

CURSO DE COMPRESION DE LECTURA DE TEXTOS ALE-
MANES DE LINGÜISTICA APLICADA*

Ulrike Tallowitz

C.E.L.E. - U.N.A.M.

Ahora Instituto de Investigacio-
nes sobre informáticas aplicadas,
Saarbrücken, R.F.A.

Introducción

Acordes a mi deseo de presentar un curso de comprensión de lectura de textos de lingüística aplicada, o sea de lenguaje científico, quiero hacer notar que trataré sólo brevemente las teorías en que me baso para aplicar más detalladamente la elaboración práctica del curso como: la selección de los textos, una tipología de ejercicios, así como las experiencias que he tenido con este material en un curso piloto en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la U.N.A.M.

1. Características del curso

El curso está definido con precisión en cuanto a los objetivos, los destinatarios y la materia:

- a) El *objetivo* es la comprensión crítica de textos lingüísticos para su uso en la carrera. Así, se pretende ayudar a eliminar las "barreras interlingüísticas" que impiden la recepción de textos lingüísticos alemanes en América Latina.
- b) Los *destinatarios* son estudiantes de la maestría, maestros e investigadores del C.E.L.E. y del Instituto de Investigaciones Filológicas; es decir, se trata de "expertos" de los que se podría suponer conocimientos previos de la mate-

*Esta ponencia fue dictada en el Coloquio "La lectura y Los lectores" de la AMLA en 1986, C.E.L.E.-U.N.A.M.

ria. No obstante la mayoría no posee conocimientos del idioma alemán.

c) La *materia*: no sólo se trata de lenguaje específico, sino de lenguaje específico dentro de una sola materia; la lingüística -lo que facilita la selección de textos y la decisión sobre puntos lingüísticos y textuales a enseñar. Hay que notar que el lenguaje científico de las ciencias sociales es en muchos aspectos esencialmente diferente del lenguaje de las ciencias naturales (ver abajo).

Estas condiciones situacionales tienen su impacto sobre el diseño del curso. El objetivo de comprensión de lectura reduce el proceso para la decodificación de textos, se puede hacer caso omiso de las habilidades productivas. Esto reduce, por ende, el tipo de ejercicios que se emplean y los puntos gramaticales necesarios. A esta parte de la gramática se le puede llamar gramática de identificación (a diferencia de una gramática de producción). Abarca sólo las estructuras que tienen relevancia en el proceso de comprensión. Por ejemplo se puede prescindir de la declinación.

De igual manera, este enfoque hacia la lectura para información hace innecesaria la lectura en detalle ya que nunca se va a examinar a los estudiantes sobre la comprensión de textos alemanes. Su situación es distinta a la de los estudiantes que quieren llevar a cabo estudios en Alemania.

Por todo lo expuesto hasta ahora, se trata de enseñar estrategias para decodificar rápidamente textos, de usar económicamente pistas que llevan a una comprensión adecuada, aunque sea global. Estas pistas son en primer lugar semánticas, textuales y sintácticas - en mucho menor grado morfológicas.

Se ve que es un curso tallado a la medida, lo que es agradable para el diseñador, el maestro y los estudiantes, pero que crea problemas en cuanto a su posible divulgación o publicación. Ninguna editorial va a publicar un cur-

so tan especializado y aplicable a sólo un número muy reducido de usuarios.

II. Bases Teóricas

La didáctica de la enseñanza de comprensión de lectura se basa en teorías de varias disciplinas: sobre todo de la *psicología* (en cuanto al proceso de percepción y del procesamiento de información) y de la *lingüística de textos* (estos análisis ayudan al diseñador a reconocer elementos esenciales de un texto que puedan facilitar o dificultar la comprensión, y que modifican la presentación del material), En fin, la *descripción lingüística del lenguaje científico* nos indica cómo enseñarlo.

En cuanto a la psicología me baso en las teorías de Kintsch y van Dijk (1978), así como de Lindsay y Norman (1977); en cuanto a teorías de lectura, sobre todo en Goodman (1976) y Smith (1978).

Lindsay y Norman ven el proceso de leer como un proceso cognoscitivo en el que el lector integra sucesivamente nuevas informaciones en su "marco de conocimientos". Es decir, el "entender" es una interacción entre la información del texto ("bottom up process") con lo que el lector ya sabe ("top down process"). Al confrontarse con un texto, el lector reactiva partes de los esquemas en su estructura de conocimientos, se abren "huecos" o "espacios vacíos" que se realizan como expectativas y que pueden ser llenados con la nueva información. Este mismo proceso hace posible inferencias y conclusiones en la lectura, con base en predicciones sobre la probabilidad con la que se combinan ciertos elementos (en el nivel de letras, palabras, partes de texto, relaciones lógicas, conocimiento del mundo).

Cuanto más conocimientos previos tiene el lector a su disposición, más rápido es este proceso. Según estudios americanos, el "buen lector" usa una proporción especialmente eleva-

da de elementos de conocimiento (75%) , en oposición a elementos "de datos" (letras, morfemas) que abarcan sólo 25%.

Esto significa que en nuestros cursos se trata de apoyar y fomentar el procesamiento de información con auxilio de conocimientos. Es cosa que puede y debe practicarse.

Goodman deriva de estudios psicológicos su concepto del proceso de lectura en cinco pasos:

Selección (de elementos productivos para la comprensión)

Predicción

Inferencia

Confirmación

Corrección

Es decir, la lectura es un proceso circular, que parte de una primera idea del contenido del texto, cuya idea surge de conceptos tópicos y palabras clave y toma en cuenta sucesivamente los detalles para comprobar, cambiar, variar, etc. la primera idea.

En cuanto a la lingüística de textos me baso en van Dijk (1980) quien habla (sustentándose en la psicología, Neisser 1976) de la "macroestructura" de un texto, que es la proposición semántica global del mismo (estructura profunda del texto) y está realizada en el nivel superficial por elementos léxicos, que cargan el sentido, y elementos de coherencia, que crean la relación entre ellos y que se pueden identificar como conectivos ("pero", "sin embargo", "así"; los pronombres etc.)

Para nosotros eso quiere decir que, si el lector sabe reconocer la macroestructura, tendrá menos necesidad de entender cada palabra en el texto y será capaz de adivinar muchos elementos desconocidos.

Halliday y Hasan (1976) han formulado para el inglés una lista de tipos y elementos de coherencia que es muy útil para el diseñador de cursos (también incluyen la coherencia lexical,

la coherencia implícita y la distribución de información: tema - rema).

Como los textos científicos se caracterizan por una coherencia fuerte y explícita, identificar estos elementos resulta muy provechoso para la comprensión, (para que no pase lo que describen Widdowson y Urquhart (1976) que hay estudiantes que entienden cada palabra y cada oración, pero no el contenido total de un texto).

Además de esta coherencia semántica, hay que ver la coherencia pragmática, es decir, analizar el texto como realización del discurso (comunicación entre autor y lector). Las funciones comunicativas de textos se manifiestan en estructuras textuales típicas: por ejemplo la descripción de experimentos, comentarios, argumentaciones etc. Widdowson habla de conceptos y métodos universales de las disciplinas científicas cuyo conocimiento facilita al lector la comprensión.

A los diseñadores, estos análisis nos dan información sobre las funciones textuales dominantes en una disciplina y los tipos de textos en los que se encuentran. En el caso de la lingüística son sobre todo: definición de conceptos, descripción lingüística, informe, discusión de teorías, evaluaciones etc.

Los estudios sobre el lenguaje científico alemán que se han llevado a cabo en Alemania (gran parte de ellos en la R.D.A.) y Checoslovaquia nos informan sobre las diferencias entre el lenguaje general (o cotidiano) y el alemán científico. Se considera el alemán científico como una selección de elementos del alemán general que se usan con mayor frecuencia.

Aquí parece haber una diferencia en las tendencias de investigación: Mientras que la investigación inglesa, americana y mexicana se dedica al estudio del "discurso científico" con sus medios retóricos (cp. Widdowson, Urquhart, Mackay, Castaños), la investigación alemana se ha ocupado sobre todo de estudiar los rasgos

típicos del lenguaje científico en el nivel léxico, sintáctico y estilístico. Se ha demostrado que este lenguaje tiende a ser más inequívoco, más preciso y explícito. Von Hahn (1983) menciona la coherencia sumamente explícita de estos textos, y su alto número de señales para partes estructurales (cp. Dressler 1983). Se observa una distribución regular y normal del valor informativo (tema-remata), es decir un crecimiento gradual hacia el final de la oración.

En el nivel sintáctico se hicieron varios estudios estadísticos entre cuyos autores quiero destacar aquí al checo Beneš (1978) quien nos indica qué clases de palabras, qué estructuras sintácticas y tipos de formación de palabras abundan en textos científicos. Beneš analizó un corpus de textos de varias materias y encontró, por ejemplo, que allí predominan oraciones relativamente cortas y simples, y que en el nivel de palabras predominan los sustantivos (si se compara con textos generales); en cuanto a tiempo, el presente y pasado; respecto a medios estilísticos, la voz pasiva, nominalizaciones, expresiones verbo-nominales (con una dessemantización del verbo) y participios modificados en función de atributos antepuestos al sustantivo.

Estas características varían de materia a materia, y se vio que en las ciencias sociales se usan oraciones más largas y más complejas. La proporción de lenguaje general es más elevada que en textos de ciencias naturales con su alto grado de fórmulas.

Por esta razón, una buena parte de lo que se ha estudiado sobre la enseñanza del lenguaje científico no parece ser aplicable en el caso de textos de lingüística.

Los estudios arriba descritos me permitieron definir los puntos gramaticales que hay que tratar en el curso (no olviden que son estudiantes sin conocimientos del idioma).

Puntos gramaticales que se consideran neces

sarios para la comprensión de lectura en alemán: (en la secuencia de su presentación)

- 1.La estructura de la frase nominal (artículo + adjetivo + sustantivo + atributo)
- 2.Formación de palabras: sustantivos
- 3.Verbo auxiliares: presente y pasado
- 4.Posición del sujeto y verbo en la oración principal
- 5.Presente de los verbos (cambio de vocal)
- 6.Verbo modales kann/soll/darf nicht/muss
- 7.Posición sintáctica de la frase verbal dividida (Er kann das Buch schreiben.)
- 8.Oración relativa
- 9.Verbo separables ((Er liest den Text vor.))
- 10.Oraciones subordinadas
- 11.Reglas de puntuación
- 12."man"
13. La voz pasiva
- 14.Valencia de los verbos (Gramática de dependencia)
- 15.Pronombre
- 16.Formación de palabras: adjetivos
- 17.Pasado de los verbos (regulares/irregulares)
- 18.Adverbios pronominales ("damit", "dazu", "dadurch" etc.)
- 19.La función del pronombre "es"
- 20.Comparación
- 21.Con junciones coordinativas
- 22.Conjunciones subordinativas
- 23.Construcciones con infinitivo
- 24.Oraciones subordinadas: temporales/condicionales /causales/concesivas/ finales
- 25.Participio del presente como atributo
- 26.Participio del pasado como atributo
- 27.Ampliaciones de estos atributos
- 28.Formas que pueden sustituir a la voz pasiva
- 29.Aposiciones
- 30.Subjuntivo de los verbos modales
- 31.Expresiones verbo-nominales

III. Selección de textos

La selección de textos está determinada por la *materia*, los destinatarios y sus *necesidades*. Por esto, los textos pertenecen al nivel de estudios de maestría.

Otro criterio fue considerar las áreas de la lingüística que se estudian primordialmente en Alemania, por ejemplo lingüística de textos, análisis conversacional, pragmática etc.

El tercer criterio fue la necesidad de una variedad de tipos de textos. Así que decidimos empezar con una lista de libros y anotaciones bibliográficas; después programas de estudios de lingüística de una universidad alemana. En ambos casos es posible trabajar con palabras internacionales y reglas de formación de palabras. Después, un texto de una introducción a la lingüística con poca especialización y terminología, para después ya elegir textos monográficos sobre ciertos temas, sea históricos y sijs temáticos, en los que predominan las funciones descriptivas, explicativas, argumentativas y evaluativas. Además, se agregó una definición de un diccionario lingüístico.

La *progresión* se determinó en primer lugar, con base en las funciones textuales:

Lista de libros
Programa de estudios
Introducción
Definición
Descripción histórica
Argumentación

En segundo lugar por el grado de conocimiento que se tenía sobre los contenidos. Este método parte de la convicción que se comprende más fácilmente un texto cuyo tema es conocido.

Con base en la experiencia en el salón de clase y un sondeo que hice en el grupo en cuanto a la dificultad subjetiva de los textos (después de haber leído 12 textos), se demostró que el criterio de los conocimientos es muy válido, pero que la estructura textual, sintáctica y lé-

xica también tiene una influencia considerable sobre la comprensibilidad, que es fácil de subestimar.

El texto con función de introducción contenía muy poca terminología y más lengua general, introduciendo en forma casi narrativa (con ejemplos) unos conceptos de la sociolingüística. Es decir, este texto sería muy comprensible para un nativohablante. Pero resultó demasiado difícil para esta fase del curso.

Por cierto esto confirma algunos estudios que dicen que textos más especializados son más fáciles de entender por expertos que textos en lenguaje cotidiano con su estilo menos codificado.

El tipo de texto "definición" fue evaluado como más difícil de lo que yo había previsto, lo que se debe a la densidad de la información, la complejidad de la estructura sintáctica y el vocabulario abstracto.

Lo más sorprendente fue que el resultado del sondeo varió mucho dentro del grupo. Las razones que dieron (tema conocido, conceptos conocidos - en textos "fáciles", la longitud y un vocabulario difícil en textos "difíciles") llevan a la conclusión que el concepto de comprensibilidad es altamente subjetivo y depende en gran medida de los recursos con que el lector llega al curso.

Sin embargo, hubo coincidencia en cuanto a ciertos textos (por ejemplo una descripción gramatical muy estructurada y con ilustraciones fue considerada muy fácil) y por lo tanto parece ser conveniente ordenar los textos según criterios que se han elaborado en estudios de "comprensibilidad" (Langer, Schulz von Thun y Tausch, 1974). Los autores de este estudio llegan a la conclusión que esencialmente un conjunto de cuatro dimensiones determina la comprensibilidad:

1. Simplicidad lingüística

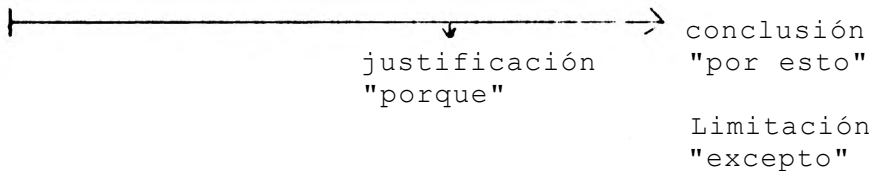
- Uso de palabras conocidas, explicación de palabras no conocidas, oraciones sencillas con frases cortas, pocas nominalizaciones etc.

2. Estructuración

- Presentación lógica y clara que permite al lector diferenciar entre lo esencial y lo menos importante (párrafos, títulos intermedios etc.) Sobre todo al principio de un curso, se deberán escoger textos bien estructurados para que el estudiante aprenda a reconocer estructuras típicas, y reconocer Luego fallas en esta estructura (lectura crítica).

Ejemplo (de Klaus Zimmermann, 1979):

hechos, datos



3. Brevedad - Concisión

- Limitarse a lo esencial, presentación concisa, concentración a la idea central .
- Esto se logra al evitar repeticiones, un estilo difuso, verboso, detalles superfluos.

4. Estímulo adicional

- Uso de medios lingüísticos sugestivos, estímulos, tal como estilo directo, ejemplos actuales o divertidos, comparaciones, preguntas, ilustraciones.

Las dos últimas características pueden es-

tar en contradicción. Las más importantes, sobre todo para estudiantes de una lengua extranjera, son la "simplicidad lingüística" y la "estructuración".

Groeben (1982) agrega otro aspecto a esta lista, a saber: el "conflicto conceptual". Se deriva de la teoría de la curiosidad de Berlyne (1960). Sus características son:

- presentación de problemas con soluciones alternativas
- presentación de novedades y sorpresas
- introducción de conceptos incongruentes
- inclusión de preguntas

Groeben agrega a esta lista la "información subjetiva" que da un texto. Seguramente aumenta la motivación y lleva por esto a un trabajo más intensivo con el texto y a una mayor comprensión.

Después de una primera selección de posibles textos se hace un "análisis prepedagógico" de cada texto, es decir, un análisis detallado en el nivel pragmático, textual, semántico-léxico, sintáctico y morfológico, para obtener criterios para su uso y aplicación en el salón de clase.

La enseñanza de comprensión de lectura no se hace con los textos solos. Lo que va a ayudar al estudiante a desarrollar sus estrategias de lectura y llevarlo a una comprensión más rápida y más correcta, son los ejercicios. (Véase el estudio de Marilyn Chasan 1981, quien comparó dos grupos: uno con lectura de textos solos y el otro con ejercicios, y obtuvo resultados mucho mejores en el último).

IV. Ejercicios

De acuerdo con las ideas y teorías expuestas he llegado a la siguiente tipología de ejercicios que los divide en dos grandes partes:

A. Ejercicios de comprensión

B. Ejercicios de práctica, los cuales se aplican después de la lectura para reforzar algunos puntos, i Todo aprendizaje se apoya en la práctica!

A. Ejercicios de comprensión

1. Ejercicios de preparación (proceso de anticipación, predicción)

<i>Objetivo:</i>	<i>Por medio de:</i>
actualizar conocimientos	asociación
anticipar el contenido	título, subtítulo
formar hipótesis	tipo y topografía,
	puntuación
	ilustraciones
	datos bibliográficos
	formular preguntas

2. Primera impresión del texto (skimming)

identificar tema del texto	buscar palabras internacionales/ términos técnicos/palabras claves: sustantivos, números, negaciones
confirmar primera hipótesis	crear "islas" semánticas en el texto
extraer rápidamente informaciones obvias del texto	leer las primeras oraciones de cada párrafo
decidir si el texto interesa al lector	

En este punto de la lectura del texto hay que tomar una decisión sobre el tipo de lectura adecuada:

Lectura para información (scanning)
Lectura seguida (global)
Lectura detallada

3. a) Scanning

sacar ciertas informaciones del texto	formular preguntas (por parte de los lectores)
---------------------------------------	--

hacer predicciones
de donde se encuen-
tra esta informa-
ción
buscar palabras,
grupos de palabras
en conexión con la
pregunta
tomar apuntes

b) Lectura global (segunda lectura)

Objetivo:

obtener una idea global
del contenido (macroes-
tructura)
hacer un resumen del con-
tenido, identificando el
argumento

Por medio de:

subrayar palabras,
deduciendo el senti-
do de las palabras
desconocidas, hacer
diagrama de las pro-
posiciones
leer la primera y
última oración de
cada párrafo
reducir el texto
(borrar todo lo que
no es importante)
inventar títulos,
subtítulos, relacio-
nar títulos y párra-
fos con ilustracio-
nes
hacer diagrama de
las partes estructu-
rales, decidir entre
distintos diagramas
dados

y la estructura/
función del texto, o de
partes del texto

c) Lectura detallada (tercera lectura)

entender el texto en deta-
lle parafrasear el conte-

opción múltiple
correcto-falso

nido

analizar oraciones individuales, buscar palabras en el diccionario

4. Control

medir el progreso que se está haciendo (para el estudiante y el maestro)

preguntas abiertas
técnicas cloze
opción múltiple/correcto - falso
unión de partes de oraciones, resumen (de párrafos, del texto)

5. Evaluación

evaluar el contenido, el valor informativo, el estilo, la objetividad-subjetividad, posición del texto dentro de la lingüística

comparar textos
discutir los puntos mencionados en el grupo

B. Ejercicios de práctica

(Galperin 1967: procesos de aprendizaje se construyen mediante pasos aislados que después se sintetizan)

1. Ejercicios sobre la argumentación/estructuración/coherencia del texto

Objetivo:

reconocer elementos textuales y lingüísticos para la interpretación del texto

Por medio de:

identificar la idea central y expansiones
identificar elementos de coherencia: anáfora/catáfora; analogía/contraste; redundancia; pronominalización; adverbios etc.

expresar relaciones implícitas completar oraciones (predicción)
reconocer distribución de información (tema - rema)

2. Ejercicios sobre los medios sintácticos

reconocer claves sintácticas que ayudan a la comprensión

reconocer clases de palabras
buscar sujeto y predicado; valencias
reconocer subordinación, relaciones semánticas; reglas de puntuación
reconocer unidades significativas; frases nominales con sus atributos
vóz pasiva; nominalización; expresiones verbo-nominales
permutar elementos dentro de una oración

3. Ejercicios sobre el léxico

deducir el significado de palabras desconocidas: por el contexto, por la formación de palabras

buscar palabras internacionales, clasificar las terminaciones, determinar su valor semántico
buscar campos semánticos en el texto

Ayudas para la retención del vocabulario:

formar familias de palabras
distinguir palabras

parecidas
 reconocer valor se-
 mántico de prefi-
 jos, sufijos
 sinónimos -antóni-
 mos, hipónimos
 ordenar expresiones
 de tiempo, lugar,
 grado, frecuencia,
 cantidad, cualidad
 (nociones)
 solucionar charadas
 (Silbenrätsel)

C. Textos paralelos (con estructura y le-
 xico parecidos)

Objetivos:

reconocer estructuras y
 vocabulario aprendidos

Por medio de:

además de los ejer-
 cicios de compren-
 sión :
 jigsaw reading
 (veáse Grcllet
 1981)
 dividir el texto
 en párrafos
 leer párrafo por
 párrafo predicien-
 do cómo sigue el
 texto
 leer primera y úl-
 tima oración de
 los párrafos, pre-
 diciendo el conte-
 nido del resto

V. Método de enseñanza

En cuanto a los métodos hay que tomar en
 cuenta que se trata de adultos académicos, y
 que por eso hay que enfatizar el aspecto cog-
 noscitivo del proceso de aprendizaje. Es de-
 cir, la enseñanza se hace a través de concien-

tización del mismo proceso de lectura. El psicólogo soviético Galperin (1967) recomienda fases verbales en las que el estudiante describe lo que hace (o hizo).

Para que el proceso se acerque lo más posible a la forma natural de leer, predomina el trabajo individual, o sea la lectura en silencio, con la subsiguiente discusión para comparar los resultados.

Como una meta es la comprensión rápida, hay que controlar el tiempo al hacer los ejercicios. La presión temporal obliga al estudiante a distinguir entre lo importante y lo no importante.

El idioma en el salón de clase es español.

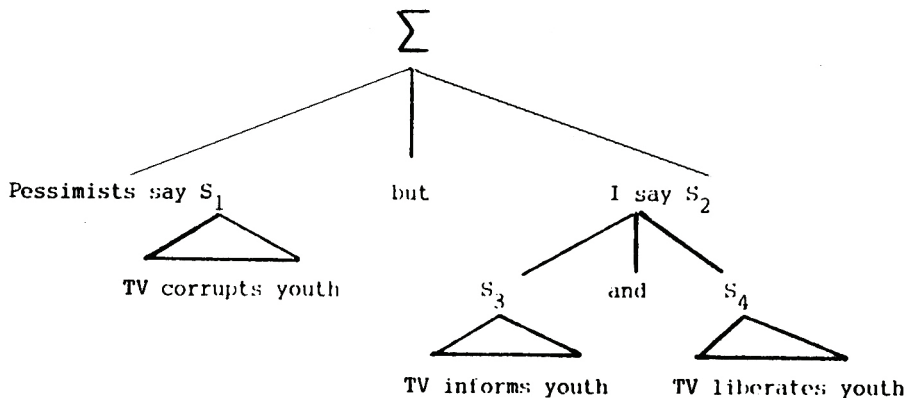
VI. Curso piloto

Para finalizar quisiera informar cómo funciona el curso: Empiezo con los puntos positivos para después enumerar algunos problemas y sugerencias para su solución.'

Se trata de un grupo de expertos que no tienen exactamente los mismos conocimientos (diferenciados por áreas) por lo que aumenta mucho el interés durante la clase. Los textos que son entendidos por los participantes en grados distintos (cada vez cambian los expertos) dan lugar a discusiones sobre conceptos y argumentaciones dentro del campo de la lingüística aplicada. Se crea una motivación "intrínseca" para participar en la discusión, y así se justifica el esfuerzo que requiere entrar en una lengua que en muchos aspectos está muy alejada del español.

En cuanto a las estrategias funciona bien la deducción del significado por derivación (formación de palabras). Igualmente funciona satisfactoriamente la verbalización de los procesos de aprendizaje. Se discuten los ejercicios, su razón y su eficiencia, se discuten también los problemas que tienen los partici-

pantes en su lectura. Esto último se realizó mediante conversaciones en clase por un lado, y por análisis de errores en sus resúmenes, por otro. Para esta evaluación me baso en el modelo de Pit Corder (1974) que describe la macroestructura de un texto (resumen) en forma de un diagrama: incluye las proposiciones y sus relaciones.



Edinburgh Course in Applied Linguistics,
Vol. 3, p. 149

Problemas del curso:

El curso se imparte dos veces a la semana, 1 1/2 horas, que son insuficientes para llegar a la meta propuesta. Además, los participantes en su mayoría, no tienen tiempo entre las clases para hacer las tareas o leer textos independientemente. Se notan diferencias considerables de rendimiento entre los participantes que vienen regularmente, sobre todo si hacen las tareas, y los que no pueden dedicar tanto tiempo a este "lujo". En la mayoría de los casos no hay una integración de la lengua alemana en el uso práctico, lo que ayudaría mucho a la retención. (En un alumno que leía textos en alemán de su especialidad pudo verse el buen efecto de esta práctica.)

Observando los errores que se cometen y las estrategias que se utilizan en el salón de

clase, he llegado a las siguientes conclusiones :

Cada participante llega con su historia de estrategias de lectura, y sobre todo, con deseos y necesidades diferentes. Mientras que uno ha adquirido bastante facilidad en reconocer estructuras globales y lo sabe combinar con sus conocimientos de la materia, otro está interesado en identificar y sistematizar la estructura misma de la lengua alemana: ambos pretenden llegar a su manera a la comprensión, pero la comprensión significa otra cosa para cada quien. El maestro puede dar consejos y recomendaciones sobre las estrategias más eficaces, pero a esta altura hay que tomar muy en serio las necesidades de estos individuos expertos - no se puede imponer una teoría, sea psicológica, sea lingüística, sobre las necesidades subjetivas de los participantes. Por eso, el desarrollo de la clase está, en este caso más que en las clases generales de idioma, determinado por las preguntas, dudas, e incertidumbres de los estudiantes. Tal vez así sea posible acercarse a un ideal de asesoría individual tal como lo recomiendan Harri-Augstein y Thomas (1984) de la Universidad de Brunel (y que me parece poco practicable por razones de economía, de tiempo y de maestro).

Por otro lado, se puede observar que ciertas estrategias (o más bien, el uso exclusivo y exagerado de ciertas estrategias) lleva a errores en la comprensión. Parece que ni un uso exhaustivo de estrategias globales de deducción ni la lectura en pasos pequeños con fijación en la estructura lingüística (buscando todas las palabras desconocidas en el diccionario) lleva a una comprensión adecuada. En el primer caso se presta poca atención a los rasgos lingüísticos, sobre todo el vocabulario, la formación de palabras, estructuras sintácticas - y eso lleva a una comprensión prematura y a menudo equivocada. Mientras que, en el segundo caso, el proceso es más lento y a menudo fracasa por falta de

conocimientos lingüísticos y de ánimo para adivinar .

En ambos casos la solución parece estar en un método de dos enfoques paralelos: al mismo tiempo que se practican con cada texto las estrategias de predicción y deducción, hay que proveer a los estudiantes de los elementos lingüísticos que van a necesitar.

Los elementos textuales no parecen ofrecer mayor dificultad siempre y cuando se entienda un número suficiente de palabras. Relacionar oraciones y identificar su función es una habilidad que *este grupo* de lectores domina. (Esto contrasta con Buhlmann 1981 que reporta que la mayor parte de los errores ocurre en el nivel textual; pero las condiciones son distintas en cada grupo.)

En oposición al lector de lengua nativa, o al lector con una buena base lingüística - quien comprende cada palabra pero no sabe unir las - este grupo necesita en mayor grado herramientas básicas.

Según el análisis de errores y la introspección de los participantes, los dos principales problemas son:

1. El no poder reconocer unidades significativas (es un error paralelo al de los niños que aprenden a leer; así como ellos no reconocen límites de palabras, los estudiantes de lectura muchas veces no reconocen los límites de las partes de una oración; no saben a dónde pertenece tal adjetivo o tal adverbio) esto es particularmente difícil en el caso de alemán con su libertad de posición de palabras en la oración.
2. La falta de vocabulario. Si bien hay una conciencia elevada de estructuras del discurso y de estructuras sintácticas por la experiencia con otras lenguas extranjeras, resulta muy difícil la retención de palabras alemanas que no ofrecen ayudas nemotécnicas (por ser parecidas a palabras españolas, por ejemplo) sobre todo tratándose de un curso que tiene como objetivo la pura lectura, y que no practica el vocabula-

rio a través de aplicación continua.

Quisiera, para terminar, proponer algunas soluciones a esta situación:

1. Cambiar la proporción de ejercicios acerca de la estructura textual y sintáctica en favor de ejercicios semántico-léxicos.

Aquí hay que desarrollar, sobre todo, ayudas para la retención del vocabulario. La falta de este tipo de ejercicios se debe a las corrientes en la investigación: descubrimiento del texto, discurso, y desatención a unidades más pequeñas.

2. Después de cada texto se recomienda un examen de vocabulario, en el contexto de oraciones. Las palabras se escogen según listas de frecuencia.

3. Para fomentar la capacidad de reconocer unidades significativas, se proponen ejercicios de pronunciación y de entonación. La hipótesis es que con auxilio de la melodía de la lengua, sobre todo de la prosodia en oraciones (que las divide en partes significativas), se aprende con mayor facilidad a identificar estas partes. Esto podría a la vez servir como auxilio para la retención del vocabulario.

4. Conforme a este conocimiento de combinaciones típicas se pueden hacer ejercicios de predicción: a nivel de letra, sílaba y palabra.

Ejemplos: die Spr_che, die Wahr____, die Untersuch , die Melodie ist gut hör____; der Artikel wurde im Jahre 1978_____.

8. Dada la característica del lenguaje de las ciencias sociales (muy parecido al lenguaje general) , y viendo los problemas que tienen los estudiantes sobre todo con el vocabulario, habría que reflexionar sobre la pertinencia de empezar con un semestre (o 20 horas) de enseñanza de lengua general.

Tal curso no debería tener como objetivo la comunicación oral, sino elaborarse especial-

mente para este fin, como propedeútico a un curso de comprensión de lectura. Incluiría la pronunciación, las estructuras sintácticas básicas, un vocabulario pertinente y la práctica productiva de la lengua con auxilio de pequeños textos de lectura simplificada. Yo supongo que esto elevaría tanto la motivación como la facilidad de aprender a leer textos complejos más tarde.

Posdata: A pesar de las aseveraciones pesimistas de la autora en su ponencia (cf. págs. 44 y 45), su curso acaba de publicarse:

Ulrike Tallowitz (1989) *Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler: Linguistik*. Heidelberg: Julius Groos.
(Nota del Editor responsable de ELA)

BIBLIOGRAFIA

- ADMONI, Wladimir (1978) "Die Verwendung der grammatischen Formen in den Fachsprachen". En: *Fachsprachen und Gemeinsprachen*. Hrsg. vom Institut für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 218-229.
- ALDERSON, Ch. and A.H. Urquhart (1984) *Reading in a Foreign Language*. London, New York: Longman.
- BALLSTAEDT/Mandle/Schnotz/Tergan (1981) *Texte verstehen - Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- BECKER, Norbert (1983) "Handlungsorientierte Verarbeitung von technischen Fachtexten und deren Umsetzung", *Info Daf*, 2, Juni 19 83, 3-8.
- BEIER, Rudolf (1980) *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BENEŠ, E. (1981) "Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Sicht". En: Bungarten, Th. (ed.) *Wissenschaftssprache*. München: W. Fink, 185-212.
- BERLYNE, D.E. (1960) *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- BUHLMANN, Rosemarie (1981) "Das Lesen von Fachtexten". En: *Lesen in der Fremdsprache*. Werkstattgespräch des Goethe-Instituts New York und des ACTFL 1979, hrsg. von H.v. Faber und Manfred Heid. München: Goethe-Institut, 55-124.
- CASTAÑOS, Fernando (1982) "Consideraciones sobre el discurso científico y la definición". *Estudios de Lingüística Aplicada*, C.E.L.E.-U.N.A.M., México, 1, Núm. 2, enero, 6-30.

- CORDER, Pit (1974) "Error Analysis". En: *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, ed. by J.P. B. Allen and S. Pit Corder, London: OUP, Vol. 3, 122-154.
- CHASAN, Marilyn (1981) "Comprensión de lectura: una comparación de dos metodologías". *Estudios de Lingüística Aplicada*, C.E.L.E.-U.N.A.M., México, Año 1, núm. 1, julio, 121-131.
- DESSELMANN, G. (1984) "Textlinguistische Erkenntnisse und Fremdsprachenunterricht", *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 2 8-36.
- VAN DIJK, T.A. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Mexico: Siglo XXI.
- DRESSLER, W.U. (1978) *Current Trends in Textlinguistics*. Berlin.
- _____ (1983) "Textuelle Kohäsionsverfahren in der Wissenschaftssprache. Eine funktionelle Ableitung. En: *Fachsprache* 5, 51-57.
- GALPERIN, P.J. (1967) "Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen"- En: M. Nauka, *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berling: Volk und Wissen.
- GIBSON, E.J. and H. Levin (1975) *The psychology of reading*. Cambridge, Mass.
- GOODMAN, K.S. (1976) "Reading: A psycholinguistic guessing game". *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.
- GRELLET, F. (1981) *Reading Comprehension*. Oxford: OUP.
- GROEBEN, N. (1982) *Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit*. München: Aschendorff.

GUTTERER, Gisela (1984) "Besondere grammatische Erscheinungen in den Sprachen der Wissenschaften" , *Info Daf*, 2, Juli 1984, 29-36.

HAHN, Walther von (1973) "Fachsprachen". En: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*, hrsg. von H. P. Althaus, H. Henne und E.H. Wiegand. Tübingen: Niemeyer, 283-286.

_____ (1983) *Fachkommunikation*. Berlin-New York.

HALLIDAY, M. A. K ./Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.

HARRI-AUGSTEIN, Sheila and Laurie F. Thomas (1984) "Conversational investigations on reading: the self-organized learner and the text. En: Alderson/Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 250-276.

HOFFMANN, Lothar (1982) "Linguistische Analyse, didaktische Aufbereitung und effektive Vermittlung von Fachsprachen". En: Pfeiffer, W. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache*. Poznan.

_____ (1983) "Fachtextlinguistik" *Fachsprache* 2, 1983, 57-67.

_____ (1984) "Seven Roads to LSP" *Fachsprache*, 1-2, 1984, 28-39.

KALVERKÄMPER, H. (1982) "Fachsprachen und Textsorten". En: *Proceedings of the 3rd European Symposium on LSP*. Copenhagen, August 1981. Hg. Hoedt/Lundquist/Picht/Quistgaard, 105-168.

KELZ, H. (1983) *Fachsprache*. Bonn: Dümmler.

KINTSCH, W. and T.A. van Dijk (1978) "Towards a model of discourse comprehension and production", *Psychological Review*, 85, 363-394.

- LANGER, I. /Shulz von Thun, F./ Tausch, R. (1974) *Verständlichkeit in Dchulc, Verwaltung, Politik, Wissenschaft- mit einem Celbsttralningsprogram zur Darstellung von Lehr - und Informationstexten*. München: Reinhardt.
- LINDSAY, P.M. and Norman, D.A. (1977) *Human information processing. An introduction to psychology*. New York: Academic Press.
- MACKAY, R. (ed.) (1979) *Reading in a second language*. Royley Mass: Newbury House.
- _____ and Mountford, A. (eds.) (1978) *English for special purposes*. London: Longman.
- MEYER-MINNEMANN, K. /Rall, D. (1972) "Der Erwerb von Lesekenntnissen in Wissenschaftsdeutsch", *Zielsprache Deutsch* 4/1972, 168-183.
- MICHEL, W. /Sternagel, P.. (1979) "Zur Entwicklung der Lesekompetenz in Deutsch als Fremdsprache", *Zielsprache Deutsch* 3, 1979, 24-40.
- MÖHN, Dieter und Roland Pelka (1984) *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- NEHER, Monika (1981) "Lesenlernen fremder Sprachen: Laboratoriumsexperimente und empirisch-pädagogische Folgeuntersuchungen", *System*, Vol. 9, No. 3, 249-258.
- NEISSER, U. (1976) *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: Freeman.
- SMITH, F. (1978) *Reading*. Cambridge: CUP.
- _____ (1983) *Comprensión de la lectura. Análisis psicoLingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

STRAUSS, Dieter (1984) "Zur Entwicklung des Leseverstehens im Unterricht von Anfängern". *Zielsprache Deutsch*, 4/1984, 3-15.

WEBER, Heinz (1983) *El idioma alemán en la U.A.M.-Xochimilco*. (mimeo).

WIDDOWSON, H.G. (1978) "Comprehending and reading". In: *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 77-109.

_____ (1983) "Types of linguistic signs in texts". In: Kühlwein, W. *Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie*. Tübingen: G. Narr.

_____ and Urquhart (1976) *K.A.A.U. English for Academic Purposes Project, 1st Yearly Report*, October 1976. University of Edinburgh (mimeo).

ZIMMERMANN, Klaus (1979) "Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, Heidelberg: J. Groos. 114-129.