LA PARÁFRASIS EN EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE LA COMPRENSIÓN ESCRITA

ANA ORTEGA RUIZ
SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ

Este trabajo nace de la constatación del tratamiento, a nuestro ver insuficiente, que recibe el texto dentro del enfoque comunicativo.

Si bien entre los méritos de dicho enfoque se encuentra precisamente el planteamiento de la comprensión lectora como una destreza con características propias y el tratamiento de documentos reales como vehículos de información, rechazando anteriores prácticas erróneas, también es cierto que en muchos casos el texto sigue siendo un pretexto exclusivamente, no una finalidad en sí mismo, y lo que es peor, ocurre en la experiencia diaria del aula que, tras una lectura silenciosa, la primera reacción ineludible por parte del estudiante es la de identificar palabras para descifrar frases, recurriendo al diccionario, al profesor-diccionario o al compañero-diccionario.

Intentando acabar con esta tendencia, partíamos de la consideración del texto como unidad. La razón de esta premisa es evidente: el texto, además de ser una unidad que hay que comprender en sí misma, permite analizar fenómenos que no pueden estudiarse adecuadamente en frases aisladas, al reunir éste a un tiempo datos semánticos, pragmáticos y gramaticales.

Como apoyatura no desdeñable partíamos de la premisa de que la comprensión y la traducción se realizan a través del texto: comprendemos y traducimos textos, palabras y frases insertas en textos.

Como objetivo inmediato buscábamos que el alumno pudiera, pues, prescindir del diccionario bajo cualquier forma que éste tome, conscientes de que su uso acarrea muchos inconvenientes:

— El primero es que su uso constante dificulta, cuando no impide, la lectura al convertirla en un proceso demasiado costoso para el alumno. Sabemos que el proceso de comprensión de un discurso o una información compleja, se basa en el almacenaje en la memoria a corto plazo de la información más superficial, mientras que la memoria a

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

largo plazo únicamente recoge información semántica. Esto implica que la información presentada en un discurso debe reducirse, a medida que el lector avanza en el texto, a una macroproposición que represente la información más importante de los pasajes, proporcionando, a su vez, las presuposiciones necesarias para la interpretación de frases y secuencias subsiguientes. De modo que sólo cuando el lector almacena en su memoria la información semántica de un pasaje puede pasar a otro y así para todo el texto.

A nuestro modo de ver, parece obvio que el uso del diccionario prolonga el proceso de almacenaje, dificultándolo enormemente, lo que conduce al fracaso el proceso de hacerse con el mensaje de un texto.

Todos conocemos las dificultades que el diccionario entraña, en tanto que palabras y estructuras enteras toman su significado directamente del texto y en relación al resto de los elementos del mismo, significados estos que muchas veces no se encuentran en los abreviados diccionarios que usan nuestros alumnos.

En todo caso, la dependencia respecto al diccionario es algo que inhibe de la lectura a aquellos alumnos con menos estrategias lingüísticas.

Sabiendo que para leer no es tan necesario poseer una desarrollada competencia lingüística como una competencia lectora, buscamos la manera de dotar al alumno de instrumentos que le permitieran prescindir del diccionario o reducir su uso al mínimo facilitándole la adquisición de conciencia y confianza en su posibilidad de decodificar un texto.

Para ello, en primer lugar nos planteamos la toma de conciencia de las estrategias que nosotros mismos como lectores de nuestra propia lengua utilizamos a la hora de la comprensión de un texto. Para sistematizar tomamos las estrategias que cita Sonsoles Fernández (1991):

1º) Conocimientos previos y experiencia sociocultural.

2º) Estrategias de lectura:

— Formación de hipótesis, confirmación y reestructuración de las mismas.

— Reconstrucción del significado de palabras desconocidas a partir de su contexto.

3º) Competencia discursiva, que permite captar la coherencia del texto reconstruyendo su mensaje de acuerdo con la situación y función comunicativa subyacente, a través de:

— Género del texto.

— Reconocimiento de la estructura del texto.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...

Centro Virtual Cervantes

— Reconstrucción del sentido a medida que avanza la lectura.
— Marcas lingüísticas de cohesión:
  a) Conectores e índices.
  b) Anafóricos.

Estamos de acuerdo con la autora en la necesidad de tener en cuenta tanto los conectores e índices como la variada gama de anafóricos (sean nominalizaciones, anáforas conceptuales, sinónimos, hiperónimos, y todo tipo de sustitutos léxicos) y darles cabida en el aula como inapreciables instrumentos para la decodificación de discursos; y creemos que aún debe afinarse más.

Las aportaciones realizadas por las ciencias del texto, lingüística o gramática del texto y con ella la pragmática, son un valioso instrumento para el profesor desde el momento en el que, conscientes de todos aquellos elementos que posibilitan la coherencia y la adecuación del texto pueden convertirse en pistas para la comprensión global. Veamos algunos ejemplos tomados de Van Dijk (1980) y Bernárdez (1982):

— El hecho de que la conexión entre proposiciones esté determinada por la relación de los hechos denotados por ellas (relaciones que se pueden limitar a la causa, consecuencia, condición, compatibilidad o incompatibilidad y similitud) permite al lector inferir el conectivo en caso de no conocerlo o de utilizarse éste en un contexto nuevo para el alumno. Por ejemplo, ante una frase como «Ayer hizo buen tiempo, así pues fuimos a la playa», si el alumno no conoce el conectivo *así pues,* puede deducirlo lógicamente del texto, pues por su conocimiento del mundo y el imperativo de coherencia entre el buen tiempo e ir a la playa se establece una relación de consecuencia.
— El sistema del conocimiento del mundo que tenemos está ordenado por cuadros convencionales. La conexión, coherencia y tópicos de conversación vienen determinados no sólo por el conocimiento conceptual general exigido por el sistema de la lengua, sino también por nuestro conocimiento, como viene representado en los campos cognoscitivos. Es decir que están sometidos a constricciones efectivas, de modo que los cambios de tópico han de ser de algún modo homogéneos, lo que significa que estos cambios responden a las espectativas que crea el texto, con lo cual ante un cambio de tópico, el alumno puede buscar en qué dirección se ha producido dicho cambio usando como estrategia su conocimiento del mundo.
— La dependencia de hechos y proposiciones se ordenan en general linealmente (de izquierda a derecha). Si esta ordenación cambia debe indi-

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

carse mediante estructuras gramaticales específicas (subordinación, entonación, tiempo). En la subordinación el conectivo da pistas sobre aquello que introduce: por ejemplo, «pues» introduce premisas, «por eso» consecuencias. Puede ocurrir que el contexto cambie el sentido de estas estructuras gramaticales, en todo caso las relaciones se suelen establecer entre hechos pertenecientes a conjuntos relacionados por una relación de similitud, sobre todo las causales y condicionales. Los conectivos naturales (conjunción, disyunción, contraste, concesión, condición, causalidad, finalidad y circunstancia) presuponen que las cláusulas y frases expresan proposiciones intencionalmente conectadas.

— Otro aspecto de la semántica discursiva es la relación entre la ordenación de las frases y la de los hechos; estas relaciones suelen ser causa-consecuencia, general-particular, todo-parte, conjunto-subconjunto-elemento, incluyente-incluido, grande-pequeño, fuera-dentro, poseedor-poseído. Este principio nos permite no sólo deducir significados de palabras desconocidas en un contexto dado, sino también frases enteras.

La conclusión que extraemos de esta pequeña muestra de principios de la gramática textual es la siguiente: ante un tópico de un discurso cualquiera recreamos un conjunto de espectativas a partir de un «marco» (conjunto de proposiciones que caracterizan nuestro conocimiento convencional de alguna situación más o menos autónoma), la aplicación de las relaciones vistas sobre estas espectativas permite al lector descifrar partes del discurso, elaborando así macroestructuras, aunque haya carencias importantes en la competencia lingüística.

Por otro lado, la pragmática y sus conceptos de adecuación y pertinencia también pueden hacernos conscientes de otras estrategias a las que recurrimos como lectores en cualquier lengua. Así, existen constricciones de las condiciones pragmáticas en relación con el contenido proposicional del acto ilocucionario. Por ejemplo, en las promesas y amenazas la proposición expresada debe denotar un acto futuro del hablante, en los reproches y acusaciones un acto pasado del oyente, en los mandatos, peticiones y avisos un uno futuro del oyente. Por tanto los pronombres personales, predicados y tiempos verbales deben ser tales que puedan satisfacerse aquellas proposiciones.

Las constricciones pragmáticas intervienen también en las ordenaciones. La ruptura del orden natural se produce por:

— Explicaciones, correcciones o restricciones.
— Intereses y necesidades del oyente:

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

Preguntas, peticiones.
Ironía.
Determinaciones del tópico.

— La estructura de la interacción.

Un lector medianamente experimentado conoce inconscientemente los hechos enumerados y pone este conocimiento implícito al servicio de la decodificación para usarlos como estrategia ante una dificultad de comprensión, de modo que pueda captar el sentido total realizando inferencias no sólo para deducir el significado de una palabra desconocida sino para elaborar una macroestructura que le permita seguir con la lectura del texto sin detenerse ante dificultades mínimas.

Conocer el proceso de la comprensión lectora también nos sirvió de ayuda, pues el lector no almacena en su memoria todos los datos de la lectura, simplemente construye una macroproposición que representa la información más importante de ese pasaje; con esta información elabora presuposiciones que necesita para la interpretación de frases y secuencias subsiguientes. El que los lectores en su propia lengua realicen un proceso de inferencia-hipótesis-confirmación nos dio la pauta para animar a los estudiantes a seguir este proceso prescindiendo del diccionario, animándolos a olvidarse de su escasa competencia lingüística.

Por experiencia sabemos que la dependencia respecto al diccionario es un hábito de difícil erradicación, por lo que nos planteamos el logro de nuestros objetivos como un proceso en el que el alumno tomaría progresivamente conciencia y confianza en sus estrategias desde las más evidentes hasta las más sofisticadas de todas las expuestas. Del mismo modo nos proponíamos reducir el protagonismo del profesor paulatinamente, de modo que el alumno alcanzara no sólo la mayor autonomía posible sino también la plena conciencia de ésta.

El grupo estaba compuesto por seis alumnos de nacionalidades diversas de nivel elemental, lo cual suponía unas sesenta horas de clase en su haber.

La primera parte del proceso tenía como protagonistas las estrategias derivadas del conocimiento del mundo y de su experiencia socio-cultural, así como el adquirido de los hábitos y costumbres españolas.

La actividad se planteó buscando la mayor sencillez posible. Pasamos a cada alumno la programación televisiva de las diversas cadenas, con la intención de que, partiendo de las franjas horarias y las pautas de repetición, dedujeran el significado de palabras nuevas.

Tras una lectura individualizada se pasó, en una discusión dirigida, a inferir

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

el significado de las palabras nuevas. El papel de la profesora se limitaba a conducir el proceso en la dirección adecuada mediante preguntas, con una técnica casi mayéutica. Proceso que dio los resultados apetecidos con palabras como «noticias», que fueron fácilmente identificadas por repetirse con una cierta cadencia de horario, o como «telediario» con la lógica siguiente: «Las noticias suelen coincidir con la hora de la comida → los españoles comen tarde → lo que ven a las tres y las nueve son las noticias del día.» Evidentemente, había palabras que conocían por otras lenguas, como «serie» o «cine», y otras que tradujeron, lo que permitió que pudieran hacerse idea de lo que se programaba y a qué horas. De modo que buscando desarrollar estrategias dimos con un buen tema de conversación. Finalizamos explicando a los estudiantes el porqué del ejercicio animándoles a practicar deducciones y a confiar en sus intuiciones.

El segundo paso, transcurridos cuatro días, se dirigió hacia la constatación de aquellas estrategias que les permitirían comprender el texto por contener vocabulario específico de campos de su interés y similar al que conocen en otras lenguas (tecnicismos de raíces comunes, o simplemente extranjerismos adaptados a la fonética española).

Se hicieron dos grupos de discusión, el primero con un texto de economía con dos alumnos que estudiaban esta materia en sus países, el segundo con otro sobre la contaminación, tema que aglutinaba al resto de la clase. En este ejercicio el profesor se mantuvo al margen, de modo que tras una lectura en silencio los alumnos discutieron entre sí (en la lengua que quisieron) para hallar el significado de los términos desconocidos; de este modo pudieron usar e intercambiar entre ellos estrategias. Evidentemente, pudieron identificar y deducir palabras afines y tecnicismos sin problemas, pero plantearon preguntas de léxico que no pudieron inferir; en este punto les animamos a poner en acción el contexto. Habíamos logrado que los alumnos confiaran en su capacidad para llegar por diversos medios a identificar palabras desconocidas en los textos. Durante una semana continuamos con esta dinámica en nuestras clases habituales, preparando nuestro tercer paso.

Una semana después, tras treinta y dos horas de clase desde el primer ejercicio, en las que habían adquirido una mayor destreza lingüística y mayor habilidad y rapidez para resolver los pequeños problemas léxicos, decidimos intentar nuestro segundo objetivo: la comprensión global del texto evitando detenerse ante cada palabra desconocida, siguiendo una dinámica de inferencia de hipótesis y confirmación de las mismas a lo largo del proceso de lectura; de modo que pudieran hacerse con el tópico del texto y con todas las macroestructuras posibles para, de este modo, tener más campo para poner en práctica las estrategias usadas anteriormente. Para esto elegimos un texto periodístico con un artículo de actualidad, cuidando que no se relacionara especialmente con los

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

contenidos gramaticales vistos en clases anteriores. Les rogamos que leyeran el texto en casa con la explícita indicación de que NO utilizaran el diccionario; simplemente tenían que leer y captar todos los sentidos posibles (tópico, macroestructuras, subtópicos, etc.). Al día siguiente, en clase, se hizo un recuento de las estrategias que habíamos estado poniendo en funcionamiento (conocimiento del mundo y conocimiento sociocultural, posibilidad de inferir significados de palabras por el contexto o por el parentesco con derivados, compuestos, palabras de raíz afín, por el parecido con otras lenguas...); al mismo tiempo se insistió en que perdieran el miedo a los «falsos amigos» —que también aparecieron— pensando que son más útiles que entorpecedores y que, por otra parte, el contexto puede alertar sobre su presencia (lo que les convierte más en una cuestión de vigilancia que en una trampa). Es decir, hicimos una especie de sistematización de las estrategias que ya conocían y practicaban. Acto seguido distribuimos por clase un ejercicio que habíamos elaborado intentando apoyarnos en sencillas reglas matemáticas que podrían servir como pauta en ciertas situaciones.

El ejercicio es el siguiente:

..... es a tarde como desayuno es a .....

a) desayuno - noche
b) comida - almuerzo
c) merienda - mañana

La opción correcta sería la *c)*, pues entre «merienda» y «tarde» se establece una relación proporcional a la establecida entre «desayuno» y «mañana».

Este ejercicio se componía de otros cuatro *ítems* en los que pretendíamos que pusieran en práctica la capacidad de relacionar grupos semánticos siguiendo sencillas reglas de tres. Tras esta breve muestra hicimos otro ejercicio: se escribió en la pizarra la frase «Ayer hizo calor, con lo cual fuimos a la playa». En este nivel no se habían encontrado nunca con un conector como «con lo cual», cuyo valor pretendíamos que dedujeran por el contexto; cosa que hicieron sin ningún problema, uniendo las estrategias de conocimiento del mundo y las de la coherencia, pues en un mundo «normal» la relación que se establece entre hacer calor e ir a la playa es de consecuencia. De este modo pudimos mostrarles cómo podían deducir no sólo palabras, sino también sentidos proposicionales. Después escribimos en la pizarra «Ayer hizo calor, así que fuimos a la playa la semana pasada», frase que por el propio desconcierto de los estudiantes les permitió comprender *grosso modo* lo que llamamos coherencia y adecuación del texto. Para terminar formaron grupos en los que, a través de la discusión, se trató de decodificar el texto, insistiendo especialmente en que no

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

se empeñaran en desentrañar palabras, a no ser que éstas dificultaran seriamente la formación de hipótesis sobre el sentido de lo leído.

Puesto que habían leído el texto en casa, aconsejamos una nueva lectura en voz baja y les pedimos que llegaran a un acuerdo sobre el tema del texto, ampliando sucesivamente hasta llegar a la paráfrasis (lo que Jakobson llama «traducción intralingüística»), que no era sino un nuevo texto construido con las hipótesis que habían formulado a lo largo de la discusión. Seguidamente marcaron las palabras que no habían reconocido y trataron de reconstruir su significado. Habíamos llegado al punto deseado: habían tomado conciencia de que poseían estrategias e instrumentos suficientes para desentrañar un texto sin utilizar el diccionario. Evidentemente, la comprensión del texto no fue la que podría realizar un lector nativo, pero sí fue la suficiente para animarlos a acercarse a los textos cotidianos con la esperanza de obtener una información suficiente para la comprensión (nos referimos a periódicos, anuncios, carteles en la calle...).

Es evidente que se necesita seguir practicando dentro y fuera del aula para mejorar el manejo de las estrategias, hacer consciente su existencia, primero, y su variedad, más tarde; para aumentar la rapidez y la autoconfianza del alumno.

Desde este momento instamos al alumno a acceder a textos más complejos poniendo en práctica estrategias discursivas basadas en las cuestiones más sutiles que transparentan la coherencia textual y la pragmática. Esto, evidentemente, no significa que el alumno deba prescindir del diccionario; al contrario, creemos que debe aprender a racionalizar su uso en dos direcciones:

1.º Reducir su uso al mínimo productivo, no recurriendo a él en cada situación —y nos consta que lo hacen no sólo cuando no conocen el significado de una palabra, sino también cuando no recuerdan o no están seguros—, sino más bien al contrario, confiando a sus estrategias muchas de las funciones que le venían confiando al diccionario.
2.º Aprender a utilizar las entradas lexicográficas correctamente, no perdiéndose en la memorización de todos los sentidos que pueda dar una palabra. (Esta habilidad, la de ir al sentido que pide el texto, es la que más rápidamente se adquiere cuando se aprende a confiar en él.)

Para finalizar, nos queda decir que, curiosamente, el acceso al texto nos permitió en unos casos y nos facilitó enormemente en otros el análisis de fenómenos que escapan a la gramática oracional: el artículo, los conectores oracionales, las construcciones perifrásticas, la expresión de tiempo, modo y aspecto, el complemento directo, las fórmulas de tratamiento, cortesía..., por sólo nombrar las más básicas.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...
Centro Virtual Cervantes

Sólo nos queda explicar que en los niveles altos, gracias a la mayor competencia lingüística que dota al alumno a su vez de una mayor confianza en sí mismo a la hora de hacerse con el significado de los textos, el proceso se simplifica enormemente, al tiempo que estrategias como las basadas en la cohesión pasan a un primer plano.

Nota.—Hemos eludido hablar de la evaluación porque entendemos que cualquier tipo de reproducción del texto, incluida la paráfrasis en sí misma, excede el campo de la comprensión escrita para entrar en el de la producción oral, que, evidentemente, queríamos mantener al margen para evitar cualquier inhibición por parte del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, S. (1991), «Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», *Cable*, 7: 14-20.

HERNÁNDEZ BLASCO, M. J. (1991), «Del pretexto al texto», *Cable*, 7: 9-13.

ORTEGA OLIVARES, J. (1988), «Aproximación a la pragmática», *Cable*, 2: 39-46.

ORTEGA RUIZ, A. (1992), «Aspectos metodológicos de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera» (Memoria del Máster en *Didáctica del español para extranjeros*).

VAN DIJK, T. A. (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

— (1980), *Texto y contexto (Semántica y Pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra.

WINOGRAD, P. N. (1985), «Dificultades de estrategia en el resumen de textos», *Infancia y aprendizaje*, 31-32: 67-87.

ASELE. Actas IV (1994). ANA ORTEGA RUIZ Y SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ. La paráfrasis en el ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes