¿Es posible enseñar a construir una concepción crítica frente a textos en lengua extranjera?

Christiane Alves de Lima
(Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais-Exército Brasileiro)

1. COMPRENSIÓN COMO CONDICIÓN PARA LA LECTURA

Al considerar el desarrollo de la comprensión lectora como condición para el acto de lectura, necesitamos reflexionar sobre la posibilidad de enseñar a comprender un texto. Si tomamos el aprendizaje según el concepto estructuralista, tal modelo no anima al lector para alcanzar un nivel de comprensión global del texto. El entendimiento textual se construye a partir del momento en que se establece la relación entre el significado y la forma enmarcada en la lectura.

Si analizamos esta perspectiva, percibimos que no se promueve el desarrollo del proceso lector sino la identificación de un sistema lingüístico basada principalmente en los aspectos mecánicos. Para tal, se cree que la comprensión ocurra automáticamente una vez que los aprendices sean capaces de descodificar con rapidez y precisión. Se entiende que a través de la producción oral se ofrecen oportunidades para que el lector sea capaz de construir su interpretación textual (Silva, 2001).

En el modelo de lectura cognitiva, la propuesta permite que el lector supere los límites textuales y avance en su proceso de construcción del sentido con el apoyo de su conocimiento cultural, lingüístico y textual adquirido a través de su crecimiento personal y sociocultural. Sin embargo, involucrado con su contribución, el lector suele suponer consideraciones improbables y no se preocupa con dar un vistazo al texto para comprobar las posibilidades de sus interpretaciones.

En el modelo interactivo, se espera que lector alcance el equilibrio interpretativo a partir del momento en que nivela su comprensión a sus habilidades lectoras. A través de un proceso reflexivo y controlado, el individuo estima los mecanismos de aproximación que son adecuados a su práctica conforme el momento en que se procesa la lectura. Según el aspecto pedagógico, la comprensión se caracteriza como un proceso complejo que depende de variables internas y externas al texto utilizadas independentemente por el lector. El desarrollo de la habilidad lectora por el aprendiz se establece como una fase singular pues se configura como producto de la historia particular de cada individuo (Cabrera, 1991; Puente, 1991).

Así, no es posible enseñar a comprender un texto, sino a proporcionarle oportunidades para el desarrollo individual de la actividad cognitiva involucrada en la ejecución de la comprensión textual, estableciendo un estado de metacomprensión del uso deliberado de sus conocimientos y habilidades durante el proceso y la autorregulación de sus acciones.

Cuando el aprendiz considera la lectura a partir de su complejidad y su multiplicidad significativa dentro del proceso, se ofrecen oportunidades para mejorar su capacidad de aprendizaje. El individuo construye las bases para una actividad de metacognición, mejor dicho, reflexiona sobre su propio saber (Moita Lopes 2001; Kleiman, 2002).

Según esta concepción, el aprendiz se encamina a una formación lectora donde percibe relaciones y establece dichas relaciones con un contexto mayor, descubriendo e infiriendo informaciones y significados y regresando al texto, a través de recursos estratégicos cada vez más flexibles y eficaces, a fin de comprenderlo. Se crea, así, un estado de alerta constante en que el lector utiliza mecanismos para controlar las hipótesis ambiguas y reestructurarlas a partir de lo que lee (Kleiman, 2002).

El texto, objeto material, se configura como un conjunto de elementos discretos y discontinuos, relacionados entre sí. Su comprensión se establece como una actividad difícil y compleja pues el aprendiz no consigue relacionar este objeto a un todo mayor que lo torne coherente ya que aún no sabe como comprenderlo. Una vez que se consiga construir sentidos a partir del texto, éste pasa a ser comprendido como un objeto significativo.

Así que el establecimiento de la coherencia se torna el principio que rige el proceso de lectura. A partir de esta percepción cohesiva que se concreta así que el texto haga sentido para el lector a través de actualizaciones de significados (Kock; Travaglia, 2002). La coherencia, dentro del texto, posibilita asociar relaciones y proporciona la unidad textual. Así, la comprensión representada a través de un esfuerzo inconsciente en la búsqueda de coherencia se construye a partir de un accionamiento de la memoria y del conocimiento del lector.

Se señalan tres causas para la falta de la comprensión: a) la ausencia de esquemas pertinentes relativos al tema presentado por el texto; b) el no accionamiento de los esquemas, incluso cuando sean pertinentes y c) una representación del texto diferente de aquella que el autor tuvo la intención de transmitir (Rumelhart, 1980). Un texto se vuelve incomprensible cuando el lector no consigue accionar su conocimiento previo e incorporarlo en la continuidad de la construcción del sentido del texto. Sin el conocimiento previo y la conciencia metacognitiva el lector encuentra dificultad para entender el mensaje o producir valores de juicio sobre el contenido expresado.

Para comprender un texto se necesita ir más allá de la fase inicial de descodificación del signo lingüístico, avanzando a una fase del desarrollo cognitivo que requiere el accionamiento de los esquemas a fin de integrar e interpretar el contenido de la lectura. Cuanto mayor es el grado de complejidad durante el procesamiento de un texto, mayor es su comprensión. En otras palabras, cuanto más relaciones explícitas el lector pueda encontrar, mejor y más específicamente comprenderá el texto escrito. Se concibe el acto de comprender como un proceso amplio y heterogéneo que involucra diferentes tipos de comprensión y diferentes

niveles de análisis de los componentes o factores —el texto, la actividad del individuo, el sistema lingüístico y el contexto intratextual, intertextual y extratextual— que influyen en dicha actividad.

La importancia de los esquemas para el procesamiento de un texto se justifica a través de su funcionalidad. Los esquemas funcionan como soportes cognitivos del lector para la asimilación de la información nueva; interactúan en el establecimiento de las hipótesis para la lectura; facilitan al individuo durante la selección del tipo de estrategias de búsqueda y de procesamiento; capacitan al lector a realizar elaboraciones e inferencias; permiten la identificación del tipo de discurso textual y; auxilian en la recuperación y repaso de la información y en la producción de resumen sobre el contenido (Puente, 1991).

La armonía del proceso de construcción de la comprensión con el desarrollo del acto de lectura se concreta en el momento en que el lector se desprende de una actividad mecánica y consigue establecer una conexión significativa entre sus experiencias con el conocimiento textual, utilizando tanto los esquemas mentales como las estrategias metacognitivas a través de una práctica cognitiva. Por lo tanto, la comprensión del texto exigirá del lector una actividad de reconstrucción para resolver el contraste significativo entre un texto, que se presenta a principio cerrado, y una segunda percepción sobre él, que lo presenta abierto e incompleto del punto de vista de las informacines implícitas.

2. COMPRENSIÓN COMO CONDICIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

La adquisición de la comprensión de un texto es una fase que precede el desarrollo de la construcción de significados. El lector no es capaz de construir un sentido sin que antes haya construido una representación cognitiva que le da insumos para negociar significados.

El propósito de una lectura consciente se configura en tres exponentes: comprender el mensaje, comprenderse en el mensaje y comprenderse por el mensaje (Silva, 2000). Tales exponentes integran la esencia del proceso comprensivo que traspasa las diversas concepciones lectoras desencadenadas a través de una actividad cognitiva realizada por el individuo-percepción y reconocimiento de las informaciones textuales, integración y reorganización de los conocimientos y establecimiento de las interpretaciones.

El texto, instrumento de articulación de saberes, ofrece el espacio para que el lector inquiridor pueda utilizar la información, formulando una red flexible donde pueda añadir, cambiar, sustituir y revaluar consideraciones. En un ambiente social o aislado, el aprendiz se convierte, a partir de su lectura, en un individuo participativo de un constructo colectivo, permitiéndole un posicionamiento crítico delante de la realidad que percibe.

Se favorece, así, la formación de un lector proficiente que sepa dialogar con un autor a través de un documento escrito (Kleiman; Moraes, 2001). Esta percepción crítica se construye conforme la lectura revela valores, saberes y prácticas expresados por este interlocutor, a través de su representación en el texto, siendo recuperados y ponderados por el lector.

Los textos de materiales didácticos son presentados a través de prácticas desprovidas de sentido, funcionando en un contexto que aísla al individuo socialmente. Se fragmenta el texto para que se perciba el todo; se exige un lector crítico y participativo cuando sólo se acepta una única respuesta; se piden valores de juicio, aunque no lo hayan preparado para tal; se realiza la lectura sin obtener el entendimiento; se presenta una interpretación individual, pero asignada desde un punto de vista (Kleiman; Moraes, 2001).

Estas prácticas expresan un proceso de lectura ficticio, pues no promueven la formación de un lector autónomo y consciente. En un proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, la palabra escrita no debe ser entendida como instrumento de opresión y exclusión social, sino como un vehículo capaz de insertarlo dentro de un contexto social y discursivo.

El autor de un texto presenta normalmente una opinión, actitud, evaluación y experiencia a través de señales específicos para que el lector consiga recrear sus intenciones. Así, si se considera que el texto escrito es producto de una intencionalidad, la experiencia del lector y la conciencia de su participación social en la construcción del discurso son indispensables para la elaboración de los significados donde sus objetivos y expectativa con la lectura orientan las posibilidades de interpretaciones.

La interacción a través del texto se establece sin el contacto cara a cara y para restablecer este diálogo, el lector reconstruye el sentido textual a partir de otros procedimientos diferentes, usando sus habilidades cognitivas (Kleiman, 2002).

CONCLUSIÓN

La comprensión y la construcción de significados son etapas del procesamiento de la lectura que se realizan consecutivamente y que se entrelazan. La línea de contacto entre la comprensión y la construcción del sentido es muy tenue y puede deshacerse principalmente cuando la metacognición no se realiza en el proceso cognitivo y percepetivo involucrado en el comportamiento adoptado por el lector. En otras palabras, él primero percibe el texto y, posteriormente, pasa a negociar su conocimiento con las informaciones del texto a fin de reconstruir su sentido.

La construcción del significado presupone, por lo tanto, establecer valores de juicio. Una intencionalidad discursiva favorecida a partir del entendimiento de un contenido —la comprensión lectora— a fin de que el lector pueda construir y establecer un diálogo.

BIBLIOGRAFÍA

Ríos Cabrera, Pablo, 1991, «Metacognición y comprensión de la lectura», en: Puente, A. (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente,* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 275-298.

Kleiman, A., 2002, *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura,* Campinas, Pontes.

Kleiman, A. B. y S. E. Moraes, 2001*, Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*, Campinas, Mercado das Letras.

Moita Lopes, Luiz Paulo da. 2001, «Leitura e ensino de línguas clássicas», en: Moita Lopes, L. P. da, *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas,* Campinas, Mercado de Letras, pp. 147- 163

Puente, Aníbal, 1991, «Teoría del esquema y comprensión de la lectura», en: Puente, A. (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente,* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 73-109.

Rumelhart, David E., 1980, «Schemata: the building blocks of cognition», en: R. J. Spiro *et al.*, *Theoretical issues in reading comprehension,* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Silva, Célia E. da, 2001, *O processo de compreensão na leitura estrangeira: relato de uma experiência com alunos do 2° grau*, São Paulo, Humanitas/ FFLCH/ USP.

Silva, Ezequiel T. da, 2000, *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura,* São Paulo, Cortez.