

# Reflexiones en torno al desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera

>Nadya Vanessa Ortiz Moya\*

8  
Cinzontle

Para quien enseña o aprende lenguas extranjeras la comprensión lectora es una habilidad que debe ser desarrollada no sólo porque los exámenes de certificación la evalúan, sino básicamente por ser una habilidad de la cual llegará a depender el sustento o hasta la vida de una persona, motivo por el cual muchas horas clase se dedican a monitorear y fomentar la comprensión lectora en los estudiantes de lenguas.

El presente artículo busca ofrecer las consideraciones de esta autora en relación a la comprensión lectora en lengua extranjera además de los fundamentos esenciales para el desarrollo óptimo de dicha habilidad. Previo a adentrarse en la comprensión lectora, objetivo final de quien lee, es necesario aclarar en un primer momento qué se entiende por comprensión, posteriormente definir la actividad lectora para, así, ahondar en la relación: comprensión lectora – aprendizaje significativo. Para ello será necesario dibujar la figura del lector y su relevancia en la actividad lectora, posteriormente reconocer los niveles en los cuales se puede reconocer o procesar un texto y las competencias relativas a éstos, finalmente se discutirán las estrategias de lectura ideales si se quiere fomentar la comprensión lectora en una lengua extranjera.

Así pues ¿qué es comprender? León et al. (2009, p. 124) señalan que *comprender* es una actividad mental en la cual intervienen múltiples subprocesos que permiten interiorizar un hecho, esto ocurre cuando el ser humano se impregna de su significado, lo extrae y lo hace consciente en su mente. Luego entonces durante el proceso de comprensión “la actividad mental se ocupa de dotar (al hecho) de coherencia, esto es, de cierta lógica o sentido válido para poder ser entendido e interpretado”, una vez que esto ha ocurrido, se convierte en parte integral de los constructos internos del sujeto. El “hecho” en este caso se encuentra implícito en un texto escrito y será mediante la lectura que se le logre abstraer para su comprensión.

La lectura, por otra parte, es a la vez un proceso y un producto, un proceso desde el momento en que se visiona al ente lector enfrentando un texto para, mediante la acción lectora, transformar su contenido; es un producto cuando se visiona la lectura como la representación física de textos escritos de índole diversa; para los fines de esta investigación se retomará la perspectiva de la lectura como proceso, se revisarán los elementos que la conforman, así como aquellas necesidades básicas que permitirán su comprensión y que confluirán en un aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva más técnica (superficial), lectura es la comunicación diferida entre dos entes, escritor y lector, a través de una vía: textos escritos en un código (lingüístico) común, elemento indispensable para que la lectura tenga lugar, si ambos entes comparten el mismo código la comunicación se concreta.

Ahora bien, desde una perspectiva académica Anderson y Pearson (Ghazanfari, 2009) señalan que la lectura es una habilidad interactiva, un proceso de pensamiento activo e intencional en el cual las ideas (pensamiento) se construyen a través de interacciones intermitentes entre el texto impreso y el lector, donde las ideas aportadas por el autor junto con las experiencias previas del lector jugarán un rol determinante en la conformación del nuevo constructo producto de dicha lectura, al respecto Areiza y Henao (2000) señalan que la lectura conlleva “un pensamiento reflexivo, analítico, crítico” por parte del ente receptor del mensaje.

En cuanto a la actividad lectora en segundas lenguas, para Acevedo De Bomba y Pilán (1999) ésta implica, además de lo anterior, la discriminación perceptual, la localización y dirección de la atención, el procesamiento inferencial, la comprensión del lenguaje, por último, la recuperación e integración de significados

\* Licenciada en Idiomas y profesora Investigadora en la División Académica de Educación y Artes de la UJAT.

(lo anterior aplica también para lenguas extranjeras); por tanto, a toda la información contenida en un texto redactado en una lengua ajena a la materna, para que se le extraiga significado, se le debe dar coherencia mediante la realización de inferencias y la reflexión, transformar de signos lingüísticos a mentales con los cuales se generarán nuevas representaciones mentales que constituirán el constructo resultante de la comprensión del texto. Este más reciente constructo no será definitivo pues todo el proceso empezará de nuevo al realizar la siguiente actividad lectora.

La comprensión lectora entonces, como bien señalan León et al. (2009, p. 2), es el resultado de la integración de nueva información (léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa) contenida en un texto escrito, con los conocimientos previos que posee el lector, dando como resultado un nuevo y personal constructo; en otras palabras, del lector dependerán las interpretaciones y acciones a que inspire la lectura.

En el caso de los estudiantes de lenguas, la comprensión lectora es visualizada como una habilidad a certificar, ésta una vez certificada le permitirá alcanzar los logros académicos o laborales que busca; para lograr dicha certificación es necesario señalar lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde se establecen tres diferentes niveles (básico, intermedio y avanzado)

de dominio de una lengua y para alcanzar una competencia satisfactoria se debe avanzar de un nivel a otro paulatinamente, por lo tanto se debe aspirar a leer primeramente textos breves, específicos, cortos, como son los horarios en una terminal o un cine, el menú de un restaurante, clasificados de un periódico, un mensaje en una contestadora, un formato de inscripción, una postal o un mensaje de un correo electrónico o una sala de chat; para posteriormente ir escalando hasta leer con un alto grado de independencia, adaptando el estilo, la velocidad de lectura a distintos textos que indican diversas finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Para ello en el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) se señala que el lector en la habilidad de Comprensión Escrita (así llamada la comprensión lectora, opuesta a Expresión Oral) en un nivel B2 por ejemplo (equivalente a un nivel intermedio alto) debe poseer un amplio vocabulario activo de lectura que le permita comprender e interpretar de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos, de estructura compleja o textos literarios y no literarios apreciando distinciones sutiles de estilo, de significado tanto implícito como explícito.

Se lee entonces por muy diversos motivos, a decir de Lahire (2004), “con fines utilitarios, discontinuos, informativos, por lo cual se tornan

imperceptibles o no fácilmente recordables”, lograr una certificación es uno de ellos, sin embargo también se puede leer con fines formativos, por gusto, por curiosidad, constituyendo así la lectura en una actividad asidua, significativa, donde el “conocimiento adquirido modifica una estructura cognitiva que faculta a su poseedor para adquirir un nuevo conocimiento y reestructurar una esquemata; y así hasta el infinito, amén de facultarlo para generar una estructura cognitiva y una red de relaciones semánticas y/o conceptuales cada vez más complejas” (Areiza y Henao, 2000, p. 2).

La comprensión lectora busca no sólo la asimilación de un texto sino también alcanzar una comprensión más amplia así como profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento no sólo de otros sujetos sino también de uno mismo. Dado que el elemento central de este escrito es la comprensión lectora en lengua extranjera, es posible definir dicho proceso como la capacidad de leer, entender, comprender y asimilar un texto escrito en un código ajeno al materno, pero previamente aprendido, luego entonces, dominado por el lector.

En este caso el proceso lector descrito anteriormente varía ligera pero significativamente como se puede apreciar en el siguiente esquema comparativo:

En el primer esquema escritor y lector comparten un código lingüístico común lo cual permite que

**LECTURA EN LM (LENGUA MADRE)**



**LECTURA EN LE (LENGUA EXTRANJERA)**



Cuadro1 Elementos del proceso lector. Elaboración: Propia. Año: 2012

10  
Cinzontle

el texto sea comprendido con mayor facilidad cuando el lector decodifica; en el segundo esquema el lector necesita extender sus sinapsis en relación a la identificación del código en LE para posteriormente poder procesar el mensaje en busca de la comprensión del mismo, en cuyo caso el lector deberá realizar un esfuerzo extra. En relación a cómo enfrenta el lector un texto en LE Espinoza (2007, p. 6) explica que el lector deberá entonces enfrentar el texto en dos niveles, “uno superficial, correspondiente al nivel grafémico, morfémico y sintáctico, y otro de estructura profunda, a nivel de interpretación... el primero le permite reconocer al texto en el sentido de su estructura, y el segundo en referencia al contenido”; será para el segundo nivel de lectura que se demostrará la competencia lectora, esto a partir de la estrategia metacognitiva que se emplee.

Coinciden en esta visión Areiza y Henao (2000), para quienes dicha competencia implica:

- ▶ Una competencia textual entendida como la capacidad que tiene todo lector eficiente de reconocer, de codificar, interpretar, inferir, abducir y construir implicaturas.
- ▶ Una competencia cognoscitiva (o intertextual, relacionada esta última a los conceptos de memoria semántica y memoria procedimental) que se explica como la capacidad que tiene el lector de reconocer en primera instancia unas estructuraciones discursivas propias de una modalidad escritural dentro de la cual se involucra un metalenguaje específico de la ciencia, del arte o la tecnología de las cuales el lector debe reconocer sus referentes reales y/o sus referencias conceptuales.

Si se considera entonces que la comprensión lectora puede ser definida como una actividad que implica un esfuerzo consciente además de una

participación voluntaria del lector que le permite activar sus conocimientos previos al momento de leer un texto, asimilarlo, transformarlo en una nueva, más amplia, coherente y clara idea, se entiende entonces que el grado de comprensión lectora que logre desarrollar un individuo dependerá intrínsecamente de los constructos previamente poseídos por el ente lector así como del interés personal que motive la lectura, por tanto, los constructos generados por un mismo texto diferirán de sujeto en sujeto.

Es pues el lector, sobre quien recaerá la mayor responsabilidad en cuanto al éxito en la comprensión lectora, de ahí que la configuración de un lector parta, a decir de Areiza y Henao (2000), de un hecho cognoscitivo necesariamente vinculado a unos propósitos autoconscientes de construcción. Al respecto se menciona la siguiente tipología de lectores, variable según el enfoque que le da cada autor, Lahire (2004, p. 7) rescata a los aplicados y a los asiduos, diferenciando a los primeros como “muy buenos alumnos (que leen bien pero) a quienes no les gusta la lectura”, mientras que los segundos caracterizan al lector ávido cuyo hobby es la lectura y por ende lee en cada oportunidad. Esta primer descripción surge de la frecuencia e intención con la que leen. Luego entonces se puede hablar de lectores asiduos o ávidos, lectores eficientes y lectores aplicados.

Por su parte González et al. (2008, p. 2) se orienta a una descripción más dependiente de la personalidad del lector, al señalar que “... un lector eficiente debe contar con el conocimiento y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en el proceso de lectura. Asimismo, debe desarrollar estrategias de decodificación que le permitan abordar textos en el idioma (y por ende) facilitar la comprensión de (dichos) textos...”

Ghazanfari (2009, p. 2) permite relacionar la comprensión lectora a la asiduidad y aplicación del lector al

expresar lo siguiente “...the more actively the reader gets engaged cognitively in the process of reading, the greater his/her comprehension and retention of the text would be...”

Por lo anterior cuando un docente busca formar lectores debe recordar que la lectura es un proceso primariamente lingüístico que implica la adquisición, estructuración, así como el manejo de un conjunto de conocimientos previos que mediante la aplicación de estrategias metacognitivas permearán en el reconocimiento de un nivel de saber, a partir de la comprensión del texto escrito; en el caso de un lector que enfrenta un texto en lengua extranjera se involucran estrategias alternas como son: decodificación de la lengua extranjera, la comprensión de las palabras y oraciones, la detección de problemas de comprensión al igual que las acciones para resolverlos.

Todas estas estrategias se orientan a la asimilación del texto para organizar el proceso de comprensión, la autogestión y autorregulación del aprendizaje resultante de lo leído. Al respecto Gonzalez et al. (2008, p. 6) clasifica las estrategias lectoras en directa e indirectas.

Las estrategias directas (ED) se orientan a la manipulación y asimilación del componente lingüístico; involucran a las estrategias de decodificación y cognitivas; las primeras se refieren a la transferencia de los significados de elementos lexicales, estructuras sintácticas y funciones discursivas; las segundas por otro lado hacen referencia a procesos inferenciales que realiza el lector a fin de construir el significado de un texto, estos procesos incluyen estrategias léxicas de asignación y recuperación de significados, microestructurales que se enfocan en el análisis de las relaciones funcionales y referenciales, macroestructurales que parten del análisis textual y contextual del escrito para analizar el contenido de

los textos, finalmente superestructurales que apuntan a identificar la forma en que dichos contenidos están ordenados (Ver cuadro 2).

Las estrategias indirectas por otra parte se orientan a la efectividad del aprendizaje del estudiante a partir de la lectura de un texto y se clasifican en metacognitivas relativas al conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos, socio-afectivas que coadyuban en la regulación de las emociones, motivaciones y actitudes en el proceso de aprendizaje y estimulan la interacción entre sujetos, finalmente se encuentran aquellas orientadas al manejo de las TIC's relativas al uso efectivo de herramientas tecnológicas y comunicacionales en las cuales se agrupan las actividades básicas para lograr la comprensión lectora, muy socorridas actualmente en la figura de páginas web, bibliotecas virtuales, blogs, correos electrónicos, blogs y páginas sociales (Ver Cuadro 3).

Estas estrategias fomentarían en un ambiente ideal un aprendizaje significativo por parte del alumno lector. Es necesario resaltar entonces que todo proceso de lectura (ya sea que se realice en LM o LE) se desarrollará en cuatro etapas en las que confluirán las estrategias señaladas anteriormente, estas etapas tendrán lugar ya sea que se lleven a cabo de manera consciente o inconsciente:

- Un primer momento de pre-lectura cuando se explora la estructura del texto para tener una idea general de su extensión, utilidad, estructura y tema.
- Un segundo momento, el de lectura donde se identifican datos relevantes.
- Un tercer momento de post-lectura donde el lector reflexiona sobre lo leído para aplicarlo o relacionarlo a los datos previamente poseídos o para asumir una postura determinada frente al escrito.

<b>ESTRATEGIAS DIRECTAS</b>	De decodificación	Elementos lexicales, estructuras sintácticas, funciones discursivas	
	Cognitivas	Léxicas	Asignación de significados: Inferencia basada en el conocimiento lingüístico e inferencia basada en el conocimiento del mundo
			Recuperación de significados
	Cognitivas	Microestructurales	Relaciones funcionales: Causa/efecto, explicación, ejemplificación, especificación
			Relaciones referenciales: Pronombres, sinonimia, hiponimia, hiperonimia
		Macroestructurales	Basadas en el texto y basadas en el contexto
Superestructurales			

Cuadro 2. Estrategias directas. Elaboración: González et al. Año: 2008

<b>ESTRATEGIAS INDIRECTAS</b>	Metacognitivas	Planificación de la tarea, control en la resolución de la tarea, auto-evaluación y autorregulación
	Socio-afectivas	Afectivas: Tener actitud positiva, controlar emociones, auto-estimularse
		Sociales: Solicitar ayuda, participar en actividades grupales
De manejo de las TIC's	Manejo de tecnologías de información y comunicación: Hipertexto, multimedia, web-quest, correo, chat, foro, blog	

Cuadro 3. Estrategias indirectas. Elaboración: González et al. Año: 2008

- Finalmente el contexto donde el lector ubica el texto en un referente histórico (social, económico, político o cultural), filosófico, teológico o personal. Estas etapas en conjunto permitirán lograr una comprensión significativa del texto que implicará la

asimilación del nuevo constructo en la reconstrucción del lector por lo que para asegurar que el mensaje sea cabalmente comprendido y asimilado es necesario analizar el texto desde dos perspectivas, su estructura física -forma- y sus contenidos -fondo- ya descritos ante-

riormente; cuando se hablaba de los niveles del texto, a su vez se deberá analizar desde tres áreas generales, cohesión, coherencia y estructura semántica (Vidal-Abarca, 1990); al respecto Carlino (2003) señala la siguiente lista de acciones cognitivas necesarias para analizar un texto: identificar la postura del autor del texto, ponderar dicha postura según las razones que brinda para sostenerla, reconocer las posturas y argumentos de los otros autores citados, identificar la polémica establecida entre unas posiciones y otras, poner en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas, inferir las implicaciones de lo leído sobre otros contextos, más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional del mismo lector.

Van Dijk (2006, p. 7), sin embargo, afirma que "...el proceso de comprensión del texto real es muy diferente al del mero análisis formal y estructural (...) Para entender un texto, los usuarios necesitan saber cantidades extensas de conocimiento del mundo socio-cultural..." esto es así porque los nuevos conocimientos deberán ser integrados a los constructos pre-existentes en la mente de sus lectores para poder ser asimilados, de esos referentes o modelos de conocimiento depende en gran medida la profundidad de la comprensión lectora pues "...no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya..." (Corrado y Eizaguirre, 2003, p. 2).

La acción lectora entonces, debe darse provista de un material adecuado al sujeto lector, de esta forma la lectura devendrá en un aprendizaje significativo; los textos entonces, serán el canal que contendrá el mensaje que el redactor pretende comunicar al lector, por lo tanto el texto se vuelve elemento base para la realización de un acto de comu-

nicación lingüística, es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor que permite la comunicación a distancia.

En conclusión, para fomentar la comprensión lectora en lengua extranjera se debe procurar que los materiales a procesar por el estudiante incluyan textos con datos (lingüísticos o culturales) que le resulten familiares pero que incluyan información nueva, dosificada de forma tal que le permitan asirse a lo que ya conocen para relacionar los datos nuevos con los anteriores y así estructurar nuevos constructos; motivo por el cual un texto ad hoc, desde una perspectiva lingüística, serían los libros de texto, los cuales contienen textos poco complejos, ligeramente superiores al nivel alcanzado por los estudiantes de lenguas, que les permita asimilar con mayor facilidad la nueva información. Sin embargo también es importante ofrecer a los jóvenes la oportunidad de familiarizarse con textos de diversa índole, textos que les permitan reconstruir sus saberes, reconocer sus nociones para reformular sus constructos, recordar en cuestiones generales aquello aprendido alguna vez pero visto bajo una nueva perspectiva, aquella que brinda la cultura del otro; en didáctica se les reconoce como textos reales, didactizados para permitir que los jóvenes logren conocer, identificar, comparar y asimilar los rasgos característicos de la lengua y civilización que se trate.

De igual forma, para asegurar la comprensión lectora en las clases de lenguas, es imperativo que el docente recurra a diversas actividades que vayan, desde monitorear al alumno en su proceso de lectura en el aula empleando diferentes actividades que se pueden desarrollar para eficientar la capacidad lectora de los alumnos; dentro de las cuales se pueden encontrar las distintas operaciones textuales; se denomina así a las acciones a rea-

lizar con un texto, a las formas de manipulación de un texto dentro de las que se incluyen el subrayado, la relectura, la glosa, el resumen, la paráfrasis, los mapas conceptuales, el cuadro sinóptico, el diagrama de flujo, el esquema, estos cuatro últimos conocidos también como organizadores gráficos; todo lo anterior ubicado en un contexto en el cual el lector se vea afectivamente estimulado, donde lo aprendido sea empleado en un producto en el cual el lector pueda corroborar sus consideraciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo De Bomba E. y M. Pilán (1999). "La stanza di Montanelli. Lecto-comprensión del discurso argumentativo italiano, una propuesta didáctica". Actas del Congreso Internacional "La Argumentación. Enseñanza del discurso Argumentativo". Consultado el 29 de febrero de 2012 en [www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/.../pdf/.../6.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/.../pdf/.../6.pdf)
- Areiza R. y L. Henao (2000). "Metacognición y estrategias lectoras". Revista de Ciencias Humanas - UTP, Colombia. Consultado el 29 de febrero de 2012 en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev18/index.htm>
- Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". *Uni-pluri/versidad*, Vol. 3, N° 2, Universidad de Antioquia, Colombia, pp. 17-23. Consultado el 29 de febrero de 2012 en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12289>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya. Consultado el 21 de marzo de 2012 en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>