

## LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS COMO UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA: DOS PROPUESTAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Artículo: **Emilio Sánchez Miguel** \*

### RESUMEN

En este trabajo se analizan las dificultades que presenta la comprensión de los textos para suscitar la “reflexión gramatical”. En ese sentido, se argumenta que la comprensión es una experiencia inmediata y opaca, y, por eso mismo, poco propicia para la reflexión gramatical. Consecuentemente, se proponen dos modos de hacer “visibles” los procesos de comprensión que ayudan a tomar conciencia de las propiedades de los textos y del modo de actuar sobre ellos.

### ABSTRACT

This work analyses the difficulties created by the comprehension of texts in order to give rise to “consideration of grammar”. In this sense it is argued that comprehension is an immediate and an abstruse experience, and for this very same reason, rather unsuitable for the consideration of grammar. As a result two ways of making the comprehension process ‘visible’ are expounded, both of which help to awaken awareness of the properties of texts and of the means of acting upon them.

## INTRODUCCIÓN

### *Cómo hacer “visible” la experiencia de comprender un texto*

En la actualidad es muy común defender una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua que, esencialmente, consiste en propiciar la experiencia de su uso efectivo, y ello con el fin de que sirva de referencia para llevar a cabo una toma de conciencia sobre sus propiedades y regularidades (lo que suele denominarse *reflexión gramatical*). Se entendería así que la elaboración y comprensión de textos relevantes (esto es, *el uso*), generaría la necesidad de una reflexión sobre las acciones llevadas a cabo y los textos resultantes que desvelaría ciertas propiedades de esos mismos textos y actividades. Esta reflexión proporcio-

\* Catedrático de Psicología de la Educación de la Universidad de Salamanca. Se ha dedicado al estudio de las dificultades en la comprensión de los textos, que ha divulgado mediante la publicación de numerosos libros y artículos de investigación.

naría, a su vez, nuevos recursos que incrementarían la competencia y conciencia lingüística. Luis González Nieto (véase su excelente tesis doctoral), Felipe Zayas, Carlos Lomas, entre otros, han defendido con mucha convicción estas ideas en diferentes trabajos (consúltese al respecto la revista *Textos y Signos*).

Estas ideas se han visto apoyadas por el trabajo de diferentes investigadores que han clarificado la naturaleza cognitiva y social tanto de la actividad de comprensión (Walter Kintsch, 1999, por ejemplo) como de la redacción (Linda Flower (1995) o Carl Bereiter y Marlen Scardamalia (1987)). Llama sin embargo la atención que buena parte de las consecuencias educativas y didácticas se hayan visto más claramente en el caso de la redacción que en el de la comprensión. Quizás porque los procesos implicados en la comprensión son más efímeros e inmediatos, mientras que los de la redacción son mucho más abiertos al escrutinio propio y ajeno. En nuestro país, por ejemplo, las propuestas didácticas que arrancan de la experiencia de la redacción (véase al respecto el trabajo de Ana Camps, Daniel Casany o Joaquim Dolz) han tenido un impacto mucho más rotundo que las que toman como punto de partida la comprensión a pesar de que también contamos con abundantes trabajos al respecto (Por ejemplo nuestro propio trabajo o el de Eduardo Vidal Abarca, Jose Antonio León, Juan Antonio García Madruga, etc). Cabe aquí señalar que quizás la orientación de estos trabajos, en general de corte más experimental, puede haber retrasado esta influencia. El caso de Isabel Solé quizás sea una excepción a cuanto estamos diciendo.

En estas páginas quisiéramos ofrecer un resumen de nuestros planteamientos más recientes al respecto, que responden a un intento no siempre logrado de aproximarnos a las situaciones de aula y a las propuestas del enfoque comunicativo.

Expondremos en concreto dos propuestas diferentes que intentan sortear la opacidad del proceso de comprensión. En la primera, inducimos artificialmente la reflexión sobre las propiedades de los textos induciendo diferentes situaciones de no comprensión. En la segunda, mucho más natural, consiste en asegurar, gracias a las ayudas del profesor, una experiencia gratificante con los textos que motive la reflexión y toma de conciencia lingüística. En cierta manera y aun cuando ambos procedimientos son complementarios, cabe resaltar que en un caso se propicia la incompreensión y en el otro justo lo contrario: el éxito.

## 1. LA INCOMPREENSIÓN COMO MOTIVO PARA LA REFLEXIÓN

### 1.1. *Suscitando la incompreensión*

La primera posibilidad consiste en propiciar la reflexión sobre las dificultades que engendra el uso, creando artificialmente esas dificultades y facilitando con ello los procesos de autopercepción y análisis. Hemos propuesto en diversos trabajos (Sánchez, 1993 y 1998) la relevancia de que los alumnos aprendan a identificar dentro de la experiencia indiferenciada de no comprender lo que se lee, diferentes facetas que reflejan dificultades de diverso orden. En concreto y como se indica en el cuadro I, diferenciamos 6 problemas o dificultades de comprensión que tienen, como ya hemos indicado, una razonable justificación teórica (la que proporcionan los modelos sobre la comprensión del discurso) y empírica (la que se deriva de las evidencias sobre los lectores poco competentes).

Dimensiones	Problemas
(a) Problemas en desentrañar información del texto.	1. Cuando no sabemos el significado de una palabra. 2. Cuando perdemos el hilo entre las ideas. 3. Cuando no sabemos lo que se nos quiere decir. 4. Cuando los árboles no nos dejan ver el bosque.
(b) Problemas respecto a la integración del texto con los conocimientos.	5. Cuando no alcanzamos a saber qué es lo que se supone que ya sabemos y qué es lo que podríamos aprender.
(c) Problemas respecto a la regulación.	6. Cuando no estamos seguros de haber comprendido.

Cuadro I. Problemas que pueden surgir durante la interpretación de un texto agrupados según el tipo de procesos que hemos distinguido.

### Los problemas son los siguientes:

1°. *Desconocimiento del significado de una palabra.* Es el problema más fácil de detectar: se desconoce el significado de palabras relevantes de un texto y, como consecuencia, se dificulta en algún grado la comprensión.

Ej. 1: "Los etreros arrastraban el mellen".

Aún es posible reflexionar que en el Ej. 1 la incompreensión no es total y que, aun desconociendo el significado de dos de las tres palabras, cabe al menos entender que "alguién lleva a cabo la acción de arrastrar algo".

2°. *Pérdida de continuidad y reflexión entre las ideas.* El segundo problema puede ser definido, en términos próximos a las palabras que emplearían los alumnos, como "perder el hilo". Este problema corresponde a la experiencia que todos tenemos de que a veces perdemos la continuidad y conexión entre las ideas. Este tipo de dificultad se corresponde con un primer nivel de coherencia que ha de verificarse en todo texto: la coherencia local (*microestructura*). Una forma de ayudar a percibir este problema es comparar la lectura de estos dos textos:

Ej. 2a:

La atmósfera está compuesta de gases como el dióxido de carbono y el nitrógeno. *Otro elemento* es el vapor de agua. Esta *capa* constituye el aire que respiramos y sin ella la vida no podría mantenerse en la Tierra.

Ej. 2b:

La atmósfera está compuesta de gases como el dióxido de carbono y el nitrógeno. *Otro elemento gaseoso* es el vapor de agua. La atmósfera constituye el aire que respiramos y sin ella la vida no podría mantenerse en la Tierra.

En la primera versión, como será notorio, pueden surgir dificultades para apreciar la continuidad temática entre "otro elemento" y "gases" y entre "capa"

y “atmósfera”. Unas dificultades que en la segunda versión pueden desaparecer por completo.

- 3°. *No sabemos lo que el texto quiere decir.* El tercer tipo de dificultad que podemos experimentar tiene que ver con aquellas situaciones en las que sabemos de qué trata el texto pero no estamos seguros sobre “qué es lo que en el texto se nos quiere decir”.

Ej. 3:

Damián tuvo que esperar un buen rato en la acera atestada de soldados que iban, calle arriba calle abajo, paseando sus uniformes claveteados de botones e insignias. Botones e insignias que relucían al entrar en contacto con la apagada luz de aquel otoño de 1986. Un año lleno de desgracias y malas cosechas para la comarca de Dous. Una comarca rodeada de bosques inmensos de hayas y robles. Dos especies al borde de la extinción.

Aquí es evidente que no habrá dificultades para “seguir el hilo” (de “Damián” pasamos a “acera”, de “acera” a “soldados”, de “soldados” a “uniformes” y así hasta “las hayas y los robles”), pero que de ello no se desprende una idea que dé sentido a todo cuanto se ha leído. Este tercer tipo de dificultad tiene que ver con la imposibilidad de construir la *macroestructura* del texto.

Es importante destacar en este punto la pretensión básica de nuestra propuesta. Los alumnos deben aprender a diferenciar dentro de la sensación genérica “de que no se comprende” diferentes matices. En un caso, - ej. 2a -, podemos perder el hilo; en otro podemos conservar ese hilo pero no construir un significado preciso -ej. 3-. De ahí, la importancia de llevar a los alumnos a pasar de una formulación global (comprender, no comprender) a otras más específicas: “se que trata de X, pero no estoy seguro de qué es lo que se quiere decir de X”.

- 4°. *La no percepción del texto como un todo.* El cuarto tipo de dificultad alude al caso de que un lector que puede reconocer de qué se le está hablando (me han hablado de X, de Y o de Z) y qué ideas se le plantean al respecto, pero no acaba de ver la pretensión del texto como un todo: “vemos los árboles, pero no el bosque”. El contraste entre los ejemplo 4a y 4b puede clarificar este problema.

Ej. 4a :

Luisia es un país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías.

Meria está poblada por hombres fieros y aguerridos,

Los dos países comparten las mismas creencias religiosas: el budismo.

Luisia es un pequeño país costero, que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca.

Ej. 4b:

*Luisia y Meria son dos países muy diferentes aunque tienen algunas cosas en común.* Luisia es un país de mercaderes dispuestos a dar la vuelta al mundo si es preciso para vender sus mercancías. Se han hecho famosos en el mundo entero por sus compañías comerciales y sus bancos.

Meria, *sin embargo*, está poblada por hombres fieros y aguerridos, curtidos en mil batallas con todos los pueblos que les rodean. Sus ciudadanos admiran esencialmente la fuerza física y el valor

*Una segunda diferencia reside en su geografía.* Así, Luisia es un pequeño país costero, que apenas si sobrepasa la extensión de la provincia de Salamanca... Meria, *por el contrario*, constituye un inmenso país fruto de las guerras emprendidas por generaciones y generaciones de emerienses.

Obviamente, y aunque en las dos versiones se comparan las características de los dos países, en la segunda versión es mucho más transparente el plan global - el bosque - que anima al texto como un todo gracias a uso estratégico de expresiones como "sin embargo", "una segunda diferencia", "por el contrario". Este cuarto tipo de dificultad que distinguimos tiene que ver con la noción de superestructura de los textos. Y de nuevo, se trata de ayudar a los alumnos a redefinir la experiencia difusa de que no estar comprendiendo en términos más precisos y resolubles.

- 5°. *Dificultad para comprender y conocer lo que ya se sabe y conectar con lo que el texto plantea.* Este problema alude a algo más sutil. Todo texto es redactado asumiendo que el lector potencial comparte un determinado conjunto de conocimientos. En muchas ocasiones se advierte al lector cuáles son esos conocimientos que se suponen compartidos, en otros las indicaciones son más indirectas. Se trata aquí de llevar a los alumnos a apreciar cuando tienen dificultades para conectar lo que el texto plantea con lo que ellos ya saben. Es muy posible que este tipo de problemas sólo pueda reconocerse una vez resueltos los dos primeros o al menos el primero de ellos.
- 6°. *Inseguridad de haber comprendido.* Finalmente, un último problema que consideramos en nuestro planteamiento tiene que ver con la sensación de seguridad de haber entendido o no el texto: ¿Estoy plenamente convencido de haberlo entendido? Es obvio que la respuesta a esta pregunta depende de que los cuatro problemas anteriormente señalados hayan sido resueltos satisfactoriamente. No obstante aún cabe la posibilidad de revisar sistemáticamente nuestra valoración sobre nosotros mismos.

## **1.2. Procedimientos metodológicos para resolver los problemas planteados**

Hemos hablado de los problemas o dificultades sobre los que merece la pena pensar. Ahora es el momento de referirnos brevemente a la metodología para conseguirlo que sigue los pasos incluidos en el cuadro II:

- |  |
|--|
| 1. Identificación del problema.            |
| 2. Revisión de la actividad espontánea     |
| 3. Reformulación                           |
| 4. Ejercitación y transferencia de control |
| 5. Reflexión.                              |

Cuadro II. Pasos de la instrucción

El primer paso consiste en ayudar a los alumnos a identificar los diferentes problemas que puedan surgir durante la interpretación de los textos: es lo que de-

nominamos “identificación del problema”. Para ello, les presentamos distintas versiones de un mismo texto y se les pide que valoren cuál es más fácil de comprender y por qué. Es lo que hemos insinuado al analizar las diferencias entre 2a y 2b o entre 4a y 4b. Una vez identificado el problema, se compromete a los alumnos en la búsqueda de medios para enfrentarlos. Para ello, retomamos lo que esos alumnos pueden o suelen hacer al respecto: “revisión de la actividad espontánea” y reformulamos después, (sistematizando y explicitando), modos específicos (estrategias) que pueden ayudar a resolverlo: “reformulación”. A continuación proponemos a los alumnos que se ejerciten en la aplicación de la estrategia reformulada: “ejercitación y transferencia de control”.

Finalmente, en la “reflexión” cabe suscitar una toma de conciencia sobre ciertas regularidades que presentan los textos y que son pertinentes para deshacer los problemas de comprensión estudiados. Así, apenas cuesta trabajo entender que el estudio de procedimientos anafóricos es totalmente pertinente para acometer la resolución del problema de la conexión lineal entre las ideas (Perder el hilo). Las nociones de subordinación y coordinación (con sus diversas formas) pueden suscitarse con pleno sentido para vislumbrar cómo resolver el segundo tipo de problema y por tanto clarificar “qué es lo que nos quiere decir”. La noción de conectores es relevante para el apreciar el tipo de articulación global que predomina en el texto. Mientras la conciencia del cuarto tipo de problemas puede ser un contexto adecuado para reflexionar sobre las reglas y condiciones que están presentes en todos los intercambios comunicativos.

## 2. LA LECTURA CONJUNTA

### 2.1 *El éxito como motor de la reflexión.*

En la segunda de nuestras propuestas, intentamos sortear la inmediatez del proceso de comprensión y su opacidad resultante, creando situaciones de lectura conjunta en la que alumnos y profesores colaboran en el proceso de interpretación asumiendo responsabilidades distintas y complementarias. Obviamente, gracias a esa experiencia compartida es más fácil acceder a la mente del otro, a las operaciones que lleva o intenta llevar a cabo y a las dificultades que esa labor le reporta.

De manera más concreta, la lectura conjunta puede seguir tres principios:

- 1°. Garantizar con la ayuda del profesor que la lectura de los textos sea una experiencia comunicativa razonablemente exitosa. Y esto quiere decir que el alumno ha de experimentar, gracias a la intervención del profesor, su relación con el texto de una manera muy próxima a la que proporciona una buena experiencia comunicativa.
- 2°. Una vez alcanzada regularmente esta experiencia, puede ser el momento para “transferir progresivamente el control de la actividad al alumno (por ejemplo, el alumno asume un mayor grado de responsabilidad y/o participación en el proceso de interpretación)
- 3°. A lo largo del proceso e independientemente del nivel de responsabilidad asumido por el alumno, cabe encarar juntos la identificación de los problemas que surjan en su transcurso y la búsqueda de modos de resolverlas, todo lo

cual presupone algún grado de reflexión gramatical. De esta manera, las estrategias objeto de instrucción surgirían de una experiencia sistemática con los textos y como si constituyeran una respuesta a los problemas que tal experiencia pudiera haber suscitado.

El primer principio, supone asumir que la interpretación alcanzada depende no sólo de las palabras que constituyen el texto y las actividades y conocimientos que el lector pone en juego, sino también de la actividad desplegada por el profesor que selecciona ciertas palabras, instiga ciertas acciones, evoca ciertos conocimientos o juzga al alumno con unos u otros criterios.

Respecto a la segunda cuestión, se trata de dedicar ciertos momentos a reconsiderar la propia experiencia de lectura conjunta y examinar el origen de las dificultades que pudieran observarse. Es notorio que, atendiendo a lo expuesto en la primera parte de este trabajo, podemos anticipar cuáles habrán de ser esas dificultades.

Veamos un ejemplo que hemos desarrollado de forma completa en Sánchez (1998). El texto en cuestión es el siguiente:

#### ***El Mediterráneo se muere***

*La situación de las aguas del Mediterráneo es calificada por los expertos como alarmante y se habla incluso de la inminente muerte de este histórico mar por diversas razones.*

*Con una superficie equivalente a cinco veces España y una profundidad media de 1400 metros, sus aguas bañan las costas de 18 países, recibiendo permanentemente la basura de la actividad urbana e industrial de más de 150 millones de personas. A ello hay que añadir los 100 millones de turistas que se trasladan a sus riberas en el verano, cifra que puede duplicarse en los próximos veinticinco años. Estas aguas están irremisiblemente condenadas a convertirse en una cloaca inmunda, dado que sólo se renuevan a través del estrecho de Gibraltar.*

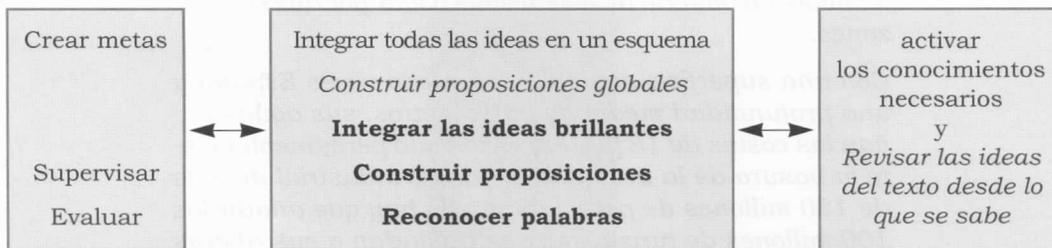
*Este hecho determina que nuestro mar no pueda con los millones y millones de toneladas de residuos tóxicos y altamente contaminantes que llegan a sus aguas -petróleo, mercurio, plomo, y cuyos efectos son extraordinariamente peligrosos. Además, los vertidos de materia orgánica y fertilizantes están favoreciendo el desarrollo de grandes colonias de algas que segregan sustancias viscosas e irritantes que causan problemas a bañistas y pescadores.*

Siguiendo los principios mencionados, se trata de crear un reparto de la tarea de comprensión que permita un acceso mutuo a las actividades y dificultades de los participantes. En el ejemplo que sigue, el profesor crea una meta para la lectura, ofrece el esquema de interpretación y resuelve una parte de la tarea. Una vez creado ese contexto, la participación del alumno puede ser viable y, lo que es más importante, cabe reparar en las dificultades que pueda llegar a experimentar.

Profesor

Identifica el tema	El texto nos plantea la existencia de un tema preocupante: el Mediterráneo se muere.
Clarifica la estructura	Y nos da algunas razones.
Identifica el objeto	Vamos a leer el texto para que nos quede claro cuáles son esas causas.
Identifica el plan de acción	Yo voy a encargarme de indentificar una de ellas. Tratad vosotros de identificar el resto
Realiza su contribución	Una de las razones es que el Mar Mediterráneo está casi cerrado y no renueva las aguas.
Reformula y especifica el plan	Intentad leer el texto para encontrar al menos dos razones.

En términos más precisos, si el esquema que se ofrece en el cuadro IV representa todo cuanto es necesario hacer para comprender un texto, el reparto de las tareas quedaría reflejado de la siguiente manera:



Cuadro III: Reparto de las tareas para la comprensión de un texto. En el cuadro figura en negrita la parte de responsabilidad asumida por el alumno; en cursiva las actividades realizadas conjuntamente y en letra normal las operaciones que quedan en manos del profesor.

Una vez resuelta la tarea de comprender el texto del Mediterráneo, cabe repensar la propia actividad conjunta e identificar algunas regularidades y propiedades. Por ejemplo, ¿cómo saben dónde se exponen las distintas causas?, ¿qué otras señales pueden ser útiles al respecto?

Además, sería enteramente factible reparar en las dificultades que los alumnos experimenten y no sería necesario inducir las artificialmente.

### 3. CONCLUSIONES

Iniciábamos estas páginas advirtiendo que el proceso de interpretación de un texto es inmediato y efímero y que, por eso mismo, puede ser esquivo a proceso de reflexión. En estas páginas hemos propuesto dos procedimientos que hacen más visible las actividades implicadas en la comprensión y, en esa medida, pueden ser utilizados en una dinámica como la que se defiende en el enfoque comunicativo de la lengua. Merece la pena señalar que ambos procedimientos pueden ser uti-

lizados simplemente para ayudar a los alumnos a comprender mejor, sin considerar expresamente su relevancia en la Didáctica de la Lengua; de hecho, fueron creados con esa finalidad. De ahí que interesen por igual a todos los profesores.

Aquí, hemos intentado insistir en su posible utilidad para los profesores de Lengua. No obstante, no quisiéramos hacer creer que la comprensión de un texto es una responsabilidad exclusiva de los profesores de esta disciplina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINCHON, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. M. (1992). *Psicología del Lenguaje*. Madrid: Trotta.

CAMPS, A. (1995). "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.

CARRIEDO, N. y ALONSO TAPIA, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

CASSANY, D., LUNA, M y SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

DOLZ, J. (1994). "La interacción de actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación". *Comunicación Lenguaje y Educación*, 23, 17-28.

FLOWER, L. (1995). "Collaborative planning and community literacy: a window on the logic of learners". En L. Schaublke y R. Glaser (Eds), *Innovations in learning: new environments for education*. Mahwah, New Jersey.

GARCIA MADRUGA, J. A., MARTIN CORDERO, J. LUQUE, J.L. y SANTAMARIA, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1999). *La enseñanza de la lengua*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

GREENO, J. G., A. M. COLLINS, A.M. Y RESNICK, L. B. (1996). "Cognition and Learning". En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon and Schuster Macmillan.

JUST, M y CARPENTER, P. (1980). "A theory of reading. From eye fixations to comprehension". *Psychological Review*, 87, 329-354.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

LACASA, P., ANULA, J. MARTIN, B. (1995). "Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado?" *CLE*, 25, 31-50

LAVE, J y WENGER, E (1991). *Situated Cognition*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

LEON, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.

- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1993). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona (1993)
- MATEOS, M. A. (1991). "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.
- SANCHEZ, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona: Edebé
- SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Van DIJK, T. A. y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE.
- YUILL, N. y OAKHILL, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZAYAS, F. (1994). *El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua*. Publicación colectiva del ICE de la Universidad de Zaragoza.