

Repertorios básicos de comprensión de lectura

Luis G. Zarzosa Escobedo *

Cuando se habla del tema de la lectura se suelen plantear dos de sus niveles: 1) habilidades de descifrado o decodificación y 2) habilidades relativas a la comprensión de lo que se lee. El presente trabajo sólo tiene que ver con las segundas. Aunque en algún sentido se requiere de las primeras para que sean posibles las segundas, el buen desempeño en habilidades de descifrado no es condición suficiente para que no existan problemas de comprensión (Cromer, 1970; Golinkoff y Rosinski, 1976; Isakson y Miller, 1976).

El concepto de comprensión ha suscitado muchas dificultades en los teóricos e investigadores de la lectura, pues se trata de un concepto muy ramificado, aplicado a situaciones muy heterogéneas. Algunos teóricos plantean que, en realidad, se trata de varias habilidades y sub-habilidades ordenadas jerárquicamente, otros hablan de habilidades aisladas; sin excluir las teorías unitarias o de habilidades únicas (Chapman, 1973-74).

Dado que el propio concepto de comprensión sugiere un proceso interno, no resulta extraño que para su estudio hayan predominado los modelos cognoscitivistas, que enfatizan el papel intelectual que juega el individuo: las formas de procesar la información de un texto (Smith, 1983); la clase de esquemas que se activan (Rumelhart, 1980); o la estrategia cognoscitiva que se sigue (Spiro, 1980).

Esta atención prioritaria al papel que juega el lector ha relegado a un segundo plano dos aspectos importantes 1) El análisis de los **aspectos claves de un texto** a los que hay que prestar atención para minimizar los llamados problemas de comprensión. 2) El estudio de las **características estructurales o de estilo**, que pueden demandar habilidades diferenciales para alcanzar una mejor comprensión. Una estrategia de análisis consistente en averiguar los aspectos de un texto que está tomando en consideración un lector y el cómo los está tomando en cuenta, seguramente va a contribuir a aclarar la naturaleza de muchos de los problemas de comprensión de la lectura, ya no tanto en términos de estudiar un proceso interno donde se soslaya el control que estos aspectos pueden ejercer sobre la conducta del lector.

Planteamiento metacognitivo y comprensión de la lectura

Brown (1980) desarrolla un planteamiento para el análisis de la lectura de acuerdo con lo que se han llamado "habilidades metacognitivas". En términos generales, por dichas habilidades se debe entender el conocimiento y control voluntario que se puede tener sobre los propios procesos cognoscitivos: P.e., cuando alguien puede darse cuenta de que tiene más problemas para resolver una tarea de naturaleza "x" que una de naturaleza "y" y, en consecuencia, le dedica un mayor esfuerzo a la tarea más difícil; o bien, cuando alguien es

* Docente e investigador de la U.N.A.M., campus Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y adscrito al Proyecto de Investigación en Neurociencias de la Universidad Interdisciplinaria de Investigación.

consciente de que le está prestando más atención a un acontecimiento que a otro. **Metacognición** quiere decir: "más allá de la cognición"; entonces, si aceptamos procesos cognoscitivos como la atención, la memoria, la comprensión, etc., metacognición querrá decir lo que va más allá de estos aspectos: darse cuenta si uno está atendiendo, estar atento a nuestra propia atención, o estar consciente de la propia memorización. Y para el caso particular de la lectura, cuando el lector se está dando cuenta si está comprendiendo o no lo leído; no sólo si comprende lo leído, sino si se da cuenta de que está comprendiendo.

Para darle cabida al planteamiento metacognitivo se requiere, en primer lugar, aceptar analizar el comportamiento humano complejo en términos de estas categorías de cognición. Y, en segundo lugar, estar de acuerdo en que se trata de una habilidad única de naturaleza binaria, que solo puede asumir dos estados: se presenta o no se presenta; que para el caso particular de la comprensión de la lectura, esta última premisa es la menos aceptada por los especialistas, puesto que se trata de muchas habilidades y no solamente de una que simplemente pueda ocurrir o no. El presente trabajo sostiene una interpretación alternativa a la metacognitiva.

Aunque en el planteamiento metacognitivo de la lectura el énfasis analítico se pone en el individuo, hay autores como Markman y Gorin (1981), Markman (1981) y Baker (1984a) que han reconocido implícita o explícitamente la importancia de las variables relativas a las características de los textos. Estos autores plantean que un buen "comprendedor" es quien tiene habilidades para darse cuenta de que hay algo que no está entendiendo (monitoreo de la propia comprensión), y que además hace algo al respecto. En el análisis de este tipo de habilidad reconocen diferentes niveles de complejidad. Sólo que si se pretende revalorar el papel que juegan los estímulos ambientales, se tiene que reconocer que la complejidad está en relación con lo que demande el texto leído, con las características de lo que se está leyendo; en otras palabras, no es lo mismo monitorear la propia comprensión ante una narración cronológica que ante la exposición de la definición científica de un término clave, con todas sus implicaciones; ni es lo mismo ante un párrafo compuesto de afirmaciones simples que ante uno con cláusulas subordinadas, puesto que se tienen que poner en juego diferentes habilidades de análisis del texto. Entonces, la habilidad para identificar los factores que originan la falta de comprensión se vincula con las habilidades o estrategias de atención a los aspectos claves demandados por diferentes tipos de comunicación escrita. En algunos textos resultará crucial la evaluación de la claridad y suficiencia de la información; en otros, atender con especial cuidado los conectivos lógicos, o la articulación conceptual de proposiciones y, en otros, no será tan trascendental, dependerá entonces de las demandas propias del texto o de la situación educativa.

Cabe entonces suponer que un buen "comprendedor" sería aquel que puede poner en juego diferentes estrategias de lectura o de atención diferencial según la demanda de los textos o de la situación; pero, obviamente, para poder poner en juego estas habilidades deberá aprenderlas. Existen evidencias de que un buen lector es más flexible y diversificado en sus estrategias de lectura (Brown, 1980; Davey, 1987; Keiman, 1982).

El presente trabajo tiene dos propósitos: en primer lugar, sostener la tesis de que en la medida en que se vayan identificando requerimientos de los textos y la correspondiente lectura estratégica, irá resultando innecesario el análisis de la lectura comprensiva en términos metacognitivos. Y, en segundo lugar, proponer un grupo de habilidades mínimas o básicas para este tipo de lectura en correspondencia con la tesis planteada.

Nueva formulación

El planteamiento de la comprensión de la lectura en términos metacognitivos puede reformularse y analizarse como un problema de evaluación de los aspectos de un escrito a los que resulta sensible un lector, es decir, de sus habilidades particulares para enfrentar los requerimientos mínimos de la comunicación escrita a fin de evitar las interpretaciones erróneas. Se enfatiza entonces el análisis de lo que se debe hacer al leer para lograr un nivel eficiente de lectura.

En la metacognición se considera como habilidad terminal el automonitoreo de la propia comprensión; pero, si evitamos concentrarnos prioritariamente en los procesos cognoscitivos del lector, automonitorear la comprensión puede significar tener las habilidades de atención o el control de los estímulos correspondientes para poder detectar los puntos claves de una comunicación escrita y, de esta manera, evitar muchos de los problemas de comprensión. Se plantea entonces el problema de saber cuáles serían estos puntos básicos. Si se lograran desglosar estos aspectos se simplificaría el estudio de la comprensión de la lectura y su entrenamiento, cuando menos en un nivel elemental.

Esta estrategia se ha observado en otros terrenos, así, p.e., en la enseñanza de la aritmética se han podido desglosar muchos aspectos de los estímulos que enfrenta el aprendiz sin necesidad de hablar de metacognición (Ferster y Hammer, 1975; Resnick, Wang y Kaplan, 1973). Cuando se le enseña a un niño las operaciones de suma, se tienen identificadas las reglas que se deben seguir, la complejidad de los estímulos que hay que atender, y las secuencias de conductas más pertinentes para alcanzar un resultado. Cuando hay algún error, se puede identificar su naturaleza, localizar la clase de falla y poner un remedio. Imaginemos que un niño se enfrenta a una suma de dos dígitos que requiere seguir la regla de "llevar" y no lo hace, el resultado de dicha suma es incorrecto aunque el niño no lo considere así.

$$\begin{array}{r} 68 \\ + 45 \\ \hline 1013 \end{array}$$

El niño escribió "1013" en vez de "113". Normalmente en este caso no decimos que falló la metacognición o que tiene problemas de comprensión aritmética, simplemente no atendió a un aspecto clave, que en este caso fue el no haber identificado que en la suma de las unidades se alcanzaba una cantidad mayor de 10.

Cuando se desglosan los aspectos involucrados en este tipo de habilidades académicas se posibilita un mejor entrenamiento e investigación sistemática. ¿Por qué no intentar hacer lo mismo con las habilidades de comprensión de la lectura? Es decir, identificar los aspectos básicos de un texto a los que debe ser sensible cualquier buen lector y una vez identificados tratar de entrenarlo en su detección y manejo.

Habilidades mínimas para la comprensión de la lectura

Cuando se afirma que un lector debe ser sensible a varias dimensiones de un material escrito, lo que se pretende decir es que debe poder distinguir la presencia de la ausencia de dichos aspectos, y regular su comportamiento en función de ello. Pero una de las limitaciones del entrenamiento usual para identificar debidamente los aspectos claves de la comunicación escrita, consiste en que el lector sólo se enfrenta a las instancias positivas, es decir, a textos que supuestamente están bien escritos, fomentándose así una actitud de respeto sagrado por lo que está impreso, lo cual se considera de antemano suficientemente completo, verdadero e informativo (Grice, 1975). Esta exposición exclusiva a los modelos que se suponen positivos no contribuye gran cosa a que el lector aprenda a distinguir los aspectos claves a los que debe atender para minimizar los problemas de comprensión.

A continuación se proponen cuatro dimensiones básicas del material escrito a las que todo buen lector debería ser sensible.

Léxico: Algo que comúnmente se acepta como una habilidad importante para la comprensión es que el lector sepa identificar un concepto nuevo, y que haga algo para averiguar su significado (intentar deducir el significado por el contexto lingüístico, consultar un diccionario, glosario o a otra persona). Un entrenamiento ideal en este aspecto consistiría en crear textos donde se introduzcan palabras inventadas y que la actividad del niño consista en detectarlas. La relación entre vocabulario y comprensión es algo que se reconoce como importante tanto teórica como empíricamente (Kameenui, Carnine, Freschi, 1982; McKeown, Beck, Omanson y Perfetti, 1983).

Consistencia externa: Este aspecto tiene que ver con una preocupación frecuentemente invocada cuando se menciona a los niños que leen sin comprender, es decir, que no reaccionan al contenido de la lectura, pues al parecer están más preocupados de hacer una lectura formalmente correcta, por memorizar, o por satisfacer alguna otra demanda formal. Esto puede ocurrir simplemente porque no se les ha enseñado que pueden valorar una lectura de acuerdo con su veracidad, hasta alcanzar niveles de lectura crítica. Un entrenamiento en este aspecto puede comenzar simplemente por la distinción entre oraciones de contenido verdadero vs. falso.

Ej.:

1. "El chocolate se toma con jabón."
2. "Los bastones sirven para oír mejor."
3. "Las moscas son muy molestas." Etc.

La tarea de decidir cuáles expresiones son verdaderas y cuáles son falsas puede inclusive resultarle divertida al niño. Naturalmente estas situaciones de estímulos deben irse complicando en cuanto a extensión y en cuanto a la dificultad para detectar las falsedades, sea porque exista un mayor enmascaramiento o porque la falsedad tenga que ver con conocimientos previos, externos a la lectura de ese momento.

Ej.:

4. "A mis primos les salió muy barata su casa; los ladrillos se los regalaron, el cemento estaba muy barato, la arena la sacaron de los árboles, y ellos mismos se pusieron a construir sin tener que contratar albañiles."
5. "... En el mar también podemos encontrar vertebrados, p.e.: el tiburón, la mojarra, las esponjas y el pulpo."

Consistencia interna o temática: Esto tiene que ver con la habilidad para hacer una lectura integrada. Teorías importantes sobre la comprensión de la lectura, como la de Kintsch y Van Dijk (1978) señalan que la integración de oraciones o enunciados constituye un aspecto crítico del proceso de comprensión de la lectura. A un lector principiante se le puede enseñar a distinguir entre textos integrados y desintegrados. Se puede evaluar este aspecto considerando la sensibilidad para detectar la falta de correspondencia entre segmentos informativos de una oración, proposición(es) o párrafo(s). Esta falta de correspondencia se puede deber a: 1. Una preposición, conjunción o conector lógico mal empleado. 2. Por la unión de sujeto(s), verbo(s) o complementos(s) pertenecientes a oraciones diferentes sin que se llegue a destruir la sintaxis. 3. Por la falta de correspondencia entre un título y el desarrollo subsecuente. 4. Por la introducción de un enunciado no perteneciente a un párrafo. 5. Por una conclusión que no se deriva de las premisas, etc. La habilidad de distinguir textos articulados vs. desarticulados conduce a leer de manera integrada, sin que se pierdan de vista las diferentes proposiciones de una comunicación total, pero hay que tener presente que un problema de lectura desintegrada puede originarse en una o en varias de estas modalidades, y que para fines de evaluación y entrenamiento convendría clasificarlas desde las más fáciles de distinguir hasta las más difíciles.

A continuación se muestran varios ejemplos de inconsistencias internas:

1. "Todos los ratones se reproducen cada obrero."
2. "Los antiguos humanos habitaron en las tardes."
3. "Cuando toda la gente se juntó en la calle para ver de cerca al animal que se había escapado, también apagaron la luz de su recámara para poder dormir tranquilos."
4. "Venus es un planeta que está más cerca del sol que la Tierra. En la superficie de Venus la temperatura es más alta que la del agua hirviendo. Venus es más o menos del mismo tamaño que la Tierra, pero el hombre no podría vivir ahí porque hace demasiado frío".

Información explícita y completa: La habilidad para detectar si la información contenida en un escrito es clara y suficiente puede ser particularmente importante para las actividades escolares donde los niños tienen que resolver problemas basándose en sus libros de texto, y también para darse cuenta si en el momento de la lectura, accidentalmente se han

omitido palabras o renglones. Esta habilidad también puede contribuir a que se hagan lecturas críticas, a que se pierda el respeto sagrado por lo escrito, y a que cuando el lector identifique un texto no claro o con insuficiente información, por iniciativa propia busque fuentes adicionales para subsanar el problema.

Nuevamente aquí podemos señalar varios grados de dificultad, pues la situación de estímulo puede ir desde un solo enunciado hasta una narración o planteamiento que abarque varios párrafos. Así p.e., en una sola proposición pueden omitirse deliberadamente sustantivos, adjetivos o circunstancias de lugar, modo, tiempo, etc. siempre y cuando quede claro que se omite algo importante que no puede deducirse con facilidad.

Ej.:

1. "En las mañanas es algo muy saludable."
2. "Una pajarita del bosque era tan pobre que no se podía casar. Le tuvo lástima y decidió ayudarla; llamó a todos los animales del bosque y les dijo:..." Etc.
3. "Durante el invierno los lobos que viven en el bosque tienen muy poco que comer. Un lobo flaco y hambriento encontró por casualidad a un perro gordo y bien comido. ¿Y qué servicios son éstos? –preguntó el lobo–..." Etc.

En una evaluación reciente en la que el autor usó relatos con una extensión de 8 a 10 renglones, encontró diferencias muy claras entre niños de 5° y 6° grado de educación básica con relación a esta habilidad.

Consideraciones finales

Se ha planteado que los cuatro grupos de habilidades que se proponen son básicas o mínimas porque se constituyen en requisitos previos para satisfacer demandas de comprensión de la lectura más especializadas.

Un entrenamiento consistiría en lograr que el niño distinga cuándo un material escrito tiene o no tiene las características que se señalaron. El entrenamiento deberá completar la mezcla azarosa de textos bien escritos y textos alterados, así como la presentación de varias clases de alteraciones. Este sistema también permite ser usado como diagnóstico, resultando en consecuencia una relación estrecha entre diagnóstico y entrenamiento; el diagnóstico orientará acerca de los aspectos en los que el niño deberá ser entrenado.

Referencias bibliográficas

- Baker, L. (1984a) "Spontaneous versus Instructed Use of Multiple Standards for Evaluating Comprehension: Effects of Age, Reading Proficiency and Type of Standard." En **Journal of Experimental Child Psychology**, Vol 38, 2, 289-311.
- Brown, A.L. (1980) "Metacognitive Development and Reading." En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cromer, W. (1970) "The Difference Model: A new Explanation for some Reading Difficulties." En **Journal of Educational Psychology**, 61, 471-483.

- Chapman, C.A. (1973-74) "A Text of a Hierarchical Theory of Reading Comprehension." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 9, 232-234.
- Davey, B. (1987) "Relations between Word Knowledge and Comprehension: Generalization across Tasks and Readers." En **The Journal of Educational Research**, Vol. 80, 3, 179-183.
- Ferster, L.B. y E.E. Hammer (1975) "Síntesis de los componentes de la conducta aritmética." En W.K Honing (ed.) **Conducta operante: investigación y aplicaciones**. México, Trillas.
- Golinkoff, R.M. y R. Rosinski (1976) "Decoding, Semantic Processing and Reading Comprehension Skill." **Child Development**, Vol. 47, 252-258.
- Grice, H.P. (1975) "Logic and Conversation." Citado en Baker (1984) "Children's Effective Use of Multiple Standards for Evaluating their Comprehension." En **Journal of Educational Psychology**, Vol. 76, N° 4, 588-597.
- Isakson, R.L. y J.W. Miller (1976) "Sensitivity to Syntactic and Semantic Cues in Good and Poor Comprehenders." En **Journal of Educational Psychology**, Vol. 68, 787-792.
- Kameenui, E.J.; D.W., Carnine y R. Freschi (1982) "Effects of Text Construction and Instructional Procedures for Teaching Word Meanings on Comprehension and Recall." En **Reading Research Quarterly**, Vol. 17, 367-388.
- Kintsch, W. y T.A. Van Dijk (1978) "Toward a Model of Text Comprehension and Production." En **Psychological Review**, Vol. 85, 5, 363-394.
- Kleinman, G.M. (1986) "Comparing Good and Poor Readers: A Critique of the Research." Citado en R. Calfee y P. Drum (eds.) **Handbook of Research on Teaching**. Macmillan Publishing Company. 3ª. ed.
- Marckman, E.M. (1981) "Comprehension Monitoring." En W.P. Dickson (ed.) **Children's Oral Communication Skills**. New York, Academic Press.
- Marckman, E. M. y L. Gorin (1981) "Children's Ability to Adjust their Standards for Evaluating Comprehension." En **Journal of Educational Psychology**, Vol. 73, 3, 320-325.
- McKeown, M.G.; I.L. Beck; R.C. Omanson y C.A. Perfetti (1983) "The Effects of Long-term Vocabulary Instruction on Reading Comprehension: a Replication." En **Journal of Reading Behavior**, 15, 3-18.
- Resnick, L.B.; M.C. Wang y J. Kaplan (1973) "Task Analysis in Curriculum Design: a Hierarchically Sequenced Introductory Mathematics Curriculum." En **Journal of Applied Behavior Analysis**, Vol. 6, 679-710.
- Rumelhart, D.E. (1980) "Schemata: The Building Blocks of Cognition." En R.J. Spiro, B.C. Bruce y F.W. Brewer (eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smith, F. (1983) **Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**. México, Trillas.
- Spiro, R.J. (1980) "Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall." En R.J. Spiro, B.J. Bruce y W.F. Brewer (eds.) **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.