

Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto

SONSOLES FERNÁNDEZ
Profesora de ELE en Escuela Oficial de Idiomas

Este artículo fue publicado originalmente en *Cable* (núm. 7, 1991; páginas 14-21). Su edición se inscribe en el proyecto de redELE de rescatar algunos de los artículos más relevantes de aquella revista con la oportuna autorización de sus autores/as.

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora

“¿Necesitáis leer en español?, ¿os gustaría leer en español? ¿qué queréis leer?...” Si esas preguntas las plantea un profesor bien intencionado a unos aprendices que ya son capaces de captar los mensajes lingüísticos de señalización y las informaciones básicas, se puede encontrar con alguien muy motivado por la lectura, por la traducción e incluso por la literatura, pero lo más normal es que la reacción de los alumnos sea de apatía general; después de insistir, sugerir y motivar se entera, por ejemplo, de que:

- hay dos alumnos que están haciendo la tesis en economía y quieren leer textos de especialidad,
- otro se interesa por la guerra civil,
- a otros les gustaría leer el periódico, para estar informados de lo que ocurre en España, pero es tan difícil que no compensa,
- uno pregunta si hay cómics con historias de amor,
- y al resto les interesan “textos” con preguntas, o sea quieren prepararse para un examen de español en que saben que esa actividad es una prueba obligatoria.

Y sin embargo, a medida que avanza el curso, van apareciendo espontáneamente, un informe médico que no se entiende bien, una carta del Ministerio de Asuntos Exteriores en relación con unas becas, un artículo del periódico sobre las ferias de arte, las letras de las canciones de Luz Casal, unos poemas de Alberti que un osado intenta traducir al árabe... y un buen día cuando el profesor propone leer otra de las novelas de “Pepe Rey”, se encuentra con que aquella sugerencia de la profesora de que cada uno comprara una novela diferente y se las fueran

intercambiando, ha funcionado y éstas corren de mano en mano. La profe sonrío: ha entrado el gusanillo de la lectura. *Leer en español ya no es sólo una tarea, es un medio de información, de conocimiento, también de diversión y puede llegar a ser una gran experiencia, una aventura íntima de encuentro consigo mismo y con los demás.*

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesario dominar todo el vocabulario, tampoco hace falta saber mucha gramática y, además, tiene la ventaja de que se puede volver atrás siempre que se necesite, o saltarse unas cuantas líneas o páginas, si la información requerida ya se ha captado. No es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia discursiva para leer, una competencia lectora. Esta es la tesis que suscribimos y es el eje de toda nuestra exposición.

Esa competencia lectora está formada por un saber y por un saber hacer, o dicho de otro modo, por unos conocimientos y unas estrategias, que se pueden resumir así:

- conocimientos previos y experiencia socio-cultural,
- estrategias personales de lectura y aprendizaje,
- competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:
 - a) la familiaridad con el género y tipo de escrito,
 - b) el reconocimiento de la estructura,
 - c) la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura,
 - d) la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso
- una competencia lingüística -aunque sea básica- en L2.

Vamos a observar cómo se activa esa competencia lectora -o cómo se desarrolla-, a partir de datos que pueden formar parte de nuestra experiencia personal, como lectores o como profesores en L2 y siguiendo los puntos enunciados.

1. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPERIENCIA SOCIO-CULTURAL

El proceso se activa ante la necesidad, la curiosidad o el deseo personal de leer: preparar una clase, un trabajo, una exposición de especialidad, estar al día sobre un conflicto internacional, preparar una visita turística... Normalmente, esa necesidad, curiosidad o deseo forma parte del propio mundo de referencias socio-culturales y al buscar la información correspondiente, no se parte de cero, sino que se posee ya un amplio bagaje. Ese marco de referencias facilita, hace posible la captación del mensaje escrito en una L2 que todavía no se domina. Es posible, incluso,

que resulte más asequible a un economista, por ejemplo, comprender un texto de su especialidad en esa incipiente lengua, que entender un artículo de lingüística en su LM. Es éste casi un axioma, que no necesita mayor justificación: los presupuestos se conocen, los conceptos son familiares, las hipótesis que se van formando en la lectura tienen apoyaturas previas y el léxico utilizado posee raíces comunes y es bastante reducido.

Los textos (1) que proporcionamos a los aprendices en el aula no siempre responden a esa necesidad y a ese mundo de referencias personales y variadas de los alumnos. Seguramente, cabe una mayor adecuación individualizada y colectiva en la elección de lo que se va a leer, pero en cualquier caso, ante el texto elegido y como fase previa, se pueden poner en común los conocimientos sobre el tema y enriquecer así la falta o la escasez de referencias personales.

2. HÁBITOS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

El aprendiz adulto que quiere leer en español aporta, posiblemente, un hábito de lectura así como una capacidad selectiva, para detenerse en los puntos sobresalientes o en aquellos que se relacionan con sus intereses y pasar por alto todo lo demás. Al leer el periódico, al repasar una carta comercial, al revisar una bibliografía, etc. existe una serie de palabras o frases claves, que llaman y sostienen su atención, así como un tipo de letra, una ilustración o una determinada organización del contenido que reconoce fácilmente y agiliza una aprehensión global de los elementos significativos. Estos hábitos y estrategias son trasladables a la lectura en la nueva lengua y aunque, de entrada, conlleve más tiempo, la práctica agiliza el proceso.

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua tantas veces, tanto en la lectura como, por ejemplo, cuando estamos viendo un telefilme y nos distraemos un rato; (en la frase *estaba @###ndo la televisión y en el momento @#@ #@@#@#@ante se @## la luz*, las posibilidades de combinación sintáctico semántica y un contexto más global nos llevan a deducir sin mucho riesgo, el significado aproximado de lo que no conocemos). Formar hipótesis sobre lo que se va leyendo, predecir, confirmar o reestructurar esas hipótesis es un mecanismo casi inconsciente que actúa en toda comunicación, en todo aprendizaje y en toda lectura y más cuanto más familiarizado se está con el contenido y el género o tipo de escrito que se está leyendo.

Estos hábitos y estrategias, es posible, decíamos, que el aprendiz las posea en su propia lengua y las aporte al proceso lector en la nueva lengua; es posible también que no las posea o que se bloqueen al enfrentarse con textos "extraños". La tarea didáctica consistirá entonces en desarrollarlas, en hacerlas conscientes y en potenciar su uso. Ello implica promover en el aprendiz una actitud activa para resolver por sí mismo los problemas, y por parte del profesor,

la preocupación por despertar o sugerir diferentes estrategias y por dominar su tendencia a explicarlo todo.

3. COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva para la lectura se podría delimitar como la capacidad de captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje, de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacentes. De esa definición extraemos los elementos que nos parecen más relevantes para la lectura en L2 y los presentamos en un orden que puede semejar al que sigue el proceso lector.

a) Género y tipo de escrito

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. Veamos algunos ejemplos:

La prensa:

Ante el periódico, el lector sabe que las noticias más candentes están, en grandes titulares, en la primera página; con una ojeada a esos titulares, a la documentación gráfica, y a los avances se orienta fácilmente sobre la actualidad de esas noticias y selecciona lo que quiere leer más detenidamente. Si se desea otro tipo de información, se busca la sección correspondiente, acudiendo al índice o a las cabeceras de las páginas. Una vez seleccionada una información, aunque no se reconozcan todas las palabras, los conocimientos previos sobre el tema, las palabras claves y la ilustración delimitan el contenido; una lectura más detenida buscará la respuesta a las típicas preguntas de toda información: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. Progresivamente, el lector empezará a conocer la orientación ideológica o política de cada periódico y a activar también su espíritu crítico desde el momento en que lee los primeros titulares.

Novela policíaca:

Desde la primera hoja de una novela policíaca, se sabe que va a ocurrir algo (un robo, una muerte ...); el lector activa sus antenas para captar en la presentación de los personajes y en la sucesión de los acontecimientos, los índices que van a urdir la historia. Identifica, por otro lado, al detective y se asocia a él para buscar las pistas que lleven a la solución del caso. Esta experiencia sobre el género, que se posee también -o sobre todo- por los telefilmes y las películas, facilita la captación de la trama, aunque, reiteramos, la competencia lingüística sea escasa. Es frecuente, además, que el género policíaco se produzca por series, con lo cual el lector conoce ya al detective, a sus ayudantes y está familiarizado con su forma de trabajar y con sus

frases preferidas. Todo ello compone un esquema de contenido interiorizado ya por el aprendiz, que rellenará fácilmente con su lectura. (Una experiencia ilustrativa en este sentido es la que contaba un alumno que había empezado a leer una de las novelas cortas de la serie "Plaza Mayor", *-El vecino del quinto-* con el esquema de las policíacas de "Pepe Rey" leídas anteriormente (2); después de unas cuantas páginas confesó que no entendía nada, que en aquella novela no pasaba nada, que no había ni robo ni asesinato; el problema se solucionó cuando aclaramos que no se trataba de una narración policíaca y que había que cambiar la clavija).

Artículos de especialidad

Los artículos de especialidad se suelen centrar sobre una cuestión sobre la que el lector especialista posee ya suficientes referencias y se suelen ceñir, además, a un esquema bastante fijo, en cuanto a la organización del contenido y a los pasos en la exposición o en la argumentación. Existen tradiciones más o menos cerradas en esa organización, dependiendo de las especialidades (medicina, física o literatura, por ejemplo) y de las diferentes culturas. El estudioso de cualquier área está ya, normalmente, familiarizado con el tipo de artículos al que accede y eso agiliza la lectura y torna más asequible la comprensión. En los cursos de lengua de especialidad, esta orientación discursiva es o debe ser una de las preocupaciones básicas.

Poesía

Ante un poema, el enfoque, la actitud es completamente distinta desde el principio: no se busca una información, sino un recreo, no hay prisa y se está abierto a vivir, a sentir, a descubrir el mundo interior y a dejarse sorprender por el juego o por la belleza.

Los ejemplos recogidos sobre cuatro tipos de textos distintos, creemos que ilustran suficientemente hasta qué punto el reconocimiento del género al que pertenece el texto que se va leer facilita el mismo proceso lector. En el aula, con alumnos adultos, es posible que exista ya esa familiaridad con los diferentes tipos de textos y eso debe ser aprovechado a la hora de programar la lectura; en los casos en que las carencias lectoras en la misma lengua materna sean evidentes, el proceso es el mismo, pero en estos casos, el trabajo sobre las características del tipo de texto elegido requiere una dinámica más gradual y un tiempo mayor. En todos los casos, este paso de conocer los raíles, por los que camina cada texto, creemos que es más rentable para favorecer el proceso lector que el lanzarse directamente, por ejemplo, a intentar descifrar el sentido o a buscar palabras en el diccionario.

b) Estructura

En el apartado anterior, sobre el reconocimiento del género, hemos aludido a la identificación de la estructura o "macroestructura" del texto. Cada tipo de discurso se organiza de un modo determinado y al reconocerlo, el lector cuenta con un esquema de contenido que sólo tiene que

rellenar. Al acercarnos a cada tipo de texto (desde la carta, el prospecto de una medicina, a la noticia, la opinión, el artículo de divulgación, el libro de texto, el informe técnico, la narración, la descripción, la argumentación, el discurso político, etc.), una tarea facilitadora es, justamente, poner de relieve esa macroestructura y familiarizar al alumno, si no lo está, con las preguntas claves de cada texto.

Al hablar de estructura, y siguiendo el proceso del que se acerca a un texto, nos referimos también a todos los elementos formales que favorecen la aprehensión de la arquitectura del texto: títulos, subtítulos, introducción, partes, conclusión, índices, sumarios, lemas, tipos de letra, numeraciones de los apartados, sangrados del margen, recuadros, notas, esquemas, maquetación y todo tipo de ilustraciones. La captación de todos estos elementos produce el efecto de una fotografía aérea, o la visión del plano de una ciudad, que superpuesto a los aspectos que venimos analizando va tomando vida y llenándose de sentido.

c) Reconstrucción del sentido

El término de "reconstrucción" implica una participación activa del lector, el cual, a partir de los índices que el autor ha movilizado en su discurso, descubre, pone en pie el significado del texto. Este significado puede apartarse del que lo originó, según la repetida cita de que existen tantas lecturas como lectores; las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar, enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención; incluso cuando se trata de un prospecto de medicina (o de las instrucciones de uso de una máquina), casos en los que conviene una interpretación lo más fiel posible, es muy frecuente que un lector haga caso omiso de las indicaciones o contraindicaciones que plantea el prospecto y que otro llegue a sospechar que posee todas las enfermedades para las que está recomendado el fármaco en cuestión; en los dos casos se modifica la función informativa y conativa que entraña ese texto, alteración debida no a un fallo de comprensión, sino a conocimientos, experiencias y peculiaridades personales que se suman al significado del texto.

En el proceso de acercamiento que venimos observando, el lector al comenzar a leer, puede contar ya con un bagaje de conocimientos, estrategias, esquemas y expectativas nada despreciable. Todo ello activa unas hipótesis de contenido que progresivamente se confirman, rechazan o modifican. Llegados a este punto, es necesario recordar que el significado de un texto no es el significado de cada oración, ni el de cada párrafo, ni el de cada una de las partes de ese texto. Cada oración y cada párrafo completa o modifica el significado de los anteriores, hasta que llega un momento en que se percibe que todos ellos componen un significado total, que es el del texto. La coherencia interna, la homogeneidad y el mundo de experiencia al que remite el texto tienen efecto acumulativo y facilitan progresivamente ese proceso.

Este punto es relevante en L2, donde la lectura -incluso la silenciosa que es a la que nos estamos refiriendo todo el tiempo- es más lenta, más sincopada y donde el esfuerzo del aprendiz por entender cada palabra, cada oración, dificulta la visión de conjunto, "los árboles no dejan ver el bosque". La memoria se satura y no es capaz de retener los datos que se deberían interrelacionar con los siguientes. Para favorecer ese proceso no está de más potenciar estrategias que ayuden a la memoria, como el subrayar, apuntar al margen, ir elaborando o rellenando un esquema, tomar notas (en lengua materna, si facilita), resumir, tener en mente las preguntas que originaron la lectura o las que se han sugerido en clase, etc. (Las clásicas preguntas de comprensión, que planteamos los profesores o los libros, pueden también ayudar, siempre que no intentemos imponer nuestra propia interpretación, una más, pero no necesariamente la más acertada).

d) Marcas lingüísticas de cohesión

Aparte de la coherencia y la trabazón aportadas por la progresión del contenido, la estructura formal, la organización interna del mensaje y la función de los personajes u otros actantes, la lengua posee una serie de recursos de correferencia, que cohesionan el discurso y facilitan su avance. De entre ellos vamos a destacar los que creemos más relevantes para el aprendiz, que sin una competencia lingüística desarrollada pretende hacerse con el significado global del texto; nos referimos a los conectores e índices de discurso y a los anafóricos.

CONECTORES E ÍNDICES

Incluimos en este apartado la expresión de las relaciones temporales espaciales y lógicas que nos ubican, por un lado, en la situación de enunciación y por otro, en la creada por el mismo discurso; nos referimos también a las fórmulas que sirven para modalizar los enunciados y para delimitar el compromiso del autor con lo que está diciendo. Normalmente, el aprendiz conoce una gama muy restringida de estos índices y conectores, lo que dificulta la interpretación de un texto de una cierta complejidad sintáctica y más si se tienen en cuenta las preferencias estilísticas de cada autor en la elección de estos elementos; así, por ejemplo, al lado de "pero", el conector restrictivo más conocido por los aprendices, funcionan otros como: "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien"...

En este punto, permítaseme presentar mi experiencia personal, una entre muchas, como aprendiz, mejor como lectora, de una lengua que no he estudiado: al enfrentarme con un texto, todos los pasos anteriores -motivación y necesidad de leer, aporte de conocimientos y experiencias previas, familiaridad con el tipo de escrito, reconocimiento de la estructura, formación de hipótesis sobre lo que voy a leer y sobre lo que estoy leyendo- son pasos que doy siempre de una forma inconsciente, gracias presumiblemente a mi competencia lectora en otras lenguas. Sin embargo, el punto relacionado con los índices y conectores de discurso, es un aspecto que me dificulta normalmente la lectura y sobre el que realizo un trabajo muy

consciente de apropiación, sobre todo en las primeras páginas de un libro o de un artículo; evidentemente, estos elementos forman parte del léxico de la nueva lengua, mientras que los otros son patrimonio universal, pero debo señalar que esa dificultad no la suelo encontrar ni con la sintaxis, ni con el léxico, sino sólo con los conectores de discurso. La explicación me parece obvia: esos elementos son justamente los que engarzan el discurso, los que organizan las hipótesis, son como los indicadores de una carretera que facilitan llegar a buen puerto, al que no conoce el camino.

Además de los enlaces coordinativos y subordinativos entre oraciones, que sí se suelen abordar en el aula, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la organización de las ideas; las operaciones discursivas más frecuentes que requieren sus propios conectores o introductores son:

Introducción

Toma de la palabra

Llamada de atención

Planteamiento de la cuestión

Desarrollo del problema: orden, gradación, comparación, oposición, relación...

Transiciones: alusión a lo anterior, a lo siguiente, ideas eslabones

Conclusiones

Modalizadores (posibilidad, condición, opinión, certeza...)

Explicaciones

Restricciones

Realce

Insistencia

Citas

...

Algunos conectores más usuales:

- Para empezar, en primer lugar, primero, como punto de partida, antes de, de entrada;
- luego, después, a continuación, una vez que..., en los apartados siguientes, otro ..., 1º, 2º..., a), b)...
- Por último, para terminar, finalmente,
- En el centro, arriba, a la derecha...

- Por lo tanto, en resumen, en conclusión, como conclusión, de ese modo, así pues. De lo expuesto se deduce, de acuerdo con, visto así, en conjunto;
- Entendemos por..., se define como...
- En mi opinión, yo creo, es posible, seguramente, a mí me parece, estoy convencido, desde mi punto de vista,
- Por un lado... por otro, no sólo... sino también, unos... otros,
- Es decir, o sea, en otras palabras, por ejemplo, véase;
- Además, aparte de lo dicho, una cuestión más;
- Con relación a, en este punto, en cuanto a, como decía, véase, en el ... señalado más arriba, nos referimos a...
- En efecto, ciertamente, de hecho, sin duda, sobre todo, especialmente, no es que... sino...

Estos ejemplos de conectores son los más corrientes en textos de tipo expositivo (didácticos, divulgativos, informativos, artículos de especialidad, narraciones, argumentaciones, descripciones); además, de acuerdo con el género o subgénero concreto, existen otras marcas específicas, como pueden ser, por ejemplo, las de los cuentos: "Érase una vez", "Había una vez", "y colorín colorado", que delimitan claramente, como en ese caso, el momento del discurso e incluso el tono que requiere su lectura.

El reconocimiento de estas marcas agiliza la captación del texto, y requieren un trabajo de adiestramiento, que con frecuencia se ignora en el aula y en los materiales didácticos. Algunas actividades facilitadoras pueden ser las siguientes:

- Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores discursivos.
- Sobre los mismos textos u otros borrar esos conectores para que el alumno los reescriba.
- Sustituirlos por otros que cumplan la misma función.
- Proponer un esquema de organización conocido y en cada uno de los apartados presentar posibles conectores; los alumnos deberán rellenar los párrafos con el contenido que elijan pero teniendo en cuenta los conectores propuestos.

- Preparar diccionarios personales con los conectores propios de diferentes funciones, tipos de textos, y los propios de distintos autores.

ANAFÓRICOS

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; son como testigos donde se van enganchando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los ítems, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos.

Con relación a las categorías citadas *-pronombres, demostrativos, artículos y posesivos-* el aprendiz suele recibir una instrucción que abarca el reconocimiento de sus formas, la función de éstas en la oración, su uso u omisión y algunas particularidades más de su empleo en español; los valores de cohesión, economía y precisión que cumplen estas categorías en el discurso, apenas se consideran y con ello se pierden las ventajas de captación de la globalidad del texto que ofrecen esas formas. (3)

Los substitutos léxicos son otra de las formas más rentables de correferencia y de coherencia; cumplen la función de sintetizar lo ya dicho ayudando así a la memoria, de retomar un elemento ya presentado y de agilizar el discurso. Nos referimos especialmente al uso de parónimos e hiperónimos, de 'sintagmas parciales', de nominalizaciones y de anáforas conceptuales. (4)

La búsqueda de *sinónimos e hiperónimos* para no repetir el mismo lexema siempre que es necesario retomarlos es una vieja y conocida práctica (*decir, afirmar, añadir, puntualizar, insistir..., aspirina, calmante, fármaco, medicina*); sin embargo el discernimiento de esos lexemas entraña dificultades para el aprendiz, por sus propias carencias semánticas y por la poca ayuda o por la confusión que provocan los diccionarios.

Otra forma de retomar el sintagma nominal es *a través de uno de los términos que pueden entrar en su definición* (Para referirse sucesivas veces a la misma persona Por ej. A Felipe González, presidente del gobierno, jefe del ejecutivo, socialista, triunfador en unas elecciones, etc., se utiliza según el contexto, una de esas características: Felipe González, González, el presidente del Gobierno, el señor presidente, el jefe del ejecutivo, etc.)

Las nominalizaciones retoman el sintagma verbal: "llegamos a las cinco y nos recibieron..." -> "la llegada fue normal, pero el recibimiento fue apoteósico", "han enviado..." >"el envío...". "Pretender nacionalizar..." -> "esa nacionalización..."

Finalmente *las anáforas conceptuales*, como “el problema”, “este trabajo”, “mi exposición”, “ese razonamiento”, “el caso expuesto”, “la historia” etc. interpretan los datos enunciados y facilitan el avance o la recapitulación del discurso.

Se presenta ahí todo un trabajo de léxico, que tal vez por su grado de abstracción, no se realice mucho en clase, pero que, como se puede observar, es sumamente útil para reforzar la cohesión textual y con ello la competencia discursiva. Reconocer esas marcas en la nueva lengua requieren un adiestramiento que se puede realizar a través de actividades como:

- Sobre un texto, subrayar los pronombres y relacionarlos con su referente; lo mismo con artículos, posesivos, demostrativos y substitutos léxicos.
- Borrar los anafóricos, para que el alumno los reescriba,
- Subrayar todas las expresiones que nombran al mismo actante,
- Observar en el orden en que aparecen esas denominaciones,
- Buscar el hiperónimo de diferentes lexemas; ordenarlos por grado de generalización.
- Definir nombres.
- Delimitar todos los nombres que se pueden aplicar a una cosa o a una persona.
- Proporcionar frases encadenadas en las que se repita, con la misma estructura, un elemento.
- Reescribir el texto, evitando las repeticiones, con substitutos léxicos, pronominales o con omisiones.
- Practicar nominalizaciones.
- Listar todos los posibles referentes lingüísticos que pueden substituir a los diferentes sintagmas de una oración dada.
- Inventar una historia en la que intervengan dos o más personajes o grupos de personajes.
- Recontarla centrando el protagonismo cada vez en uno de los personajes.
- Cortar un texto en fragmentos y desordenarlo para que el aprendiz los organice.
- ...

4. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Decíamos, al principio, que para llegar a captar el mensaje de un texto no es necesaria una competencia lingüística desarrollada en la nueva lengua, pero sí una competencia lectora, una capacidad, que cuenta entre sus componentes, también, con una competencia lingüística básica. Es evidente que cuanto mejor se domine la L2 en la que se quiere leer, más se facilita el proceso lector, pero también es verdad que el dominio del léxico y de la gramática de una lengua no garantizan, por sí solos, la comprensión lectora, como lo evidencia la experiencia de muchos nativos en su propia lengua. Si el aprendiz posee los conocimientos y las estrategias que hemos planteado en las páginas anteriores y además tiene una buena competencia lingüística, se puede decir que su lectura será un éxito; pero también puede ser un lector competente aunque este último aspecto, el dominio de la nueva lengua, esté menos desarrollado, si todos los demás entran en acción.

Esa competencia lingüística básica que consideramos necesaria se refiere al reconocimiento de los siguientes aspectos:

- Unidades con función nominal y verbal.
- Expresión de la negación, duda, interrogación y orden.
- Conectores e índices temporales, espaciales, lógicos y modalizadores del discurso.
- Capacidad de reconocer familias de palabras.
- Capacidad para inducir el significado adecuado al contexto, a partir de una definición restringida del diccionario o del propio y limitado conocimiento de una palabra.
- Vocabulario 'mínimo' relacionado con el tema que se va a leer.

Es posible que el aprendiz tenga en su haber un bagaje de conocimientos superior al enunciado, pero tal vez no ha desarrollado la habilidad para deducir o inducir la productividad de la lengua en los aspectos señalados, o justamente en esos puntos su competencia es escasa; por ejemplo, de la cadena de palabras: 'elegir, elegido, elección, elector, elegible' se puede conocer 'elección' ya porque se deduce del contexto de una noticia en un momento de elecciones o porque se ha buscado en el diccionario; la competencia lingüística a la que nos referimos es la que sería capaz de poner en relación, por un lado, todos esos lexemas por su raíz y por otro, la que fuera deduciendo las variantes significativas y funcionales a partir de los diferentes sufijos: '-ir, -ido, -ible, -ctor, -cción'.

Algunos de los puntos señalados en esa lista de competencia lingüística básica, tal vez no figuren en los programas de ningún curso, ni bajo, ni alto y otros se reserven para niveles superiores; lo primero no parece justificable; en relación con lo segundo, depende de las necesidades del aprendiz, de los objetivos del curso y del tipo de escritos a los que se quiera tener acceso; en cualquier caso, si se pretende leer, el reconocimiento -o conocimiento interpretativo- de esos puntos debería formar parte de la tarea de adiestramiento, juntamente con el desarrollo de los demás aspectos que integran la competencia lectora.

PARA TERMINAR

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil, afirmábamos al principio, se requiere una competencia lectora, que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua.

Si personalizamos el proceso lector que hemos seguido, podemos imaginar el caso de un alumno adulto, de nivel medio bajo, por ejemplo, que:

- Pretende seguir la reacción española ante un conflicto internacional.
- Conoce el tema y tiene su propia visión del problema.
- Acude por ejemplo a la prensa española diaria y semanal.
- Está familiarizado con este tipo de información en su propia lengua y posee un esquema de cómo se organizan las noticias y los artículos de opinión.
- Pone en juego sus propias habilidades para buscar y seleccionar la información que le interesa, para interrelacionar los diferentes datos y para deducir del contexto, de su conocimiento del tema y de la relación formal entre los significantes el significado de palabras desconocidas.

Con esa base y con el apoyo de un trabajo de reconocimiento sobre conectores e índices del discurso, la reconstrucción del sentido de cada texto, de cara a conseguir su objetivo, (el seguimiento de la reacción política y social en España ante el conflicto) es una tarea asequible y progresivamente fácil.

Ese puede ser un camino para el acercamiento global al texto, para la captación del mensaje escrito; decimos un camino, y no el camino porque toda nuestra reflexión sobre el tema se surte, sí, de un fondo de lecturas (5), pero sobre todo de la propia experiencia como lectora en una nueva lengua y como profesora de español L2. Como tal experiencia es indiscutible, pero no

completa ni única y espera enriquecerse con otras. Leer es, una vez más, un acto de intimidad que nos abre al mundo.

Notas

1. "Texto" o "discurso" se utilizan aquí indistintamente como unidad de un acto de comunicación y abarcan desde un aforismo, a una carta, un artículo, un poema o un libro. El matiz diferenciador viene dado por la propia palabra: "discurso" se refiere más al proceso semiótico, al "discurrir" al fluir de las ideas en la situación de enunciación y "texto", al resultado, al "tejido" acabado.
2. Nos referimos a las series de novelas cortas "Pepe Rey" (Ed. Edelsa) y "Plaza Mayor, 1" (Ed. Difusión).
3. Desarrollamos más el trabajo sobre esas marcas en "La competencia discursiva", en *Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza del Español como lengua extranjera*, editadas por el Ministerio de Cultura, 1991.
4. Para una presentación más desarrollada ver: COMBETTES, J. FRESSON: "Por une linguistique textuelle", en *Pratiques*, 6, 1975. CHAROLLES, M.: "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes" en *Langue Française*, 38, 1978, pp. 133-154. MAILLARD, M.: "Essai de typologie des substituts diaphoriques", en *Langue Française*, 21, 1974. G. VIGNER: *Ecrire*, Clé International, Paris, 1982.
5. Aplicaciones didácticas del análisis del discurso se pueden encontrar en los trabajos de CHAROLLES, M. y COMBETTES, B. en las revistas: *Pratiques*, 6 (septiembre, 1975) , 11-12 (noviembre, 1976) y 13 (enero, 1977). *Langue Française*, 38, (mayo, 1978).

Véanse también:

COOK, G.: *Discourse*, OUP, 1988.

GARCÍA DOMÍNGUEZ, E.: *Cómo leer textos narrativos*, Akal, Madrid, 1987.

GREENALL, S. y SWAN, M.: *Effective Reading*, CUP, 1986.

KRAMSCH, C.: *Interaction et discours dans la classe de langue*, Credif Hatier, Paris, 1984.

MOIRAND, S.: *Situations d'écrit*, Clé International, Paris, 1979.

MOORE, J y al.: *Discovering Discourse y Discourse in Action*, OUP, 1979 y 1980.

NUTTAL, Ch.: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann (1982), 1988.

RILEY, P.: *Discourse and Learning*, Longman, 1985.

RUCK, H.: *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Credif Hatier, Paris, 1980.

VIGNER, G.: *Lire: du texte au sens*, Clé International, Paris, 1979.