La comprensión lectora en ELE

Carlos García de la Santa Delgado
(Casa de España, Río de Janeiro)

Como introducción a esta comunicación comentaré una sensación personal, que probablemente compartan bastantes docentes de ELE: la poca relevancia que se le otorga a la comprensión de lectura en nuestras clases. Esto es achacable a diversos motivos, quizás el más representativo en Brasil sea la proximidad lingüística entre el portugués y el español, que incita a pensar que esta destreza no supone una gran dificultad para el alumno. A veces el factor inductor es el propio esquema de evaluación —que no deja de ser un reflejo de la consideración inicial— y en el que también puede encontrarse relegada esta destreza, lo que conmina al alumno a otorgar mayor valor específico al desempeño de su competencia lingüística en la expresión oral o escrita. Esta marginación solapada en la que se ve sumida la compresión lectora es la que acaba por acotar el campo operativo de la misma en nuestras clases, reduciéndola a breves textos o diálogos que nos introducen los temas gramaticales, o recomendando su práctica en voz alta por parte de los alumnos, con la buena voluntad de localizar y corregir, tanto al estudiante que encuentra algún problema con un sonido concreto, como al que tiene graves dificultades de pronunciación. En ambos casos estamos confiriendo a la lectura una función que no le corresponde, y en consecuencia la empobrecemos o la utilizamos como sustituta de ejercicios de fonética, que por otra parte no están exentos de importancia. En resumen, con este tratamiento lo único que conseguimos es subestimar la lectura al considerarla solo como un apoyo de la clase de gramática, como ejemplificadora de muestras de lengua, o como fuente de ideas para futuras composiciones escritas de los alumnos, por citar dos ejemplos comunes.

El mero hecho de que la lectura no permita una interacción real y sincrónica puesto que necesita un soporte físico (página de un libro, pantalla de ordenador,…) y prescinda de un interlocutor inmediato, no es motivo para cuestionar la utilidad de la lectura en nuestras clases. Retomar y defender la importancia de esta se está convirtiendo cada vez más en un imperativo en los tiempos que corren. Prueba de ello es el razonamiento que Ernesto Martín Peris expuso en el congreso Expolingua hace unos años y que citamos a continuación:

> Vivimos en un mundo alfabetizado. Las ocasiones de comunicación escrita, aunque sustancialmente inferiores en relación con las de la comunicación oral en cuanto a cantidad (situación que está empezando a modificarse con la aparición de medios como el ordenador, el correo electrónico, el telefax, etc.), son suficientemente frecuentes y comportan un nivel de exigencia en cuanto al respeto al código escrito, que hacen difícilmente aceptable un hablante competente que sea un escritor incompetente.

Esta declaración, pese a que hace referencia a la expresión escrita, es perfectamente extrapolable a la comprensión lectora. Y en consonancia con esta nos mostramos seguros de que es inimaginable, desde el punto de vista profesional y personal, considerar en el mundo actual un hablante competente a una persona que no comprenda o entienda en su plenitud un texto, puesto que esta situación puede provocar una serie de problemas serios que afecten a todo el proceso comunicativo y que incluso lo conduzcan potencialmente al fracaso.

Para reforzar esta idea de necesidad debemos prestar atención a la trascendencia que ha tenido la lectura en la metodología destinada a lenguas extranjeras. Existen varios ejemplos a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas. Así, nos encontramos con el método de traducción gramatical que comenzó en el tiempo de Erasmo (1466-1536) y que tenía como uno de sus postulados la memorización de paradigmas verbales, reglas de gramática y vocabulario. La aplicación de estos conocimientos se dirigía a la traducción de textos literarios, intentando de este modo que los estudiantes de la literatura de la lengua meta desarrollasen una sensibilidad y aprecio por esta. Las actividades de este método de enseñanza incluyen: preguntas que siguen a la lectura de párrafos, traducción de fragmentos literarios de una lengua a otra o la propia memorización de reglas gramaticales. Siendo el docente quien controla todas las actividades. Otro método fue el desarrollado a comienzos del Siglo XIX por el educador alemán Wilhelm Viëtor que considera la expresión oral importantísima, y reniega de enseñar a través de la traducción, no obstante, valora la lectura y escritura igualmente y, asimismo, piensa que debían ser enseñadas desde el principio del proceso de aprendizaje. A comienzos del siglo XX la metodología aplicada a la lectura fue muy importante en países como Estados Unidos. Allí se desarrolló un procedimiento similar al método tradicional de gramática-traducción e incluso llegó a surgir una variante que dio mucha relevancia a la lectura silenciosa para propósitos de comprensión. También en ese siglo encontramos otros métodos de enseñanza como el audiolingüístico, donde se considera que la adquisición de una lengua consiste en interiorizar un conjunto de hábitos correctos de la lengua. Para ello se debían repetir patrones y frases en un laboratorio de lenguas hasta sentirse apto para reproducirlas espontáneamente. Este método es consecuencia directa de la psicología behaviorística/conductista y posee vínculos muy estrechos con la lingüística estructuralista. En él también la lectura representa un rol importante como muestrario de estos padrones a ser imitados. La sugestopedia, creada por Lazanov, revolucionó parámetros en lo que sería la concepción en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Con este método se pretende ayudar a los alumnos a eliminar las barreras psicológicas del aprendizaje creando un contexto para el mismo relajado, con música suave y donde los estudiantes se relajan y escuchan y leen mientras les son presentados diálogos acompañados con música. Otro tipo como los cognitivos se basan en la adquisición significativa de la estructura gramatical después de vivir experiencias relevantes. El ideólogo del mismo fue Bloom. Y, finalmente, los métodos comunicativos que pretenden crear un contexto real para la adquisición del lenguaje en clase y que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos y necesidades. Todos ellos tratan la comprensión lectora como una destreza importante y sin la cual el desempeño de las otras se podría ver afectado, tal y como señalan algunos investigadores actuales en lectura L2, cuyas tesis enfati-

zan el rol de las estrategias de lectura para la comprensión, lo que nos la caracteriza como una de las habilidades más importantes en el proceso de aprendizaje en la actualidad. Como señala Ana Cristina dos Santos, profesora de la Universidade Estadual de Río de Janeiro, en este estado, así como en el término municipal, se está aplicando el proyecto denominado *Multieducação* del *Núcleo curricular básico* de 1996, dirigido a la enseñanza de lenguas extranjeras en Río de Janeiro, y donde se recomienda que se desarrollen los objetivos que se pretenden alcanzar siempre a través de textos escritos, es decir, a través de la lectura: «*Reconhecimento da idéia do tempo presente, passado e futuro em diferentes contextos, relacionados ao ambiente do aluno, através da leitura em LE*»[2]. «*Percepção da organização interna textual que contribui para a descoberta do sentido do texto, distinguindo sua temporalidade e os elementos de unidade, coerência e coesão*». «*Reconhecimento da influência das línguas e culturas estrangeiras na construção da identidade pessoal do aluno e, paralelamente, a partir da leitura de textos diversos...*». De esta forma, observamos el interés institucional existente en Brasil para que los alumnos lleguen a dominar esta destreza como medio de conocimiento de la lengua y cultura meta.

Toda esta metodología se ha visto acompañada por estudios más profundos sobre los procesos mentales que están imbricados en la lectura y hoy en día pocos ponen en duda que cuando leemos ejecutamos una serie de operaciones a gran velocidad. Podemos discriminar que en el proceso lector examinamos perceptivamente las señales escritas, y una vez reconocidas, les asignamos un significado léxico. Esta serie de significados léxicos se analizan en proposiciones y, a partir de las relaciones que pudieran existir entre estas confeccionamos un significado global. Este último es encuadrado en una serie de categorías configurando la forma del texto, permitiéndonos, de esta forma alcanzar la comprensión del mismo. El siguiente esquema de Orrantia[1] representa cada uno de los componentes que forma parte de este complicado proceso:

RECONOCIMIENTO PALABRAS	Extraer el significado de las palabras.	**SIGNIFICADO LEXICAL**
INTERPRETACIÓN TEXTUAL	• Organizar los significados en proposiciones. • Reconstruir relaciones entre proposiciones (Coherencia local). • Extraer el significado global (Resumen). • Asignar significado global a categorías (Estructura textual).	**REPRESENTACIÓN TEXTUAL**
	• Movilizar los conocimientos previos.	**REPRESENTACIÓN SITUACIONAL**

[1] J. Orrantia, E. M. Sánchez y J. Rosales, «Hacia una medición de las estrategias implicadas en el proceso de comprensión lectora», *Lectura y vida*, XI, 4, diciembre 1990.

Un primer aspecto que es digno de mención dentro del cuadro es la distinción entre los procesos implicados en la representación estrictamente textual, y los implicados en la situacional, donde el lector conecta el significado del texto con sus conocimientos previos, Van Dijk y Kintsch, 1983[2]. Y esto nos conduce al cuerpo de esta comunicación, la referente a los diferentes y más importantes enfoques que se le han proporcionado a la lectura —¿cómo aprendemos a leer? Existen dos que podemos considerar básicos: el *bottom-up* —de la base al tope— y el *top-down* —del tope a la base—. El primero puede ser considerado más lingüístico. Surgió en los años sesenta y se basa en las destrezas identificativas. Este enfoque considera que el acto de la lectura requiere un proceso de decodificación, como el que podría tener un ordenador, descubriendo el significado palabra a palabra. Se considera que leer es un proceso pasivo y lo que se destaca con este enfoque es el conocimiento lingüístico, centrándose en el texto. Es este último el que posee una posición hegemónica en esta teoría, y la función del lector, por tanto, es simplemente transferir la información que el texto le proporciona. Este proceso trata la lectura como producto de un proceso susceptible de ser dividido en partes, donde el sentido y el significado se encuentran, y donde la lectura como un todo se rige por unas reglas fijas y universales. El proceso lector se inicia en el texto; las letras y sonidos llevan a las palabras y se estructura por niveles; es de carácter secuencial y jerárquico. Al lector se le considera como un puro receptor de información, es quien asimila el significado que el texto procura comunicar. En este enfoque se presenta la concepción lingüística de reconocimiento de palabras como vehículo para lograr la comprensión de lectura. Cabe destacar que algunos investigadores se han mostrado reacios al enfoque *bottom-up* y han impulsado nuevas teorías basadas en estudios psicolingüísticos, como la teoría interactiva, que considera los conocimientos previos que el lector lleva consigo al enfrentarse a un texto y está centrada en el rol del lector durante el proceso de lectura. Posteriormente, dos investigadores Rosenblatt y Shanklin, partiendo de la teoría interactiva, propusieron la teoría transaccional, donde se considera que «el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos es mayor que el mismo texto o los conocimientos previos del lector», Carney, 1992[3]. En el *top-down* o teoría transaccional la comprensión de un texto implica una compleja interacción entre el texto, las estructuras cognitivas del lector y la situación comunicativa (texto-lector-contexto). En síntesis, esta teoría parte de que el lector realiza sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, a sí mismo, y el contexto en cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Esta teoría tiene en cuenta la sintonía que existe entre el lenguaje y pensamiento en el momento de leer, considera el conocimiento previo del lector y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística. Es más contextual, surgió en los años setenta y principios de los ochenta. Cuenta como herramienta principal con las

---

2 A. Van Dijk y W. Kintsch, 1983, *Strategies of discourse comprehension,* New York, Academic Press.

3 Carney, T.H. (Trad. Pablo Marzano), «La respuesta a la literatura», en *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid. Ed. Morata.

destrezas interpretativas. Piensa que leer significa relacionar *lo que no sabemos* (la información nueva) a *lo que ya sabemos* (estructura cognitiva). Es un diálogo entre el lector y el texto. Se piensa que leer es un proceso activo en el que se hacen y se confirman predicciones. Se destaca el conocimiento previo sobre el conocimiento lingüístico. Se empieza leyendo por arriba, haciendo hipótesis y predicciones, y se va hacia abajo, confirmando esas predicciones mediante estímulos visuales. Es un proceso que se centra en el lector.

El último enfoque a tratar es el interactivo o también denominado mixto (años ochenta-noventa). A diferencia de los otros enfoques que son lineales y donde no está permitido que una etapa influya en otra, en este se piensa que en los procesos *bottom-up* y *top-down* funcionan juntos interactivamente como partes de un mismo proceso de lectura. En esta interacción se engloban ambos modelos tanto el del lector con el texto, como el que se centra en el lector y en el texto. El modelo interactivo de la lectura muestra la importancia de atender al impacto del conocimiento de base y del contexto de la situación de lectura sobre la comprensión de textos, como también las estrategias que los lectores usan para cumplir con las demandas de las tareas. Sin embargo, esta interacción tiene unas limitaciones, puesto que los procesos de bajo nivel pueden llevarse a cabo sin tener en cuenta los niveles superiores, pero al contrario no es posible.

Finalmente, para poner punto y final a esta comunicación, hemos de señalar que en los años ochenta, con el auge del enfoque comunicativo, resaltamos cuatro diferentes habilidades —lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica— comprendidas en lo que denominamos competencia lingüística. Todas ellas tienen un reflejo en las actividades que planteamos en el aula. Interactuando entre sí, potenciando el surgimiento de nuevas dinámicas y ejercicios para la comprensión lectora. De este modo, observamos actividades que tienen como objetivo, además del reconocimiento y posterior asimilación de alguna forma lingüística, la preocupación por el entorno consustancial a cualquier acto comunicativo. Por ejemplo, entender las formas de tratamiento que se utilizan en una carta (sociolingüística), la temporalidad verbal en un relato (lingüística), la organización de cualquier tipo de texto dependiendo de su carácter (discursiva) y en último lugar, aunque tal vez debiese estar en primero, la estratégica. Esta última hace mención a los recursos con los que puede contar un alumno para llegar a comprender un texto. Es aquí donde nuestra labor de docentes debe ser aplicada con máximo rigor y empeño. Especialmente, si tras todas las consideraciones expuestas en esta comunicación, deducimos que la lectura es un proceso y nuestra labor docente respecto al alumno es proporcionarle las herramientas suficientes para que gane el máximo de autonomía en el mismo; alcanzando el dominio de técnicas aplicables para tal fin como: el *skimming* (vistazo a la página, formato, diseño gráfico, títulos, subtítulos, apartados o caracteres resaltados —negritas, mayúsculas, etc.—) para obtener una idea global del texto o el *scanning* (lectura atenta de la parte del texto donde se ha localizado la información requerida) cuyo objetivo es obtener una idea específica. También nos ayudan la lectura intensiva y extensiva, con actividades específicas para que utilicen conocimientos previos que les ayuden a entender mejor el texto,

y de esta forma manejen la deducción y la predicción como dos formas de trabajo habituales en la comprensión del mismo. Todo ello, redundará con seguridad en una clase más dinámica, donde los alumnos, si no tenían un gusto especial por la lectura, lo adquirirán. Lo que repercutirá sin lugar a dudas en un mejor dominio de la lengua meta en todos sus aspectos.

BIBLIOGRAFÍA

Cairney, T.H., (Trad. Pablo Marzano), 1992, «La respuesta a la literatura», en *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Ed. Morata.

Dale, P., 1999, *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*, México, Trillas. Dos Santos, Ana Cristina, «Enseñanza del español instrumental para la lectura: elaboración de material didáctico», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, pp. 125-135.

García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A., 1999, *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Ed. Trotta.

Hernández Blasco, María José, abril 1991, «Del pretexto al texto, la lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera», *Cable*, 7.

Martín Peris, Ernesto, abril 1988, «La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos», *Cable*, 1, pp. 16-20.

— 1991, «Propuestas de trabajo de la expresión escrita», en *Actas del Congreso de Expolingua*, Madrid, pp. 181-193.

Rosenblatt, L. M., 1976, *Literature as exploration*, New York, Modern Language Association.

Smith, Frank, 1983, *Comprensión de lectura*, México, Trillas.

Solé, Isabel, 1992, *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

Stern, H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

Van Dijk, A. y Kintsch, W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.