

## **Papel de la gramática en la clase de comprensión lectura**

**Dulce María Gilbón Acevedo**

### **Introducción**

El abordaje explícito de la gramática en cursos de comprensión de lectura (CL) en lengua extranjera (LE) es un tema controversial. En este capítulo abordamos tres preguntas que profesores y profesoras constantemente hacen:

- ¿Es necesario enfocar aspectos gramaticales en un curso de CL en LE?
- ¿Cuáles aspectos gramaticales del texto es conveniente enfocar?
- ¿Cuándo y cómo enfocar aspectos gramaticales?

La respuesta a la primera pregunta se desprende del análisis de dos problemas, pendientes de solución, pero determinantes en la enseñanza-aprendizaje de la LE. Las respuestas a la segunda y tercera preguntas se desprenden de la primera y quedarán abiertas. Invitamos al lector o lectora para que, con base en su formación, experiencia y reflexión, construya las respuestas durante la lectura de este capítulo.

### **¿Es necesario enfocar aspectos gramaticales en un curso de CL?**

La respuesta espontánea puede ser afirmativa o negativa, pues tiene que ver con la formación y experiencia de cada profesor o profesora en su respectivo contexto docente. Sin embargo, conviene reflexionar respecto a dos circunstancias interrelacionadas: la necesidad de los estudiantes universitarios de adquirir conocimientos a partir de la lectura en lengua extranjera y cierta carencia de un nivel umbral en su competencia lingüística en la lengua extranjera de que se trate. Ambas circunstancias han producido una falta de acuerdo en cuanto al tratamiento de la gramática en la clase de lectura en L2, generalmente de inglés en el contexto de las instituciones de educación superior.

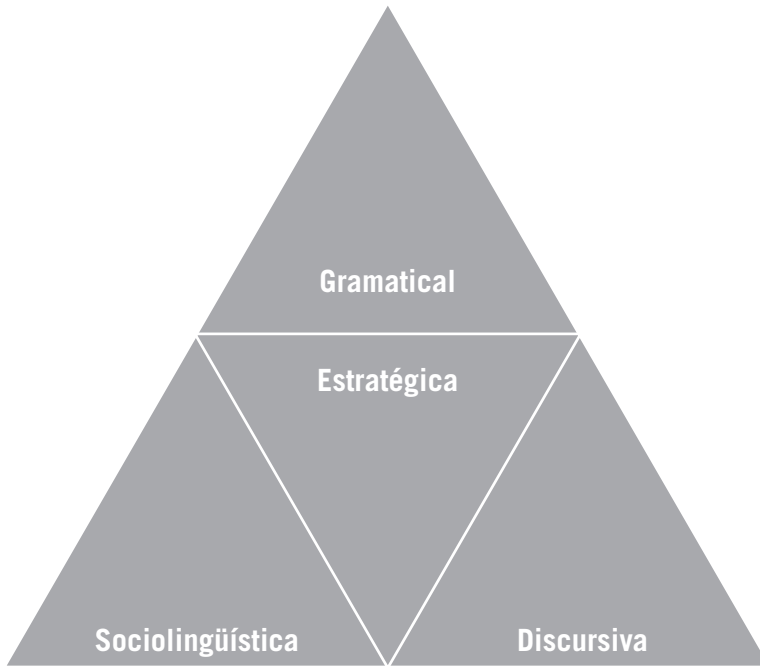
## Necesidad de los estudiantes de adquirir conocimientos a partir de la lectura

Los estudiantes universitarios necesitan llegar a una comprensión detallada de los textos en lengua extranjera que consultan durante sus estudios, mayoritariamente en inglés, dado que los autores (alemanes, franceses, rusos y estadounidenses) a su vez consultan y llegan a incluir hasta 64.1% de referencias bibliográficas en inglés (Ammon & McConnell, 2002, en Moore, 2009: 5) y en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades la situación es más notoria aún, pues los mismos autores encontraron que 82.5% de las publicaciones en el área en 1995 se redactaron en inglés (Ammon & McConnell, 2002, en Moore, 2009: 5).

Además, los estudiantes deben aprobar un examen de comprensión de lectura que lejos de solicitar únicamente la identificación de información explícita o comprensión literal, enfoca el uso de habilidades de alto nivel, como la inferencia, el análisis de causalidad, la síntesis o la integración de la información. Para lograr este nivel de comprensión, es necesario que los lectores hagan uso eficiente de diversas competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica, como se aprecia en la Figura 1. Gascoigne (2005) cita a Scarcella y Oxford (1992) quienes las explican como sigue:

- Competencia gramatical: conocimiento de la morfología, sintaxis, vocabulario y su funcionamiento (*mechanics*).
- Competencia sociolingüística: saber lo que se espera social y culturalmente de los redactores del texto en la lengua meta.
- Competencia discursiva: habilidad para entender los recursos cohesivos tales como pronombres, conjunciones y frases transicionales utilizados para enlazar significado dentro y a través de los enunciados, así como la habilidad para reconocer cómo se usa la coherencia para mantener la unidad del mensaje.
- Competencia estratégica: la habilidad para usar diversas estrategias para compensar el conocimiento faltante.

Aún no se ha determinado si las cuatro competencias se requieren en la misma proporción o si sería conveniente desarrollar más alguna de ellas, pero el engranaje de estas competencias durante la lectura tiene que ver con el tipo de texto al que se enfrenta el lector, la dificultad de la tarea por



**Figura 1.** Competencias necesarias para leer, según Scarcella y Oxford (1992)

realizar, el propósito, el nivel de dominio de la lengua y las características individuales de cada persona.

### **Carencia de un nivel umbral en la competencia lingüística en lengua extranjera**

Idealmente, los asistentes a un curso de comprensión de lectura contarían con las competencias mencionadas en diversos grados, dado que estudiaron inglés o francés en secundaria y tal vez alguna otra lengua en bachillerato (italiano o alemán). Sin embargo, es importante recordar la llamada hipótesis del nivel umbral (*threshold hypothesis*), la cual sostiene que el conocimiento de estrategias de lectura, metas y características del texto no logran compensar la falta de un conocimiento lingüístico que rebase el nivel umbral (Schoonen, Hultstijn & Bossens, 1998), es decir el mínimo necesario para comprender un texto en LE.

De hecho, Moore (2009: 78) señala que Clapham (1996, en Moore, 2009) encontró evidencia de dos umbrales lingüísticos:

- Menos de 60% en una prueba de competencia lingüística gramatical, los estudiantes no pudieron entender textos académicos, aunque fuesen de su campo de conocimiento.
- Más de 80% en la misma prueba pudieron leer textos con temáticas externas a su área de especialidad sin dificultad.

Si los estudiantes universitarios no poseen al menos el primer nivel umbral, les será muy difícil comprender los documentos en LE de su propio campo disciplinario y por tanto obtener la certificación de su comprensión lectora en otro idioma, aun si lo han estudiado en los niveles educativos anteriores.

Existe cierto paralelismo con lo que ocurre en lengua materna, pues en estudios realizados con lectores cuya lengua materna era el inglés, Dechant reporta que los niños con un mejor conocimiento de los códigos sintácticos y reglas gramaticales codifican mejor los significados que aquellos con menos conocimiento lingüístico (Dechant, 1991: 97).

Por otra parte, en un estudio realizado en México con 222 estudiantes del D. F. y la zona metropolitana, Vivaldo (2003) analizó la actuación de tres subgrupos de lectores: buenos, intermedios y malos con el fin de explicar la varianza en lectura en inglés. Sus resultados demuestran que en 73% de los casos, con base en un análisis de regresión múltiple, la variable más importante en cuanto a la predicción de la competencia lectora en inglés fue la competencia lingüística en inglés ( $t = 3.405, p < .001$ ).<sup>1</sup>

Más recientemente, en el contexto mexicano, Moore (2009) estudió la relación entre el nivel de competencia lingüística (comparando la actuación de estudiantes principiantes, intermedios y avanzados), el uso de los diferentes tipos de procesamiento textual (ascendente y descendente) y la dificultad del texto en estudiantes universitarios que leen el inglés como lengua extranjera. Entre otros resultados, esta investigadora encontró que a mayor nivel de competencia lingüística en inglés (CLI) menor uso de estrategias ascendentes y mayor uso de estrategias descendentes.

---

<sup>1</sup> Otras variables fueron: conocimiento léxico ( $t = 7.227, p < .000$ ) y la habilidad estratégica en la lengua materna ( $t = 3.855, p < .000$ ).

Es decir que la competencia lingüística sí podría ser determinante en su uso de estrategias y por ende en la comprensión lectora.

Entonces, ¿sería recomendable que los profesores de bachillerato enfocaran aspectos gramaticales en alguna fase de la clase de comprensión de lectura?, pero ¿cómo evitar que esta se convierta en una clase de gramática?

Estos son precisamente los conflictos a los que se enfrentan la mayoría de los profesores: intuyen que sus estudiantes necesitan apoyo para desarrollar su competencia lingüística en la L2, pues generalmente no aplican un examen diagnóstico, pero les es difícil determinar la cantidad de información gramatical necesaria y el momento apropiado para darla en una clase que no es de cuatro habilidades sino solo de lectura. Para resolver lo anterior, en el nivel bachillerato se ha optado por impartir cursos de cuatro habilidades.

La magnitud del problema se había hecho evidente al conocer los resultados del estudio realizado en el Valle de México para determinar la competencia lingüística<sup>2</sup> en inglés de los universitarios de nueve instituciones del D. F.<sup>3</sup> González, Vivaldo y Castillo (2004) y Vivaldo, González y Castillo (2004) encontraron que solo 10.6% de los 4690 estudiantes de la muestra obtuvieron una puntuación aprobatoria en el examen aplicado. Estos alarmantes resultados explicarían la alta demanda de los cursos de comprensión de lectura y de exámenes solicitados en la UNAM pues un gran número de estudiantes (90% conforme al estudio mencionado) no es capaz de comprender e integrar la información en los textos con propósitos de estudio y, por lo tanto, es práctica frecuente que los estudiantes tomen hasta en tres ocasiones un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera con fines de acreditación al término de sus carreras, en vez de haber dedicado tiempo y esfuerzo a tomar un curso para desarrollar esta habilidad.

En resumen, puede afirmarse que el uso del conocimiento de aspectos morfosintácticos de la lengua extranjera durante la lectura es producto

---

<sup>2</sup> «[E]ntendida esta como el conocimiento de una progresión de estructuras gramaticales de dificultad creciente con base en su uso en contextos específicos de discurso escrito continuo» (Moore, 2009: 47).

<sup>3</sup> Muestra aleatoria y válida de los alumnos que ingresaron a las 9 instituciones en el 2000.

de una competencia gramatical mínima,<sup>4</sup> la cual permite a los lectores, por un lado, identificar si algún problema en la comprensión radica en la sintaxis de alguna sección del texto y, por el otro, utilizar las señales de significado presentes en la morfología de las palabras que les resulten desconocidas.

Este tipo de estrategias basadas en el texto recibe el nombre de estrategias ascendentes y al parecer son utilizadas con mayor frecuencia por los lectores menos hábiles, conforme a los reportes de Hosenfeld (1977), Block (1986), Barnett (1989), Omaggio (2001) y más recientemente Moore (2009). Por ejemplo, Singhal (2001: 5) señala: «Poor readers generally focus on local concerns such as grammatical structure, sound-letter correspondence, word meaning, and text details. Less proficient readers' strategies tend to be more "local or bottom up" reflecting a desire to treat reading as a decoding process rather than as a meaning making process».

De lo anterior se desprende tal vez la clave del problema: a los estudiantes que no poseen un nivel umbral en la L2 les es más difícil comprender los textos y precisamente son estos lectores quienes se empeñan en utilizar los aspectos lingüísticos del texto como base para la construcción del significado. Cabe preguntar, ¿qué ocurre con los profesores? ¿Quiénes promueven un procesamiento estratégico de los textos? ¿Cuáles docentes son más proclives a enfocar la gramática? ¿Cuándo y cómo lo hacen?

## **Falta de acuerdo en cuanto al tratamiento de la gramática en la clase de lectura en L2**

Dilucidar los distintos factores que intervienen en el proceso de lectura, ha sido un punto de interés para los investigadores (Levin & Williams, 1970; Davison & Green, 1988; Balota, Flores & Rayner, 1990). Varios de ellos coinciden en la importancia de la gramática pero no es claro a qué se refieren: ¿gramática del texto que se lee?, ¿conocimiento gramatical de la lengua materna del lector?, ¿conocimiento del lector de la gramática de la lengua extranjera?, ¿gramática que se aborda en un curso de lectura?, ¿la concepción que tiene el profesor de un curso de lectura respecto al

---

<sup>4</sup> Capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios.

papel de la gramática?, ¿el uso de la gramática como una estrategia para la comprensión?

En el procesamiento de la información, ya sea en lengua materna como en una lengua extranjera, tiene que ver lo que algunos autores llaman percepción de la sintaxis; otros, sensibilidad a la gramática o conocimiento de los códigos sintácticos, como veremos a continuación.

Entre otros autores que conciben a la lectura como procesamiento de información, Dechant (1991) enfoca varios procesos: de memoria y cognitivo perceptual, así como el proceso lingüístico y comunicativo. El lingüístico tendría que ver con los aspectos morfosintácticos del texto.

Por otra parte, hace más de cuatro décadas, Kolers (1970) describía tres niveles de actuación durante la lectura en voz alta en L1:

- Percepción de caracteres u operaciones visuales.
- Percepción de la sintaxis o lo que llamaba ‘sensibilidad a la gramática’.
- Percepción directa de los significados de las palabras.

Respecto a la sensibilidad gramatical, encontró que el lector no lee ‘sólo palabras’, sino que además es sensible a la categoría gramatical y a la relación que tienen las palabras con las antecedentes y siguientes. Es necesario conocer los resultados de estudios similares realizados en México, como el de Moore (2009), con relación al uso de estrategias ascendentes y descendentes por estudiantes con distintos niveles de competencia lingüística, o como el de Aguilar (2008), en cuanto al procesamiento de la frase nominal a partir de una intervención didáctica con base en la lingüística cognitiva, o mejor aún emprender nuevos estudios para comparar los resultados y conformar una línea base que permita avanzar en el conocimiento de este objeto de estudio.

Por las razones expuestas, es conveniente que los estudiantes conozcan las características morfosintácticas de la lengua extranjera, como parte del desarrollo de su competencia lingüística en LE.

Para el caso de los cursos de lectura, será necesario desarrollar estrategias ascendentes –uso de las distintas características textuales, incluidos aspectos morfosintácticos– combinadas con estrategias descendentes. Sin embargo, es necesario que cada profesor reflexione en las preguntas planteadas al inicio de este apartado, se busquen espacios para discutir las en cada institución educativa y se diseñen materiales que atiendan el desa-

rollo de las cuatro competencias mencionadas al inicio de este trabajo: estratégica, discursiva, lingüística y sociolingüística.

Mientras eso sucede, corresponde al profesor o profesora realizar el análisis cuidadoso de los textos que seleccione para sus alumnos a fin de identificar de antemano posibles dificultades en el plano sintáctico y decidir cómo habrá de tratarlas, en cuál de las fases de la clase y cuánto tiempo destinará a la actividad relacionada con algún aspecto lingüístico, para que verdaderamente apoye a la comprensión de los textos por los alumnos.

### **¿Cuáles aspectos gramaticales/morfosintácticos es conveniente enfocar?**

A finales del siglo pasado y después de un lapso en que dejó de enfocarse la gramática, Perfetti (1990) hacía ver la necesidad de estudiar el papel de los aspectos sintácticos en el proceso de lectura.<sup>5</sup> Sin embargo, autores como Grellet (1981) o Wallace (1992) no hacen mención de estos aspectos para la enseñanza de la CL en inglés. Estos aspectos también fueron relegados por los profesores durante los primeros años del llamado enfoque comunicativo.

Cabe aclarar que por un lado tenemos la posible complejidad sintáctica del texto, la cual dificultaría su comprensión, y por el otro, como vimos antes, el conocimiento que el lector tiene respecto a la sintaxis de la lengua extranjera.

Para describir las características lingüísticas de un texto habría que contemplar distintas dimensiones. Devine (1986) explica que un texto es un conjunto de señales léxicas, semánticas, sintácticas y retóricas que son utilizadas por el escritor para que el lector cree por sí mismo su texto personal.

En cuanto a las señales sintácticas, es conveniente recordar primero que la gramática se compone de morfología y sintaxis. La morfología estudia la forma, es decir, la composición de las palabras (flexión y derivación), y la sintaxis estudia la significación gramatical de esas formas y su

---

<sup>5</sup> «After a period in which the study of comprehension became closely identified with the analysis of higher level textual processes and in which syntactic processes typically were assumed to be either inscrutable or irrelevant, it is again credible to claim that comprehension depends in part on processes that are essentially syntactic» (Balota *et al.*, 1990: 205).



empleo funcional dentro de las oraciones, es decir cómo las palabras se agrupan en enunciados.

Entre los aspectos morfológicos que generalmente se incluyen en los manuales para la enseñanza de la comprensión de lectura con un enfoque analítico, está el uso de afijos (prefijos y sufijos). En cuanto a la comprensión de aspectos sintácticos, Devine señala la conveniencia de que los lectores sepan que cada oración tiene un sujeto y un predicado pero que puede tener un sujeto compuesto y/o un predicado y que puede estar combinado en una variedad de maneras con otras oraciones para formar oraciones compuestas o complejas con cláusulas adjetivas, adverbiales o nominales. Asimismo, afirma que los lectores necesitan saber, entre otras cosas, que las oraciones pueden ser declarativas o interrogativas, exclamativas o imperativas, que el orden de las palabras afecta el significado y que los *verbos* pueden funcionar como sustantivos o adjetivos (Devine 1986: 189).

Por su parte, Nuttall (1982: 86) menciona cinco tipos de elementos lingüísticos que pueden dificultar la comprensión: grupos nominales complejos, nominalización, coordinación, subordinación y frases de participio y preposicionales como modificadores. También sugiere algunas técnicas que deberán utilizarse en alguna breve fase de la clase.<sup>6</sup> En este punto, conviene enfatizar que es el diseñador del manual o libro de texto de comprensión de lectura, o el profesor que elige un texto para trabajarlo en clase, quien decide qué aspectos gramaticales enfocar: los que se derivan de la dificultad en la comprensión del texto o los que su experiencia le indique como necesarios para sus alumnos.

En todo caso, conviene tener en mente que el propósito es facilitar la comprensión y la adquisición de conocimientos disciplinarios o culturales. Además, si el estudiante tiene la oportunidad de releer el texto después de haber analizado algún aspecto lingüístico, él mismo podrá evaluar si tal estrategia modificó su representación del contenido.

---

<sup>6</sup> «[T]hey offer a struggling student a reasonable chance of making sense of a difficult text, and he should have practice in using them» (Nuttall, 1982: 89).

## ¿Cuándo y cómo enfocar aspectos gramaticales?

Por las razones señaladas queda claro que en un curso de comprensión de lectura, además de fomentarse el desarrollo de estrategias descendentes para la comprensión, será de utilidad que los estudiantes aprendan a utilizar también estrategias ascendentes, como las que se han descrito, durante las distintas fases de la lectura. Es decir, lograr un balance.

Desde luego esto tiene que ver con el diseño del curso. El contenido puede integrar el uso de estrategias conforme a los distintos tipos de textos, tipos de lectura y los diferentes propósitos del lector. Si entre las estrategias ascendentes se incluye la identificación de aspectos gramaticales para la comprensión de puntos específicos del texto, será necesario decidir si conviene tratarlos antes de la lectura, durante la misma o como actividad posterior.

Es importante que, al preparar su clase, el profesor observe tanto las características del texto como las actividades planteadas y solo en caso necesario aborde el punto gramatical. Por ejemplo, la identificación de frases nominales o verbales para la comprensión detallada de la información, lo cual podría trabajarse particularmente en alguna actividad de prelectura, por ejemplo, con el enfoque de la gramática cognoscitiva (Aguilar, 2008). Sin embargo, el profesor deberá cuidar que haya un balance entre los distintos componentes del curso para no caer en una sobreexplotación de la gramática que obstaculice el desarrollo de la habilidad lectora.

Otra consideración importante es que los estudiantes poseen distintos niveles de competencia gramatical, por tanto, algunos necesitarán un trabajo sistemático en cuanto a los aspectos morfosintácticos del texto y el léxico. Pero quienes no lo requieran podrán omitir esas actividades y dedicarse a leer otros textos de su interés y enfocar tal vez otros aspectos como los discursivos. Conocimiento, sensibilidad y flexibilidad por parte del profesor serán puntos clave en sus decisiones.

De lo antes expuesto se desprende que no es tan fácil decidir qué, cómo y cuándo abordar la gramática en un curso de lectura, pero si logramos despertar el interés de usted, amable lector o lectora, en contribuir al estudio y la discusión de los problemas y preguntas planteadas, habremos alcanzado nuestro objetivo.

## Preguntas para reflexionar

- ¿La gramática puede llegar a ser la estrategia de enseñanza o debe ser considerada como una estrategia más en la enseñanza de la comprensión de lectura?
- ¿Es importante o no incluir alguna actividad gramatical en la clase de comprensión de lectura?
- ¿Qué tanto ayuda el conocimiento gramatical a un alumno para poder comprender un texto?

## Referencias

- Aguilar R., B. G. (2008). *Instrucción explícita, apoyada en la gramática cognoscitiva, sobre el funcionamiento de la frase nominal en la comprensión de textos en inglés, a alumnos de 6º. año de la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis no publicada. Maestría en Lingüística Aplicada. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Balota, D. A., Flores d'A., G. B. & Rayner K. (1990). *Comprehension processes in reading*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Barnett, M. (1989). Teaching reading strategies. How methodology affects course articulation. *Foreign Language Annals*, 21, 109-21.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 436-494.
- Davison, A. & Green, G. M. (1988). *Linguistic complexity and text comprehension: readability issues reconsidered*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading. An interactive model*. Nueva Jersey: Erlbaum.
- Devine, T. G. (1986). *Teaching reading comprehension: from theory to practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- García J., R. (1998). Tres aspectos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En S. Castañeda (coord.), *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 507-535). México: UNAM.
- Gascoigne, C. (2005). Toward an understanding of the relationship between L2 reading comprehension and grammatical competence. *The Reading Matrix*, vol. 5(2), 1-14.
- González R., R. O., Vivaldo L., J. & Castillo M., A. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: ANUIES/UAM.

- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-23.
- Kolers, P. A. (1970). Three stages of reading. En H. Levin & J. P. Williams (eds.), *Basic studies on reading* (pp. 90-118). Nueva York: Basic Books.
- Levin, H. & Williams, J. P. (1970). *Basic studies on reading*. Nueva York: Basic Books.
- Marco de Referencia Europeo. Centro Virtual Cervantes. Consultado 3 de abril de 2012 en <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)>.
- Moore, P. M. D. (2009). *La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes*. Disertación doctoral no publicada. Doctorado en Lingüística. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres: Heinemann Educational Books.
- Omaggio H., A. (2001). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Perfetti, C. A. (1990). The cooperative language processors. Semantic influences in an autonomous syntax. En D. A. Balota, G. B. Flores d' Arcais & K. Rayner (eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 205-230). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1, 1-9.
- Vivaldo, J. (2003). *Understanding differential academic reading comprehension of good vs. poor readers in English as a foreign language*. Disertación doctoral no publicada. Londres: University of London.
- Vivaldo, J., González, R. O. & Castillo M. (2004). La formación en inglés del estudiante de primer ingreso a instituciones de educación superior de la Ciudad de México: realidad y desafío. En M. L. Zoreda & J. Vivaldo (eds.), *Lenguas y culturas extranjeras. Actas del VII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras* (pp. 45-72). México: UAM.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Zoreda, M. L. & Vivaldo, J. (2004). *Lenguas y culturas extranjeras. Actas del VII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras*. México: UAM.