



LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO BASE DEL PROCESO DE HUMANIZACIÓN

Viviana Bahamondes Oyarzún¹
José L. Rozas Romero²

RESUMEN:

El desarrollo de una competencia lectora adecuada es clave para desenvolverse en la sociedad de la información en que vivimos. En Chile –y de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales– logramos alcanzar sólo los niveles mínimos de comprensión de textos de diversa naturaleza. Uno de los factores que incide, desde nuestro punto de vista, es el uso de estrategias metodológicas ineficaces, basadas en un enfoque que no considera aspectos esenciales del proceso de la lectura. El presente artículo, compara este enfoque con uno de carácter más integrador. Además, da cuenta del diagnóstico de la competencia lectora en estudiantes secundarios y universitarios, en el contexto de una investigación sobre el tema, y plantea una propuesta metodológica, aplicada en la misma investigación.

ABSTRACT:

*READING COMPREHENSION AS A BASIS FOR THE
HUMANIZATION PROCESS*

The development of a suitable reading comprehension capacity is essential to be part of today's information society. According to the results of international measurements, Chileans can only manage minimum levels of comprehension of texts of diverse nature.

From our point of view, one of the factors that are to be taken into consideration for such results is the inefficient use of teaching strategies which, in turn, are based in an approach which does not consider fundamental aspects of the reading process. This article compares such approach with a more integrative one. It also includes a diagnostic of the reading comprehension capacities of high school and university students obtained from a research about the topic. This article also includes a teaching proposal for such matter which was also included in the research.

1. PRESENTACIÓN

La comprensión lectora es una de las actividades que tiene relevancia no sólo en el ámbito pedagógico sino en el ámbito laboral e, incluso, cultural. Una inadecuada comprensión limita la posibilidad de insertarse eficientemente en el mundo actual y de desarrollarse en diferentes contextos.

Sin embargo, nuestro sistema educativo no ha respondido con energía, propiedad y creatividad a este desafío e investigaciones nacionales e internacionales así lo confirman (Centro de Estudios Públicos, 1998; prueba SIMCE, 1999). En el caso de la investigación del CEP, los resultados arrojan una importante deficiencia en este ámbito: según una parte de este estudio, más del 80% de la población carece de las competencias necesarias para desenvolverse con prestancia durante el proceso lector y sólo está habilitada para comprender, en un nivel mínimo, lectura de prosa, de documentos y de datos cuantitativos. Por otra parte, la prueba SIMCE, en 1999, confirmó esta visión.

¹ Bahamondes Oyarzún, Viviana. Departamento de Castellano, UMCE, Santiago, Chile.

² Rozas Romero, José. Departamento de Castellano, UMCE, Santiago, Chile.

Lo anterior nos revela que en muchos chilenos y chilenas existe lo que se ha denominado el "analfabetismo funcional", es decir, la capacidad de descifrar signos, pero sin comprender significados. Esta realidad produce negativas consecuencias en la vida social y personal, como el desinterés por la cultura, el conformismo frente a los desafíos y la aceptación casi sumisa de propuestas que, en muchas ocasiones, son incorrectas, inconsistentes o carecen de relevancia espiritual.

Frente a esta realidad, nuestro equipo de trabajo se ha dedicado a investigar el tema, a través del proyecto "Innovación pedagógica en el área de comprensión lectora. Nivel medio y universitario". El equipo investigador está compuesto por las profesoras Nelly Olguín Vilches (investigadora principal), Alma Hermansen Leiva, Viviana Bahamondes Oyarzún y el profesor José Luis Rozas, como coinvestigadores. Durante este período nos hemos abocado a diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras en alumnos y alumnas de la educación media y universitaria. Ello con el fin de plantear alternativas metodológicas fundamentadas en los avances de la lingüística, la pragmática y la didáctica.

Este diagnóstico se aplicó a dos muestras seleccionadas, de acuerdo con el nivel académico: diferentes cursos de enseñanza media y los primeros niveles de enseñanza universitaria.

En el caso de la enseñanza media, se consideraron dos establecimientos educacionales: Liceo José Victorino Lastarria (treinta y siete informantes de tercer año de enseñanza media) y Colegio William Kilpatrick (treinta y cinco informantes de primer y treinta y dos informantes de tercer año de enseñanza media).

Para efectos de la enseñanza universitaria, se contempló una institución de educación superior: la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (informantes del primer semestre de Pedagogía en Castellano, informantes de la carrera de Educación Preescolar e informantes de la carrera vespertina de Relaciones Públicas).

Una de las conclusiones del diagnóstico que llamó poderosamente nuestra atención es el hecho de que no se registraban progresos significativos en el manejo de estrategias adecuadas de lectura, al avanzar de un nivel a otro; así, los alumnos y alumnas de primer año medio obtenían resultados similares a los de tercer año medio y a los de primer año de enseñanza superior.

Junto con el diagnóstico de comprensión lectora, se aplicó una encuesta que pretendía conocer el nivel de metacognición que los alumnos tenían sobre este proceso. Comprobamos que, en todos los niveles, existe escasa conciencia de que para lograr una adecuada comprensión es necesario emplear estrategias eficaces y en una secuencia lógica. Los integrantes de la muestra manifestaban el uso de algunas técnicas más que estrategias (subrayar, contar párrafos, leer la pregunta y releer el texto) y las utilizaban de modo aleatorio y hasta azaroso.

Estos dos antecedentes nos impulsaron a elaborar estrategias de comprensión lectora que consideraran nuevos enfoques, conceptos y metodologías provenientes de ciencias como la pragmática y la didáctica.

Por otra parte, el problema de la comprensión lectora reviste importancia en un proceso que vincula la educación y las humanidades, porque, como todos lo sabemos, la lectura permite comprender el mundo, a nuestra sociedad y a nosotros mismos. Gracias a ella, podemos incorporar ideas nuevas, opiniones, visiones ideológicas tanto las que provienen de

quienes nos rodean, de los medios masivos de comunicación o aquellas que forman parte del acervo cultural de una comunidad y que se transmiten a través de textos escritos. Además, y no por ello menos importante, la lectura nos proporciona herramientas para identificarnos y reconocernos como personas, en nuestra humanidad.

Debido a las razones anteriores, este proceso es tan relevante en la formación de un individuo, tanto en la educación formal como en la no formal. Sin embargo, en la enseñanza regular –programáticamente, por lo menos– no se advierten metodologías que puedan colaborar eficazmente al incremento de las capacidades lectoras de los alumnos y alumnas. Más bien se realiza un trabajo atomizado, que no responde a un sistema previo y que no tiene fundamentos lingüísticos, cognitivos o didácticos. Dicho trabajo se sustenta, la mayoría de las veces, en una concepción errónea de la lectura, que ha sido superada con nuevos modelos. Daremos cuenta a continuación del enfoque tradicional de la comprensión lectora y de las diferencias que mantiene con un nuevo modelo, al que hemos denominado comunicativo-funcional.

2. EL PROCESO DE LA COMPRESIÓN LECTORA

2.1. ENFOQUE TRADICIONAL / ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL

Tradicionalmente la comprensión lectora ha sido concebida como una actividad de decodificación de signos. Leer comprensivamente se ha entendido como descifrar significados particulares e integrarlos en una idea general que es la que entrega el texto. En esta concepción, la única tarea del lector es la correcta “comprensión” de las unidades léxicas y la configuración de una interpretación única, que debe coincidir con la que entrega el texto. Se trata, entonces, de un rol pasivo.

Por el contrario, el enfoque que propiciamos (es decir, el comunicativo funcional) considera la comprensión lectora como un proceso y no como una simple actividad. El hecho de que sea un proceso implica a un lector activo, que participa en la construcción del significado de múltiples maneras: planteándose preguntas sobre el texto o hipótesis explicativas; identificando claves contextuales; incorporando las formas textuales del discurso que intenta comprender a las ya conocidas por él; jerarquizando información en relevante y accesorio; comparando la visión de mundo que plantea el texto con su propia visión; confrontando sus conocimientos previos con la información del texto para reafirmarlos o invalidarlos, etc. Por estas razones, el lector se transforma en un co-creador del texto, que identifica, procesa e interpreta la información que el autor ha elaborado y la reformula, de acuerdo con los aportes que como persona está capacitado para hacer. La lectura se transforma así en un proceso dialógico y enriquecedor para él, proceso al cual concurren todas sus capacidades cognitivas, pragmáticas y lingüísticas. Se trata de un proceso integrador y no de una mera sucesión de significados particulares integrados en una interpretación global del texto, sucesión que, finalmente, anula toda posibilidad de participación del lector.

El rol que asume el profesor o profesora en la enseñanza de estrategias para incrementar las capacidades de comprensión lectora de los estudiantes es fundamental. En este punto también existen diferencias relevantes entre el enfoque tradicional y el comunicativo funcional.

Mientras que en el primero se aplican técnicas y estrategias memorísticas, cuyo propósito es retener y acumular información; el segundo enfoque se basa en una postura constructivista.

Para la concepción constructivista sólo aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación mental sobre el contenido que pretendemos aprender. Así, *"el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad"* (Coll, 1997). Esta elaboración implica acercarse al contenido con el fin de aprehenderlo a partir de las experiencias, los intereses y conocimientos previos que poseemos. De este modo, con nuestros significados nos aproximamos a un nuevo contenido que en el fondo es una interpretación desde los significados que ya poseíamos.

En este proceso no sólo modificamos lo que ya poseíamos sino que también interpretamos lo nuevo, de tal manera que lo integramos y lo hacemos nuestro. Cuando logramos este proceso, decimos que aprendemos significativamente porque construimos un significado propio, personal. Con esto precisamos que no es un proceso que lleve a la acumulación de conocimientos sino a la integración, modificación y establecimiento de relaciones entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos y que se caracterizan por una estructura y organización que varía ante cada nuevo aprendizaje.

De este modo, se promueve la actividad mental, constructiva del alumno y su formación personal, única, en el contexto de la sociedad.

El motor de este proceso de enseñanza y aprendizaje hay que buscarlo en el alumno que aprende, en el sentido que éste le atribuye. En este aspecto, intervienen factores motivacionales, afectivos y relacionales que se crean y se ponen en juego a propósito de las interacciones que se establecen en el proceso. En esta interacción, el alumno ejercita las habilidades cognitivas en el procesamiento de la información para la comunicación lingüística. Con este ejercicio, se contribuye a afianzar la percepción de su medio, a utilizar el pensamiento divergente, a desarrollar una intuición imaginativa, a adquirir capacidad de investigación y a lograr el uso creativo de la expresión verbal. Todas estas competencias y habilidades deben ser puestas en marcha por la acción del profesor, que se transforma así en un facilitador del aprendizaje, en un propiciador de las experiencias que activarán las motivaciones y las acciones que el alumno llevará a efecto para aprender y no en un proveedor de soluciones, que luego deben aplicarse mecánicamente y memorísticamente, como en el modelo tradicional.

¿Qué ocurre con el aprendizaje de la lectura de acuerdo con este enfoque didáctico? Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como un proceso interactivo, por cuanto el lector asume un rol activo, procesando la información que lee; entonces, se puede conceptualizar la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, a través del cual la persona que lee intenta lograr los propósitos que orientan su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir un significado en función del objetivo propuesto.

En este proceso de interacción entre el lector y el texto la persona que lee conjuga varios elementos:

- la información que entrega el texto
- la información que facilita el contexto
- los conocimientos previos que el lector posee sobre el texto y el mundo.

En síntesis, el enfoque comunicativo funcional valora al lector como persona y concibe la lectura como un diálogo, en el cual intervienen el autor, el texto y el lector. En este proceso, el lector aporta sus conocimientos previos, sus motivaciones, su disponibilidad, sus prejuicios, sus experiencias y los conjuga con las propuestas del texto modelo para lograr una interpretación personal y significativa, que no resulta ser un símil del texto sino una co-creación. Dicho proceso puede ser satisfactorio sólo con la participación de un profesor o profesora consciente de su labor de colaborador en el proceso y de activador de las competencias cognitivas, pragmáticas y lingüísticas que la comprensión lectora implica.

2.2. ASPECTOS COGNITIVOS, PRAGMÁTICOS Y LINGÜÍSTICOS RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

Como ya hemos observado, el proceso de la comprensión lectora es más complejo de lo que aparenta. Para una adecuada comprensión, todo lector debe poner en práctica una serie de competencias de índole cognitiva, pragmática y lingüística. A estos grupos de competencias se los ha denominado soportes.

2.2.1. SOPORTE COGNITIVO

El soporte cognitivo o psicolingüístico comprende los esquemas mentales, la memoria a corto y a largo plazo (episódica y semántica) y las estrategias cognitivas, como, anticipación, inferencia, análisis, resolución de problemas y las estrategias de síntesis como la idea principal y el resumen.

Por otra parte, las habilidades cognitivas contribuyen a modificar lo que Lipman denomina "*las habilidades más relevantes para las metas educativas: percepción, procesamiento y traducción de la información*" (1997), que se conocen también como funciones cognitivas: percepción, pensamiento y lenguaje.

Para llevar a efecto el proceso de comprensión, el lector emplea una serie de estrategias que, habitualmente, son ejecutadas de manera inconsciente. De aquí se desprende nuestra tarea educativa: conceder a los alumnos las herramientas didácticas y lingüísticas que faciliten su proceso de lectura y que les permitan convertirse en lectores competentes, activos y críticos y, por sobre todo, conscientes de las estrategias cognitivas con las que cuentan para comprender textos. Dicha conciencia les posibilitará la elección de la estrategia adecuada así como el sentido de oportunidad para su aplicación.

2.2.2. SOPORTE LINGÜÍSTICO

El soporte lingüístico es de carácter comunicativo funcional y considera aspectos tales como el texto base y el modelo de situación propio del receptor, la intención comunicativa, los elementos paratextuales, la tipología textual, la macro y superestructura.

En la actualidad, la teoría lingüística se propone enseñar la lengua como textualidad, es decir, como medio de comunicación en sus dimensiones textual y lingüística. Por supuesto,

que esto permite no quedarse sólo en el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, sino avanzar hacia la lingüística del texto, la pragmática, la semántica, aunque sin descuidar la morfosintaxis y el sistema de la lengua, que corresponden a la competencia lingüística. Esta competencia consiste en la capacidad de formular oraciones y enunciados cohesionados tanto sintáctica como léxicamente, de tal manera que puedan ser comprendidos y aceptados por el receptor.

La competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa, que no sólo se ocupa de la eficacia del hablante para comunicar adecuadamente sus ideas, sino también implica la posibilidad de que el que usa la lengua se haga responsable de sus emisiones.

De este modo, la concepción de la lengua como actividad textual, significa que la comunicación verbal se realiza a través de textos o discursos como unidades de significación. Estos textos se producen en diferentes situaciones, lo que obliga a los interlocutores a elegir el tema, a organizar lo que van a decir y a decirlo. Por lo tanto, intervienen varias habilidades que forman parte de la competencia comunicativa. Esta noción designa los conocimientos y aptitudes que necesita un individuo para utilizar todos los sistemas semióticos que tiene a su disposición como miembro de una comunidad sociocultural. La competencia lingüística o conocimiento del sistema lingüístico constituye sólo una parte de la competencia comunicativa.

Si se considera el modelo del sistema lingüístico que elabora el lingüista como un conjunto de reglas que genera todas las oraciones bien formadas de la lengua, esto se puede incorporar a un modelo más amplio de competencia que contextualice las oraciones según ciertas condiciones de adecuación. Uno de los modelos más abarcadores de la competencia lingüística es la competencia pragmática.

2.2.3. SOPORTE PRAGMÁTICO

En el contexto de la comprensión de lectura la relación que se establece entre el lector y el texto implica una situación comunicativa en la que el autor transmite algo y el lector obtiene una representación particular del significado. Pero, además, el autor transmite una intención o propósito comunicativo que influye decisivamente en las elecciones lingüísticas que hace, en las estructuras sintácticas que elige, en las unidades léxicas empleadas y hasta en la tipología textual seleccionada para transmitir su mensaje. Pensemos en las diferencias que produce en la conformación de un texto la intención expresiva de un autor frente a la intención representativa o informativa de otro. En el primer caso, podrá surgir un poema o una prosa poética y, en el segundo, una exposición, una descripción, una narración, etc.

Además, el texto en sí presenta muchas veces una situación comunicativa que el lector debe comprender y a la cual debe otorgarle un significado. La situación comunicativa descrita o enunciada en el texto gravita de modo importante en el significado global, por lo que se hace necesario que el lector la considere en su proceso de comprensión.

Por otra parte, el autor utiliza en muchas ocasiones elementos paratextuales (como la diagramación, el tipo de letra, el uso de negritas, cursivas, comillas, etc.) para indicar o significar una intención precisa. Comprender exhaustivamente un texto también implica la aprehensión adecuada del sentido de todos estos marcadores, que generalmente son pragmáticos.

es decir, trascienden el esquema formal de la lengua y revelan aspectos de la intención del emisor, de la situación comunicativa o del acto de habla que el texto representa.

La interacción de estos tres soportes o componentes colabora eficazmente en la comprensión de un texto. Es tarea de los profesores generar metodologías que los activen de manera creativa y permanente.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA: MÓDULOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

De acuerdo con todos estos antecedentes, nuestro equipo de trabajo elaboró tres módulos de comprensión lectora que intentaban recoger las propuestas del enfoque comunicativo funcional de la comprensión lectora. Así, estos módulos se caracterizaron por:

- La progresión analítica en las estrategias, desde las más simples a las más complejas. Por ejemplo, el primer módulo destacó los elementos extratextuales de un texto, como la silueta, y paulatinamente se ejercitaban estrategias más complejas como la identificación de ideas principales y secundarias o el establecimiento de relaciones entre ellas.
- El trabajo partía siempre del conocimiento previo de los estudiantes y lo confrontaba a la información que el texto proveía. En este caso, era el alumno o alumna quien debía validar o anular sus conocimientos en el diálogo que presupone la comprensión lectora.
- Las actividades se orientaban hacia el reconocimiento de información literal, en primer término, pero no se detenían en ese momento sino que tenían como propósito que los estudiantes fueran capaces de establecer inferencias respecto de lo leído y pudieran relacionar las ideas que el texto proponía y vincularlas con sus propias ideas.
- Todo el proceso de comprensión lectora estaba basado en el rol activo del alumno o alumna y el profesor asumía la función de orientar este proceso a través de la proposición de actividades y del manejo de las distintas variables que inciden en la comprensión de un texto. Así, el aprendizaje del alumno era autónomo y no guiado por el profesor.
- Para la realización de todas estas actividades se utilizaron reactivos conocidos, como son los ítemes de selección múltiple, pregunta con respuesta breve, completación, etc. Destacamos esto para acentuar que la comprensión lectora no se mejora en los estudiantes con actividades absolutamente nuevas y originales sino que con una visión distinta, con conocimientos actualizados sobre las competencias cognitivas que deben activarse y con la disposición de los profesores y profesoras para cambiar antiguos esquemas.
- En este momento nuestra investigación se encuentra en la fase de revisión de los resultados. Sin embargo, la actitud de los alumnos y alumnas durante el proceso nos sorprendió por su nivel de compromiso y entusiasmo en algunas actividades.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con la experiencia que ha significado para nosotros la realización de esta investigación, podemos concluir lo siguiente:

- 4.1. El proceso de comprensión lectora es más complejo de lo que aparece en los modelos tradicionales. Implica la interacción entre el autor (con sus esquemas mentales, su intención comunicativa, su visión de mundo, etc.), el texto (con su estructura lingüística, pragmática, semántica, estilística, etc.) y el lector (con sus conocimientos previos, motivación, competencias cognitivas, pragmáticas y lingüísticas, etc.). En el diálogo de estos tres factores se reconstruye un sentido global para el texto.
- 4.2. La práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura requiere que el profesor conozca las características del proceso lector y las características del proceso de apropiación de los alumnos. A partir de esta reconstrucción, el profesor podrá orientar el diseño y la organización de situaciones didácticas que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se transforman para los alumnos en situaciones de aprendizaje. Estas situaciones de aprendizaje deberían considerar la integración de todos los componentes implicados en el proceso de comprensión lectora.
- 4.3. Un lector activo, competente y crítico se encuentra mejor preparado para recibir la información proveniente de las diversas fuentes de la educación no formal. Un alto grado de competencia lectora le permitirá seleccionar, analizar, criticar y optar por aquellas propuestas más adecuadas a su visión de mundo.
- 4.4. Sólo la adecuada comprensión del problema de la lectura y el uso de estrategias metodológicas pertinentes nos asegurará, en la sociedad actual, la transmisión de las humanidades y la formación de personas, puesto que el lenguaje —lo sabemos todos— es el principal factor de humanización.

BIBLIOGRAFÍA

- Carretero, Mario** (1993): *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Aique, Didáctica Argentina.
- Coll, César** (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Buenos Aires, México, Editorial Paidós.
- Cooper, David** (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor.
- Lipman, Matthew** (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Marín, Marta** (2001): *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Aique.
- Van Dijk** (1983): *La ciencia del texto*. Buenos Aires, Paidós.
- Van Dijk** (1996): *La noticia como discurso*. Buenos Aires, Paidós.