

Del pretexto al texto*

La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera

María José Hernández¹
Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Drassanes

La práctica de la lectura en la clase de español como lengua extranjera no es, ni mucho menos, algo nuevo. Bien a través de los textos presentados en manuales y materiales de enseñanza, bien a través de los documentos que el profesor selecciona para sus clases, nuestros estudiantes se ejercitan en la destreza lectora. No es, pues, objetivo de este artículo llamar la atención sobre la importancia del desarrollo de la comprensión lectora (véase Fernández, S., en este número), sino analizar su papel en distintos enfoques metodológicos de la enseñanza de idiomas, especialmente en el ámbito del español. Se revisarán también brevemente los modelos psicolingüísticos que han dado y dan cuenta de cómo funciona el proceso lector y la influencia que éstos han tenido en el diseño de actividades para la ejercitación de la lectura en la clase de lenguas extranjeras.

Muchos de nosotros "aprendimos" lenguas extranjeras en nuestra enseñanza secundaria, única y exclusivamente a través de la lectura de textos literarios de prestigiosos autores de la lengua objeto de estudio. En mi caso no puedo olvidar las experiencias de lectura, diccionario en mano, de Víctor Hugo, Stendhal, Balzac y muchos otros "grandes" de la literatura francesa. A los textos presentes en los manuales seguían "interminables" ejercicios de vocabulario, siempre desarrollados después de una lectura en voz alta de aquellos históricos fragmentos. No es difícil adivinar cuál fue mi reacción lingüística en mi primer viaje a Francia: el mutismo total y la imposibilidad de entender ni una palabra de lo que me decían los herederos de aquella Cultura que mis profesores se habían encargado de transmitirme en clase. Lo peor, con todo, no fue ese "mutismo" -superado con el paso de los años gracias a una enseñanza muy distinta a la que recibí en mi adolescencia-, sino el rechazo a la lectura de literatura francesa que viví en los años de aprendizaje de lengua extranjera en la Escuela Secundaria.

Mi experiencia personal no es más que una anécdota que ilustra lo que caracterizó la enseñanza de lenguas extranjeras en un momento, afortunadamente, ya lejano. La consideración de la lengua literaria como modelo lingüístico de prestigio generó el diseño de materiales basados única y exclusivamente en la explotación de textos transmisores de "cultura y civilización". La enseñanza del español como lengua extranjera no fue ajena, en su momento, a esta práctica que distaba mucho de tener como objetivo el desarrollar las estrategias lectoras del aprendiz en el ámbito de la literatura. El texto, pues, se concibe en esta etapa metodológica como un pretexto para la transmisión de los modelos antes mencionados.

* Este trabajo fue publicado en: *Cable*. Número 7. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991, pp. 9-13.

¹ Agradezco la colaboración de Pilar Ballester en el apartado en el que se abordan los modelos psicolingüísticos sobre el proceso lector. Los fragmentos señalados entre asteriscos son de su autoría.

Si avanzamos en el tiempo podemos constatar como la lectura ha tenido un papel muy distinto en la enseñanza de lenguas extranjeras según el enfoque metodológico aplicado. Antes de pasar a un análisis de dicho papel ofrecemos algunas consideraciones sobre los modelos psicolingüísticos que dan cuenta del proceso lector y que, de una forma y otra, están latentes en las actividades de lectura de manuales y textos para la enseñanza.

1. Del modelo “bottom up”² al modelo interactivo

**Son múltiples las reflexiones teóricas que se han realizado acerca de la comprensión lectora, tanto en primera como en segunda lengua. Todas ellas responden, hasta el momento, a uno de estos tres modelos de lectura: “bottom up”, “top down” e interactivo. Dichos modelos se caracterizan según el tipo de relación entre el lector y el texto que se postule.

1.1. Los modelos “bottom up” y “top down”

Los dos primeros modelos dan prioridad a uno solo de los aspectos de la relación: el texto o el lector. De este modo, el modelo “bottom up” (Gough, 1972; La Berge y Samuels, 1974) considera la lectura como un proceso preciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de letras y palabras que forman frases; el papel del texto se impone, pues, al del lector al que se le otorga la función de mero descodificador. Desde esta perspectiva, cuyo fundamento psicológico se encuentra en las propuestas conductistas, los problemas de lectura se consideran simplemente problemas de descodificación. El significado procede, en exclusiva, de la letra impresa. La integración de este modelo en la enseñanza de lenguas -modelo audiolingual- dio como resultado la consideración de que la lectura era sólo un complemento de las destrezas orales, como veremos en otro apartado de este artículo. Por su parte, el modelo “top down” (Goodman, 1976; Smith, 1971) da prioridad a la capacidad interpretativa del lector hasta tal punto que leer implica el uso parcial de pistas mínimas de la lengua, seleccionadas del continuo lingüístico, según las expectativas del lector. La lectura se convierte en lo que Goodman llamó “juego de adivinación”. De este modo se deja de prestar atención al texto en sí mismo. La importancia otorgada al conocimiento previo y, sobre todo, al de los elementos socioculturales fue una consecuencia inmediata del retroceso de los principios conductistas de los años cincuenta y de la aceptación de las innovaciones propuestas por la psicología cognitiva. Por ello, los errores en lectura no podían seguir considerándose producto automático del dominio de la expresión y de la comprensión oral, sino producto de la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar el texto.

No es difícil constatar, al enjuiciar estas propuestas, que si bien en la primera la consecuencia inmediata es la imposibilidad de que exista desacuerdo acerca del significado de un texto basado en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, etc., en la segunda sería improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma (o a una parecida) conclusión interpretativa. En una se desestima la contribución del lector y en la otra se confía exclusivamente en su conocimiento previo.

1.2. El modelo interactivo

Frente a las teorías anteriores, el modelo interactivo (Rumelhart, 1977; Smith, 1982) intenta hermanar ambas propuestas al ofrecer una nueva visión de la lectura más amplia e innovadora. Nacido en el mismo marco psicolingüístico que el modelo “top down” -la psicología cognitiva de

² Se ha optado por mantener la terminología original inglesa en este apartado. Una posible traducción sería “modelo de abajo arriba” (mod. “bottom up”) y “modelo de arriba abajo” (mod. “top down”).

los años sesenta supone una transposición a la lectura del mismo paradigma en dos momentos distintos de su evolución. Esto explica sus afinidades en cuanto a la importancia que se da al conocimiento previo y al rechazo de la consideración de la lectura como mero proceso de descodificación, pero también sus discrepancias en lo que al papel de éste se refiere.

La lectura se concibe desde esta nueva perspectiva como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector, por un lado; y entre los dos modos de procesar –“bottom up” y “top down”- que intervienen en el proceso, por otro (Eskey, 1988). En esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector. **

Abordar una propuesta interactiva en el terreno de la lectura nos remite a la consideración de la noción de “esquema” (Bartlett, 1932; Rumelhart y Ortony, 1977; Anderson, 1977; Adams y Collins, 1979, y Rumelhart, 1980; entre otros). El individuo tiene almacenadas en la memoria a largo plazo una serie de informaciones que se organizan en estructuras cognitivas, los esquemas, responsables de los procesos de relación y reajuste entre las informaciones existentes y las adquiridas. En el terreno de la lectura en segundas lenguas la consideración de estos marcos es fundamental para explicar el proceso lector. Los esquemas de conocimiento del mundo y su papel en la comprensión lectora son los que más ampliamente han sido investigados (Carrel, 1983, 1984). Pero los distintos esquemas que forman parte del conocimiento del mundo no son suficientes para que la lectura de una L2 sea óptima. De ahí que el modelo más adecuado parezca ser el que considera tanto la aplicación y el desarrollo de los esquemas de conocimiento del mundo como de los esquemas lingüísticos en los procesos de comprensión lectora en una L2. (Eskey, 1988). (Véase también Fernández, S., en este mismo número³.)

Llegados a este punto invitamos al lector a reflexionar sobre estos modelos teóricos a partir de un ejemplo. (A todos aquellos lectores conocedores del húngaro les remitimos directamente a los comentarios que siguen a la propuesta de ejercicio.) (*ver fig. 1*)

Veamos si somos capaces de contestar a estas preguntas:

- 1.- ¿De qué trata el texto? 2.- ¿Hay algún viaje a África?
- 3.- ¿Cuánto vale un viaje a Estados Unidos?
- 4.- ¿Qué significa la palabra “nap”?
- 5.- ¿Cuántos días dura el viaje a Roma?
- 6.- ¿Cuándo hay ofertas de viajes a España?
- 7.- ¿Qué significa “Utazás repülogeppel”?

Probablemente, la mayoría de los lectores habrán podido contestar con cierta facilidad a las seis primeras preguntas y mucho menos a la séptima. Seguramente, gracias a la experiencia previa en la lectura de folletos turísticos, habrán reconocido el documento como una publicidad de viajes organizados y, gracias a la similitud de algunos elementos lingüísticos con otros españoles, han constatado que hay un viaje a Tanzania, que el viaje a Estados Unidos vale 161.720 forintos, que el viaje a Roma dura cuatro días y que parece que los viajes a España se realizan en junio y septiembre. Muchos habrán considerado que la palabra “nap” significa “día”, ya que han puesto en marcha determinadas estrategias de inferencia de significado. Pero, como desconocedores del

³ Fernández, S. (1991), “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *Cable 7*: 14-20. (Reedición electrónica en: <http://www.mec.es/redele/revista3/fernandez.shtml>)

húngaro, nos resulta difícil aventurar la respuesta de la séptima pregunta.

Si tomamos como modelo descriptivo del proceso lector el modelo “bottom-up”, lo que nos ha sucedido no hubiera podido explicarse a través de los principios teóricos que definen el modelo. Nuestro desconocimiento del húngaro no nos habría permitido descodificar el texto. El segundo modelo (“top-down”) justificaría en esta experiencia la intervención de los conocimientos del lector que le han permitido, a partir de "pistas mínimas", dar sentido al texto, y el tercer modelo ("interactivo") añadiría a esta explicación el hecho de que el desconocimiento del código lingüístico no permite, por ejemplo, dar respuesta a la séptima pregunta o a otras preguntas que partieran del conocimiento (en mayor o menor grado) del húngaro.

En cualquier caso, lo que nos interesa señalar es que hemos aplicado una serie de conocimientos previos a una lectura y que para conseguir el objetivo que nos proponíamos (la búsqueda de ciertas informaciones) hemos aplicado, además, una serie de estrategias características de los procesos de lectura. En lectura no todo depende, pues, de una mera descodificación.

2. La lectura en la didáctica de lenguas extranjeras.

2.1. Del enfoque audio-lingual al enfoque comunicativo.

Tal y como señalábamos al principio de este artículo los distintos enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera han determinado que la lectura tuviera un papel muy distinto en cada uno de ellos. Abandonado el uso del texto literario como punto de partida para el aprendizaje de idiomas, el auge de los métodos audiolinguales y situacionales determinó un cambio radical en lo que al tratamiento de la lectura en la clase de lengua extranjera se refiere. La primacía de la práctica de la lengua oral (entendida como la repetición de estructuras a partir de unas actividades basadas en principios conductistas de aprendizaje) relegó a la lectura a un segundo plano. La lectura pasa a ser un "complemento" de las destrezas orales. El texto no es más que un producto de laboratorio en el que se reproducen las estructuras presentadas para la práctica oral. Las actividades propuestas (lectura en voz alta, preguntas al final del texto, análisis de estructuras, etc.) poco tienen que ver con la que conducen al desarrollo de la competencia lectora en la lengua objeto de aprendizaje. La posesión de determinadas estructuras lingüísticas es condición suficiente para llegar a la comprensión de un texto. Lectura es aquí igual a descodificación, tal y como suscribe el modelo “bottom up”.

El breve fragmento que reproducimos a continuación nos sirve de ejemplo para ilustrar lo dicho hasta ahora:

La señora Pérez tiene que cocinar mucho hoy porque tiene invitados a cenar. Está preparando la cena con una amiga que ha ido a su casa a ayudarla. Su amiga le pregunta:

-¿A qué hora llegan los invitados?

A este texto le siguen preguntas de este tipo:

1. - *¿Por qué tiene que cocinar hoy mucho la señora Pérez?*
2. - *¿Qué le pregunta su amiga?*

Si analizamos brevemente las preguntas, observamos que ambas pueden contestarse por un

simple mecanismo de repetición de algunos elementos presentes en el texto. Ello, por supuesto, no garantiza en modo alguno la comprensión. ¿Cuál es, pues, el objetivo de estas preguntas? Aparentemente la comprensión del texto. Su formulación, sin embargo, dista mucho de conseguirlo.

Al hablar del enfoque audio-lingual y situacional no podemos dejar de mencionar las notables diferencias de planteamiento en la elaboración de materiales para alumnos principiantes e intermedios y aquellos destinados a estudiantes de nivel "superior". Los primeros se nutren del trabajo de estructuras presentadas en diálogos y repetidas hasta la saciedad en baterías de ejercicios de carácter repetitivo, los segundos de un trabajo que parte del texto escrito.

En los niveles avanzados se presupone que la aplicación de las estructuras presentadas para la ejercitación de la lengua oral en cursos anteriores permiten al estudiante, por una extraña regla de tres, acceder inmediatamente a la lectura de textos. Son muchos los ejemplos en los que a partir de artículos del periódico, fragmentos literarios, etc., se le proponen al estudiante ejercicios del tipo:

Localice diez oraciones con "se" en el texto.

Explique el sentido del mismo en cada una de ellas.

Nuevamente nos hallamos ante una ausencia de reflexión sobre lo que caracteriza al discurso escrito, al proceso lector y las necesidades de los estudiantes. El texto es nuevamente un puro pretexto. El objetivo último de la lectura es el aprendizaje de determinadas estructuras y elementos léxicos del español.

El análisis de la comunicación que sustenta el enfoque comunicativo supone un replanteamiento del papel de las destrezas en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. La comprensión lectora se concibe como una destreza con unas características propias. Los textos utilizados para su desarrollo no son ya productos de laboratorio, sino documentos auténticos extraídos de la "vida real". El texto didáctico fabricado "ad hoc" da paso a la presencia de folletos, prospectos, anuncios, guías, carteleras, recortes de periódico, etc., en el aula. El cambio es sustancial y determina otra visión del documento de lectura. Nos hallamos, en principio, ante la concepción del texto como vehículo de información. En lo que a actividades se refiere, se aprecia un claro rechazo de las prácticas que caracterizaban los modelos antes descritos. La lectura en voz alta da paso a una lectura silenciosa; las preguntas sobre la estructura del texto, a las de contenido informativo, etc. Hay un cambio de perspectiva respecto a "qué" y "para qué" se lee.

Con todo, no siempre se tienen en cuenta los procesos implicados en la lectura a la hora de diseñar actividades. En muchos casos la atención al contenido del texto y su relación con el ámbito funcional que se trabaja en ese momento en el programa son las únicas razones que justifican las actividades que se presentan. Consignas como éstas pueden ilustrar lo que planteamos:

Pídele a tu compañero su opinión sobre el contenido del texto. Si no estás de acuerdo, expón la tuya, pídele aclaraciones, etc.

La actividad que se le propone al estudiante implica la comprensión previa del texto. En cierta forma, el ejercicio ofrece similitudes con nuestra experiencia como lectores. En muchas ocasiones mantenemos discusiones acerca de las opiniones contenidas en un artículo del periódico, preparamos un plato maravilloso después de consultar un recetario de cocina, rellenamos un impreso tras leer unas instrucciones, etc. Pero no hemos de olvidar que estas actividades se dan después de hallar respuestas a las preguntas de las que parte el lector al enfrentarse al texto. En el proceso que nos conduce a la comprensión hemos activado una serie de conocimientos y estrategias como lectores competentes de la lengua (véase Fernández, S., en este número). Del mismo modo, el

estudiante, para realizar la actividad propuesta en el ejercicio, tiene que procesar la información contenida en el documento. Gracias a la competencia lectora que posee en su propia lengua y gracias a los conocimientos de español adquiridos podrá, en mayor o -menor medida, hacerse con el mensaje del texto, pero la inexistencia de actividades que le ayuden a optimizar el proceso le hará más difícil la tarea.

2.2 Hacia una propuesta interactiva de la lectura

Sin abandonar el ejemplo anterior, podríamos afirmar que un trabajo de contextualización del texto en el que se indujera al estudiante a considerar los conocimientos que posee sobre el tema, a anticipar los posibles contenidos del documento, a reconocer y analizar el formato, etc., facilitaría, y mucho, su comprensión. Si además se le indujera, a través de actividades, a formular preguntas (a determinar un objetivo de lectura), a formular hipótesis y a verificarlas y desecharlas a medida que va leyendo, a inferir significados, a reconocer marcadores del discurso, a relacionar las partes del texto, etc., se le estaría acercando a un proceso real de lectura. Proceso en el que, por supuesto, aplicaría y ampliaría los conocimientos y estrategias que ya posee.

No sería justo presentar esta propuesta como algo insólito para el profesor que, probablemente, desarrolla actividades como las descritas a la hora de ejercitar a sus estudiantes en la destreza lectora. Por otra parte, no podemos caer en el error de considerar que todas las propuestas de trabajo con textos en los materiales de enfoque comunicativo siguen las características del ejemplo anterior. Bien en manuales, bien en materiales especialmente diseñados para el trabajo lectura hallamos propuestas que permiten ejercitarlas desde una perspectiva interactiva. Un buen ejemplo para el inglés como lengua extranjera es el libro de Beaudoin, Bober, Clarke, Dobeon y Silverstein, *Reader's choice*, (Ann Arbor. MI: University of Michigan Press, 1988). En cuanto al español, remitimos al lector a los materiales didácticos de Van Esch (1986) y Hernández (1989, 1991), mencionados en la bibliografía que figura al final de este dossier, así como a las propuestas didácticas presentadas en diversos artículos de este número.

3. Algunas conclusiones

Si partimos de una concepción interactiva de la lectura, la ejercitación de esta destreza en el aula debe ofrecer las condiciones necesarias para el desarrollo de la competencia lectora en la lengua que se está aprendiendo. A tenor de lo planteado a lo largo de este artículo, estas condiciones vendrán determinadas, en líneas generales, por:

- El análisis de las necesidades de lectura de nuestros estudiantes.
- La selección de textos adecuados a esas necesidades.
- El diseño de actividades que tengan en cuenta los procesos implicados en la lectura.
- La consideración de la existencia de "distintas formas de leer" según sean los objetivos de la lectura, por una parte, y las características individuales de los aprendices⁴.

⁴ Un tema no abordado en este artículo es el papel de la lectura en el autoaprendizaje. Para aquellos interesados en el tema sugerimos la lectura del capítulo dedicado a la Lectura (Reading) en Ellis y Sinclair, *Learning to learn*, e.u.p., 1989.

Selección bibliográfica sobre lectura

Por Eliseo Picó y M^a José Hernández

- **Conceptos teóricos básicos sobre lectura:** Presentamos aquí una serie de publicaciones de carácter introductorio que pueden dar una visión general de las diferentes concepciones de lo que es leer y comprender un texto.

Smith, Frank (1971): *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Posteriormente (1977) publicado como "Reading" por Cambridge University Press. El libro más clásico sobre la concepción moderna de lectura: lectura como interacción entre el lector y el texto.

Smith, Frank (Ed.) (1973): *Psycholinguistics and reading* New York Holt, Rinehart & Winston. Contiene el artículo de F. Smith "Decoding: the greatfallacy".

Donde arremete contra el concepto de lectura como descodificación.

Rumelhart, D.E. (1977): Towards an interactive model of reading In S. Dornic (Ed.) *Attention and performance IV* Hillsdale: Lawrence Erlbaum. pp 573-603.

Trabajo clásico desde el punto de vista de la psicología cognitiva. Presenta una de las mejores conceptualizaciones sobre la teoría de los esquemas.

Goodman, K.S. (1976): Reading: A psycholinguistic guessing game in H. Singer y R.B. Ruddell (Ede.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Presenta una de las definiciones de lectura que se ha convertido en clásica: la lectura como juego de adivinación psicolingüística.

- **La teoría de los esquemas, algunos títulos:**

Anderson, Richard C. (1977): The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference. In R.C. Anderson, R.J. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of Knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 415-431.

Rumelhart, David E. (1980): Schemata: the building block of cognition. In R.J. Spiro, B.C. Brucey W.F. Brewer(Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33-58.

Estos dos artículos, relativamente cortos, presentan de la forma más clara posible la fundamentación de la teoría de los esquemas para la comprensión.

- **Para aquellos que quieren saber más sobre el tema se pueden recomendar los siguientes libros:**

Anderson, John R. (1983): *The architecture of cognition* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Schank, R.C., y Abelson, R.P. (1977): *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Trad. cast. de Elisabeth Gilboy y Javier Zanón, "Guiones, planes, metas y entendimiento". Barcelona: Paidós, 1987.

Crowder, Robert G. (1982): *The psychology of reading: An introduction*. Oxford: Oxford

University Press. Trad. cast. de Celina González, "Psicología de la lectura". Madrid: Alianza, 1985.

• **Publicaciones en torno a la lectura en una segunda lengua.**

Alderson, J.C., y Urquhart, P. (1984) (Eds.) *Reading in a foreign language*. London: Longman.
Manual más citado sobre la lectura en una lengua extranjera.

Carrell, P. (1984): Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *Modern Language Journal*, 68,4:332-343.

Trabajo de divulgación sobre la aplicabilidad de la teoría de los esquemas al campo de las segundas lenguas. Artículo absolutamente central y clarificador.

Carrell, P. (1983): Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning*, 33.2: 183-207.

Trabajo empírico en torno al conocimiento previo, es decir, los esquemas de contenido. Controvertido trabajo en el que muestra que los lectores en una segunda lengua no utilizan las claves contextuales que si se utilizan en la lectura en primera lengua.

Carrell, P. (1984): Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, 34.02: 87-112

Trabajo empírico donde se demuestra el impacto de los esquemas formales en la lectura en una segunda lengua.

Carrell, P. (1985): Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19.4: 727-752.

Este estudio proporciona la evidencia empírica de que los esquemas formales son enseñables en segunda lengua.

Floyd, P, y Carrell, P. (1987): Effects on ESL reading of teaching cultural content schemata. *Language Learning*, 37.1 : 90-108.

Trabajo empírico sobre la enseñabilidad de los esquemas de contenido, con resultados altamente positivos.

Carrell, P., Davine, J., y Eskey, D. (Eds.) (1986) *Interactive approaches in second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

Contiene muchos artículos interesantes, entre los que cabe destacar el de Pat Carrell "Interactive text processing: implications for ESL second language reading classrooms", así como "Some causes of text boundedness and schema interference in ESL reading", de la misma autora.

• **Trabajos empíricos sobre la lectura en E/LE y la teoría de los esquemas.**

Lee, James F. (1986): Background knowledge and L2 reading. *Modern Language Journal*, 70: 350-354.

Donde se aporta evidencia empírica en favor del uso de esquemas de contenido en la lectura en una segunda lengua. Utilizó alumnos de E/LE.

Lee, J.F., y Baliman, T. (1987): The ability of adult foreign language learners to rate and recall expository prose. In B. Van Paten, T. Dvorak y J. Lee (Eds.) *Foreign Language learning: A research perspective* Rowley, MA: Newbury House.

Trabajo empírico sobre alumnos de ELE.

Lee, J.F. (1987): The Spanish subjunctive: An information processing perspective. *Modern Language Journal*, 71 : 50-57.

Interesante trabajo empírico donde se demuestra que los alumnos no necesitan haber recibido instrucción formal sobre las estructuras gramaticales (en este caso el subjuntivo) para comprender un texto que contenía muchas de estas estructuras.

Long, D. R. (1990): What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12.1 : 65-80.

Trabajo empírico sobre el funcionamiento de los esquemas de contenido (familiaridad), con alumnos de español lengua extranjera.

• Propuestas didácticas. Entre las publicaciones que son teóricamente correctas y que presentan actividades de lectura en consonancia con la teoría, podemos mencionar los siguientes:

Beaudoin, E.M.; Bober, E.S.; Clarke, M.A.; Dobeon, B.K.; y Silverstein, S. (1988): *Reader's choice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Colección de materiales sobre lectura muy en la línea de la teoría de los esquemas. Ha sido muy alabado por los mayores especialistas.

Cortese, Guiseppina (Ed.) (1980): *La lettura nelle lingue straniere. Aspetti teorici e pratici*. Milan: Franco Angeli.

Contiene diversos trabajos presentados en un congreso sobre lectura producidos en Francia, Inglaterra e Italia a finales de los años 70. Presentan cuestiones de tipo general e ideas prácticas. Desgraciadamente, se recogen muy pocos trabajos experimentales.

Grellet, Franyoise (1981): *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.

Libro lleno de ideas y de ejemplos prácticos.

Moirana, S. (1979): *Situations d'écrit*, Clé International, París.

En la primera parte del libro propone una serie de análisis sobre distintos tipos de textos que puede ser interesante para la selección de materiales auténticos para la clase.

Nuttal, Cristine (1982): *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.

Muy buena presentación del tema. Muy bien ejemplificado.

• Sobre lectura en español lengua extranjera, escrito en castellano, cabe señalar los siguientes trabajos:

Van Each, Kees (1987): La comprensión lectora en español teoría y práctica. *Hispanorama*, noviembre.

Van Each, Kees (1988): La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza y aprendizaje.

Ponencia publicada en las *Actas de las Segundas Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Hernández Blasco, M. J. (1987): Leer: ¿para qué y cómo? En *Actas de las Primeras Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Hernández Blasco, M. J. (1987): Propuesta de explotación de un documento real para alumnos principiantes. *Hispanorama*, noviembre.

Slagter, P. J. (1981): Ejemplo de aplicación de un enfoque pragmático al análisis de manuales y a la lectura de textos auténticos. En *Didattica della lingua e lingue iberiche*. Atti del Convegno dell' Associazione Ispanisti Italiani L'Aquila, septiembre.

Slagter, P. J. (1987): Hacia una enseñanza de lectura funcional. *Hispanorama*, noviembre.

• Para mantenerse al día. Diversas revistas profesionales publican los trabajos empíricos y las nuevas reflexiones teóricas que van apareciendo. Cabe destacar las siguientes:

Reading in a Foreign Language.

Dedicada exclusivamente a cuestiones de lectura y lenguas extranjeras.

Reading Research Quarterly

Así como las revistas profesionales de tipo más general:

Language Learning

Modern Language Journal

Studies in Second Language Acquisition

Hispania

Imaginemos que estamos pasando unos días en Budapest y que tenemos en nuestras manos un periódico húngaro. He aquí un pequeño fragmento del mismo. ¡Ah! No hay que olvidar que hemos cambiado dinero en el país y que un forint equivale a 3,5 pesetas.

OTP-Penta Tours VALÓRA VÁLTJUK ÁLMAIT!



Kedvezményes hétvége Athénban

Utazással együtt 4 nap; november 17-20.,
december 8-11.

Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
15 210 Ft

Róma

Utazással együtt 4 nap – májustól
szeptemberig
Utazás: Bécsből osztrák autóbusszal,
Bécsig egyénileg
Részvételi díj reggelivel: 11 350 Ft

Kedvezményes Isztambuli kirándulás

Utazással együtt 4 nap
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
12 910 Ft

Télapó-köszöntő Stájerországban és Bécsben

Utazással együtt 3 nap; december 6-8.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
5620 Ft

Kedvezményes utószezoni hétvége Londonban

Utazással együtt 4 nap; november 16-19.,
december 14-17.

Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
24 690 Ft

Olaszországi körutazás rövid tengerparti üdüléssel

Utazással együtt 12 nap;
június 16-26.
szeptember 22.-október 3.

Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
30 020 Ft

Thaiföld – Délkelet-Ázsia

Utazással együtt 15 nap;
november 10-24.

Utazás repülőgéppel és autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
127 500 Ft

Fedezze fel Amerikát!

New York – San Francisco – Los Angeles – San Diego

Utazással együtt 18 nap;
szeptember 4-21.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
161 720 Ft

Fotószafari Tanzániában – túra a Kilimandzsáró tetejére

Utazással együtt 16 nap 1990.
februárjában
Utazás repülőgéppel és-szafaribusszal
Részvételi díj teljes panziós ellátással:
146 750 Ft

További ajánlataink:

- Tengerparti üdülések Jugoszláviában,
Olaszországban, Görögországban és
Spanyolországban júniustól
szeptemberig
- Siüdülések Ausztriában és
Jugoszláviában
- Szilveszteri városlátogatások
- Belföldi kirándulások, üdülések

Részletes felvilágosítás és jelentkezés az OTP-Penta Tours irodáiban:

Budapest, Váci u. 19-21. 1052
Tel.: 188-692, 188-795

Budapest, Apáczai Csere J. u. 4.
1052

és a kijelölt OTP-fiókokban.

Figura 1.