

Libros de texto y lectura en inglés: un análisis de la década del '60

Andrea Puchmüller ¹

Jaquelina Noriega ²

María Verónica Fattori Dominguez ³

El objetivo de este trabajo es describir y analizar las actividades de lectura de los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera usados en la década del 60, en la escuela Juan Pascual Pringles de San Luis.

Para llevar a cabo dicha tarea se utilizó la técnica de análisis de contenido y las categorías que se analizaron fueron: tipo de actividades (Nunan, 1999), tipo de textos (Davis y Green, 1984, citado por Nunan, 1999), procesos cognitivos (Irwin, 1996) y método de enseñanza del inglés (Celse-Murcia, 1999).

Se concluyó que las actividades diseñadas en esta década llevarían a formar lectores pasivo-receptivos, que se limitaban a realizar una lectura lineal sin hacer ninguna interpretación ni construir un significado propio a partir de lo leído. La lectura era una herramienta para lograr una mejor pronunciación de la lengua y no para desarrollar habilidades de pensamiento superior.

Lengua inglesa - Lectura - Libro de texto

The objective of this paper is to describe and analyze the reading activities of the textbooks used during the 1960's for the teaching of English as a foreign language at "Juan Pascual Pringles" school in San Luis city, Argentina.

¹ Licenciada en Lengua y Literatura Inglesa. Doctoranda en Letras. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis y del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, Argentina. E-mail: puchmuller@yahoo.com.ar

² Magister en Educación Superior. Profesora en Ciencias de la Educación. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Becaria de PROFOR (Ciencia y Técnica. Ministerio de Educación de la Nación). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. E-mail: jaquinoriega@yahoo.com.ar

³ Profesora de Enseñanza Media de Inglés. Alumna de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Docente de nivel medio. San Luis, Argentina. E-mail: veronica_fattorid@yahoo.com.ar

For the processing of data, the content analysis technique was used and the categories that were taken into account were: type of activities (Nunan, 1999), type of texts (Davis & Green, 1984, cited by Nunan 1999), cognitive processes (Irwin, 1996) and methods used for the teaching of English (Celse-Murcia, 1999).

It was concluded that the activities designed during the 60's would tend to educate passive readers, who limited themselves to reading the lines without making any interpretation or constructing any useful meaning for themselves. Reading was a tool used to achieve a better pronunciation in the foreign language and not to develop higher-thinking level processes.

English language - Reading - Textbook

Introducción

La habilidad lectora⁴ es una de las cuatro macro-habilidades lingüísticas que se desarrollan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Leer textos en una lengua extranjera con una buena comprensión es tan importante para el aprendizaje de la misma como cualquiera de las otras habilidades, a saber: hablar, escuchar y escribir.

Sin embargo, en muchas oportunidades los alumnos en el aula de inglés no logran comprender realmente lo que leen, ni desarrollar estrategias de lectura a partir de lo que leen. Una de las causas podría deberse a que no todos los libros de texto para la enseñanza del inglés proponen actividades beneficiosas para promover una buena com-

prensión y, a la hora de presentarlas, éstas resultan, en muchos casos, ineficaces e insuficientes para lograr tal fin.

Detrás de todo lector en lengua extranjera, habría una práctica educativa de la lectura, y cada práctica implicaría entre otras cosas, el material seleccionado y los objetivos cognitivos que se esperan lograr. En el aula de inglés como lengua extranjera, la elección de qué libro de texto usar para la enseñanza de la lectura, con un determinado tipo de actividades que activan ciertos procesos cognitivos⁵ y dejan de lado la práctica de otros, podría resultar en la formación de distintos tipos de lectores: expertos, inexpertos, reflexivos, apáticos, conformistas, críticos etc.

⁴ Se toma al término "habilidad lectora" en relación al de "competencia lectora", es decir, la competencia comunicativa del lector que incluye el conocimiento que éste tiene de lo que constituye un comportamiento lingüístico efectivo, en relación con objetivos comunicativos particulares (en este caso, la eficaz y eficiente lectura y comprensión de un texto escrito) (Ellis, 1995).

⁵ Aquellos procesos que ocurren simultáneamente en la mente del lector, cuando éste lee y comprende un texto (Irwin, 1996).

El presente estudio se realizó con el objetivo de conocer históricamente de qué manera se ha considerado a la lectura a la hora de editar un libro de texto en inglés (desde 1960 hasta el presente), qué tipo de actividades se han diseñado para su práctica, y qué procesos cognitivos se han priorizado para su enseñanza. En este trabajo se presentan solamente los resultados de la primera década seleccionada: la de la década del '60, como punto de partida de un recorrido cronológico cuyo objetivo es analizar la enseñanza de la lectura en inglés y contrastarla con las prácticas actuales en libros de texto usados para la enseñanza de la lengua inglesa.

Marco teórico

Componentes del proceso de lectura

Es importante destacar que la focalización de las investigaciones de las últimas décadas sobre lectura demuestran que en el proceso de lectura el significado se crea por una activa negociación entre escritor, texto y lector (Irwin, 1996).

Reid (1988, p. 34) define al autor como "un creador de significados que elige comunicar por medio de un texto".⁶ En el momento de escribir un texto, el autor considera tanto factores sociales -contenido, situación y lector- como así también factores del lenguaje (Peyton, 1990). Reid (1988) también define al lector como la persona que experimen-

ta, lee y responde al texto. Como los autores, los lectores tienen propósitos mientras leen, y éstos pueden cambiar cuando regresan al texto para una nueva lectura, para buscar información, por placer, para buscar significados, etc.

Según Viramonte de Ávalos (2001), se llama texto escrito a un producto cultural formado por palabras que el hombre construye cuando desea enviar algún mensaje, transmitir a distancia o conservar a través del tiempo, ideas, sentimientos, inquietudes, opiniones, es decir, algún conjunto de asuntos mentales o espirituales. El texto es elaborado mediante la combinación de letras o grafías impresas en algún material. Es importante distinguir que en la mente del lector se reestructura una unidad de sentido sobre la base de lo percibido visualmente. Quien construye un texto escrito debe utilizar los recursos de un sistema convencional de signos verbales de tal manera que resulte un texto cohesivo, legible, comprensible y lineal. El texto es un *todo* cuyo contenido debe estar estructurado para facilitar una lectura coherente. La coherencia surge gracias a las relaciones semánticas expresadas en oraciones sucesivas y por el hecho de que se refiere a un tema de manera que en él se nombran reiteradamente las personas, los objetos o situaciones asociadas al tema principal. "Las relaciones textuales (conceptuales, funcionales, correferenciales y de colocación) forman junto a las relaciones semánticas el tejido interno del texto, conformando su coherencia potencial

⁶ Traducción de las autoras.

que el lector debe actualizar integrando su conocimiento previo" (Viramonte de Ávalos, 2001, p. 28).

También es importante señalar que es imposible separar el acto de la comprensión de los factores contextuales (contexto del lector), el texto específico que se está leyendo (contexto textual) y la situación total (contexto situacional), ya que todos estos componentes influyen fuertemente en lo que se lee y comprende (Irwin, 1996). La comprensión es un proceso activo en el cual cada lector trae sus propias actitudes, intereses, aspiraciones, habilidades, conocimientos previos y está influenciada por el contexto del lector, las características del texto y el contexto situacional.

La comprensión lectora y el modelo transaccional de lectura

El modelo transaccional de comprensión lectora se caracteriza por ser "un proceso global orientado a la *integración de estrategias* en vez de un listado secuencial jerárquico de habilidades y la *interacción texto-lector* en lugar de la recepción pasiva del mensaje" (Difabio, 1995, p. 36). Judith Irwin (1996) define al proceso de comprensión lectora como:

el proceso de usar las propias experiencias previas y los indicios del escritor para construir un conjunto de significados que sean útiles para el lector en un contexto específico. Este proceso puede im-

plicar entender y selectivamente recordar ideas en oraciones individuales (microprocesos), inferir relaciones entre cláusulas y oraciones (procesos de integración), organizar ideas por mediante el resumen de las mismas (macroprocesos), y hacer inferencias no necesariamente propuestas por el autor (procesos de elaboración). Estos procesos trabajan conjuntamente (hipótesis interactiva) y pueden ser controlados y ajustados por el lector como así lo requieran los objetivos del mismo (procesos metacognitivos) y la situación total en la que ocurre la comprensión (contexto situacional). (Irwin, 1996, p. 9)⁷

El modelo transaccional de lectura (Irwin, 1996) se centra en las variables subjetivas (del lector) mientras que los otros componentes (el texto y el contexto) se estudian a propósito de su interacción con las primeras. El lector es la variable más compleja, diferenciándose en ella estructuras (cognitivas y afectivas) y procesos. Las estructuras cognitivas (Difabio, 1995) implican el conocimiento de la lengua (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático) y el conocimiento sobre el mundo (organizado en forma de esquemas). Por otro lado, las estructuras afectivas involucran la actitud general hacia la lectura y los intereses.

El modelo transaccional (Irwin, 1996) presenta por lo menos cinco ti-

⁷ Traducción de las autoras.

pos de procesos (microprocesos, procesos de integración, macroprocesos, procesos de elaboración y procesos metacognitivos) que ocurren simultáneamente durante la comprensión, y, a la vez, cada uno de ellos involucra varios subprocesos.

La primera tarea del lector es derivar el significado de las unidades de ideas individuales en cada oración y decidir cuál de ellas recordar (*microprocesos*). Asumiendo que los significados de las palabras individuales son entendidos por el lector, se requieren por lo menos dos subprocesos para entender las oraciones individuales. El primero se llama "chunking" (es decir, el agrupamiento de palabras dentro de frases significativas y su reconocimiento léxico) y requiere de un entendimiento básico de la sintaxis y de su uso en el lenguaje escrito. El segundo subproceso es la selección de las ideas a recordar. Para el lector es imposible acordarse de cada detalle y los buenos lectores seleccionan lo que es importante en cada oración, reteniéndolo en la memoria a corto plazo.

Los lectores pueden recordar lo que leen si solamente las ideas individuales están conectadas en un todo coherente. Esto significa que la relación entre cláusulas y oraciones debe ser comprendida. El proceso de entender e inferir las relaciones entre las cláusulas individuales y las oraciones es llamado *proceso de integración*. Este proceso requiere la habilidad de identificar los referentes pronominales, inferir causas y secuencias y realizar otras inferencias relevantes sobre la situación total que se está describiendo. En general, los procesos de integración involucran "el

empleo de índices de cohesión e inferencia a partir de los esquemas" (Difabio, 1995, p. 37).

Las ideas se conectan y retienen en la memoria más efectivamente si están organizadas alrededor de un patrón organizacional. El proceso de sintetizar y organizar las unidades de ideas individuales en un resumen o series organizadas de ideas generales se llama *macroproceso*. Por lo menos dos subprocesos son necesarios, el resumen del texto y el uso del esquema general de organización del autor como estrategia para organizar la propia representación en la memoria. Esto puede involucrar la eliminación de información no importante y la identificación o construcción de ideas principales que resumen una gran cantidad de detalles.

Los *procesos de elaboración* se refieren a los procesos de inferencia no necesariamente propuestos por el autor y que no requieren de una interpretación lineal. El lector hace predicciones, integra su conocimiento previo, realiza imágenes mentales y apela a los procesos de pensamiento superior (aplicación, análisis, síntesis y evaluación) en el proceso de lectura.

Los *procesos metacognitivos* pueden definirse como el conocimiento y control consciente de los procesos cognitivos del lector. Esto involucra el saber cuándo uno entiende o no algo y saber cómo lograr el objetivo cognitivo. La selección, evaluación o regulación de las propias estrategias para controlar la comprensión y el recuerdo a largo plazo son subprocesos que corresponden al proceso metacognitivo.

Implicancias de la teoría del esquema para lectores en lengua extranjera

Dada la importancia que los esquemas tienen en el proceso de lectura, hay implicancias de nodal significación para los lectores de una lengua extranjera. El conocimiento previo que estos lectores traen a un texto está generalmente basado en su cultura específica (Carrel, 1988). "Los problemas de lectura del lector de lengua extranjera no se deben a la ausencia de intentos de ajustar y proveer esquemas específicos. Por el contrario, el problema yace en proyectar el esquema apropiado" (Hudson, 1982 citado por Carrel, 1988, p. 81). El conocimiento y la experiencia previa del lector en una lengua extranjera interactúa con las habilidades conceptuales y las estrategias procedimentales para producir la comprensión, entendiéndose por habilidad conceptual la capacidad intelectual general y por estrategias de proceso a varios subcomponentes de la habilidad lectora, incluyendo habilidades generales de procesamiento del lenguaje y el conocimiento previo y experiencias del lector (Carrel, 1988). Es importante tener en cuenta los conocimientos previos y las experiencias del lector ya que éstos pueden proporcionarle mucha más información en la comprensión, y facilitar la comprensión al leer, además de aportar una formidable cantidad de información, ideas, actitudes y creencias. Este conocimiento, junto con la habilidad de hacer predicciones lingüísticas, determina la expectativa que el lector desarrollará mientras lea.

David Nunan (1999) destaca que el conocimiento del entorno es un factor más importante que la complejidad gra-

matical en la habilidad de los lectores para comprender las relaciones cohesivas en los textos. Es más exitoso insertar, por ejemplo, palabras aceptables en los espacios en un texto complejo pero familiar, que en uno más simple pero desconocido. Es necesario tener conocimiento de cómo las diferencias culturales influyen la comprensión en cada estudiante. Las mismas pueden estar relacionadas con el conocimiento previo, el léxico o el interés. Para ello el docente debe: diseñar actividades de pre-lectura que estén orientadas a trabajar con el conocimiento previo; enseñar estrategias de lectura de acuerdo al propósito que se persiga; proveer una gran variedad de propósitos de lectura; desarrollar tareas para ayudar a los alumnos a identificar las referencias lógicas y referenciales en los textos; dar oportunidad a los alumnos para ir más allá de los textos evaluando y criticando lo que éstos dicen; etc.

Libros de texto y ejercicios para la comprensión lectora en lengua extranjera

Celce-Murcia (1999) define al libro de texto para la enseñanza del inglés como una de las herramientas que provee y secuencia el contenido y las actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto áulico. Los libros de texto tienen en general tres componentes básicos: el contenido (lingüístico y temático) y sus explicaciones, ejemplos, y ejercicios o tareas. Además, todo libro de texto responde a determinado/s enfoque/s o método/s para la enseñanza de la lengua extranjera, que son los que determinan la secuencia metodológica y el modo de trabajar propuesto.

En lo que respecta a la enseñanza de la lectura en lengua extranjera, Judith Irwin (1996) recomienda buscar métodos que formen lectores activos en lugar de lectores pasivos. Además, estos métodos de enseñanza deberían involucrar a los estudiantes en tareas que sean significativas para ellos, si se espera que creen sus propios significados. Por lo tanto, Irwin propone fundamentalmente la enseñanza y práctica de los procesos y subprocesos cognitivos. Tanto el enfoque propuesto por Irwin como aquél desarrollado por Davies y Green (1984, citado por Nunan, 1999) conocido como D.A.R.T (Directed Activities Related to Text; en español: T.R.A.D, Actividades Dirigidas Relacionadas con el Texto)⁸ se caracterizan por ser enfoques basados en estrategias y surgen como una alternativa al enfoque tradicional de la lectura comprensiva y como reacción a los ejercicios de lectura tradicionales.

De acuerdo con los enfoques basados en estrategias, las tareas para una buena lectura pueden ser caracterizadas de la siguiente manera (Nunan, 1999):

- Utilizan textos auténticos y desafiantes;
- Proveen a los estudiantes con un marco retórico y de tópicos para procesar y analizar el texto;
- Involucran frecuentemente una lectura oral del texto por el docente o un

estudiante seguido de una lectura silenciosa y re-lectura del texto;

- Involucran a los estudiantes en un análisis directo del texto;
- Involucran frecuentemente la transferencia de información del texto a la representación visual.

Método

Tipo de diseño y análisis

En este trabajo se tomó como estrategia de investigación un diseño de análisis textual para contrastar o generar teoría a partir de los textos como fuente de encuentro con la empiria. Se empleó la técnica de Análisis de Contenido que consiste en analizar diferentes aspectos de lo incluido en un texto con el objetivo de develar el contenido subyacente de lo que se ha plasmado en el mismo (Souza Minayo, 2004).

Selección muestral

Se trabajó con un corpus de 12 unidades dedicadas a la lectura pertenecientes a 4 libros de texto editados en la década del '60, usados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (nivel elemental) en el nivel secundario de la escuela Juan Pascual Pringles, de la ciudad de San Luis.⁹ Se eligió la totalidad de libros usados en esa década en la mencionada escuela.

⁸ Traducción de las autoras.

⁹ Se decidió elegir libros que hubieran sido usados en una escuela y no que simplemente representaran una década, para que los resultados del análisis realmente surgieran de prácticas educativas reales. El nombre de los libros se extrajo de los programas existentes en la escuela y fueron proporcionados por la biblioteca de la institución.

Técnicas de recolección de datos

Se construyó un instrumento de recolección que permitió descomponer los textos haciendo que emergiesen los aspectos que se buscaban estudiar: número de unidades dedicadas a la lectura, tipo de actividades diseñadas, tipos de textos incluidos, procesos cognitivos a los que se apuntaba activar por medio de las actividades incluidas en el libro, método de enseñanza del inglés implícito, modelo de lectura implícito, entre otros.

Resultados

Si se tiene en cuenta la lectura en relación a los métodos y enfoques para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la lectura en inglés como habilidad pasivo-receptiva fue la perspectiva adoptada durante la década del '60 en la Escuela Normal Juan Pascual Pringles. La muestra analizada que corresponde a esta década presenta ciertos elementos que indicarían que se aplicaba el Método Basado en la Traducción y la Gramática (Grammar Translation Method) en la enseñanza del inglés como L2. De acuerdo a esta perspectiva, la lectura no era un proceso de descubrimiento para el lector sino uno de extracción y decodificación del único mensaje impreso en el texto: el del escritor. En efecto, todos los libros analizados presentan un elevado número de preguntas similares que se focalizan en la activación del microproceso de *chunking* y microselección, que enfatizarían la importancia del texto y de lo escrito por

el autor. Para responder tales preguntas, el lector no debe construir ningún tipo de significado personal-individual, simplemente buscar palabras, frases u oraciones con el objetivo de practicar vocabulario y/o gramática. Por ejemplo, en la lección 4 del libro *English Lessons. Book II*, "The Furniture in the House" (Los muebles de la casa), la actividad presentada para la comprensión del texto consiste en responder 23 preguntas, de las cuales 21 apuntan a activar sólo microprocesos (ver ilustración 1).

Si el alumno lector debe responder, por ejemplo, a la primera pregunta "What have the painters done?" (¿Qué han hecho los pintores?), podría seleccionar la frase "The painters have painted the walls and the ceiling of the living-room..." (Los pintores han pintado las paredes y el cielorraso del living). Es decir, el lector estaría extrayendo información explícita del texto, sin tener que realizar ningún tipo de proceso de elaboración que le requiera habilidades de pensamiento superior para transformar el contenido del mismo.

Lo mismo se observa en el corpus respecto a los subprocesos integrativos de comprensión de conectores y comprensión de anáfora. Todos los libros analizados presentan un gran porcentaje de preguntas que requieren del lector la activación de los subprocesos anteriormente mencionados. Al realizar estos procesos el lector "construye su comprensión al inferir ideas que no están directamente enunciadas por el autor" (Irwin, 1996, pp. 38-39)¹⁰ en el

¹⁰ Traducción de las autoras.

Ilustración 1: *English Lessons. Book II*, págs. 34-35

LESSON 4

4th LESSON

THE FURNITURE IN THE HOUSE

The Living-room



The painters have painted the walls and the ceiling of the living-room and now the Andersons are bringing all the furniture back into the room.

Mr. Anderson has just placed the mirror over the fireplace, and now he is hanging some new pictures on the walls. They are beautiful pictures, aren't they?

Mrs. Anderson is placing a clock, a photograph and a flower-vase on the mantelpiece and then she will bring in the lamps.

Tom and Joy have brought in the rug and they have put it in the corner, and at this moment they are moving in a big armchair. It is heavy, isn't it?

EXERCISES

I. - Answer these questions.

1. The Living-room

1. What have the painters done?
2. What are the Andersons bringing back into the room?
3. Who has placed the mirror over the fireplace?
4. What is Mr. Anderson doing now?
5. What is Mrs. Anderson putting on the mantelpiece?
6. Who have brought in the radiogram?
7. What heavy piece of furniture are Tom and Joy moving in?
8. What has Edward done?
9. What is he doing at this moment?
10. Where is Pam sitting?
11. What is she laughing at?

The Dining-room

12. What else did the painters paint?
13. What did Mrs. Anderson do when the room was ready?
14. Where did they put the table, and the chairs?
15. What does Mrs. Anderson keep in the cupboard?

In the Kitchen

16. What were Edward and Pam doing in the kitchen?
17. Did they find Blackie in the refrigerator?
18. Was the dog behind the stove?
19. Where did the children finally find Blackie?

Joy's Bedroom

20. Why is Joy pleased?
21. Where does she keep her clothes?
22. Why is Joy's room always in order?
23. What is there on Joy's night-table?

II. - Complete these sentences.

1. The cupboard is in the
2. The bookcases are in the
3. The wardrobe is in the
4. The arm-chairs are in the
5. The cupboard is in the
6. The stove is in the

texto, y que son absolutamente necesarias para la comprensión de las relaciones entre cláusulas y oraciones. Sin embargo, este tipo de preguntas no requieren que el lector elabore significados que van más allá del texto en sí. Tal es el caso de la lección 20, "The Face", del libro *English Lessons. Book I*, en donde se incluye la pregunta "Why can we see her teeth?" (¿Por qué podemos ver sus dientes?) (pregunta nº 13 del cuestionario) como parte del set de preguntas para la comprensión del texto (ver ilustración 2).

Para responder tal pregunta, el sujeto lector debe realizar procesos integrativos que le permitan comprender que hay una relación de causa entre ambas cláusulas, es decir que "We can see her teeth *because* she is smiling" ("Podemos ver sus dientes *porque* está sonriendo"). Al mismo tiempo, la pregunta requiere del lector la habilidad de identificar referentes pronominales, es decir de establecer relaciones anafóricas. En este caso en particular, el lector debe comprender que "her" (su) en la primera cláusula y "she" (ella) en

Ilustración 2: English Lessons. Book I, págs. 134-135

The Face

Tom painted a girl's face, and he did it quite well. Look at his drawing!

He drew a pretty girl with big black eyes and dark eyebrows and eyelashes.

She has curly brown hair. Her forehead is wide, her cheeks are rosy and her chin is round. She has a small nose and pink lips; her ears are neither big nor small.

We can see her teeth because she is smiling.



EXERCISES

I.- Answer these questions.

1. Could Tom and Joy go out yesterday? Why not?
2. What did they both do then?
3. What did Joy draw?
4. What are his body and his head like?
5. Has the snow man a hat on his head?
6. What is there round his neck?
7. Can we see his four limbs?
8. Has the snow man the broom in his right hand or in his left hand?
9. What is there in his mouth?
10. What did Tom paint?
11. What colour are the girl's eyes and hair?
12. What are her nose and her forehead like?
13. Why can we see her teeth?
14. Write a description of your face.

la segunda, se refieren a la chica que Tom ha dibujado y a su cara, es decir, el lector debe recuperar el significado de los referentes de lo que se ha expresado anteriormente en el texto. Pero en ambos casos, el lector encuentra las respuestas textualmente explícitas.

Asimismo, los libros analizados de la década del 60 activan algunos de los subprocesos elaborativos, aunque en

menor medida que los procesos analizados anteriormente. Sólo dos de estos subprocesos, los de respuesta afectiva y los de integración de conocimientos previos aparecen en actividades de los cuatro libros analizados, aunque no se trabajan en todas las unidades seleccionadas. Tal es el caso del libro *English Lessons. Book I* que activa por medio de una sola pregunta "Do you like to see the parade on 9th

July?" (¿Te gusta ver el desfile el 9 de Julio?) el subproceso de respuesta afectiva, luego de que el alumno ha leído un texto sobre esa fecha patria. Sin embargo, este libro no presenta otras actividades para la activación de este subproceso en el resto de las unidades analizadas. Lo mismo ocurre con los otros tres libros de esta década. Algo similar podría decirse con respecto al subproceso de integración de conocimientos previos, ya que la muestra presenta actividades que los trabajan pero que no se encuentran presentes ni en todas las unidades ni en todos los libros. Por lo tanto, los procesos elaborativos aparecen activados en un porcentaje tan bajo de la muestra que parecería ser que el objetivo de estos libros no apunta a la activación de los mismos. La inclusión de actividades que trabajan los procesos elaborativos respondería entonces a una cuestión aleatoria más que a un objetivo permanente de dichos libros.

Con respecto a los macroprocesos y procesos metacognitivos, en ninguno de los libros de esta década del corpus analizado aparecen actividades que apunten a la activación de dichos procesos. Es decir que el objetivo de este material didáctico no tendría en cuenta ninguna estrategia para que el lector conecte y retenga en su memoria las ideas del texto presentando actividades que trabajen su patrón organizacional. Tampoco focalizarían sus tareas de lectura para que el lector realice una selección, evaluación o regulación de sus propias estrategias de lectura para controlar la comprensión y el recuerdo a largo plazo. Puede entonces concluirse que no se tenía en cuenta en esa década

el conocimiento y control consciente de los procesos cognitivos por parte del lector.

Por otra parte, retomando la propuesta teórica de Irwin (1996) y de Nunan (1999) acerca del concepto de tarea de lectura, los libros analizados de la década del 60 no presentan actividades que tengan como objetivo primordial el de formar lectores críticos y reflexivos. Irwin (1996) recomienda buscar métodos para formar lectores activos en lugar de lectores pasivos, involucrándolos en tareas de carácter significativo y que surjan de diferentes tipos de textos (diarios, revistas, panfletos, etc.) para que puedan encontrar y construir significados útiles para ellos. Este objetivo se logra cuando se diseñan actividades que ayuden al lector a activar todos los procesos y subprocesos cognitivos. En la muestra analizada se observó que catorce de las dieciséis unidades analizadas presentaban textos de carácter descriptivo y las dos restantes incluían un diálogo y un texto narrativo (fábula). De esta manera, el potencial lector de estos libros no estaría expuesto a una variedad de géneros que le permitiera identificar las categorías importantes de información en el texto y ver cómo diferentes tipos de texto se organizan de diferentes maneras. Cuando los lectores seleccionan o construyen ideas que representan la esencia del texto, a menudo usan las ideas que resumen las categorías principales de información, es decir, ponen en práctica su habilidad de macroprocesar (Irwin, 1996). Sin embargo, los libros de texto analizados, al no presentar una variedad de géneros, impiden que el lector se focalice en la práctica de este proceso.

Asimismo, Irwin (1996) acentúa la variedad de actividades y propone el diseño de un abanico de tareas para la práctica de todos los procesos y subprocesos cognitivos. Sin embargo, en la muestra analizada se observa que solamente se ha diseñado un solo tipo de actividad para la práctica de los procesos: cuestionarios, que se basan principalmente en recordar información. De acuerdo a los parámetros propuestos por Nunan (1999) en su enfoque basado en estrategias, los libros de texto de la década del 60 analizados en este trabajo no involucran a los lectores en un análisis directo del texto, no les permiten realizar y confirmar hipótesis, no les dan la posibilidad de dialogar sobre interpretaciones alternativas, y no les proveen oportunidades para preguntar acerca de lo que no saben en lugar de responder sobre lo que ya saben o se encuentra explícito en el texto.

Otros estudiosos del tema que conceptualizan sobre la definición de actividad de lectura son Breen (1990) y Celse-Murcia (1999), quienes también acentúan la importancia de que las actividades pedagógicas de los libros de texto tengan un objetivo claro, un contenido adecuado, consignas precisas y una amplia variedad de tareas lingüísticas cuyo propósito general sea el de facilitar y promover la lectura crítica. Sin embargo, estos parámetros teóricos no caracterizan las actividades presentadas en el corpus analizado. Éstas carecen de un propósito claro de lectura que sirva como excusa para que el objetivo del lector sea significativo y la razón para resolver las actividades cobre sentido. Los ejercicios de estos libros se reducen a grupos de preguntas

que, como se indicó anteriormente, implican la activación de microprocesos y procesos integrativos, sin involucrar a los lectores en la manipulación, sistematización, producción, interacción, y comprensión del texto. Como se observa en las siguientes ilustraciones, las actividades presentadas no implican resolución de problemas, toma de decisiones, o simulaciones (Breen, 1987) que propongan un objetivo más allá de la práctica de la lengua e involucren estrategias que conduzcan a la formación de lectores críticos (ver ilustraciones 3 y 4).

Conclusiones

Del análisis de las actividades de lectura y de los textos que pertenecen a los libros usados en la década del '60, se puede concluir que:

- Las actividades que se han diseñado para la comprensión lectora activan solamente microprocesos y procesos de integración, sin tener en cuenta los macroprocesos, procesos de elaboración y procesos metacognitivos. Esto significa que el lector "comprende" el texto a partir del significado de las unidades de ideas individuales en cada oración, y de las relaciones entre cláusulas individuales y oraciones. Sin embargo, estas actividades no preparan al lector para sintetizar y organizar las unidades de ideas individuales en un resumen o series organizadas de ideas generales, ni para hacer predicciones, integrar su conocimiento previo, realizar imágenes mentales y apelar a procesos de pensamiento superior en el proceso de lectura. Tampoco pro-

Ilustración 3: English for Secondary Schools, Lesson II, pág. 52

EXERCISES

a)

1. Where is the teacher?
2. Where is Edward?
3. Who is in the classroom?
4. How many pupils are there in the classroom?
5. What kind of a room is it?
6. Where is the small desk for the teacher?
7. Are there benches and desks for the pupils?
8. How many benches are there?
9. What is there at the back of the classroom?
10. Where is the map of England?
11. What is there on the left?
12. Which desk is for the teacher?
13. Where is the book-case?

Ilustración 4: My English Book. Part I, Lesson 10, pág. 65

EXERCISES

I. *Answer the following questions:* (1) How old are you? (2) How old is Jack? Are you older or younger than he? (3) Are you fond of him? Why? (4) Are you fond of his sister? Why? (5) What colour of hair, eyes, mouth and cheeks have you? And Jack? (6) *What sort of* shoulders and legs has Jack? Why? (7) Where does he run, play and jump? And you? (8) What does Jack's mother sometimes say? (9) How many hands, feet, fingers, toes and eyes have we? (10) What do we wear on our hands, head, feet, legs? (11) Do you wear glasses? Why (not)? (12) Where are the tongue and the teeth? (13) Say what we can do with our eyes, ears, nose, tongue, hands, legs and feet. (14) What can you see, hear, smell or taste? (15) Name some of the most important organs of the body.

veen al lector de estrategias para aprender a regular el conocimiento y el control consciente de sus procesos cognitivos.

- La variedad textual presentada es reducida, lo que impide la exposición del lector a la lectura de variados géneros para que pueda lograr el desarrollo de estrategias que le permitan identificar diferentes esquemas generales de organización.
- Las actividades de lectura no son variadas sino que consisten sólo en cuestionarios que trabajan mayoritariamente microprocesos, es decir, información explícita en el texto. Este tipo de preguntas limitan al lector en la activación de estrategias que le permitan inferir y comprender información implícita en el texto.
- Es inexistente la presencia de consignas claras en los cuestionarios que indiquen al lector lo que se espera que haga. No hay explicaciones que muestren una transición entre el texto y la actividad de lectura, y que agrupen a las preguntas que se refieren a la progresión temática del texto y aquellas que apuntan a la práctica léxico-gramatical por medio de la activación del conocimiento previo del lector. El paso del texto al cuestionario resulta un tanto abrupto, y la organización de las preguntas es desordenada. La falta de consignas que indiquen cuál

es el propósito de lectura no contribuye a que el lector pueda ajustar sus estrategias de acuerdo al mismo. Duchastel (1979, citado por Irwin, 1996) señala que cuando los alumnos-lectores conocen los objetivos de su tarea, pueden realizarla de manera más efectiva y procesar la información de forma diferente de acuerdo al tipo de tarea que esperan. Los ejercicios analizados de la década del '60 no tienen en cuenta que un propósito claro y estrategias adecuadas son componentes sumamente importantes al momento de diseñar actividades de comprensión.

¿Qué tipo de lector implicaría entonces este tipo de libros de textos? Indiscutiblemente un lector pasivo-receptivo que acata el mensaje del autor como el único posible transmitido por el texto; lee con el objetivo primordial de perfeccionar su pronunciación en inglés y de adquirir más vocabulario y estructuras gramaticales; se limita a una lectura lineal sin realizar ninguna interpretación y sin realizar ningún tipo de descubrimiento en lo que lee; no construye un significado propio a partir de lo que lee, no crea ideas propias, no resuelve problemas y no toma decisiones, lo que no le permite refinar su visión y conocimiento del mundo.¹¹

Por medio del análisis de las actividades de lectura de libros de texto para

¹¹ En este trabajo se analiza el tipo de lector "implícito" u "oculto" en los libros de texto usados en la década del '60. No se pretende afirmar que el lector en lengua inglesa que se formaba a partir del uso de tales textos y de sus actividades fuera exclusivamente como el que se indica en este análisis, pudiendo coincidir o diferir por múltiples variables (características de cada lector) no consideradas en este trabajo.

la enseñanza del inglés -en el caso de este estudio, los usados en los años '60- es posible ver cómo se condicionan los procesos cognitivos necesarios para lograr una buena comprensión lectora en una lengua extranjera. Este estudio ha presentado solamente los resultados correspondientes al análisis de libros de texto de la década del '60, mediante los cuales se ha podido ver que se limitaba al lector en el desarrollo de estrategias para lograr ser independiente, interactivo y crítico. Aunque estas conclusiones se desprenden de la década analizada,

son también útiles para reflexionar acerca de la interacción docente-alumno/lector-libro de texto en el contexto actual, teniendo en cuenta la responsabilidad del docente de evaluar las actividades que los libros de texto presentan para poder adaptar, modificar, complementar o reemplazar el material con el objetivo de respaldar la formación de lectores autónomos y reflexivos.

Original recibido: 04-09-2008

Original aceptado: 18-03-2010

Referencias bibliográficas

- Breen, M. (1987). *The Reading Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. (1990). *Learner Contributions to Task Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1988). *Interactive Approaches to Second Languages*. Reading England: Cambridge University Press.
- Celse-Murcia, M. (1999). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. University of California-Los Angeles: Heinle & Heinle Publishers.
- Difabio, H. (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico*. Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Irwin, J. (1996). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Connecticut, USA: Allyn & Bacon.
- Nunan, D. (1999). *Reading Comprehension in L2*. Hong Kong: Heinle & Heinle Publishers.
- Peyton, J. (1990). *Students and Teachers Writing Together*. Alexandria, VA: TESOL.

Reid, J. (1988). *Historical Perspectives on Writing and Reading in the ESL Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Souza Minayo, M. (2004). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Viramonte de Ávalos, M. (2001). *Comprensión lectora- dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Corpus

Clarke de Armando, R. (1960). *English for Secondary Schools. Book I*. Unidades 2, 9, 12 y 19. Buenos Aires: Estrada.

Shakespear de Bignon, R. (1966). *English Lessons. Book I*. Unidades 13, 17, 19 y 20. Buenos Aires: Editorial Stella.

Shakespear de Bignon, R. (1966). *English Lessons. Book II*. Unidades 1, 4, 8 y 15. Buenos Aires: Editorial Stella.

Wells, J. (1956). *My English Book. Part I*. Unidades 10, 11, 14 y 20. Buenos Aires: Editorial Stella.