

**El lenguaje, la lectura y la comprensión lectora**  
***Algunos aspectos de la estructura lingüística y su relación con la comprensión lectora***

**Norma B. Desinano de Ossanna\***

Cuando se habla de comprensión de la lectura, cualquiera sea el nivel de habilidad logrado por el lector, se debe tener en cuenta que se habla en realidad de una actividad cuyo resultado es una combinación de factores bastante compleja y cuyos fundamentos y relaciones todavía están tratando de establecerse, por lo menos en lo que a un punto de vista lingüístico se refiere. En términos generales, hasta hace pocos años, la lingüística o, para decirlo con más corrección, los estudios lingüísticos no pretendían avanzar más allá del encuadre oracional para establecer su aporte al conocimiento del proceso de la comprensión de la lectura. En estos momentos esos mismos estudios se mueven en el campo mucho más amplio del texto como unidad lingüística, es decir en una entidad supraoracional, constituida por un conjunto de oraciones que se agrupan constituyendo párrafos, parágrafos, capítulos y obras. Esa misma amplitud ha llevado a que los estudios lingüísticos actuales tengan en cuenta el hecho de que muchos de los problemas a los que se enfrentan en el estudio del texto no podrán ser resueltos en forma autónoma y que será necesario adoptar una actitud abierta, que contemple la necesidad imprescindible de estudios interdisciplinarios.

Para apreciar correctamente esta perspectiva basta citar, sin abundar en detalles, que la comprensión lectora depende de factores que están relacionados con el emisor del texto, con el receptor y con el texto mismo. Para explicitar un poco esta enunciación es necesario tener en cuenta que en el plano del emisor deben considerarse: su manejo del código; su habilidad para utilizar ese código respecto de la expresión de un contenido determinado y en el marco del acto de habla que desea realizar con su emisión – enunciación simple, pedido, persuasión, etc. –, sus conocimientos respecto del contenido que pretende enunciar, entre otras muchas condiciones que tienden a facilitar u obstaculizar la recepción de ese texto transmitido. En el plano del receptor habrá que tener en cuenta también el manejo del código, un cierto conocimiento previo de los contenidos que se transmiten, el grado de interés de su participación en el hecho comunicativo que está tratando de plasmarse, la captación correcta del acto de habla del cual es receptor, entre otros aspectos igualmente importantes. En lo que se refiere al texto en sí deben tomarse en cuenta los resultados de la labor del emisor en cuanto a la estructura final de la que ha dotado a ese texto. Esa estructura se manifiesta tanto en el aspecto oracional como supraoracional, y depende, por ejemplo, de las relaciones semánticas establecidas y de los nexos utilizados. Muchos de estos puntos son actualmente motivo de discusión y elaboración entre los especialistas.

---

\* Norma B. Desinano de Ossanna es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Litoral. Tiene a cargo las cátedras de Didáctica de la Lengua y Lengua y Literatura Preescolar en Profesorados para al Enseñanza Primaria y de Educación Preescolar. Ha dictado numerosos cursos y publicado libros y artículos sobre temas relacionados con su especialidad.

Esta breve introducción tiende a demostrar que los estudios sobre comprensión lectora cubren un panorama muy vasto y enormemente complejo. De ese conjunto aquí se tratarán, de manera muy sucinta, algunos puntos que pueden considerarse importantes sobre todo en la situación de aprendizaje lingüístico sistemático, ya sea dentro del nivel primario de escolaridad, como también respecto de la escuela media. No se pone en duda que a través de distintos tipos de aproximaciones –por ejemplo, estudios que han llevado a la preparación de tests de comprensión lectora y de taxonomías de las habilidades necesarias para la comprensión– muchos docentes han logrado hábilmente determinar ciertas estrategias para evaluar la comprensión lectora de sus alumnos y aun para guiarlos hacia la realización de una lectura más profunda, especialmente en lo que se refiere a textos informativos. Sin embargo, éste no es un logro generalizado en el ámbito escolar, ni muchas veces se conocen los fundamentos en que debería basarse la utilización de esas estrategias, ni tampoco se atiende con igual preocupación al aspecto comprensivo de la lectura en todos los niveles de la escolaridad. Lo que se pretende poner en evidencia a continuación son algunas claves que muestran más en profundidad ese proceso tan complejo de la comprensión lectora para hacer notar que sólo a partir del conocimiento de esas claves es posible ir sistematizando esas estrategias a las que se alude más arriba. Tal sistematización traerá mejores resultados y con menor esfuerzo en este ámbito del aprendizaje escolar. Es indudable que generaciones enteras de excelentes lectores nos han precedido aunque muy poco se hizo de manera consciente y deliberada para que tal fenómeno se diera –por lo menos en lo que a comprensión de la lectura se refiere–, y en esto ocurre algo similar al hecho de que cualquiera fuera la metodología empleada, millones de hombres aprendieron a leer en su momento. Pero de lo que se trata ahora, como se trató en las décadas anteriores respecto de la metodología de la lectoescritura, es de posibilitar mayores logros, a más sujetos, con menos esfuerzos.

Se tomarán en cuenta aquí solamente algunos factores que dependen del texto y que han estudiarse a partir de las investigaciones realizadas por la “gramática del texto” o por la “pragmática”.

Respecto de los factores que dependen del texto se tratarán algunas de las propiedades gramaticales que exceden los límites de la oración. En términos generales, cuando se habla de gramática se piensa en el estudio de los elementos morfosintácticos que permiten el análisis de la oración; en cambio la gramática del texto se ocupa especialmente de aquellos elementos que se consideran como supraoracionales, es decir que abarcan el párrafo, el capítulo y aun la obra entera. En este caso se tomarán en cuenta las relaciones semánticas que se constituyen en uno de los elementos que aseguran la cohesión estructural de un texto dado.

Según la clase de texto del que se trate varían los tipos de relaciones semánticas que se establecen para estructurarlo, pero en términos generales vale la pena destacar que la asociación de vocablos a partir de su significación constituye uno de los lazos que asegura la estructura de cualquier texto. Esas relaciones de significado constituyen una trama que apunta a brindar un aspecto del contenido comprensible del texto dado. Un conjunto como **avión, aeropuerto, pasajero, pasaporte, partida**, constituye un primer nivel de

homogeneidad significativa pasible de ser organizado en un texto compuesto por múltiples oraciones, que pueden dar contenidos muy disímiles, pero siempre encuadrados dentro de un cierto ámbito de significaciones.

La constitución de ese ámbito significativo a través de la trama de asociaciones es un elemento de primer orden como aporte a la comprensión de la lectura sobre todo si el campo de experiencia, el manejo de código y la variedad de esquemas cognoscitivos del lector son reducidos. Sería deseable ver aparecer tales relaciones sobre todo en los cuentos infantiles destinados a los niños más pequeños, especialmente para aquellos que acceden al texto a partir de la lectura o de la narración oral que hace para ellos el adulto. Ese conjunto homogéneo de significaciones es el que permite establecer con claridad, por ejemplo, el referente textual –el mundo imaginario– del relato y, cuanto más alto sea el grado de cohesión que en este plano presente el texto que se le ofrece, tanto mayor será la posibilidad que tenga el niño para imaginar –léase en este caso comprender– el mensaje que está recibiendo. Un estudio muy superficial de los cuentos ilustrados, generalmente de origen español, que se venden en los quioscos y que, no hay que engañarse, son los que más a menudo caen en manos del público infantil, son una muestra evidente de esa falta de relación semántica entre los elementos lexicales utilizados.

En otro plano debe señalarse que este tipo de relación semántica suele ser una de las únicas que perdura en aquellos textos que se utilizan para la ejercitación de los lectores principiantes que, por desconocimiento del código, se ven obligados a leer textos que carecen de nexos o de pronombres anafóricos. Por ejemplo, si se analizan muchos libros de lectura inicial se descubre que el único lazo que se establece entre las oraciones que constituyen el "texto" de una lectura es la asociación lisa y llana de las significaciones de los vocablos que aparecen en esas oraciones –por otra parte simples y sin subordinación– y que, de no aparecer tal intento de acercamiento, podrían ser consideradas como enunciaciones sueltas.

De todas maneras se hace evidente que las relaciones semánticas de tipo lexical deberían ser tomadas en cuenta en una posible gradación de dificultades en la comprensión lectora, considerando que cuanto más fuerte sea la relación de asociaciones lexicales tanto más fácil se hará llegar a la comprensión del contenido del texto. Inclusive es posible pensar en ejercitaciones que permitan determinar la cadena de asociaciones lexicales que constituye una de las tramas de la estructura de un texto, e inversamente – con el fin de establecer las relaciones dinámicas entre comprensión y producción– sugerir la realización de textos a partir de conjuntos homogéneos en cuanto al ámbito de significación de los vocablos que los componen.

De los estudios estructurales del relato, que proponen la existencia dentro de éste de núcleos, catálisis e índices, resulta importante señalar en relación con lo desarrollado hasta aquí, el valor de los índices, y dentro de éstos de los indicios, definidos como las pistas, que tienden a conformar, por ejemplo, caracterizaciones de personales o valoración de hechos. Pero la determinación de tales indicios no suele resultar simple, más aún en algunos casos el lector es capaz de comprender el texto, es decir de percibir con

claridad los efectos causados por la aparición de tales indicios, pero no es capaz de determinar cuáles son los elementos lingüísticos que los transmiten. La dificultad radica en el hecho de que los indicios están representados en el texto por elementos que pertenecen a la estructura morfosintáctica de la oración y cumplen dentro de ésta una función determinada, limitada por la extensión misma de la oración en cuestión. Un adverbio como "disimuladamente" por ejemplo, modifica específicamente a un verbo de una oración determinada, pero es capaz de cargar de significación a todo el párrafo en que está incluida la oración. Inclusive la asociación de una serie de elementos diversos –adjetivo y adverbio, por ejemplo–, actuando por acumulación de efectos puede dar el tono general de un texto y modificar o determinar su contenido de manera definitiva. Solamente la comprensión de ese texto como una totalidad es lo que permite verificar el valor de tales estratos léxicos, en una escala estructural de texto y no de oración.

No es frecuente que tales elementos sean reconocidos o analizados en las actividades habituales de comprensión de textos; por el contrario, si se los toma en cuenta es solamente en relación con los textos literarios y, por lo tanto, su análisis se reserva al análisis estilístico, por ejemplo, dejando de lado los aspectos lingüísticos que ahora son tratados por la gramática textual, y, en otro campo, por la pragmática. La pragmática estudia los llamados **operadores**, que transforman la significación específica de un texto, considerado como macroacto de habla, cuya carga de contenido puede ser interpretada a partir de tales operadores. Los operadores pueden influir sobre el lector, por ejemplo para llevarlo por medio de la persuasión a aceptar los puntos de vista del emisor sobre un contenido determinado. A través de la presencia o ausencia de tales operadores podemos llegar a determinar la índole del texto y por lo tanto a clasificar el acto del habla realizado por el emisor, lo que constituye en muchos casos un aspecto de vital importancia en lo que se refiere a la comprensión lectora. Ya que no sólo se trata de saber qué dice el mensaje sino también para que me lo dicen: si se desea que me informe, que reflexione o que me conmueva, por ejemplo.

Tanto lo que hemos generalizado con el nombre de **indicio**, tomado como préstamo del análisis estructural del relato, como los **operadores** de la lingüística pragmática deben ser objeto de actividades de reconocimiento frecuentes, ya desde el nivel primario e intensificarse en el nivel medio de la escolaridad. Cuando nos referimos a las actividades que pueden realizarse en el nivel primario no se está hablando de hecho de llegar a conceptualizar o teorizar sobre los elementos en cuestión, sino de agudizar –por ejemplo por medio de cuestionarios inteligentemente elaborados– no sólo la percepción de los efectos de la utilización de indicios y operadores, sino también del descubrimiento de los mismos dentro del texto y sus efectos sobre la tónica general de éste. Dentro de las actividades de apoyo basadas en la producción, la modificación de textos a partir del agregado o el cambio de indicios y operadores –operaciones de sustitución y adición aplicadas al texto– puede resultar un buen camino para mejores logros en el campo de la comprensión lectora.

Hasta aquí este trabajo ha tornado como base las relaciones semánticas establecidas a partir de elementos lexicales; se pasarán ahora a

considerar los elementos anafóricos que todo a lo largo de cualquier texto se constituyen en repeticiones económicas de elementos sueltos, estructuras o la totalidad del texto anterior. Tales elementos anafóricos –pronombres, fundamentalmente– se definen como elementos vacíos de sentido fuera de texto y que se “cargan” de significación al incorporarse a un texto cualquiera, actuando a la vez como signo de algo que ya ha sido mencionado y como relacionante entre elementos intraoracionales o estructuras supraoracionales. Para el niño pequeño, aun muy pequeño, tales anafóricos son elementos plenamente conocidos, cuyo valor verbal fue percibido desde el principio de la construcción de su saber verbal, a veces a través del gesto indicador que, al unir significado y referente, han llevado a una rápida comprensión del valor económico de tales términos dentro de la estructura lingüística. Para volver a algo que ya se mencionó en este trabajo, la estructura de los primeros textos que el niño debe leer eluden sistemáticamente, en general porque el poder de decodificación del código gráfico por parte del niño es insuficiente, la utilización de anafóricos. Esto, como ya dijimos, da como resultado textos extraños a la lengua materna –que en estrecha relación con una buena dosis de cacofonía– hacen que un lector más o menos experto los identifique rápidamente con un texto destinado al aprendizaje de la lectura. El niño de primer grado tampoco se engaña; descubre inmediatamente cuando un texto está destinado al aprendizaje de la lectura y cuándo es un texto “de verdad”. Muchas veces se advierte que el niño titubea frente a lo que está leyendo y relee demostrando extrañeza frente al texto porque una vez vencida la dificultad de trocar grafemas por fonemas no llega a comprender la significación que el texto expresa. El adulto también se sorprende porque el texto suele ser de una pobreza franciscana en cuanto al contenido y no se explica por qué el niño duda. Lo que ocurre es que en beneficio de la facilitación, el texto, como ya se dijo antes, apoya su unidad de sentido en las repeticiones de tipo léxico pero ha desdeñado todas las relaciones habituales de la lengua, que son económicas y se apoyan fundamentalmente en los elementos anafóricos.

En resumen, casi podría decirse que algunos textos obligan al niño a una regresión en el plano del conocimiento verbal aunque su objetivo sea facilitar el acceso al texto escrito: presentan una yuxtaposición de oraciones simples para cuya comprensión se hace necesario reponer los nexos relacionantes entre ellas. No resulta fuera de lugar el recalcar que el niño debe superar cuanto antes la lectura de este tipo de textos si la metodología elegida para el aprendizaje obliga de algún modo a su utilización. Convendría tomar en cuenta las recomendaciones de Allende-Condemarín acerca de la necesidad de implementar el aprendizaje por globalización de nexos y anafóricos que permitan presentar desde las primeras lecturas textos normalmente estructurados. Otra forma posible de activar el trabajo con estructuras normales es la de presentar textos dialogados con preguntas y respuestas, en que justamente las estructuras se presuponen unas a otras, lo que facilita la percepción de las mismas. Fundamentalmente, sin embargo, el maestro inteligente deberá proveer a las actividades que más tarde se constituirán como propias de la comprensión lectora, a través de la comprensión de discursos vertidos oralmente, pero de origen escrito. Esto no implica solamente la institucionalización –valiosa e imprescindible– de la narración y lectura de narraciones orales, sino que debe incluir la lectura de textos informativos y de las consignas –textos persuasivos– que acompañan la

realización de distintas actividades propias de la labor escolar, en el plano de la lengua, de las ciencias y de la matemática.

Los anafóricos se constituyen en elementos de repetición y relación entre oraciones o bien entre elementos menores de la oración. De acuerdo con la gramática del texto el descubrimiento de sus características y condiciones de empleo, implica de algún modo dificultades menores de las que ofrece la relación que puede establecerse entre fragmentos más extensos de un texto. Tales relaciones están dadas habitualmente por distintos tipos de nexos que proponen contraposiciones, generalizaciones, relaciones causales, etc. Si se tratara de establecer la validez de realizar distintas calas de profundidad en la comprensión de determinados textos, se tendría que concluir que así como es dable que el niño identifique con cierta facilidad ámbitos de significación a través de la homogeneidad del léxico, perciba el valor de las relaciones marcadas por los anafóricos y descubra el valor significativo de indicios y operadores, hay que pensar que el descubrimiento de las relaciones lógicas entre distintos fragmentos del texto puede costar mucho más. Incluso puede darse, tal como lo han demostrado algunas de las investigaciones de Piaget, que el niño maneje habitualmente dentro de su léxico ciertos nexos, pero que tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción los aplique correctamente en algunas situaciones incorrectamente en otras. Así el niño y el adolescente pueden llegar a la lectura de textos en que abunden los nexos lógicos pero sin llegar a comprenderlos con precisión; buena prueba de ello son las dificultades con los enunciados matemáticos, la causalidad histórica o el informe apoyado en el desarrollo del método científico. Es decir que, en última instancia, lo que podríamos llamar el saber verbal, debe interactuar dinámicamente con el pensamiento, ya que solamente esa interacción entre ambos puede asegurar la comprensión. Como todo otro conocimiento, éste ha de ser elaborado y para ello es imprescindible la ayuda del maestro primero, del profesor después, para que el niño y el adolescente puedan determinar los nexos y las relaciones a las que dan lugar. En este plano las sugerencias aportadas por las taxonomías propuestas sobre comprensión lectora –la de Barret en el trabajo de Alliende y Condemarín, y la de Lafourcade, por ejemplo– permiten la preparación de ejercitaciones adecuadas.

Antes de terminar se hace necesario marcar dos puntos claves que según la autora de este trabajo deben condicionar toda actividad destinada a la comprensión de textos. Cualquiera sea el nivel del lector, el texto que se le presente debe contar con estructuras y relaciones –como las que hemos señalado– propias de la lengua; cualquier facilitación resulta negativa, se constituye en un fraude similar al de muchos textos de lectura inicial, como se ha señalado anteriormente. Lo que va a variar será la exigencia de profundización en el plano de la comprensión lectora. El texto deberá ser interesante, deberá cubrir necesidades del lector, tendrá relación con sus experiencias, pero no tiene por qué ser “fácil”.

Será al decir de Jesualdo, un texto “permeable” que exigirá del lector atención y actividad inteligente, que pueda dar pie incluso a nuevas lecturas a lo largo del tiempo, que permitan descubrirle nuevas significaciones.

Aunque es posible, y hacia eso tienden los estudios actuales, la clasificación de los textos a partir de sus características estructurales generales, de manera tal que un cuento humorístico presenta características específicas que lo diferencian de un discurso patriótico, por ejemplo; cada texto presenta de algún modo una estructura inédita, en la medida que hay una construcción original por la combinación de relaciones que en él se propone. Esto da por resultado el hecho de que, aunque pueden resultar valiosos auxiliares las guías de comprensión de textos, cada texto requerirá una adaptación de esa guía a sus propias características; de otro modo puede asegurarse desde un principio que no se llegará a la comprensión cabal de ese texto diferente y único.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliende. F. y Condemarín, M. **Lectura, teoría, desarrollo y evaluación**. Santiago (Chile): Andrés Bello, 1982.
- Barrenechea, Ana María. Operadores pragmáticos de actitud oracional: Los adverbios en-mente y otros signos. En Ana María Barrenechea, Mabel M. de Rosetti. y otros. **Estudios lingüísticos y dialectológicos**. Buenos Aires: Hachette, 1979.
- Barthes. R. **El análisis estructural del relato**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Rosetti, Mabel. **Nuevo Castellano Actual -3-**. Buenos Aires: Kapelusz, 1983.
- Van Dijk, Teun. **Estructuras y funciones del discurso**. México: Siglor XXI, 1980.