursivos) con el sentido del texto: por ejemplo, identificar y clasificar unidades lingüísticas (mar-

---

<sup>5</sup> Siguiendo el siguiente enlace se puede acceder a un ejemplo de aplicación de este modelo aplicado a un fragmento de Mamadou (2013): <https://goo.gl/bP6ySv>

cadore discursivos, verbos en pretérito/imperfecto, pronombres de relativo, vocabulario de un campo semántico), realizar sustituciones léxicas (sinónimos, antónimos, hipónimos), hacer transformaciones gramaticales o pragmáticas de secciones del texto (de presente a pasado, de personal a impersonal, de formal a coloquial), editar el texto (eliminando oraciones o párrafos), reformular fragmentos (paráfrasis), leer en voz alta marcando la intención y el tono del texto, traducir.

Lo aconsejable es centrarse en una o dos cuestiones formales por texto. Lo habitual es prestarle atención a cuestiones lingüísticas (gramaticales, léxicas, discursivas) presentes en él y, por tanto, de las que puede servir como modelo. No obstante, también es lícito usar un texto como pretexto para plantear actividades sobre cuestiones que no están presentes en él (por ejemplo, cuando se usa un cómic como base de una actividad en la que hay que narrar una historia en pasado sobre lo que sucede en él, usando por tanto pretérito e imperfecto).

#### *4.4. Actividades de respuesta crítica y análisis: lectura crítica*

El propósito general de las actividades de respuesta crítica y análisis es facilitar la reflexión sobre el texto, incluyendo por ejemplo cuestiones como la perspectiva (¿qué punto de vista predomina? ¿en términos de qué discurso está redactado el texto? ¿qué voces se privilegian y cuáles se silencian?), la ideología (¿qué prejuicios o creencias asume y refuerza el texto?), la argumentación (¿cuáles son los argumentos en conflicto? ¿existe un equilibrio de fuerzas?), la objetividad/subjetividad, el género, la intertextualidad, etc.

Caben aquí preguntas de análisis crítico, o ejercicios que impliquen identificar del género del texto, contrastarlo con otros textos similares (del mismo género, sobre el mismo asunto, del mismo autor o periodo), identificar las voces del texto, oponer y comparar interpretaciones alternativas, indicar la estructura argumentativa (tesis, argumentos, secciones, conclusión), investigar para verificar la información del texto, detectar posibles prejuicios ideológicos. Las actividades de esta fase deberían ser colectivas y dar pie a conversaciones o debates de todo el grupo.

#### *4.5. Actividades de creación, transformación o respuesta: aplicación del conocimiento*



El objetivo de estas actividades es articular una respuesta creativa y personal al texto, demostrando que se ha comprendido su sentido y las distintas dimensiones implícitas en su situación comunicativa original mediante actividades de creación, transformación o respuesta.

Algunas posibles actividades de aplicación del conocimiento serían escribir un ensayo o grabar un comentario a propósito del texto, reescribir el texto o parte de él cambiando el género, el destinatario, el narrador, la perspectiva, el estilo, el modo (de cómic o vídeo a narración escrita; de narración escrita a drama o guión), reescribir el final del texto, elaborar una presentación a propósito de él.

## **5. Conclusiones**

El modelo pedagógico descrito en esta ponencia tiene como objetivo último trabajar la lectura de textos auténticos en el aula de L2 de manera que estos no sirvan únicamente como repertorios de vocabulario y estructuras lingüísticas. Si bien las preguntas de comprensión son el acompañamiento más común de los textos y la manera más extendida de practicar la lectura en una L2 (Nation, 2009), trabajar la lectura sólo con este tipo de actividades puede dar la impresión de que el sentido reside únicamente en el texto, y que por tanto la lectura es una actividad meramente pasiva.

Por el contrario, el modelo de cinco fases (pre-lectura, lectura, atención a la forma, lectura crítica y aplicación del conocimiento) propuesto más arriba implica un papel activo del lector en la interpretación del texto, puesto que requiere poner en relación el texto con su contexto social, histórico y cultural. Aunque este modelo ha sido desarrollado dentro de la enseñanza de L2, podría ser aplicado igualmente a la enseñanza de lectura en una L1.

## **6. Referencias**

- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Breen, M. P. (1985). Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70.
- Bono, M., & Bilbao Terreros, G. (en preparación). Critical transitions: Towards a new Spanish curriculum, *ADFL Bulletin*, 44(2).
- Byrnes, H. (1998). Constructing curricula in collegiate foreign language departments. En H. Byrnes (ed.), *Learning foreign and second languages:*

- Perspectives in research and scholarship* (pp. 262–295). New York: Modern Language Association.
- Byrnes, H., Crane, C., Maxim, H. H., & Sprang, K. A. (2006). Taking text to task: Issues and choices in curriculum construction. *International Journal of Applied Linguistics*, 152(1), 85–109.
- Carrell, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332–343.
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–28.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. En B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mamadou, D. (2013). *3052: Persiguiendo un sueño*. Murcia: Punto Rojo.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Paesani, K., Allen, H. W., & Dupuy, B. (2015). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. En S. Dornic (ed.), *Attention and performance VI* (pp.573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Swaffar, J., & Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: A multi-literacies approach*. New York: Modern Language Association.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. New York: Longman.