

Comprensión lectora

Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores

María Luisa Fernández

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Los problemas de la comprensión lectora son enfocados desde la cuestión de la resignificación de los textos según los diferentes estadios de la interpretación. Específicamente se analiza de qué manera el docente puede apoyar ese proceso a través de estrategias de lectura relacionadas con contenidos lingüísticos.

El análisis de la comprensión textual se encara, generalmente, desde tres vertientes principales:

- *La estructura del texto*
- *El procesamiento del texto*
- *Los conocimientos previos del lector*

Desde el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) en el que diferencian tres niveles de representación: *texto de superficie*, *texto base* y *modelo de situación*, se hace una propuesta en que a través de estrategias específicas se orienta al lector para que logre descifrar los significados y construir los sentidos del texto.

Palabras clave

Lectura – Estrategias – Resignificación - Comprensión – Inferencias

Introducción

En esta ponencia -en la que se exponen observaciones empíricas realizadas en la práctica docente en didáctica de la lengua y la literatura- se abordan los problemas de la comprensión lectora, enfocados esta vez desde la cuestión de la resignificación de los textos que se produce a medida que el lector atraviesa los diferentes estadios de la interpretación.

Todos descubrimos cómo un texto que en la infancia nos provocó determinadas vivencias, nos ofrece en la madurez otros sentidos que antes no habíamos podido percibir. Pero para recuperar esos otros sentidos es necesaria una madurez lectora que no siempre se alcanza espontáneamente. Por eso aquí se intenta específicamente analizar de qué manera el docente puede apoyar ese proceso a través de estrategias de lectura relacionadas con contenidos lingüísticos.

El análisis de la comprensión textual se encara, generalmente, desde tres vertientes principales:

- La *estructura del texto*, es decir el tipo de texto y su estructura formal. Cada tipología –narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo- condiciona formas de lectura distintas y especialmente es importante diferenciar los textos ficcionales de los no ficcionales porque esa diferencia determina el posicionamiento del lector.

En esta exposición se ha elegido un texto literario (ficcional) porque su carácter

polisémico permite analizar su resignificación a lo largo de un proceso que compromete al lector a lo largo de su experiencia

- El *procesamiento del texto*, que corresponde a los procesos cognitivos que intervienen para comprender un texto, dadas sus características textuales, y que determinan distintos niveles de lectura.

Es este el aspecto en el que nos detendremos y del que describimos el encuadre

teórico seguido

- Los *conocimientos previos del sujeto*. Aquí intervienen no sólo los conocimientos o habilidades lingüísticas sino además sus conocimientos previos de carácter general o conocimiento del mundo y sus conocimientos específicos de dominio (relativos a un área de conocimiento particular).

En el estudio del procesamiento del texto seguimos el modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) en el que diferencian tres niveles de representación: *texto de superficie*, *texto base* y *modelo de situación*. Esta clasificación nos parece adecuada para fundamentar la resignificación de los textos en la adquisición de estrategias lectoras a partir de la orientación del docente.

Marco teórico

Los modelos de lectura vigentes en nuestras escuelas desde el siglo XX, ponen diferente énfasis en el papel que le cabe al lector.

Por un lado los *sintéticos* (alfabético, fonético, silábico), aplicados durante la primera mitad del siglo pasado, ponen de relieve –desde una perspectiva conductista- la importancia del texto, que el lector procesa según una secuencia de reconocimiento de unidades de bajo nivel para sintetizar repetidamente esas unidades en unidades más complejas. En esta perspectiva el lector primero percibe las letras, luego sintetiza varias letras para formar palabras, luego varias palabras para formar una frase y finalmente integra éstas para completar el significado del texto. Dicho de otro modo el procesamiento opera en una sola dirección: del texto al lector.

En los modelos *analíticos* (global de la palabra y de la frase), por el contrario, el proceso lector comienza con el nivel más alto de unidades posibles –el significado en la mente del lector- y luego baja a unidades menores, por ejemplo las palabras, solamente dentro de ciertos límites. Nuevamente aquí el proceso opera en una sola dirección, pero en esta perspectiva va del lector al texto.

En los años 70 el lector adquiere importancia. Es él quien procesa el texto primero hipotetizando sobre el mismo y luego muestreando selectivamente el contenido para confirmar o refutar sus hipótesis. En esta perspectiva constructivista, el *modelo interactivo* de la lectura remarca que tanto el lector como el texto juegan importantes roles en la lectura. Rumelhart (1975) concibe que el lector arriba a la comprensión del texto simultáneamente sintetizando información de una variedad de fuentes. Ellas incluyen el nivel del conocimiento de las palabras, el conocimiento sintáctico y varios tipos de esquemas internalizados.

Los buenos lectores enfrentan simultáneamente el texto y sus conocimientos para construir el significado. Se supone un rol activo de parte del lector, que construye el sentido basado en su “background” cultural, en sus propósitos y en la situación de lectura (Gunning, 1998).

La concepción cognitivo constructivista de la lectura también es sustentada por la teoría transaccional de Rosenblatt (1994) En tal sentido, la autora explica que John Dewey y Arthur F. Bentley

creían que el término “interacción” se asociaba demasiado con el viejo paradigma positivista en el cual cada unidad o elemento estaba predeterminado por separado, como “cosa equilibrada contra cosa” y se estudiaba su “interacción”. Ellos, en cambio, eligieron “transacción” para decir “observación no fragmentada” de la situación en su totalidad [...] El conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspecto de un

único proceso. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca. El nuevo paradigma exige abandonar hábitos del pensamiento ya instalados. Los viejos dualismos estímulo-respuesta, sujeto-objeto, individual-social ceden frente al reconocimiento de las relaciones transaccionales (Rosenblatt 1994:17)

Respecto de los procesos cognitivos que caracterizan la lectura, como ya se anticipó, en esta ponencia orientaremos el análisis según la teoría del “modelo de situación” de Kintsch y Van Dijk, quienes en las revisiones a los modelos formulados en 1983 y 1988 marcan tres planos o niveles de representación –que no son sucesivos sino recursivos, según el grado de profundidad que logra la comprensión en cada ciclo-:

- Superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones. La información se almacena en la memoria de corto plazo hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.
- Base del texto, que es un estadio intermedio, que llega al reconocimiento de su micro y macroestructura al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales.
- Modelo de situación, que constituye el nivel profundo, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. Es la representación del mundo al que el texto se refiere.

La consideración de diferentes niveles de comprensión y representación, resulta de interés por su relación con las competencias que actualizan.

Sobre el proceso cognitivo involucrado en la comprensión, en el artículo “Comprensión textual, memoria y aprendizaje” (Kintsch 1994) relaciona la diferencia entre recuerdo y aprendizaje con la posibilidad del lector de elaborar la base textual o de poder construir el modelo de situación del texto leído, respectivamente. Kintsch actualiza trabajos anteriores en los que ha marcado la diferencia entre *decodificación*, que requiere el reconocimiento de las relaciones gramaticales inter e intraoracionales, *texto base* que junto a van Dijk ha definido como la recuperación de la estructura semántica y retórica, y *modelo de situación* que se elabora inferencialmente a partir de la integración entre los saberes previos y la información nueva.

Para concretar cada una de estas etapas, el lector requiere estrategias diferentes.

Cubo de Severino (2002:23) define las estrategias como

acciones humanas realizadas en una situación de comunicación y orientadas por un propósito consciente y controlado: leer para entretenerme, para conocer la posición de un autor sobre un tema, para enriquecer mis esquemas de conocimiento, etc. [...] Con las estrategias discursivas, el propósito que persigue el lector es asignarle al texto un

significado comunicacionalmente relevante para poder guardarlo en la memoria. De esa manera, la representación de los pensamientos del autor puede construirse en la mente del lector. Por lo tanto, cuando leemos, al igual que cuando escuchamos una conversación, necesitamos saber:

-qué y cómo fue dicho;

-quién lo dijo y porqué; dónde y de que manera fue dicho y acerca de qué trata el enunciado.

[...] Con el **texto base**, el lector responde a las dos primeras preguntas y con el **modelo de situación**, a las restantes.

En la tabla siguiente graficamos la relación entre las tres instancias aludidas

Nivel de representación	Proceso cognitivo	Estrategias
Texto de superficie (Referencial)	Decodificación	<u>Textuales</u> Reconocimiento de palabras Asignación de referencia Reconocimiento de oraciones Predicciones desde el paratexto
Texto base (Conceptual)	Comprensión del significado	Léxicas Superestructurales (secuenciales) Macroestructurales (semánticas)
Modelo de Situación (Inferencial)	Construcción del sentido	<u>Contextuales</u> Enciclopédicas (saberes previos) Intencionales del autor Temporales Espaciales Evaluativas

La división en niveles propuesta en este modelo –que como ya se aclaró, no son sucesivos sino recurrentes- nos parece adecuada para explicar el proceso de resignificación de los textos que se suele dar a lo largo del tiempo (es decir, cómo un texto que nos deleitó en la infancia nos gusta en la madurez porque descubrimos en él sentidos que antes no habíamos podido percibir) o por la adquisición de estrategias lectoras a partir de la orientación del docente.

Metodología

Se propone la aplicación de las estrategias de manera gradual.

A partir del cuento “Amor por el bosque” de Mario Benedetti se puede proponer un análisis que se inicie con la recuperación del **texto base** para terminar con la construcción del **modelo de situación**. Las preguntas se fundamentan en las estrategias que se pretende que el lector asimile.

Amor por el bosque

Había una vez un bosque lleno de trastos viejos y florecillas nuevas, entre los que, inconscientemente alegres, corrían, volaban, saltaban o simplemente transitaban, sus habitantes naturales: gorriones, bichitos de San Antonio, mulitas, zorrillos, liebres, perdices, ranas, cotorras, picaflones, etc. Las relaciones zoológicas eran relativamente buenas. Después de cada lluvia, los hongos nacían como hongos, y eso daba abundante motivo a los cantos, graznidos, cotorreos, mugidos, rebuznos y otros medios de comunicación de masas.

Las funciones diplomáticas eran atendidas por las golondrinas, los golondrinos y los golondrinitos, ya que, como es sabido, una bien fundada tradición (que se transmite de padres a hijos, de tatarabuelos a choznos) impone que las relaciones exteriores sean ejercidas por esta sacrificada familia de los hirundinidos, notables por su vuelo gracioso y sus emigraciones, regulares e irregulares. Después de cada congreso internacional de pájaros paseriformes, su pico corto y hendido les bastaba para traer policromos contrabanditos que depositaban en la horizontal propiedad de sus nidos.

Las flores eran vulgares y silvestres, pero por lo menos nadie las pisoteaba. Con su samba de una sola nota, las insistentes ranas llenaban la

noche. Eran verdaderamente llenadoras. En épocas de relativa escasez , los animales mayores corrían la liebre, pero cuando la escasez era más grave, hasta las liebres corrían la liebre.

Sin embargo, y pese a todas las dificultades de la vida salvaje, aquél era un bosque feliz. Naturalmente, había objeciones contra la tozudez de las mulitas, la difamación curvilínea de las cotorras, o la ronca sapiencia de los sapos. Pero, después de todo, un picaflor tenía casi los mismos derechos que un yacaré: la única diferencia estaba en la dentadura. Todos estaban autorizados a ver el cielo que aparecía entre las altas ramas, y cuando las calandrias cantaban el himno del bosque, los pinos se quitaban respetuosamente las copas y todos los árboles lo escuchaban de pie.

Por supuesto, un bosque es un conjunto de árboles y matas. Pero en él todo marcha mucho mejor cuando se arbola que cuando se mata. Esto no pareció importarle demasiado a un hombrecito, que apareció en el bosque una mañana gris. De entrada, miró con resentimiento a arbustos y alimañas. Como anticipo, pisoteó un escarabajo y le arrancó lentamente las alas a una mariposa.

Al día siguiente vino con otros hombrecitos, igualmente ceñudos y sañudos, y maquinarias. Durante dos o tres semanas, indiferente a las más hondas aspiraciones de la flora y de la fauna, taló y taló. No dejó un solo árbol en pie. Los animales y animalitos que por algún azar lograron sobrevivir a la hecatombe, pasado el estupor inicial huyeron despavoridos.

Por fin el hombrecito hizo cargar todos los troncos en enormes camiones. Sólo una tortuga quedó, por razones obvias, para presenciar esta última operación. Por lo tanto, fue ella el único testigo de un extraño gesto: el hombrecito desenrolló un gran cartel y lo colocó en el primero de los camiones. Como la tortuga era analfabeta, no pudo enterarse del texto del letrero: "Yo quiero a mi bosque, ¿y usted?".

Mario Benedetti

(de *Fábulas sin moraleja*)

Consignas de análisis

Se ha aludido a la opinión de que el texto literario debe provocar placer y, en consecuencia, debe evitarse toda actividad posterior que lo malogre. Pero el docente puede orientar una reflexión grupal sobre lo leído y aquí sugerimos cómo recurrir a las estrategias enunciadas.

➤ **Análisis del texto (Texto base)**

Estrategias léxicas:

- Reconocimiento de diminutivos conceptuales (mulitas, bichitos de San Antonio) y afectivos (florecillas, golondrinitos)
- Reconocimiento de repeticiones (taló y taló), antónimos(viejos-nuevas), homónimos(copa-copa), parónimos (ceñudos-sañudos), homófonos (samba-zamba)

Estrategias superestructurales (o esquemáticas)

- Reconocimiento del género discursivo según la fórmula prototípica “Había una vez...”
- Partes en que se lo puede dividir: Introducción, nudo y desenlace.

Estrategias macroestructurales (o temáticas)

- Contenido temático de cada parte: Introducción (presentación del un bosque feliz), nudo (llegada del hombrecito) y desenlace (destrucción del bosque)
- Personajes de cada parte: acciones, atributos y formas de comunicación de ellos.

Personajes	Acciones	Atributos	Formas de comunicación
<u>Animales</u>	Corrían, volaban, saltaban, transitaban.	Inconscientemente alegres	Canto, graznido, mugido, cotorreo, rebuzno.
	Murieron, huyeron	Despavoridos	
<u>Hombrecito</u>	Pisoteó, arrancó, taló.	Ceñudos, sañudos, indiferentes	Cartel: “Yo quiero a mi bosque. ¿Y usted?” El silencio
<u>Tortuga</u>	Quedó como testigo	Analfabeta	

La aplicación de estas estrategias permite la recuperación del *texto base*, es decir de su significado referencial: Es el relato de la vida cotidiana en un bosque, que se inicia con la descripción de un transcurrir sin sobresaltos hasta la llegada de un hombrecito (nudo) quien con instinto criminal, destruyó la naturaleza y torturó y mató a los animales. En el desenlace, coloca un cartel ante la única sobreviviente –la tortuga- que no sabía leer.

Efectos contextuales del cartel:

- **Análisis del contexto (*Modelo de situación*)**

Estrategias enciclopédicas:

- Saberes previos activados por el cartel: A quienes vivieron la década del 70, el cartel les evoca otro muy difundido durante la dictadura militar: “Yo quiero a mi Argentina ¿y usted?”

Estrategias intencionales del autor

- El doble sentido y la ironía en el léxico

Hay palabras usadas con doble sentido (mata-mata) o frases irónicas (un picaflor tenía los mismos derechos que un yacaré: la única diferencia estaba en la dentadura) que desdoblan el significado literal del sentido contextual. También el título –que reitera en la última línea, cerrando la estructura- tiene valor irónico.

La abundancia de recursos léxicos de la primera parte expresa la densidad y riqueza de la vida en el bosque, que se refuerza con las referencias a la variedad

de colores, sonidos, movimientos –vida- en oposición al gris, el silencio y la maldad de la segunda parte –muerte-.

- La clasificación como “fábula”

Benedetti incluye esta narración en su colección *Fábulas sin moraleja*.

La fábula a diferencia del cuento, tiene una intención moralizante que aparece explícita en su moraleja. En este caso no lo está pero hay indicios para que el lector la deduzca.

Las tres partes de la estructura marcan la descripción del bosque feliz (párrafos 1, 2 y 3), la transición (párrafo 4) y la conversión en un lugar de dolor y muerte (párrafos 5 y 6).

- Valor simbólico de los personajes: Los animales del bosque representan la cotidianidad de la vida que es quebrada por los *hombrecitos*, designación de los represores, también con un diminutivo pero en este caso peyorativo. Es interesante observar que están caracterizados elusivamente. Por ejemplo su condición de asesinos y torturadores no es explícita (*pisoteó un escarabajo y le arrancó lentamente las alas a una mariposa*). Un tercer personaje con gran significación es la tortuga. A diferencia de los demás animales –muertos o desaparecidos- ella permanece. Su elección como representación de quienes sobrevivieron durante la dictadura militar ha sido voluntaria pero el autor habla de “razones obvias” y deja que el lector elija el motivo de su permanencia, que él sólo sugiere:

□ Como era lenta no pudo escapar

□ Como era analfabeta no se enteró de lo que ocurría

□ Como su caparazón es fuerte no la pudieron destruir

Estrategias temporales

- Ubicación y caracterización de la época

En la década del 70 en Argentina surgió el llamado “terrorismo de estado”. En ella hubo 30 mil muertos y desaparecidos.

Estrategias espaciales

- Sentido de la ubicación espacial: caracterización

El bosque es la representación de la sociedad argentina de ese momento, en el que se pasa de una vida con los altibajos previsibles, a la destrucción y la muerte.

Estrategias evaluativas

- Deducciones del lector: la recuperación de los indicios le aporta datos pero – según lo postulan los modelos interactivos y transaccionales- él recreará el sentido del relato según sus competencias y posicionamientos.

Estas estrategias contextuales orientan a recuperar el modelo de situación. El cartel nos descubre el sentido alegórico del relato: el bosque representa la Argentina de los años 70. Ahí se resignifica el léxico, su clasificación como fábula y el valor simbólico de los personajes.

Las estrategias evaluativas posibilitarán una lectura crítica, en la que de la transacción lector-texto, surgirá la valoración final del lector, personal y subjetiva.

Conclusiones

En la Introducción se sintetizaron las tres vertientes desde las que se encara el análisis de la comprensión lectora. En esta ponencia hemos abordado las tres cuestiones haciendo hincapié en el rol del docente como orientador del proceso lector de sus alumnos. En ese sentido quisimos destacar que si bien los niveles de representación tienen paralelismos con los procesos cognitivos, el uso de recursos (muchas veces provistos por contenidos lingüísticos programáticos) activa estrategias que –una vez adoptadas por los alumnos- los llevan de la elemental decodificación a la recuperación del significado del texto y a la posterior construcción del su sentido.

En ese recorrido hemos revisado cuestiones críticas como la importancia de la gramática en la comprensión de textos (las estrategias se correlacionan con los contenidos lingüísticos), la valoración del conocimiento enciclopédico (sin el que resultan limitados los saberes previos que activan la interpretación) y el tratamiento didáctico de los textos ficcionales (si bien es aceptable que la literatura se lee para provocar placer, esa verdad no exime al docente de la necesidad de ser muy cuidadosos en la selección de textos y elaboración de consignas si el objetivo es formar buenos lectores).

Bibliografía

Benedetti, Mario.(1981) *Fábulas sin moraleja*, México, Nueva Imagen.

Cubo de Severino, Liliana. (2002) *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Ex – Libris

Gunning, T. (1998). *Assessing and Correcting Reading and Writing Difficulties*.

Boston, Allyn and Bacon.

Rosenblatt Louise M. (1996) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*, Buenos

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Aires, Lectura y Vida.

Rumelhart, D. E. (1975). "Notes on a schema for stories". D.G Bobrow y A. Collins

(ed), *Representation and Understanding: Studies in cognitive sciences*, Orlando, Florida, Academic Press., IV: 313-316.

Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando,

Academic Press.

VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius
Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria - IdIHCS/CONICET
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata