

Denis Puertas
Urquiza
y Teresa Montadas
García

*Lectura
y construcción de
significados*

La competencia comunicativa, según se acepta comúnmente, comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. El componente lingüístico se relaciona con el alcance y la calidad de los conocimientos, pero no únicamente con ellos, sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos y con su accesibilidad. Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo. Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro y también en un mismo individuo. Así se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc., dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente

a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencia asimilados por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno.

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividad se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas.

Como procesos, la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio y la atención a los medios de comunicación. También tienen importancia en muchas formas de aprendizaje (la comprensión del contenido de un curso y la consulta de manuales, obras de referencia y documentos).

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No sólo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respe-

ta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua dado su papel preponderante en la comunicación.

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen. Los usuarios deben tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos que sean adecuados para el presente en relación con su utilidad futura. Por ejemplo, puede que a los niños se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero entonces puede que se encuentren mal preparados para comunicarse posteriormente en un entorno de adultos. En la educación de adultos pueden surgir conflictos de interés entre empresarios que financien cursos —y que deseen una mayor atención al ámbito profesional— y alumnos que puedan estar más interesados en desarrollar las relaciones personales.

Existe un número indeterminado de ámbitos posibles, pues cualquier esfera de actividad o área de interés que se pueda definir puede constituir el ámbito de interés de un usuario particular o de un curso concreto. Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes: el ámbito personal, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas indivi-

duales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc.; el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos; el ámbito profesional, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión; el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

Debe destacarse que en muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito. Para un profesor, los ámbitos profesional y educativo se solapan. El ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación, se solapa con los demás ámbitos. Tanto en el ámbito educativo como en el profesional, muchas interacciones y actividades de la lengua corresponden al funcionamiento social que es normal en un grupo y no reflejan una conexión con tareas profesionales o de aprendizaje; del mismo modo, el ámbito personal no se debería considerar de ninguna manera como una esfera aparte (por la penetración de los medios de comunicación en la vida personal y familiar, la distribución de distintos documentos «públicos» en buzones «privados», la publicidad, los textos públicos en el embalaje de productos utilizados en la vida privada, etc.).

Por el contrario, el ámbito personal individualiza o personaliza las acciones de otros ámbitos. Sin dejar de ser agentes sociales, las personas implicadas se sitúan como individuos; un informe técnico, una presentación en clase, una compra realizada pueden permitir —afortunadamente— que una «personalidad» se exprese no sólo en relación con el ámbito profesional, educativo o público del que, en un tiempo y lugar concretos, forme parte su actividad lingüística.

En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

El desarrollo de la competencia lingüística de los ciudadanos, o sea, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) no ha alcanzado resultados satisfactorios. La enseñanza de la lectura, una de las metas de la en-

señanza general, constituye actualmente un reto para los educadores.

Para leer, el alumno tiene que llevar a cabo una secuencia de acciones realizadas con destrezas, entre las que podemos señalar: percibir el texto escrito (destrezas visuales), reconocer la escritura (destrezas ortográficas), identificar el mensaje (destrezas lingüísticas), comprender el mensaje (destrezas semánticas), interpretar el mensaje (destrezas cognitivas).

Las fases observables de estos procesos se comprenden bien. Otras, como las relacionadas con los hechos que ocurren en el sistema nervioso central, no son tan fácilmente comprensibles.

En los diferentes niveles de enseñanza, desde la elemental a la universitaria, los alumnos tienen dificultades para desentrañar las ideas contenidas en los textos de lectura a que deben enfrentarse y esto constituye un obstáculo grande para el éxito escolar.

Esta situación ha generado numerosos cuestionamientos acerca de la enseñanza de la lectura: ¿Qué funciones tiene la lectura en la enseñanza? ¿Cómo se realiza la lectura en los diferentes niveles? ¿Para qué se enseña a leer? ¿La formación académica garantiza el conocimiento de la enseñanza de la lectura? ¿Es el profesor un lector eficiente? Obtener respuestas para estas y otras interrogantes implica comprender la forma en que el acto de leer es concebido por los maestros y profesores en el ámbito escolar, para así remover esa gran piedra en medio del camino que constituye la enseñanza de la lectura.

En el contexto escolar a veces la comprensión del texto es vista como consecuencia natural del acto de convertir las letras en sonidos, y se le dedica un tiempo excesivo a la oralización del texto, a la lectura oral, en perjuicio del que se dedica a analizar su contenido. Aprender a «decir» el texto parece ser el objetivo único de la lectura en este contexto, en detrimento de enseñar a entender y apreciar sus significados, lo que es, sin duda, algo bien diferente.

En otros momentos, el texto se utiliza para cumplir objetivos específicos, como instrumento de apoyo para la ejecución de otras tareas escolares —tales como comprobar la ortografía, identificar unidades gramaticales—, sin la perspectiva de formar lectores competentes, capaces de comprender lo que leen, cumpliendo objetivos de desarrollo intelectual y de formación de convicciones.

Es común escuchar la afirmación de que ya los jóvenes no gustan de leer «como antes», y que no comprenden lo que leen, considerando los intereses y hábitos diferentes como responsables de esa situación, sin cuestionar de la manera debida el papel del modelo de aprendizaje adquirido y cómo este ha contribuido a esas deficiencias. No es considerado el hecho de que la escuela, después de entrenar a los alumnos en la asociación entre sonidos, letras, sílabas, palabras y oraciones simples, considera haber cumplido su función de enseñar a leer, omitiendo así su responsabilidad en la iniciación del futuro ciudadano activo en la búsqueda de las ideas escondidas en el texto, en la captación del significado de lo que el texto dice y de lo que no dice, que culminará con su formación como lector competente.

Se forma entonces un círculo vicioso. El fracaso como lector trae como consecuencia la desmotivación por la lectura, que a su vez, inhibe el desarrollo de habilidades lectoras. Es preocupante la idea de que la gran mayoría de nuestros alumnos está siendo condenada a salir de la escuela sin un desarrollo de las habilidades necesarias para comprender un texto de modo que perciban las intenciones del autor y sepan leer entre líneas.

Esta situación se mantiene a lo largo de la enseñanza general, alcanzando los umbrales de la educación superior. En el medio universitario asume grandes proporciones, puesto que el uso de las habilidades de lectura es una herramienta con la cual se opera la construcción de conocimientos académicos, por el incremento de bibliografía que debe consultar y por no llegar los alumnos a este nivel con el desarrollo requerido de esta habilidad.

Pero una cosa es criticar la falta de eficacia de la enseñanza de la lectura y otra muy distinta es concebir y promover, a nivel de enseñanza superior, actividades susceptibles de generar un cambio en la calidad del ingreso.

En su tránsito por los diferentes niveles de enseñanza el alumno va encontrando una especialización gradual en asignaturas, el aprendizaje se realiza a través de áreas más o menos independientes. A esto debe atenderse, promoviendo que cada asignatura no sea convertida en un compartimento estanco, sino que todo el profesorado siga una línea de trabajo con la lectura.

La estrecha correlación existente entre el dominio de la lengua y el progreso en las otras asignaturas implica la necesidad de un tratamiento interdisciplinario. Sin abundar más, todos

los profesores utilizan y orientan el uso de bibliografía. La lectura se utiliza en todas las asignaturas en los diferentes niveles de enseñanza; es, pues, un medio didáctico de uso permanente en la vida estudiantil, y aun más allá. Está presente en prácticamente todas las actividades de aprendizaje del alumno. Por tanto, todo profesor debe estar preparado para orientar correctamente el uso de la lectura en su asignatura y utilizarla como medio para que el alumno construya los conocimientos propios de cada una.

Habrá, por supuesto, que insistir en los aspectos comunes como el desarrollo de hábitos y actitudes lectoras, que implica crear en el alumno una valoración positiva de la lectura como un medio de comunicación, interés por los libros, curiosidad intelectual y consideración de la lectura como medio de satisfacer esta curiosidad: un aspecto muy importante sería la formación de una autoexigencia de comprensión de lo leído, pues es frecuente que los estudiantes se percaten de que no están entendiendo el texto, pero continúan la lectura, por la falta de hábitos de prestar atención a las palabras y a sus significados, a no tener una actitud de resolución al enfrentarse con la tarea de leer, muchas veces por falta de confianza en sí mismos y en los propios recursos. Otro aspecto en el que es necesario insistir es en la falta de hábitos para iniciar actividades lectoras.

El usuario de la lengua puede leer para captar la idea general; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar implicaciones, etc.

La enseñanza de la lectura debe tener presente y, en su caso, determinar: para qué fines tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. Y, además, en qué modalidades tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

El desarrollo vertiginoso que han tenido los medios técnicos como la computación, obliga a ampliar el concepto de enseñanza de la lectura. Es una característica de estos medios la utilización combinada de textos y medios gráficos, por lo que es una necesidad imperiosa la inclusión en los distintos medios de actividades orientadas a crear una competencia lectora en textos en los cuales se alternen lenguaje escrito y oral, diagramas, esquemas, dibujos, gráficos, imágenes en general, ya que en la

comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual. Por consiguiente, serán actividades de comprensión: comprender un texto leído en voz alta; ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.).

El proceso de comprensión es activo. Para llegar a comprender es necesario establecer los vínculos entre la nueva información y los conocimientos precedentes, realizar inferencias e interpretaciones, es necesario seleccionar, codificar y valorar. Por ello la enseñanza debe encaminarse hacia la formación de un ciudadano que participe activamente en la determinación del sentido de la información que recibe, y que la dote de significado. Para educar en la comprensión de la lengua hay que desarrollar estrategias para interpretar, relacionar y valorar todos los mensajes recibidos. Este conjunto permitirá la formación de un pensamiento crítico.

Las estrategias de comprensión suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. Estos, a su vez, establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir. Durante el proceso de la actividad de comprensión, se utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de materializar la representación del significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes. Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptoras difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor. La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si «encajan» en el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación. Si se identifica un desajuste hay que

volver a la primera fase en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas.

Un aspecto ineludible en el acto lector es la captación del desarrollo temático del texto, descubrir la manera en que el texto va presentando la información nueva, de manera que evidencie la continuidad de sentido del texto. Con ello, podrá diferenciar ideas principales y secundarias y le será posible inferir aquellos datos que no están explícitos en el texto, reconocer las incoherencias y, o también, ambigüedades existentes en el contenido del texto.

Será necesario aplicar procedimientos de cambios de orden, sustituciones, ampliaciones, transposiciones, y otros que permitan identificar el sentido global del texto, identificar la intención del autor, conocer el rendimiento significativo de las palabras que han sido utilizadas, localizar las expresiones que denoten prejuicios subyacentes, así como la ideología a la que se adscribe el autor.

Es una realidad que los alumnos, en su mayoría, no saben realizar una verdadera lectura comprensiva de un texto, por lo que es imprescindible que este tipo de lectura se practique con frecuencia, al igual que todo tipo de actividades orientadas hacia la adquisición de la comprensión lectora tanto de textos literarios como no literarios, estos últimos bastante olvidados en nuestra práctica escolar.

Solo el trabajo mancomunado de las diferentes áreas permitirá que el alumno construya sus propios conocimientos sobre ellas, pues no puede desconocerse el hecho real e ineludible de que el lenguaje es el eje general de adquisición de conocimientos, es el crisol donde se funden los conceptos de todas las disciplinas y su utilización se aprende.

Aprender una lengua, materna o extranjera, es aprender a captar la relación de significación propuesta en un texto entre un conjunto de significados y un conjunto de significantes. Aprender una lengua no es solo, y reafirmamos, no es solo, aprender palabras y estructuras gramaticales, ni un sistema fonológico, sino aprender a captar los significados culturales e ideológicos que ese texto contiene y trasmite, y con ellos, la manera en que ha sido aprehendida e interpretada la realidad que el texto ha querido re-presentar. La lengua es el medio de representar un mundo socialmente compartido y comunicable, con-

tribuye a la socialización del lector, a su integración social y cultural.

Bibliografía

Conseil de l'Europe: «Cadre commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe», en <http://culture.coe.int/lang>

Charaudeau, P. : «Ce que communiquer veut dire», *Sciences humaines*, (51) : 20-23; jun., 1995.

Journet, N. : «Les linguistiques de la communication», *Sciences humaines*, (51) : 18-19; jun., 1995.

Martinet, A.: *Éléments de linguistique*, pp. 2-12, Armand Colin, Paris, 1967.

Mounin, G. : *Clefs pour la linguistique*, pp. 79-85, Seghers, Paris, 1968 ●



**Pável Lominchar:
Cefalón 2**