

La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético

Delia Lerner de Zunino*

Cuando me invitaron a participar en este Simposio, su título me sugirió tres preguntas fundamentales:

- ¿A qué llamamos "comprensión de la lectura"?
- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de "enseñar"?
- ¿Es posible enseñar a comprender la lectura?

Esas son las interrogantes que intentaré responder en el curso de esta exposición.

La comprensión de la lectura

Tradicionalmente, la comprensión ha sido concebida como la extracción del significado transmitido por el texto. Desde esta perspectiva, el significado está en el texto y el rol del lector se reduce a encontrarlo. Sin embargo, las definiciones de comprensión que formulan los psicolingüistas contemporáneos muestran que algo fundamental ha cambiado:

–Según Wittrock¹, la comprensión es "la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias".

–Para Adams y Bruce², la comprensión de la lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes. "El lector –afirman– no puede optar entre utilizar o no su conocimiento previo, la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear un nuevo significado. Sin tal conocimiento, un objeto complejo –como lo es un texto– no sólo resulta difícil de interpretar, sino que, hablando estrictamente, carece de sentido."

–Según F. Smith³, la comprensión consiste en "relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo –en el caso de la lectura, la información visual– con lo que ya tenemos en nuestra cabeza. Señala, además: "La base de la comprensión es la anticipación. Las anticipaciones son preguntas que le hacemos al mundo y la comprensión es el hecho de respondernos a esas preguntas".

De este modo, se pone en primer plano la actividad cognoscitiva del lector: el significado no está en el texto, es construido por el sujeto a través de su interacción con el material escrito. "Lo que el texto significa para el lector –

* Delia Lerner de Zunino es asesora en lectura de la investigación "Niveles de lectura en niños alfabetizados", que se desarrolla en la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de Venezuela, en el marco de un proyecto conjunto con la Organización de Estados Americanos, y es asesora y coordinadora de la investigación pedagógica sobre "Aprendizaje de la lengua escrita", que se realiza en la Fundación MEVAL, Venezuela.

¹ Wittrock, Merlin C. (1981).

² Adams, M. y Bruce, B.(s/d).

³ Smith, F. (1971).

afirma Spiro⁴– es algo más que lo que puede derivarse de cualquier análisis lingüístico o lógico de los elementos presentes en él. El texto es parte, evidentemente, del proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo”.

Frank Smith va aún más lejos al declarar que el texto no es más que “un conjunto de marcas de tinta sobre una página” y agrega: “Cualquier cosa que los lectores perciban en el texto –letras, palabras o significados– depende del conocimiento previo, de la información no-visual que posean y de las preguntas implícitas que se están formulando. La información real que los lectores encuentren (o al menos busquen) en un texto depende de su incertidumbre original”.

Los resultados de las investigaciones psicolingüísticas realizadas en los últimos años han llevado a estos autores a una coincidencia fundamental: el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese “conocimiento previo” está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva –es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone–, por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita en particular.

Adams y Bruce señalan además que el conocimiento de las relaciones sociales –de las intenciones de las personas, de las creencias de cada uno sobre las intenciones de los otros– desempeña un papel importante en la interpretación que diferentes sujetos hacen de los textos leídos. Estos autores muestran igualmente que el grado de familiaridad con la estructura característica de diferentes géneros literarios incide en las expectativas y anticipaciones del lector y, por consiguiente, en la comprensión.

Wittrock y Spiro reseñan igualmente estudios en los que se demuestra que el grado de comprensión varía en función de los propósitos perseguidos por el lector al emprender la lectura y que las interpretaciones formuladas por diferentes sujetos acerca de un mismo texto están determinadas también por el grado de compromiso previamente asumido por el lector con respecto a la temática tratada en ese texto.

Por otra parte, las investigaciones de Bettelheim y Zelan⁵, desarrolladas a partir de un marco teórico psicoanalítico, han mostrado cómo la lectura no sólo está vinculada a factores cognoscitivos, sino también a factores de orden afectivo.

La investigación que estamos realizando desde hace dos años en la Dirección de Educación Especial⁶ –cuyo objetivo central es el de estudiar el proceso de construcción de la lectura en niños alfabetizados– nos ha permitido

⁴ Spiro, Rand J. (1980).

⁵ Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983).

⁶ Esta investigación se desarrolla en el marco de un proyecto conjunto con la O.E.A.

verificar hasta qué punto los niños producen interpretaciones originales de lo que leen, porque asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos y porque rechazan aspectos del mismo que movilizan sus temores o sus conflictos afectivos.

En conclusión, cuando hablamos de "comprensión de lo leído", no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. Sostener que el sujeto construye el significado supone aceptar que el significado construido por otras personas puede no coincidir con el nuestro. De esta diferencia en la interpretación no podemos deducir que el otro sujeto no ha comprendido el texto, sino que lo ha interpretado a través de sus instrumentos de asimilación, su conocimiento del mundo, los propósitos que orientan su lectura, las razones que lo llevan a identificarse con tal o cual personaje, los conflictos afectivos que está viviendo.

No obstante, esto no significa que las interpretaciones del lector sean arbitrarias, que no guarden ninguna relación con las propiedades objetivas del texto que está leyendo. Wittrock señala que, si bien la lectura no es un proceso monolítico donde sólo un significado es correcto, tampoco es un proceso anárquico, sino un proceso generativo "que refleja los intentos disciplinados del lector para construir uno o más significados dentro de las reglas del lenguaje".

Los instrumentos cognoscitivos del lector intentarán acomodarse a las características del texto y esta acomodación será tanto mayor cuando más compleja sea la estructura del sujeto, cuanto más avanzado esté en su proceso constructivo, cuanto más rica sea su información no-visual.

Todo lo dicho hasta aquí nos muestra que la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión en general. Tal como las investigaciones psicogenéticas lo han demostrado en los más diversos campos de la construcción del conocimiento, el sujeto comprende el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado. El progreso del conocimiento se hace posible gracias a la coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de los esquemas de acomodarse a lo nuevo, en la medida en que lo nuevo sea suficientemente cercano a lo ya construido como para ser asimilable por los instrumentos cognoscitivos del sujeto.

La comprensión de la lectura es entonces relativa –como lo es la comprensión del mundo en general– porque el conocimiento no se construye de una vez para siempre, sino por aproximaciones sucesivas, a lo largo de las cuales la complejidad y extensión crecientes de la estructura intelectual hacen posible un conocimiento cada vez más objetivo. El logro de la objetividad está relacionado también con la posibilidad de confrontar las propias hipótesis con las de los otros: es la inter-subjetividad lo que hace posible aproximarse a la objetividad.

La enseñanza

Lo que más nos interesa aquí es distinguir cuidadosamente la enseñanza del aprendizaje. Con demasiada frecuencia observamos –como lo han señalado reiteradamente Emilia Ferreiro y F. Smith– que estos dos conceptos se confunden, que se los utiliza como si aludieran a una misma realidad. Tradicionalmente, la enseñanza es concebida como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos a través de los cuales se intenta generar aprendizaje. El énfasis está puesto en la intervención que se ejerce desde fuera del sujeto y se supone que es el método de enseñanza el que determina el proceso de aprendizaje, que éste sigue los pasos indicados por aquel. Sin embargo, muchas investigaciones desarrolladas en el marco de la teoría psicogenética –entre las cuales cabe citar las de Monserrat Moreno y Genoveva Sastre con respecto a las nociones y operaciones matemáticas, así como las de Emilia Ferreiro acerca de la construcción de la lengua escrita– han puesto de manifiesto que, cuando los métodos de enseñanza no toman en cuenta la génesis de la construcción del conocimiento, los contenidos enseñados tienen varios destinos posibles, que rara vez coinciden con los objetivos del educador: son modificados por el sujeto, que los reinterpreta en función de sus propios esquemas de asimilación, o bien son rechazados por resultar inasimilables, o bien permanecen rígidamente ligados a la situación en que fueron adquiridos, sin integrarse a las posibilidades de actuación del individuo, quien no puede utilizarlos en contextos diferentes al original. Finalmente, en otros casos –y esto es lo más grave– la forma en que se aborda la enseñanza está tan alejada de las estrategias espontáneas que el sujeto pone en acción para aprender, que la enseñanza obstaculiza y bloquea el aprendizaje en lugar de contribuir a generarlo.

Foucambert⁷ distingue la enseñanza del aprendizaje en los siguientes términos: “Enseñanza y aprendizaje son dos realidades bien diferenciadas: el aprendizaje es la actividad misma del individuo, la enseñanza es una intervención exterior; el aprendizaje es un proceso continuo, la enseñanza es transitoria: su tiempo de acción es corto, comienza cuando el aprendizaje se ha iniciado desde hace ya mucho tiempo y se detiene en un momento dado, en tanto que el aprendizaje continúa evolucionando mientras tiene oportunidades de ejercerse en situaciones funcionales”.

Esta afirmación es coherente con la concepción psicogenética, para la cual el aprendizaje depende mucho más del desarrollo que de la enseñanza impartida por los adultos. Las investigaciones desarrolladas en la Escuela de Ginebra a partir de 1960 mostraron la ineficacia de la información provista desde el exterior para modificar el razonamiento del niño. “Sin embargo –afirma Sinclair⁸– Piaget y sus colaboradores no llegaron a la conclusión de que cualquier procedimiento para el aprendizaje fuera inútil. Por el contrario, esa conclusión estaría en contra de la teoría del desarrollo, dado que ésta es decididamente interaccionista y constructivista. Los resultados sólo significan que los métodos empíricos, en los que el sujeto debe aceptar la existencia de un vínculo entre los hechos debido a que este vínculo le es impuesto desde fuera, no arrojan progreso alguno; éste se logra solamente cuando el propio

⁷ Foucambert, J. (1976).

⁸ Sinclair, H. (1981).

sujeto descubre la relación existente entre los hechos. Este descubrimiento activo de las relaciones es lo que se produce durante el desarrollo, por eso es que se lo denomina espontáneo –quizás con poca fortuna– porque el desarrollo es siempre el resultado de la interacción”. Las investigaciones posteriores desarrolladas por Inhelder, Bovet y Sinclair⁹ a la luz de la teoría de la equilibración mostraron que, cuando las situaciones de aprendizaje siguen el modelo del desarrollo –es decir, cuando toman como punto de partida los esquemas de asimilación construidos por el sujeto, cuando plantean problemas que conducen al niño a enfrentarse con conflictos resultantes de la aplicación de esquemas diferentes, cuando propician la confrontación de las hipótesis del sujeto con los hechos de la realidad y con los puntos de vista de sus interlocutores– esas situaciones de aprendizaje operan como un “amplificador” de las actividades del sujeto, suscitando elaboraciones correspondientes a niveles superiores.

Asimismo, estas investigaciones han puesto en evidencia que el aprendizaje está subordinado al desarrollo en dos sentidos: por una parte, los progresos que se suscitan son siempre función del nivel inicial del desarrollo del sujeto –es decir, que no hay saltos bruscos, el niño avanza dentro de la etapa en la que está o pasa a la inmediatamente siguiente– y, por otra parte, los mecanismos que el sujeto pone en juego durante las situaciones de aprendizaje para apropiarse de los datos externos son los mismos que actúan en el desarrollo espontáneo.

Por último, es necesario tomar en cuenta otro aspecto del desarrollo que se constituye en un límite para la enseñanza. J.A. Castorina¹⁰ señala que el control sobre el aprendizaje no es más que una “ilusión pedagógica” ya que –tal como lo muestran tanto la teoría psicoanalítica como la psicogenética– en el proceso de aprendizaje juegan no solamente factores conscientes, sino también factores inconscientes. Es por eso que este autor afirma: “Cuando el pedagogo cree dirigirse al yo del niño, se dirige, sin saberlo, a su inconsciente; más aún, entre ellos se interpone tanto el inconsciente del niño como el del educador”. Esto no se refiere sólo al aspecto afectivo, sino también al cognoscitivo, ya que las estructuras intelectuales y los mecanismos de funcionamiento son, en lo fundamental, inconscientes.

Es por todas estas razones que planteamos que la enseñanza es relativa, porque está sometida a las características del proceso de aprendizaje, porque éste está subordinado a su vez a las leyes del desarrollo, porque el aprendizaje está vinculado tanto a procesos conscientes como a procesos inconscientes.

¿Cómo concebir entonces la enseñanza? Está claro que no puede consistir en un trasvasamiento de información desde el maestro hacia el niño, porque tal trasvasamiento es imposible. Está claro también que es inútil intentar orientar el aprendizaje hacia la reproducción mecánica de modelos externos.

⁹ Inhelder, B., Bovet, M. y Sinclair, H. (1975).

¹⁰ Castorina, J.A. (1984).

Si se toma en cuenta el proceso constructivo del sujeto, así como los vínculos existentes entre el desarrollo y el aprendizaje, la acción pedagógica¹¹ sólo puede entenderse como la creación de un conjunto de situaciones de aprendizaje que tienden a incidir sobre el proceso desde dentro del proceso, en la medida en que respetan las posibilidades cognoscitivas del sujeto y en que, por otra parte, se plantean de tal modo que hacen posible que el sujeto actúe de la misma manera, utilice las mismas estrategias que emplea espontáneamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Ahora bien, ¿cómo contribuir, desde esta perspectiva, al progreso del niño en la comprensión de la lectura?

Comprensión de la lectura e intervención pedagógica

Preguntémonos en primer término desde cuándo se plantea el niño el problema de comprender la lectura, desde cuándo interviene el adulto en este proceso. Evidentemente, esto comienza mucho antes de que el niño sepa leer: cuando alguien le lee un cuento a un niño de dos años, cuando alguien responde proporcionando un significado a los reiterados “¿qué dice ahí?” de los niños de tres o cuatro años, esos niños están comprendiendo la lectura. Cuando el niño está aprendiendo a leer, él atribuye significado a los textos con los que se enfrenta, siempre y cuando un método de enseñanza divorciado de la construcción espontánea no haya perturbado seriamente este proceso.

Es por eso que el sistema educativo debe abordar el problema de la comprensión de la lectura desde el nivel preescolar –fundamentalmente a través de la lectura realizada por el adulto y de la conversación sobre lo leído– es por eso que las situaciones de aprendizaje de la lectura en primer grado deben estar siempre centradas en la construcción del significado por parte del niño.

Entre las estrategias espontáneas que niños y adultos utilizamos para leer, se destacan la anticipación –es decir la formulación de hipótesis acerca del significado– y la puesta a prueba de esas hipótesis, contrastándolas con la información visual que el texto provee. Es central ayudar a desarrollar estas estrategias, favoreciendo la anticipación cuando el niño no se atreve a formular hipótesis –porque un método centrado en el descifrado le prohíbe equivocarse–, incitando a la verificación de las hipótesis cuando el niño evade el problema limitándose a “adivinar” el sentido del texto.

Ahora bien, para que la articulación sea posible, es necesario que la situación de lectura, así como el material que se propone, sea significativo desde el punto de vista del niño. La lectura debe recuperar en la escuela su valor social como medio de comunicación, como instrumento de recreación, como fuente de información útil para resolver problemas reales, es decir, el valor que tiene en la vida cotidiana. Mientras en la escuela se continúe leyendo en voz alta para que el maestro evalúe la corrección de la lectura oral en lugar de hacerlo para comunicar un mensaje a los demás, mientras se continúe

¹¹ Preferimos reemplazar el término “enseñanza” por el de “acción pedagógica”, con el objeto de evitar confusiones frente a una palabra cuyo significado está demasiado teñido por una concepción del aprendizaje que no compartimos.

utilizando la lectura como medio para estudiar en forma memorística, será inútil esperar que los niños comprendan lo que leen. Tal vez ellos sean capaces de comprender y lo hagan en otras situaciones –por ejemplo cuando leen una historieta en su casa– pero difícilmente puedan hacerlo en el marco de una situación escolar que no lo requiere, que les está exigiendo otra cosa. Debemos plantear actividades centradas en la comprensión, que pongan al alcance de los niños materiales tan interesantes para ellos que les permitan disfrutar de la lectura, así como textos en los que se encuentren respuestas para problemas previamente planteados, instrucciones para realizar juegos atractivos, orientaciones para construir algún objeto que los niños deseen tener o regalar.

Dadas estas condiciones, se hará posible que los niños comprendan, porque estarán interesados en hacerlo. Sin embargo, tal vez no comprendan exactamente lo mismo que nosotros. Nuestra primera premisa será entonces respetar lo que ellos han comprendido. Con esto no queremos decir que debe dejarse al niño librado a sus propias fuerzas, sino que es necesario aceptar como válidas sus interpretaciones y tomarlas como punto de partida para el trabajo conjunto. Tenemos que aceptarlas como válidas por dos motivos: en primer lugar, porque lo son, ya que representan el significado construido por el niño a través de su interacción espontánea con el texto, son el producto de su esfuerzo por generar el significado a partir de sus conocimientos previos y, en segundo lugar, porque si no creamos un clima en que el “error” –o lo que a nosotros nos parece un error– está permitido, el niño no se arriesgará a equivocarse, no formulará hipótesis, renunciará a la anticipación y, por lo tanto, a la comprensión.

Ahora bien, ¿cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente? La respuesta es muy simple: discutiendo y recurriendo al texto para aclarar las dudas y superar los conflictos. La discusión entre los niños es fundamental, porque obliga a cada uno a justificar su interpretación frente a los demás y en esta búsqueda de justificación se hace posible tomar conciencia de aspectos contradictorios o incoherentes que co-existen en la propia interpretación, porque a través de la discusión cada niño conoce las interpretaciones que sus compañeros han hecho del mismo texto y se hace posible confrontarlas, coordinar los puntos de vista y acudir al texto con nuevas preguntas, lo que llevará a construir nuevas respuestas, es decir a aproximarse más al significado que el autor quiso transmitir. El maestro coordina esos intercambios, pone de manifiesto contradicciones que los niños no han tomado en cuenta, formula preguntas que plantean nuevos problemas, llama la atención sobre aspectos del texto que pueden poner en duda algunas interpretaciones o que pueden contribuir a superar los conflictos planteados. El docente puede incluir también en la discusión su propia interpretación, pero sólo cuando el clima que se ha creado en el aula hace posible que los niños lo consideren como una opinión más, tan autorizada y tan digna de ser tomada en cuenta como la de cualquier otro miembro del grupo.

Al referirse a la forma en que el docente puede facilitar la comprensión, Wittrock señala: “...el modelo implica que nosotros debemos favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el

material escrito. Podemos ampliar la construcción de esas interpretaciones de diferentes maneras, estimulando: a) las estrategias o procesos que el sujeto usa para comprender el texto, b) el conocimiento previo o la experiencia de quien aprende y c) las características y la organización del texto”.

No bastará entonces con contribuir a desarrollar las estrategias que el sujeto pone en acción para leer, será necesario también ayudarlo a ampliar su conocimiento del mundo en general, su contacto con textos que pertenecen a diferentes géneros literarios.

En algunos casos, el conocimiento previo de los niños no estará en condiciones de acomodarse suficientemente a los problemas que el texto les plantea, habrá que proponer entonces otras actividades que contribuyan a enriquecer su información no-visual sobre el tema: conversaciones, experiencias que permitan a los niños realizar acciones concretas sobre objetos también concretos así como reflexionar acerca de las acciones realizadas y los resultados obtenidos, otras lecturas, etc.

En otros casos, el texto planteará problemas insolubles, ya sea porque su solución está fuera del alcance de la estructura intelectual de los niños, o porque les plantea conflictos afectivos o cognoscitivos que no logran superar. Sin embargo, los niños estarán en general seguros de haber entendido el texto, puesto que habrán construido un significado válido para ellos. No pretendamos entonces hacerlos llegar más allá de donde su estructura psíquica se lo permite, consideremos como altamente positivo que hayan logrado la máxima comprensión de la que son capaces en ese momento, gracias al aporte de sus compañeros y al nuestro propio.

Evidentemente, esta propuesta no es un recetario, ni un conjunto de técnicas y procedimientos bien establecidos. No es posible establecerlos cuando se intenta que la acción pedagógica se fundamente en el proceso espontáneo del sujeto del aprendizaje. Sabemos –porque así nos lo muestra la experiencia pedagógica que estamos desarrollando en el marco del Programa de Dificultades de Aprendizaje de la Dirección de Educación Especial– que es posible llevar a la práctica esta propuesta. Tiene que ser posible, porque está basada en la vida real, tanto individual como social. Si bien este enfoque toma en cuenta los resultados de las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas –la comprensión lectora como construcción del significado a partir del conocimiento previo del sujeto, el valor cognoscitivo del “error”, el rol crucial del conflicto, la confrontación de las hipótesis del sujeto con el objeto de conocimiento y con sus interlocutores– se apoya también en la experiencia más cotidiana de cualquier lector. Cuando dos personas leen un libro, generalmente no lo interpretan exactamente de la misma manera. Si se encuentran y lo discuten, cada uno de ellos verá enriquecida su interpretación y tal vez lo relea desde esta nueva perspectiva. En este caso no se plantea que una interpretación sea más válida que la otra, son equivalentes y pueden enriquecerse mutuamente. Mantengamos esta concepción de la comprensión y de la interacción entre las personas cuando estamos desempeñando el rol docente, recordemos que alguien que tuviera un conocimiento previo mayor que el nuestro acerca del tema tratado en un texto podría interpretarlo de una manera más objetiva que nosotros. Reconozcamos que la interpretación del

niño tiene un valor propio, no obstaculicemos su proceso con técnicas ajenas al desarrollo, ayudémoslo a comprender mejor.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. y Bruce, B. **Conocimiento de fondo y comprensión de la lectura.**
- Bettelheim, B. y Zelan, K. **Aprender a leer**, Ed Grijalbo, Barcelona, 1983.
- Castorina, J.A. **Psicogénesis e ilusiones pedagógicas en psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas**, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1984.
- Foucambert, J. **La maniere d'être lecteur**, O. C. D. L. SERMAP, Paris, 1976.
- Inhelder, B., Bovet, M. y Sinclair, H. **Aprendizaje y estructuras del conocimiento.** Ed. Morata, Madrid, 1975.
- Sinclair, H. Reciente investigación piagetiana sobre métodos de aprendizaje, en **Piaget en el aula.** Ed. Huemul, Buenos Aires, 1981.
- Smith, F. **Understanding reading.** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971.
- Spiro, Rand J. Constructive processing of prose comprehension. En Rand Spiro, Bertram Bruce y William Brewer (Eds.), **Theoretical issues in reading comprehension.** Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1980.
- Wittrock, Merlin C. Reading comprehension, en Pirozzolo y Wittrock (Eds.), **Neuropsychological and cognitive reading.** New York, Academic Press, 1981.