

Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura

María Eugenia Dubois*

Es mucho lo que se ha escrito en los últimos años sobre comprensión de la lectura y mucho lo que se ha adelantado en su análisis debido, en especial, a los avances de la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva y, recientemente, al desarrollo de los estudios sobre inteligencia artificial. Sin embargo, quedan todavía una serie de interrogantes para los que no se encuentra respuesta satisfactoria y quizá no se la encuentre en mucho tiempo. Algunos de esos interrogantes son los que se van a plantear en este trabajo.

1. ¿La comprensión de la lectura es un proceso global, indivisible o está compuesto por una jerarquía de niveles caracterizados por diferentes habilidades o destrezas?

La idea acerca de la existencia de niveles de comprensión es de larga data y ha estado ligada, en general, a lo que vamos a llamar aquí el enfoque tradicional de la lectura que concibe a ésta como un conjunto de habilidades ordenadas jerárquicamente. El esquema clásico, alrededor de los años 40, proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y de la asimilación o evaluación como último nivel. Este esquema fue compartido por muchos autores con ligeras variaciones debidas, en general, al hecho de hacer o no explícitos los subniveles de la comprensión. Estos incluían, por lo común, la comprensión literal, o habilidad para comprender lo explícitamente dicho en el texto, la inferencia, o habilidad para comprender lo que está implícito, y a lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto o los propósitos o ideas del autor. Estos esquemas, como taxonomías que eran, no pretendían explicar el proceso de lectura sino tan sólo describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de ese proceso.

A pesar de que en la primera década del siglo, Huey (1980) había reconocido la complejidad de la lectura como proceso psicológico y Thorndike (1917), en la segunda, había comparado la comprensión de la lectura con la resolución de un problema matemático, estas ideas se habían debilitado, después de ser relativamente bien acogidas, y no llegaron a influir en el enfoque tradicional de la lectura. Este no se orientó al análisis de cuestiones teóricas sino a la solución de problemas prácticos referidos, sobre todo, a la lectura inicial. Su gran preocupación en este campo dio lugar, en Estados Unidos, al desarrollo de lo que Goodman (1982) llama:

“una tecnología sistemática para enseñar a leer, basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades” (p.15).

* La profesora María Eugenia Dubois es la Coordinadora de la Maestría de Educación, Mención Lectura, de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Este artículo fue presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura celebrado en San José de Costa Rica, en julio de 1984.

Sin embargo, queremos destacar que en el enfoque tradicional de la lectura había una concepción implícita en lo que a ubicación del significado se refiere. En efecto, los defensores del mismo sostenían que para comprender el lector debía extraer el significado del texto, lo cual implicaba un reconocimiento tácito de que el significado está en las palabras y oraciones que componen el mensaje, en suma, de que el significado está en el texto. Este punto de vista se iba a ver reforzado, además, por la teoría de Chomsky (1957) para quien el significado de la oración está determinado por la oración misma, es decir, el significado está formalmente asignado sobre la base de la estructura de la oración y no sobre la expectativa del oyente.

Las ideas de Chomsky a este respecto encontraron la decidida oposición de los semantistas, quienes consideran que las oraciones no tienen significados fijos sino que dependen del contexto y propósito para el que fueron enunciadas, pero su teoría inicial tuvo amplia aceptación de los psicólogos durante los años '60 y el aporte de éstos al campo educacional contribuyó a que se afanzara aún más el enfoque tradicional de la lectura. Sin embargo, fue precisamente a fines de esa década, con el gran avance ocurrido en la psicolingüística y en la psicología cognoscitiva, cuando surgió el enfoque constructivo o interactivo, el cual iba a cuestionar, en forma muy severa la concepción de la lectura como un conjunto de habilidades. En oposición a este punto de vista, el nuevo enfoque destacaría que la lectura es "un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje" y que la comprensión es la construcción del significado del texto, por parte del lector, de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida (Goodman, 1976; Smith, 1978).

En cuanto a la ubicación del significado, el enfoque constructivo no sólo mostraría una posición contraria a la tradicional sino que además la haría explícita manifestando que el significado no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. El texto es sólo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo. El significado del discurso es, según Rand Spiro (1980) algo más de lo que puede ser derivado de cualquier análisis lógico o lingüístico del texto. Es obvio que el texto forma parte del proceso de creación del significado, pero debe considerarse conjuntamente con los distintos tipos de contexto y con la actividad del lector, quien trata de construir el significado de tal manera que pueda ser incorporado a su mundo individual.

Los trabajos de diferentes autores se centraron entonces en el análisis de la lectura como proceso global y en su objetivo único: la comprensión. Goodman (1976) afirmaría que "la lectura es un juego psicolingüístico de adivinación" y que "la comprensión es el proceso de muestreo, predicción prueba de hipótesis" que tiene lugar entre texto y lector. También para Smith (1978) "la base de la comprensión es la predicción y ésta se alcanza haciendo uso de lo que ya sabemos acerca de la vida y haciendo uso de la teoría del mundo que todos llevamos en nuestra mente".

En las afirmaciones de los defensores de la concepción constructivista de la lectura no parecía tener cabida ninguna referencia a la comprensión

como proceso divisible, pero también es cierto que no había nada en ellas que hiciera suponer un decidido rechazo a la existencia de niveles o habilidades de comprensión. Por eso no es de extrañar que se encuentren muchos trabajos en los que se define la lectura como proceso constructivo pero se reconocen, no obstante, distintos tipos o niveles de comprensión como, por ejemplo, la literal y la inferencia.

La posición tradicional, tal vez por sus características de enfoque dirigido a la solución de problemas prácticos de la lectura, mostró una coherencia básica entre su concepción acerca de la comprensión, la investigación de la misma y la aplicación pedagógica de sus resultados. No podemos, en cambio, afirmar lo mismo acerca del enfoque constructivo. Por el contrario, en estos momentos parece haber un divorcio entre la teoría y la investigación en lo que a comprensión de lectura se refiere, y sólo intentos aislados de orientar la labor pedagógica según los nuevos planteamientos teóricos. Al menos ésa es la conclusión a la que se arriba después de leer la obra: **Children's Prose Comprehension**, editada por C. Santa y B. Hayes, publicada por la IRA en 1981. Ahí se nos dice muy claramente que la investigación no ha encarado hasta ahora el estudio de la comprensión como un proceso global, sino que ha tratado tan sólo de analizar habilidades que contribuyen a la comprensión o tareas o habilidades que permiten evaluar la comprensión. Linda Baker y Nancy Stein (1981), autoras de uno de los estudios incluidos en la obra, señalan que:

"...las cuatro habilidades más comúnmente exploradas en los estudios son: identificar las ideas principales, comprender las estructuras lógicas, hacer inferencias y usar estructuras de orden superior (gramática de cuentos, por ejemplo)" (p. 8).

Estas autoras dicen también que estas mismas habilidades son motivo de gran interés en la enseñanza de la comprensión de lectura.

¿Qué nos indican estos hechos? Que si bien el enfoque tradicional parece haber sido desplazado por el enfoque constructivo en cuanto a la concepción general sobre el proceso de lectura –los niveles jerárquicos habrían sido reemplazados por el proceso interactivo entre el lector, texto y contexto, y la extracción del significado por la construcción del mismo– no habría ocurrido algo similar en lo que a investigación se refiere. Esta, pese a definir la comprensión como proceso constructivo, continuaría ligada a la tradición de considerarla como un proceso divisible en partes, habilidades o destrezas, aun cuando se pudiera admitir que se habría dado un cambio, con respecto al enfoque tradicional, en el tipo de habilidades contempladas (por ejemplo, el dominio de las estructuras de texto). Pero no es nuestra intención discutir ahora este punto. Pretendemos, en cambio, después de este breve análisis de los dos enfoques sobre comprensión de la lectura, hacer algunas reflexiones en relación con el interrogante inicial, aunque a sabiendas de que no lo podemos responder.

Pensemos, en primer término, qué argumentos podrían ser esgrimidos por cada uno de los enfoques en defensa de la existencia de habilidades o categorías separables de comprensión. Desde el punto de vista de la posición tradicional creemos que la idea de habilidades de comprensión podría estar

justificada por lo siguiente: si el significado está en el texto –como parece sustentar dicho enfoque– las probabilidades de ubicación del mismo son limitadas, en virtud de la estructura de aquél, y quizá podría admitirse alguna clase de categorización, el significado podría estar explícito o implícito, podría pertenecer a la estructura superficial o a la profunda, podría ser intratextual o extratextual. Por lo tanto, es posible que el lector requiriera de habilidades diferentes para extraer los diferentes significados.

¿Qué podría, en cambio, justificar desde la perspectiva del enfoque constructivo la existencia de componentes separables de la comprensión, llámesele habilidades o de cualquier otra manera? No podemos olvidar que en esta concepción, a diferencia de la tradicional, hay un intento de explicar el proceso de lectura –aun cuando todavía quede mucho por demostrar a través de la investigación– y según esa explicación la lectura es un proceso global cuya única meta, la comprensión, es el resultado de la interacción del lector con el texto y el contexto. Es un proceso en el cual la competencia lingüística, el pensamiento, los conocimientos y experiencias del lector juegan un papel primordial en la construcción del significado. Naturalmente que el texto es el estímulo, el punto de partida, el detonante que genera el proceso continuamente renovado, pero sin el aporte del lector la lectura es incomprendible. ¿Cómo se podría entonces rescindir ese proceso? Parecería en verdad muy difícil pensar que se requieren diferentes habilidades para construir distintos significados. Ya se trate de leer un cuento o un editorial de periódico, en ambos casos se requiere un proceso de construcción del significado y en ambos casos habrán de intervenir los mismos elementos: el texto, el lector y sus esquemas mentales, el propósito de la lectura. Pero el que haya **un proceso** de construcción no quiere decir que sea el mismo proceso de construcción; el desarrollo, los límites de éste variarán en función, no sólo de las capacidades y desarrollo del lector, sino también en función del texto y del propósito de la lectura. Para usar un término mucho más apropiado diremos, con Spiro (1980) que lo que cambia es la extensión de la construcción.

Spiro toma de Bartlett (1932) la idea de que la comprensión es el “esfuerzo en busca del significado” y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente. Partiendo de aquí Spiro nos dice que la extensión de este proceso constructivo es variable, que “se puede simplemente formar una representación semántica mínima plausible o se pueden realizar extensiones muy elaboradas” (p. 256), lo cual dependerá de la tarea exigida al lector. El lector que lee una novela para pasar el rato es probable que se satisfaga con una “representación mínima plausible”, pero si ese mismo lector tiene que leer la novela para hacer un estudio de sus personajes extenderá el proceso de construcción hasta dar con una respuesta satisfactoria para el cumplimiento de su objetivo. Spiro afirma, además, que la extensión en la cual procede el esfuerzo en busca del significado tiene amplias ramificaciones en la teoría y en la práctica relacionada con la comprensión de la lectura, pero que en realidad “es muy poco lo que se conoce acerca del proceso implicado en la iniciación, dirección y conclusión de la construcción” (p. 258). Pensamos que esta argumentación de Spiro, además de interesante, es muy prometedora para la investigación de la comprensión como proceso global y es lástima que no se disponga de trabajos en tal sentido.

Nos gustaría plantear, en segundo término, si los diferentes enfoques sobre lectura han podido demostrar la existencia de niveles o habilidades de comprensión. En el supuesto de que nuestro razonamiento sobre la posible vinculación entre la ubicación del significado en el texto y la habilidad de comprensión para extraerlo fuera correcto, ¿podríamos encontrar pruebas al respecto en el enfoque tradicional? No lo creemos posible. Lo que encontraríamos con certeza es una descripción de conductas y una asignación de etiquetas para cada una de ellas. Esto nos lleva a pensar que pudiera estar pasando con la comprensión algo semejante a lo que pasó con los instintos. Los científicos observaban una conducta, de allí inferían un instinto y luego decían que el instinto había provocado la conducta. En el caso de la lectura se le hacen al niño preguntas que sólo pueden ser respondidas textualmente y se dice después que eso es comprensión literal.

En cuanto al enfoque constructivo tampoco ha sido capaz, hasta ahora, de demostrar si la comprensión es un proceso divisible o un proceso global, por el contrario vimos ya que ni siquiera se ha emprendido la investigación sobre el tema. Lo curioso dentro de este enfoque es que, a pesar de que se pone un marcado énfasis en el hecho de que la lengua escrita es una extensión de la lengua hablada, se insiste en considerar habilidades como la inferencia o la identificación de ideas principales sólo cuando se trata de analizar la comprensión de la primera. Es indudable que el niño aprende a inferir desde pequeño, eso es parte de la comprensión del mundo que lo rodea; aprende a distinguir muy tempranamente, a través del lenguaje hablado, lo que es importante para él de lo que no lo es; aprende a reconocer lo que dice explícitamente el interlocutor de lo que quiso decir. Todo eso lo aprende a través de la práctica y la experiencia en un mundo en el que el lenguaje es funcional. Si el niño tuviera una experiencia similar en la lectura también aprendería a comprender lo que es importante y a destacar lo accesorio, sin caer en el absurdo de tener que esperar a que alguien le enseñe (si es que eso es posible) a reconocer cuál es la idea principal y cuál la secundaria.

Para terminar con este punto diremos que no se sabe todavía lo suficiente sobre comprensión de lectura como para afirmar si es un proceso global, indivisible o si, por el contrario, está compuesta por diferentes habilidades separables entre sí. Personalmente, nos inclinamos a creer que la comprensión es un proceso global y que la única forma en la cual tendría sentido hablar de niveles o de etapas, o incluso de habilidades de comprensión sería en el caso de comprobar en la lectura la existencia de un proceso evolutivo similar al que Emilia Ferreiro (1979, 1982) comprobó ya en la escritura del niño. En otras palabras, deberíamos probar que los niños pasan, necesariamente, por distintas fases de comprensión de la lengua escrita hasta llegar a una etapa en la que se mostrará un equilibrio en el proceso de construcción del significado, entre la información que recibe y la que él es capaz de aportar de acuerdo con sus conocimientos. Lo que hasta ahora se ha venido llamando habilidades de comprensión no son, a nuestro juicio, sino **formas de evaluar** la comprensión, con el peligro de que esas mismas habilidades pretenden enseñarse, como veremos en otro de los puntos a tratar en este trabajo.

Pasemos ahora al segundo de nuestros interrogantes.

II. ¿Cuál es la relación entre inferir y comprender?

La mayor parte de los trabajos sobre lectura, cualquiera sea la posición teórica que asuman, atribuyen un papel fundamental a la inferencia dentro del proceso de comprensión del texto. Lamentablemente, lejos de ayudarnos a entender ese proceso, el papel de la inferencia no hace sino complicarlo aún más, puesto que se sabe tan poco del uno como de la otra, y menos todavía de la relación entre ambos. ¿Inferir y comprender son dos procesos distintos estrechamente relacionados o son dos aspectos de un mismo proceso? ¿Para comprender debemos previamente inferir o la comprensión precede a la inferencia? Aun cuando algunos trabajos recientes contienen un atisbo de respuesta para estos interrogantes no hay duda de que el camino a recorrer en tal sentido es todavía muy largo. Por el momento sólo deseamos plantear el papel asignado a la inferencia por cada uno de los enfoques discutidos a lo largo de este trabajo, a fin de que esto nos ayude a reflexionar sobre el tema propuesto.

Para el enfoque tradicional de la lectura dijimos ya que la inferencia era uno de los niveles de la comprensión y consistía en extraer el significado de aquello que estaba implícito en el texto. Desde esta perspectiva cada nivel de comprensión se concebía como algo separado y claramente distinto de los otros. ¿Se produjeron cambios a este respecto con el nuevo enfoque de la lectura como proceso constructivo? ¿Qué papel se le atribuye a la inferencia en la nueva teoría sobre lectura? Las respuestas que hallamos para este interrogante son las siguientes:

1) La primera se encuentra en el trabajo ya mencionado de Baker y Stein (1981) en el que se revisa la investigación actual sobre el desarrollo de habilidades de comprensión de la prosa. Una de esas habilidades es la de hacer inferencias y acerca de ella dicen las autoras:

“A fin de comprender las ideas principales de un texto y percibir sus interrelaciones, es a menudo necesario producir información que no está explícitamente presentada en el texto. Muchas de las cosas que los lectores necesitan conocer para comprender la prosa no son afirmadas de manera explícita, por lo tanto ellos tienen que ser capaces de acudir a su conocimiento del mundo para hacer inferencias y llenar los vacíos en el flujo de ideas”. (p. 24)

Esto confirmaría lo que ya fue comentado en el punto anterior, es decir, que la investigación actual continúa la tradición del enfoque sobre la lectura como un conjunto de habilidades, una de las cuales es la de hacer inferencias. La única distinción, tal vez, con respecto al enfoque tradicional sería la de que ya no se considera que esas habilidades estén ordenadas de manera jerárquica.

2) La segunda respuesta nos la proporciona Trabasso (1981), uno de los autores que más ha trabajado sobre el tema de la inferencia. Trabasso analiza el papel de las inferencias en la narrativa y nos dice que el lector infiere para encontrar las relaciones lógicas o semánticas entre las proposiciones o sucesos contenidos en el texto, o bien para completar la información requerida a fin de

establecer esas relaciones entre sucesos. Pero además él reconoce que su descripción de las inferencias está basada en el modelo de la cadena causal según el cual:

“... el lector comprende un relato: 1) formando conceptualizaciones de las oraciones y 2) vinculando las conceptualizaciones a través de la generación de inferencias que las conectan. Una vez que la cadena causal es repensada en la memoria, se dice que el lector ha comprendido el relato y puede ahora realizar operaciones adicionales sobre esta representación haciendo uso de varias reglas de gramática de cuentos, de resúmenes o interpretativas.

La formación de conceptualizaciones subyacentes parece ser una precondition necesaria para conectarlas. Así, desde el punto de vista del desarrollo, se podría esperar que la comprensión de oraciones individuales preceda a su vinculación por la vía de la inferencia. Este, en verdad, parece ser el caso” (p. 71).

Habría dos cosas importantes a señalar con respecto a la concepción de Trabasso sobre la inferencia, en primer lugar el proceso de inferir en la lectura estaría estrechamente ligado al de comprender sin confundirse con éste, y en segundo lugar la comprensión aparecería como un prerrequisito de la inferencia. Es interesante destacar esto último porque la tendencia general en otros autores es más bien la de considerar la inferencia como paso previo y necesario para la comprensión.

3) La tercera respuesta la encontramos en los estudios recientes sobre inteligencia artificial en los que se afirma que:

“El problema de la comprensión de lectura es el de construir una representación conceptual interna de la narración y de reconocer en la narración que está siendo leída se relaciona con los conceptos previos y las estructuras mentales” (Natalie Dehn, 1984, p. 86).

La misma autora reconoce que el “hacer inferencias es un aspecto esencial de la lectura (o, en verdad, de cualquier forma de comprensión)”. Para comprender una narración es absolutamente necesario recurrir a la inferencia y ésta a su vez requiere del conocimiento previo de una variedad de aspectos, como por ejemplo, conocimiento de las instituciones y convenciones humanas, de los roles sociales, del mundo físico, de la naturaleza humana y de las metas y objetivos que la gente se propone (N. Dehn, 1984). Esto coincidiría con algo que dice Trabasso (1981) respecto a que él cree que la base de la realización de inferencias proviene de la experiencia o del conocimiento del mundo antes que del razonamiento formal (p. 111). Sin embargo, a pesar de que también coincidirían estos estudios con Trabasso en cuanto a la definición de comprensión, se apartarían de este autor en el hecho de considerar a la inferencia más bien como un prerrequisito de la comprensión y no a la inversa como parece sostener Trabasso.

Nuestra conclusión al analizar el trabajo de Natalie Dehn es que resulta muy difícil separar, en los estudios sobre inteligencia artificial, la comprensión de la inferencia. Aparte de hacer descansar la comprensión en forma total en la inferencia, se dice que ésta requiere del conocimiento general previo, algo sobre lo cual también se apoya el enfoque constructivo de la comprensión, y que la formación de expectativas es un aspecto importante del proceso de

inferencia, concepto que sin duda podemos asimilar al de predicción en la comprensión.

La integración entre inferencia y comprensión, puesta de manifiesto a través de los estudios sobre inteligencia artificial, se evidencia también en el trabajo de Johnson y Barrett (1981) encaminado a evaluar materiales de instrucción de acuerdo con una taxonomía de habilidades o tareas de comprensión. En esta lista, compuesta de 17 ítems no figura la tarea de "hacer inferencias" y la explicación de los autores para esta omisión es que las:

"...inferencias son una parte inevitable del proceso de comprensión y la comprensión de aun el más simple pasaje requiere una considerable cantidad de inferencias. Las inferencias no se consideran como una tarea separada porque constituyen un aspecto inherente de todas las otras tareas, dependiendo de que la información sea explícita o implícitamente afirmada en el pasaje o de que sea derivada de la experiencia del lector" (p. 81).

4) La última respuesta con respecto al problema de la relación entre inferencia y comprensión proviene de Kenneth Goodman. Es interesante comprobar que Goodman, uno de los pioneros del nuevo enfoque sobre lectura, no hace en sus primeros trabajos ninguna mención de la inferencia. En ellos sostenía que la lectura consiste en el proceso de muestreo, predicción y prueba de hipótesis que conduce a la construcción del significado. Pero en un trabajo muy posterior (1982) señala que la lectura emplea una serie de estrategias –a las que define como "esquemas amplios para obtener, evaluar y utilizar información"– y menciona las estrategias de muestreo predicción e inferencia. Con respecto a esta última nos dice:

"La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta" (pp. 21/22).

El hecho curioso es que Goodman no menciona como estrategia la prueba de hipótesis a la que, sin embargo, le concedía mucha importancia en sus primeros trabajos. ¿Podría la inferencia de ahora ser la prueba de hipótesis de antes? Si no es así, ¿qué es lo que ha llevado a Goodman a desterrar la prueba de hipótesis para reemplazarla por la inferencia? Solamente el propio Goodman nos podría responder a esta pregunta. Lo único que podemos hacer es tratar de entender cuál es la relación entre inferencia y comprensión en el esquema de este autor y para eso nos vamos a valer de sus propias palabras:

"Los factores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura. De hecho no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura" (p. 21).

En este caso la inferencia, al igual que las otras estrategias está en la base misma de la lectura y por lo tanto en la base del proceso de construcción que lleva al significado. Lo que ha hecho Goodman, al parecer, es reemplazar lo que antes denominaba procesos o habilidades o estrategias y agregarles un nuevo proceso que sería la inferencia. Esta pasaría entonces a ser, como en los estudios de inteligencia artificial, una parte indispensable del proceso constructivo de la comprensión.

En nuestra opinión, el uso que hace Goodman del nombre de estrategia lleva a confundir el **proceso** con las **vías** necesarias para llevarlo a cabo. El proceso de hacer andar un carro –ejemplo que Goodman gusta utilizar– depende de que se encienda, de que se lo coloque en la velocidad adecuada, de que se arranque en el momento preciso, etc. Pero la persona que maneja el carro puede utilizar distintas estrategias para echarlo a andar: puede encenderlo apretando el acelerador mientras sostiene el cebador, o puede encenderlo y apagarlo varias veces hasta lograr el calentamiento debido, etc. Y todo esto no puede confundirse con el proceso mismo de hacerlo andar. De ahí que sería más conveniente tal vez hablar de procesos de muestreo, predicción, inferencia y autocorrección y referirse a las estrategias como estrategias **para** y no estrategias **de**. Habría así un **proceso de** muestreo y una **estrategia para** realizarlo.

Para resumir lo expuesto hasta aquí diremos que la relación entre inferencia y comprensión parece cada vez más estrecha puesto que mientras en el enfoque tradicional era tan sólo un nivel de la comprensión, en el enfoque constructivo parece haberse convertido en una parte vital e inseparable de la comprensión al punto de confundirse casi con ésta. Por otro lado la inferencia, al igual que la comprensión, es la gran desconocida. Bien dice Trabasso (1981) que los estudios proporcionan tan sólo taxonomías “porque faltan teorías y análisis acerca de lo que son las inferencias” (p. 111).

III. ¿Es posible enseñar la comprensión de lectura?

Dado que iniciamos nuestra serie de interrogantes contraponiendo las dos posiciones que debaten frente al problema de la lectura, vamos a cerrar la serie de la misma manera analizando las consecuencias pedagógicas que se derivan de uno y otro enfoque en lo que respecta a la comprensión de lectura.

Dijimos hace un momento que la concepción tradicional dio lugar a la creación de una verdadera tecnología de la enseñanza basada en la jerarquía de habilidades. La gran preocupación de la escuela fue, sobre todo, la enseñanza de la lectura inicial apoyada básicamente en el desarrollo de la habilidad del niño para el reconocimiento de palabras. La creencia generalizada era que la comprensión se alcanzaría sólo después de logrado el dominio de la habilidad para decodificar los signos escritos, una de cuyas primeras manifestaciones era la lectura de palabras a primera vista. La misma creencia permitía suponer que la comprensión surgía casi como consecuencia de la habilidad para decodificar. Por eso la escuela otorgó un énfasis especial a la enseñanza de la decodificación y un énfasis algo menor a la enseñanza de la comprensión, con el agravante de que esta última se redujo, en gran medida,

a la enseñanza de la llamada comprensión literal. Este fue un error quizá más grave aún que el de considerar la decodificación como el camino que conduciría automáticamente al dominio del acto de lectura, porque la insistencia sobre las llamadas preguntas de comprensión literal trajo como consecuencia la búsqueda, por parte del lector, de respuestas basadas tan sólo en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, lo cual no asegura de ningún modo la comprensión del significado del texto.

De lo anterior se desprende que desde el punto de vista tradicional se considera posible enseñar la comprensión de lectura, lo cual es perfectamente coherente con la concepción que los partidarios de ese enfoque abrigan con respecto al proceso de lectura. Para ellos el significado está en el texto y la comprensión llega cuando ese significado alcanza al lector, cuando éste logra extraerlo. Por lo tanto, si el proceso se da desde el texto hacia el lector, es algo externo a éste, algo que el sujeto recibe y en consecuencia puede ser enseñado.

La enseñanza de la comprensión de lectura intentada por el enfoque tradicional es coherente además desde otro punto de vista, si tomamos en cuenta la concepción –que subyace a ese enfoque– del sujeto cognoscente como un ser pasivo, receptor de todo lo que la escuela ha decidido depositar en él.

Para el enfoque constructivo, en cambio, la idea de enseñar la comprensión de lectura debería ser tan inaceptable como la de enseñar al niño a comprender el lenguaje hablado. En primer lugar señalamos ya que dentro de esta concepción el significado se considera determinado, en gran medida, por lo que el propio lector aporta al texto según sus experiencias y conocimientos. Por lo tanto la comprensión, en este caso, brota de adentro, es un proceso de creación del lector, algo que el sujeto aporta mientras lee y esto difícilmente puede ser enseñado. En segundo lugar –y derivado de lo anterior– se observa una gran diferencia entre el enfoque tradicional y el constructivo en cuanto a la concepción del sujeto cognoscente. Este pasa a ser, en la concepción constructivista, un sujeto activo, creador de su propio conocimiento y, en consecuencia, director de su proceso de aprendizaje.

Si consideramos que el alumno es un ente activo sobre el que podemos inscribir lo que como adultos juzgamos necesario, entonces **enseñamos** a leer mediante cualquier método conocido o mediante una combinación de ellos. Con la misma idea en mente dosificamos el proceso de enseñanza yendo de lo que creemos simple –aunque no lo sea en absoluto para el niño– a lo complejo: de las letras o sílabas a las palabras y oraciones, luego a la comprensión literal y más tarde a la evaluación y a la lectura crítica o de aplicación.

Si aceptamos en cambio que el alumno es un sujeto activo dentro del proceso de lectura, tenemos que aceptar también que no enseñamos a leer sino que el niño **adquiere la lectura** de la misma manera que adquiere el lenguaje, esto es, participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos. Por otro lado es lo que el niño hace, prácticamente, desde el nacimiento: adquirir

experiencias sobre el mundo, sobre las personas, animales y objetos que lo rodean. Lo único que hacemos los adultos es guiarlo a través de sus experiencias confirmando o rechazando los descubrimientos que el niño nos presenta cada día. Como adultos, además, respetamos el tiempo del niño, aceptamos que él aprenda en el momento en que se siente con fuerzas para llevar a cabo su aprendizaje, sea éste el de sostener los objetos, caminar, hablar, o cualquiera de esas grandes hazañas que realizan los niños en los primeros años de vida.

Algunos autores han señalado que los adultos confiamos en la capacidad del niño para aprender hasta el momento en que ingresa a la escuela. A partir de ese día le retiramos nuestra confianza y la depositamos tanto en quien le va a enseñar como en los objetos a través de los cuales se le va a transmitir la enseñanza, por ejemplo el libro de lectura. El gran creador de conocimiento que ha sido el niño hasta ese instante, se ve reducido de pronto a la calidad de un pequeño ser ignorante que debe esperar a que lo instruyan cuando el adulto lo cree conveniente y en lo que éste considera conveniente.

Lo cierto es que la teoría no ha logrado todavía influir sobre la práctica pedagógica hasta el punto de quebrar la tradición de que la escuela **debe enseñar** a leer y a escribir. Tal vez sería oportuno aclarar dos cosas a este respecto, la primera se refiere al sentido en el cual hablamos de **enseñar** y la segunda a la confusión existente en cuanto a enseñar a comprender a través de las llamadas habilidades o tareas de comprensión.

Se puede hablar de enseñar en dos sentidos, como un “hacer que alguien aprenda algo”, lo cual entraña un elemento de imposición frente al sujeto que aprende, o como un “mostrar algo” en cuyo caso desaparecería la característica de cosa impuesta. La idea de enseñar la lectura en esta última forma es perfectamente aceptable, sería mostrar al niño la manera en que los adultos utilizamos la lectura, del mismo modo que le mostramos la manera en que usamos el lenguaje oral. Pero lamentablemente la acepción corriente en el sistema educativo es la primera, o sea, la de enseñar a leer como algo que se impone al niño desde afuera y por la sola decisión de los adultos como docentes. Como, además, el conocimiento en la escuela está encasillado en disciplinas –y hemos decidido que la lectura es una de ellas– la abstraemos de todo lo que puede contaminarla, esto es del mundo que rodea al niño, y la convertimos así para él en una colección de sonidos y palabras sin sentido. Caemos en el absurdo de enseñar a leer por la lectura misma, de separar el aprendizaje de la lectura para el aprendizaje, cuando es evidente que nadie lee por leer. Todo lector tiene una meta, sea ésta el pasar el rato, buscar una información, estudiar o poner en práctica una receta de cocina.

En cuanto al hecho de enseñar a comprender a través de las llamadas habilidades o tareas de comprensión, creemos que la confusión estriba en identificar formas de evaluar la comprensión con formas de enseñarla. No estamos diciendo que no sea posible colocar el alumno en situación de aprender a comprender un texto sobre la base de la discusión, el diálogo, o la dramatización, o cualquier otro recurso que se le ocurra al maestro. Lo que deseamos señalar es que la comprensión no se puede enseñar a través de

hacer hincapié en la inferencia o en la búsqueda de la idea principal, dos de las tareas de comprensión más utilizadas en la escuela. Con respecto a esta última, sobre todo, las investigaciones muestran poco acuerdo respecto a su definición, y por otro lado cabe preguntarse si el reconocimiento de ideas principales es una habilidad de comprensión o una manera de apreciar o evaluar la existencia de la comprensión. Según estudios realizados parecería que se dan cambios en la consideración de lo que es o no importante en una información, según la etapa del desarrollo del niño. Si esto es así, ¿cómo podríamos enseñar lo que es importante según el punto de vista de los adultos y no según el punto de vista de los niños?

Para concluir diremos que el aprendizaje de la lectura es un proceso individual, como lo es el aprender a caminar y el aprender a hablar. Sería conveniente, por lo tanto, que la escuela no obligara a todos los niños a aprender lo mismo, en el mismo tiempo sin tomar en cuenta las diferencias individuales.

Es indudable que el nuevo enfoque sobre lectura plantea un verdadero desafío al sistema escolar y más específicamente al maestro. Ya no se trata de elegir entre un método y otro para enseñar a leer, sino de crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de este proceso por parte del niño. El maestro debe hacer ahora mucho más que "enseñar", debe estar atento para descubrir y orientar los intereses cognoscitivos de sus alumnos, debe desarrollar un alto grado de creatividad para propiciar las oportunidades del aprendizaje en el momento requerido y, sobre todo, debe confiar plenamente en la capacidad del niño para aprender. La experiencia con la lectura de distintos tipos de material y con distintos propósitos y la oportuna discusión de la misma con un lector maduro –maestro, padre– es, probablemente, lo único que se requiere para hacer de cada niño un lector eficiente.

Referencias bibliográficas

- Baker, L. y Stein, N. "The development (if prose comprehension skills". En Santa, C. M. y Hayes, B. L. (Eds.), **Children's prose comprehension**. Newark, Delaware: IRA, 1981.
- Bartlett, F.C. **Remembering**. London: Cambridge University Press. 1932.
- Chomsky, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- Dehn, N. "An AI perspective on reading comprehension". En Flood, J. (Ed.), **Understanding reading comprehension**. Newark, Delaware: IRA, 1983.
- Ferreiro, E. y Teherosky, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI. 1979.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y col. **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura**. México: Dirección de Educación Especial, 1979.
- Ferreiro, E., Gómez Palacio, M. y col. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura**. México: Dirección de Educación Especial, 1982.
- Goodman, K. "Behind the eye: What happens in reading". En Singer, H. y Ruddell, R. (Eds.), **Theoretical models avid processes of reading**, 2nd edition. Newark, Delaware: IRA, 1976.
- Goodman, K. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M. (Comp.), **Nuevas**

- perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI, 1982.
- Huey, E.B. **The Psychology and pedagogy of reading.** New York: Macmillan Co., 1908.
- Johnson, D.D. y Barrett. T.E. "Prose comprehension: A perspective analysis of instructional practices". En Santa, C.M. y Hayes, BL. (Eds.), **Children's prose comprehension.** Newark, Delaware: IRA, 1981.
- Smith. F. **Reading.** London: Cambridge University Press, 1978.
- Spiro, R., Bruce, B. y Brewer. W. (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension.** Willsdale, New Jersey: L. Erlbaum, 1990.
- Trabasso, T. "Can we integrate research and instruction on reading comprehension?" en Santa, C. M. y Hayes, B. L. (Eds.), **Children's prose comprehension.** Newark, Delaware: IRA, 1981.
- Trabasso, T. "On the making of inferences during reading and their assessment". En Guthrie, J.T. (Ed.), **Comprehension and teaching: Research reviews.** Newark, Delaware: IRA, 1981.
- Thorndike, E.L. "Reading as reasoning: A study of the mistakes in paragraph reading". En **Journal of Educational Psychology**, VIII, June 1977.