

LA COMPRENSION

EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Norberto Cerezal
Catedrático de Bachillerato

Con frecuencia a la lectura o a la comprensión oral se las denomina "destrezas receptivas" e, incluso, "destrezas pasivas", porque se considera que el sujeto, expuesto al mensaje oral o escrito, con la actitud mental adecuada, comprende tal mensaje sin que medie por su parte contribución significativa alguna. H.G. Widdowson, con referencia a la lectura, afirma que generalmente se entiende ésta como un ejercicio meramente lingüístico que consiste en extraer información de un texto, una información que se supone que se halla estáticamente en ese texto y que puede ser comprendida enteramente por el lector. Si éste no es capaz de obtener la información del texto se supone que lo que le falla no es otra cosa que la competencia lingüística.¹

Mientras que la conducta verbal activa del hablante se percibe con claridad en los procesos de expresión oral o escrita, lo que ocurre en la mente durante la comprensión no es percibido directamente por un observador. Es más, no hay una certeza absoluta sobre lo que realmente ocurre en nuestro cerebro cuando, por ejemplo, estamos concentrados en la lectura de un artículo del periódico o seguimos las noticias por la radio o televisión, ni siquiera nosotros mismos podemos realmente saberlo pues, si analizamos lo que está ocurriendo en nuestra mente mientras leemos o escuchamos, interrumpimos inmediatamente el proceso de comprensión y si intentamos reconstruir el proceso, una vez concluída la actividad, lo más probable es que, al tratar de recorrer los estadios del proceso, acabemos dando una explicación basada en meras intuiciones sobre lo que hemos hecho o creemos que hemos hecho.

¹ Vid. H.G. Widdowson. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford UP, 1984, p. 39.

El creer que el acto de comprender es receptivo o pasivo ha condicionado con frecuencia el modo en que se han enseñado las destrezas de comprensión oral o escrita, orientándose las actividades y tareas más hacia el desarrollo de la competencia lingüística del estudiante que de su competencia como usuario de la lengua extranjera, dentro de los límites de su propia capacidad. No se tiene una idea muy precisa de lo que ocurre en la mente del lector o el oyente durante los procesos de comprensión, pero si de algo se está seguro es de que la actitud mental del sujeto durante tales procesos dista mucho de ser pasiva.²

Comprender un texto, escrito u oral, es un proceso cognitivo con una serie de estadios cuyo desarrollo no se puede conocer directamente; sólo se pueden conocer los resultados de ese proceso, es decir, el mayor o menor grado de comprensión del mensaje, y, cuando falla la comprensión, no se puede determinar en qué estadio del proceso se ha producido ese fallo.

Anderson y Lynch³ recogen la opinión de diversos investigadores que afirman que existe una sola destreza general responsable de los procesos de comprensión, ya sea ésta oral o de lectura, una de cuyas características es la habilidad del sujeto para dirigir su propia comprensión del mensaje.

Veamos a continuación algunos aspectos de la naturaleza de los procesos de comprensión que, por razones prácticas y de extensión del presente artículo, referimos principalmente a la lectura entendiendo, como decimos anteriormente, que los mecanismos de la comprensión son básicamente los mismos en la forma escrita y oral y que las diferencias fundamentales entre ambas vienen determinadas fundamentalmente por la diferencia de medio en que se presenta el texto.

PROPOSITO

El hablante nativo lee o escucha un texto con un propósito inicial que es lo que da sentido al acto de comprensión. Puede ser obtener una información, contrastar datos, leer por placer, etc. De igual modo, el estudiante de una L₂ tiene que tener un propósito para realizar la actividad de comprensión, de lo contrario le falta la motivación necesaria o el fin que instruye toda la actividad. Es de la mayor importancia, por tanto, que el

² "Understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process, by activating various types of knowledge, and by applying what he knows to what he hears and trying to understand what the speaker means".
Anderson, A. y T. Lynch. *Listening*. Oxford: Oxford UP, 1988. Pág. 6.

³ Vid. A. Anderson y T. Lynch, op. cit., pág. 18.

alumno comprenda y acepte el propósito de la actividad que va a realizar. Un propósito que se aproxime a los de la vida real tiene más probabilidades de ser aceptado por el alumno.

LA CONTRIBUCION ACTIVA DEL SUJETO: EL ESQUEMA

Los significados no están en el texto sino que se derivan de la interacción entre el lector y el texto, es decir, del discurso que surge de esa interacción. Por medio de esta interacción con el texto el lector obtiene la información que necesita o la que sus conocimientos le permiten obtener.

Es esta necesaria interrelación entre el sujeto y el objeto del acto de comprensión lo que hace que el proceso de comprensión sea un proceso activo, desmintiéndose así la opinión de que las macrodestrezas de lectura y comprensión oral sean meramente receptoras o pasivas.

Brown y Yule⁴ nos dicen que *el discurso es texto interpretado en contexto*, lo que quiere decir que el texto por sí mismo carece de significación hasta que el sujeto lo contextualiza gracias al esquema mental previo que aporta y que le permite interpretarlo. El significado de un enunciado puede entenderse de dos maneras: de acuerdo con el valor literal de las palabras que lo componen o de acuerdo con la intención del hablante. Un enunciado consta de **texto** (las palabras literales que lo constituyen) y de **contexto** (la intención del autor del enunciado más los conocimientos previos y los conocimientos generales que el sujeto aporta, su esquema mental).

Los mensajes, principalmente los transmitidos por el medio oral, no siempre hacen explícito el contexto porque el emisor espera del receptor que supla con su esquema mental previo los vacíos que existen en el mensaje literal. El receptor del mensaje lo interpreta a la luz de su propio esquema mental, y puede que su interpretación no coincida con la intención del emisor o con la de otros receptores del mismo mensaje.

Para que los estudiantes puedan realizar la interpretación adecuada de la intención del autor de un pasaje o emisor de un mensaje es importante, en consonancia con todo lo anterior, que posean los esquemas mentales adecuados, es decir, unos conocimientos previos suficientes sobre el tema sobre el que versa la actividad más la información adecuada sobre los aspectos culturales, ambientales o de otro tipo que constituyen referencias necesarias para una correcta interpretación del texto. En otras palabras, para que la comprensión de un texto o pasaje se produzca de manera satisfactoria el tema

⁴ Vid. Brown, G. y G. Yule. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge UP, 1983. Págs. 56-57.

sobre el que trata tiene que estar relacionado de algún modo los conocimientos previos del lector.

Es conveniente tener presente, a la hora de facilitar a los estudiantes el desarrollo de las destrezas de comprensión, que ésta tiene su eje en el sujeto y en la interacción entre éste y el texto, no en el texto en sí (entendemos aquí por texto tanto el transmitido por escrito como de palabra). Dicho con otras palabras, la conjunción, por una parte, del mundo de conceptos y referencias que el lector aporta a la lectura (el esquema) y que le sirven para enmarcar las ideas e información del texto y, por otra, de los procesos mentales que tienen lugar durante la comprensión, o sea, los procesos cognitivos.

Widdowson advierte sobre el carácter subjetivo de la interpretación de la lectura. Un enfoque de la lectura como proceso debe tener en cuenta la subjetividad que existe en la aportación conceptual previa del lector y en el propósito que le lleva a la lectura. Esta subjetividad hace que el lector interprete el texto desde su propia plataforma, lo que lleva a Widdowson a afirmar la potencialidad significativa del texto. El texto no tiene un significado único que le asigna el autor, sino también el que el lector le atribuye en función de esos presupuestos con los que se aproxima a la lectura.

Ahora bien, se puede alegar, y con razón, que, por mucho que los estudiantes posean el esquema mental adecuado, mal pueden entender la intención del autor si desconocen el significado literal de las palabras o no perciben la conexión entre éstas o entre oraciones. Ciertamente un dominio insuficiente del vocabulario o de la gramática de la lengua puede ser un serio impedimento para la comprensión y esto es algo que el profesor debe tener muy en cuenta.

Veremos más adelante como contrarrestar este condicionamiento de la comprensión en una L₂ de un modo coherente con una concepción del texto como discurso.

LAS DESTREZAS COGNITIVAS Y LA COMPRENSION

Tanto en la primera lengua como en una lengua extranjera los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lingüística son esencialmente los mismos, la diferencia radica, por una parte en las destrezas cognitivas que el individuo pone en juego y, por otra, en el modo en que lo hace.

En la comprensión distinguimos dos procesos: a) el de *identificación o percepción del lenguaje hablado* y b) el de *interpretación*. Por el primero, y debido a la intervención de las destrezas cognitivas de nivel inferior, reconocemos los elementos materiales del

mensaje, su significado y las relaciones gramaticales entre ellos (operaciones cognitivas que el hablante nativo realiza de modo automático); por el segundo se ponen en juego las destrezas de nivel superior que permiten integrar las partes y elementos del texto y llegar a su comprensión.

Junto a estas destrezas cognitivas de nivel inferior y superior se encuentra también la memoria, que juega un importante papel en sus dos formas: primaria (a corto plazo) y secundaria (a largo plazo). Explicado de modo muy esquemático, en la segunda se hallan almacenados los conocimientos previos, el esquema, y en la segunda se produce una retención momentánea de un número reducido de elementos (cuatro o cinco) que son decodificados y descartados o incorporados como información a la memoria secundaria, integrándose en el esquema mental o modificándolo con la aportación de nuevos conceptos. La intervención de estos elementos no se produce de una manera secuenciada o circular sino a demanda del propio proceso cognitivo.

Esta somera descripción sólo pretende ser un esbozo del proceso tal como se interpreta que tiene lugar de un modo general. El cuadro que a continuación presentamos resume gráficamente lo que acabamos de exponer:

DESTREZAS COGNITIVAS		
(1)		
(a) de nivel inferior	RECONOCIMIENTO	de letras, palabras, significados, recursos de la gramática, etc.
	PERCEPCION	de sonidos, palabras, frases, elem. suprasegmentales, significado, morfosintaxis, etc.
(b) de nivel superior	INTERPRETACION	integración del texto
(2)		
de recurso a la memoria	PRIMARIA	memoria operacional
	SECUNDARIA	almacena conocimientos

La memoria operacional (memoria a corto plazo) juega un papel inmediato importante en la comprensión, pero —como señalan algunos autores— puede bloquearse con facilidad por sobrecarga cognitiva. ¿Cuándo se produce esta sobrecarga? Cuando, por ejemplo, el sujeto tiene problemas de reconocimiento o percepción, por ejemplo en la identificación de sonidos o límites de palabras en el discurso oral, de

significados o de reglas morfosintácticas; le falla la capacidad de reconocimiento "automático" y el proceso se hace más lento o llega a detenerse. Como hemos dicho antes, la memoria a corto plazo retiene por un periodo muy breve cuatro o cinco elementos para ser decodificados y si el sujeto tiene demasiadas dificultades con el vocabulario o las relaciones sintagmáticas, por ejemplo, el proceso de comprensión puede interrumpirse.

Enlazando con lo que decíamos más arriba, la conclusión a la que se puede llegar después de esto último es que el profesor no debe olvidar que sus alumnos necesitan desarrollar las destrezas cognitivas de nivel inferior, es decir, incrementar su vocabulario, reconocer la forma de las palabras y sus relaciones sintagmáticas, etc., si quiere que sean capaces de entablar una interacción fructífera con el texto, sin olvidar, tampoco, que una destreza cognitiva de nivel superior importante es la de aprender a inferir el significado de las palabras por el contexto.

MODOS DE LECTURA

Tradicionalmente se distinguen dos modelos del proceso de lectura: *bottom-up* y *top-down* (de abajo a arriba y de arriba a abajo, respectivamente), dependiendo de las destrezas cognitivas que intervienen fundamentalmente. El primero entiende la lectura como un proceso en el que la importancia relativa la tienen las destrezas cognitivas de nivel inferior o de identificación, es decir, el reconocimiento de las letras y su combinación para formar palabras y combinar éstas, a su vez, para formar sucesivamente frases, oraciones y párrafos. En otras palabras, la atención del lector va dirigida en un principio a los aspectos lingüísticos del texto.

El segundo modelo entiende la lectura como un juego psicolingüístico de anticipación en el que hay una interacción entre el pensamiento y la lengua y en el que son las destrezas cognitivas de nivel superior, las de interpretación, las que adquieren mayor relevancia. En este modelo la atención del lector se dirige fundamentalmente hacia la interpretación, la integración del texto, y se presta una atención mucho menor a los aspectos lingüísticos. Se espera del lector que aplique destrezas que conduzcan a la comprensión global, como ir seleccionando mentalmente a medida que se lee solamente aquellos elementos más significativos que permiten ir haciendo conjeturas sobre lo que el texto quiere decir, anticipar las ideas del texto y desechar la información irrelevante.

Para una situación como la del lector en una lengua extranjera, cuya competencia lingüística es menor que la del lector en su propia lengua, Eskey⁵ propone un modelo

⁵ Vid. D.E. Eskey. 1986. "Chapter 1. Theoretical foundations". *Teaching Second Language. Reading for Academic Purposes*, eds. F. Dubin, D.E. Eskey y W. Grabe. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing

que denomina *interactivo* y que combina ambos enfoques de modo que el texto (lo lingüístico, el significado literal), el contexto (la intención del autor más la aplicación del esquema) y la tarea de lectura en sí refuercen tanto el dominio lingüístico del estudiante como sus conocimientos esquemáticos. Es decir, al estudiante de una L₂ le es tan importantes desarrollar las destrezas de reconocimiento como las de interpretación y debe tender a aproximarse lo más posible al modo en el que el lector experto en una L₁ ha automatizado las primeras.

Eskey propone su modelo interactivo basándose en investigaciones que ponen de manifiesto que los buenos lectores no son sólo mejores en la interpretación de textos sino también en la identificación de las formas lingüísticas y que las simples destrezas de identificación, por mucho que el lector progrese en eficiencia, continúan desarrollando un papel tan decisivo en la correcta interpretación de textos como las destrezas cognitivas de nivel superior.

Ulijn y Kempen⁶, comparando la habilidad lectora de un sujeto en su propia lengua y en una L₂, llegan a la conclusión de que una comprensión deficiente no se debe al desconocimiento de la gramática, sino a una falta de conocimientos conceptuales, es decir, el significado de las palabras y el tema sobre el que versa el texto de lectura. Si se tiene en cuenta, además, que la falta de familiaridad con el tema afectaría por igual a la calidad de la comprensión en la lengua materna, según los citados autores, sólo resta atribuir la diferencia significativa de comprensión eficaz de un texto escrito en la lengua materna y una lengua extranjera al desconocimiento del vocabulario.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Michael G. Moore⁷ recoge unos principios que Britton, Glynn y Smith proponen para reducir la carga cognitiva del lector en una L₂ y facilitarle la comprensión del texto. Los resumimos a continuación:

Con referencia a los procesos cognitivos de nivel inferior:

- (a) Usar vocabulario apropiado al estudiante y a la tarea para reducir al mínimo la capacidad cognitiva requerida para procesar el texto.

Company.

⁶ J.C. Alderson y A.H. Urquhart, eds. 1984. *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, pág. 13.

⁷ Vid. M.G. Moore. 1990. *Contemporary Issues in American Distance Education*. Oxford: Pergamon Press, págs. 245-257.

- (b) Usar estructuras sintácticas que transmitan las ideas de modo directo y relacionen con eficacia la información nueva con la anterior colocándola preferentemente al final de la oración.

Con referencia a los procesos cognitivos de nivel superior:

A. Reconocimiento de las relaciones entre ideas en el texto:

Por medio de tareas que faciliten el reconocimiento de las relaciones entre oraciones y párrafos; por ejemplo: llamando la atención del estudiante hacia los recursos de coherencia y los referentes que haya en el texto, las secuencias temporales y la dirección de los sucesos, recurriendo a ilustraciones, diagramas, presentando el material a base de preguntas y respuestas, ejemplos, metáforas, etc.

B. Reconocimiento de las ideas importantes en el texto:

Incluyendo actividades y tareas que ayuden al lector a identificar las ideas principales que aparecen en el texto.

C. Organización de las ideas en el texto:

Diseñando tareas que ayuden al estudiante a seguir la organización del texto de modo fácil y claro.

D. Integración de las ideas del texto con conocimientos previos:

Recurriendo a tareas y actividades que ayuden al lector a asimilar las ideas nuevas del texto y a integrarla con sus conocimientos anteriores.

CONCLUSION

El hecho de que a determinados niveles el estudiante tenga que abordar textos no adaptados plantea el problema de la falta de familiaridad con el vocabulario que comúnmente se utiliza para transmitir conceptos en el medio impreso. Habituarse a los estudiantes en el uso de la destreza de inferencia del significado por el contexto es una estrategia aconsejable, pero la experiencia demuestra que los estudiantes no pueden evitar sentirse desasosegados e inseguros cuando en el transcurso de la lectura se tropiezan con palabras desconocidas. La estrategia de inferencia del significado es válida, a nuestro modo de ver, cuando el número de palabras desconocidas del texto no es muy elevado.

La adquisición de vocabulario es una tarea tan compleja como enseñarlo, especialmente el vocabulario que suele utilizarse en la transmisión por escrito de información o conocimientos y que difiere del que normalmente aparece en los libros de texto, principalmente coloquial y asociado a las tareas comunes de la vida. En cierto modo la lógica preeminencia que se da a la lengua oral parece relegar a un plano secundario el aprendizaje de vocabulario adecuado para la adquisición de conceptos. No hay que olvidar que la habilidad como lector en una lengua extranjera es una destreza de frecuente aplicación, sobre todo en el estudio, y más adsequible que otras destrezas de la lengua.

A fin de ir familiarizando a los estudiantes, de modo paulatino y útil a la vez, con el vocabulario —y, por supuesto, con los demás aspectos de la lengua escrita— creemos que sería muy conveniente utilizar textos de los que comúnmente usan en sus asignaturas los escolares nativos en los países cuya lengua se enseña, por varias razones:

- no son textos adaptados para la enseñanza de la lengua a extranjeros, por tanto se pueden considerar "auténticos";
- la estructura expositiva y sintáctica suele ser menos compleja que la de otro tipo de textos;
- pueden utilizarse como materiales complementarios para reforzar el aprendizaje de otras asignaturas del currículo;
- al ser un medio de adquisición de conocimientos, información, etc., aportan un sentido al aprendizaje de la lengua;
- permiten el desarrollo de otras destrezas de la lengua.