

LA LECTOCOMPRESIÓN EN LENGUA EXTRANJERA. UN ABORDAJE TEÓRICO DE LA LECTURA COMO PROCESO

Cristina Heras

cristinaheras6@gmail.com

Resumen

Los avances tanto en el campo de la Lingüística como en el de la Psicología cognitiva han contribuido al desarrollo de teorías que brindan un marco para explicar el proceso de la lectura en el cual el lector asume un rol protagónico al interactuar en forma activa con el texto. Durante todo este proceso el lector desarrolla operaciones tales como omitir, seleccionar, generalizar, e integrar la información contenida en el texto, siendo estas operaciones cognitivas las que actúan como estrategias de aprendizaje. Las estrategias, según lo afirman Grabe & Stoller (2002), son acciones seleccionadas de forma deliberada para lograr objetivos particulares. Son más eficientes y evolutivamente más avanzadas que las destrezas (skills) puesto que son habilidades que están potencialmente abiertas a la reflexión consciente. Nuestra tarea como docentes a nivel universitario consistirá, entonces, en ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes que puedan llegar a la interpretación de un texto en lengua extranjera mediante el uso razonable de estrategias.

Fundamentación

Los cambios que se operaron como consecuencia de los estudios dentro del campo de la Lingüística como así también de los avances en la Psicología cognitiva, han contribuido al desarrollo de teorías y modelos que explican o intentan explicar el proceso de la lectura. La concepción de lectura en tanto destreza, derivada del paradigma conductista que centra la práctica en una decodificación de palabras, se ha visto modificada por aquella que considera a la lectura como un proceso (Van Dijk y W. Kintsch 1983).

Dentro del concepto de proceso, existen los modelos conocidos como "*bottom-up*" para referirse a la cohesión que parte del análisis del estímulo hacia un nivel superior o "*top down*" para la coherencia que parte de hipótesis y predicciones hacia la verificación en el estímulo impreso. Sin embargo, cuando no se los percibe como interactivos es difícil dar cuenta de los efectos que ejercen sobre la comprensión tanto el contexto de oración como el conocimiento *a-priori* sobre el tema propuesto por el texto. Por esta razón se hace necesario un modelo interactivo que haga hincapié en las interrelaciones entre la

presentación gráfica del texto, varios niveles de conocimiento y procesos lingüísticos, así como actividades cognitivas.

Vista desde esta perspectiva, la lectura es una forma de diálogo entre el lector y el texto. Las implicaciones de este modelo para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera son numerosas. Sin embargo, no podemos ignorar la diferencia que existe entre lectores de L1 y L2, ya que el desconocimiento lingüístico es un factor inhibitor de la lectura que no se discute. Cuando en la Cátedra de Capacitación en Inglés encaramos la tarea de procurar que el alumno pueda reconocer y comprender no sólo el complejo conjunto de signos lingüísticos que componen el texto sino que principalmente comprenda e interprete el mismo desde una percepción global, nos basamos, en forma resumida, en las siguientes hipótesis:

- Que el lector es protagonista de la lectura como sujeto activo en la construcción del sentido del texto a partir de las instrucciones que recibe.
- Que la persona que lee, activa en su mente los conocimientos que posee y selecciona los más pertinentes para la interpretación del mensaje. Por lo tanto, la lectura consiste en la decodificación de signos y pistas del texto así como la puesta en marcha del conocimiento del mundo del lector para movilizar expectativas e hipótesis.
- Que el modelo interactivo del proceso lector implica un vaivén entre los niveles superiores y los inferiores, de tal modo que el contexto y el conjunto de inferencias actúan como condicionantes y detonantes de la interpretación más adecuada y precisa del texto.
- Que los tipos textuales no sólo organizan los textos sino que favorecen su interpretación.
- Que los elementos no verbales y los formatos (paratexto) en los que se manifiesta un texto condicionan la significación que se transmite tanto como los elementos que se analizan en el nivel morfosintáctico, lexical o de organización textual.

Conceptos acerca de la lectura

Nos centraremos a continuación en algunos conceptos relevantes acerca de la lectura y la escritura. En primer lugar concebimos a la lectura dentro de un modelo interactivo, como proceso estratégico guiado por un objetivo, que supone un lector protagonista que debe cooperar con el texto. Esto implica que el conocimiento previo juega un rol preponderante para la comprensión de lo leído. Este rol del conocimiento previo es también compartido con la escritura, dado que

"escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura. Implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo" (Carlino 2006:24).

El alumno, que se encuentra en este rol de lector y escritor, debe estar en posición de distinguir lo central de lo accesorio tanto al leer como al elaborar un texto a partir de la lectura. Durante todo este proceso el lector-escritor desarrolla operaciones tales como omitir, seleccionar, generalizar, e integrar la información contenida en el texto (Van Dijk, 1978:59-62), siendo estas operaciones cognitivas las que actúan como estrategias de aprendizaje de las distintas disciplinas y no sólo de un área específica como la de lengua. Por ejemplo, al encarar un texto el docente buscará que los alumnos:

- se concentren en los elementos para textuales y hagan inferencias partiendo de los mismos.
- identifiquen las estrategias que se utilizan en un primer abordaje de un texto.
- especifiquen el propósito de lectura
- formulen preguntas acerca del texto
- planteen hipótesis acerca del contenido del texto
- activen su conocimiento previo
- anticipen la estructura, género o tipo de texto de acuerdo al material de soporte, formato, tipografía, diseño, imágenes y combinación con otros códigos semióticos (infografías, tablas, cuadros, etc.)
- asuman una postura activa y crítica frente al texto.

A esta altura estamos en condiciones de asegurar, según lo expresan Grabe y Stoller (2002), que resulta insuficiente definir a la lectura como la habilidad de extraer el significado de una página impresa e interpretar esta información en forma adecuada, puesto que:

- no se hace mención al hecho de que según el propósito del lector se necesitarán diferentes destrezas y estrategias;
- no se hace hincapié en los criterios que definen la naturaleza de las habilidades de la lectura fluida, ni revela la serie de destrezas, procesos y bases de conocimiento que entran en juego en el proceso de lectura;
- no explica cómo la lectura se lleva a cabo como un proceso cognitivo que opera bajo limitaciones de tiempo muy estrictas;
- no se centra en cómo la capacidad de extraer significado de un texto e interpretarlo varía según el manejo de la L 2 del lector.

El propósito fundamental cuando se aborda un texto es lograr una comprensión general. Cuando se hace en lengua materna, el lector fluido y experimentado requiere de un procesamiento de palabras muy rápido y automático, buenas habilidades para formar una representación de significado de las ideas principales y una coordinación eficiente de

muchos procesos bajo limitaciones de tiempo muy estrictas. Todo esto se da por sentado; sin embargo, cuando abordamos un texto en la lengua extranjera nos encontramos con la complejidad que supone leer para lograr una comprensión general (Grabe y Stoller, 2002: 14)¹.

Para salvar esta dificultad se hace indispensable el entrenamiento en el uso de estrategias de comprensión que los autores diferencian respecto de las destrezas (*skills*). Explican que las destrezas se refieren a las técnicas de procesamiento de información que son automáticas. Se las aplica en forma inconsciente porque tienen que ver con la experiencia, práctica repetitiva, e incluso el uso ingenuo de las mismas. Las estrategias, por el contrario, son acciones seleccionadas de forma deliberada para lograr objetivos particulares. Son más eficientes y evolutivamente más avanzadas que las habilidades puesto que son destrezas que están potencialmente abiertas a la reflexión consciente.

Ya que nuestro objetivo como docentes es facilitar la lectura para que el alumno alcance el mayor grado de comprensión posible, debemos suministrarle la información que sea culturalmente relevante así como diseñar actividades de aprestamiento que orienten el proceso de lectura a una comprensión textual eficaz.

Sería de esperar que el docente haga una breve presentación de distintos tipos textuales (*Patterns of rhetorical organisation*) siguiendo la clasificación propuesta por Grabe & Stoller (2002; 216), a saber,

Patrones de organización retórica

Causa y efecto

Clasificación

Comparación y contraste

Definición

Descripción

Secuencia narrativa de eventos

Problema solución

Procedimientos

Siguiendo esta clasificación los alumnos harán predicciones acerca del tipo de texto que esperan encontrar a continuación de los componentes paratextuales analizados, plantearán hipótesis, harán inferencias y anticiparán la estructura genérica de acuerdo al material de soporte, formato, tipografía, diseño, imágenes y combinación con otros códigos semióticos (infografías, tablas, cuadros, etc.).

Existen, sin embargo, diferentes posturas respecto a la correlación entre conocimiento de la L 2 y la comprensión de un texto. En general, se acuerda que la selección del material

de lectura para un nivel inicial debe basarse más que en la simplicidad sintáctica, en lo apropiado del texto. Aquí nos encontramos con el complejo mundo de los géneros discursivos o patrones de organización retórica y los tipos textuales que no sólo organizan los textos sino que favorecen su interpretación. Usamos el género como "palanca" para volver a centrar la atención en el papel que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje en la enseñanza de lectura y escritura. Al analizar el paratexto se ve a qué convenciones de género responde el texto así como dentro de qué ámbito institucional se origina y sitúa. Sin lugar a dudas, el conocimiento de la estructura o género textual permite al lector acceder a información mejor dispuesto y con mayor precisión a medida que construye su interpretación personal del texto.

Conclusión

Teniendo en claro estos conceptos podemos concluir que la función del docente consiste más en facilitar que en controlar mecánicamente el aprendizaje. De este modo la tarea del docente consistirá en guiar al alumno para que adquiera las herramientas necesarias que le permitan realizar lecturas eficaces. Es bien sabido que la comprensión lectora incide en la calidad del aprendizaje, convirtiéndose en muchos casos en determinante de los éxitos o fracasos académicos. Por eso, consideramos que es imperioso que la Universidad se haga cargo de la problemática existente mediante la implementación de cursos específicos tendientes a desarrollar una comprensión lectora efectiva que contribuya a reducir la incidencia de una lectura deficitaria en el fracaso académico.

Nuestra tarea como docentes, entonces, consistirá en ayudar a los alumnos a convertirse en lectores competentes; entendiendo por lector competente aquel que puede llegar a la comprensión adecuada y detallada de un texto en lengua extranjera mediante el uso discreto de estrategias. Un lector que lee a una velocidad razonable ya sea porque toma grupos de palabras relacionadas por sentido en lugar de leer palabra por palabra y, por sobre todo, un lector independiente capaz de comprender la idea principal así como las ideas secundarias del texto y de realizar el pasaje del código L2 a L1 en forma cohesiva y coherente. Asimismo, será tarea del docente promover el trabajo activo de los alumnos no sólo en aspectos que hagan estrictamente a la comprensión del texto sino a lo que favorezca una actitud crítica del lector frente a un texto y a su autor.

Notas

¹ Mi traducción.

Referencias

Bajtin, M. (1990). *Estética de la creación verbal.*, Siglo XXI Editores. Méjico

- Carlino, P. (Coord.) (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Clark, Mark. (1988) The Short/circuit hypothesis or when language competence interferes with reading performance. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Patricia Carrell et al eds. CUP, Cambridge:
- Cubo de Servino, L. et al (1999). *Leo, pero no comprendo*, Ex-Libris Editorial. Mendoza
- Grabe, William (1988) "Reassessing the term *interactive*". *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Patricia Carrell et al eds. Cambridge: CUP,.
- Grabe, William and Stoller, Fredricka.(2002) *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education. UK.
- Kintsch, W. y T. A. van Dijk (1978) "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review* 85, 363-394.
- Klett, E. (2001) "Propuesta de lectocomprensión en una segunda lengua" en Corradi, L., Franzoni, P., Gassó, L. Y Valcechi, R. *Diseño curricular de lenguas extranjeras*, niveles 1,2,3 y,4 Secretaría de Educación, Gob. De la ciudad de Buenos Aires,.Buenos Aires
- Nutall, Christine (1982) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann. Oxford
- Van Dijk, T. y Kintsch, W (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press. New York