

1. Introducción

Para enseñar el español como lengua extranjera, el objetivo primordial es transmitir conocimientos, que deben ser interiorizados por los aprendices; asimismo, se pretende capacitar a estos últimos a hablar el español con fluidez y precisión, a expresarse correctamente de forma escrita y a comprender lo que quieran leer sin dificultades.

Para aproximarse a este objetivo, se debe desarrollar en el aula de español como lengua extranjera las cuatro destrezas, es decir la comprensión lectora y auditiva, y la expresión oral y escrita, con el fin de facilitar tanto la comunicación oral como la escrita en clase.

En el presente artículo, tenemos como objetivo poner el foco en la actividad de comprensión (escrita y auditiva), considerándola como la actividad más importante en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, porque es la que orienta toda operación relacionada con el aprendizaje. Por ello, no se trata de proponer un modelo práctica, de cómo se desarrolla la actividad de comprensión en el aula, sino pretendemos examinar los procesos cognitivos de esta actividad con el fin de deducir lo que le pasa al alumno cuando intenta comprender un mensaje oral o escrito, por considerar eso muy pertinente en nuestro análisis.

La actividad de comprensión del escrito implica muchos procesos cognitivos, como la identificación, la asociación, la inferencia, la integración y la interpretación global del texto; y como todas estas tareas y otras intervienen en la comprensión lectora, consideramos que es propicio analizar todo proceso relacionado con esta actividad y empezamos aquí por los requisitos cognitivos más esenciales que interactúan a la hora de leer.

2. Qué significa comprender

Antes de adentrarnos en el proceso de comprensión, nos parece fundamental dar una definición del verbo comprender, para que nos resulte fácil entender todo lo relacionado con este proceso cognitivo. En el Diccionario de Real Academia Española (2016), encontramos el origen

del verbo comprender en el latín, que viene *decomprehendere*, además nos ofrece una definición del verbo con cuatro sentidos:

- Abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo.
- Contener o incluir en sí algo (usado también como pronominal).
- Entender, alcanzar o penetrar algo.
- Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro.

Según el Diccionario Nuevo Espasa Ilustrado (2005: 420) “comprender es contener, incluir en sí alguna cosa, llegar al conocimiento de algo, entender su dignificado, encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro”. Según el mismo Diccionario, “la comprensión es la acción de comprender, es una facultad, capacidad o perspicacia para entender las cosas”.

Desde un punto de vista psicológico, y según el Gran Diccionario de Psicología (1996: 14), comprender es “volver a encontrar la cadena causal que han producido los acontecimientos descritos. Entonces gran parte de la información suministrada por el texto se descuida: lo que se comprende es más general que lo que se ha dicho”.

De hecho, la comprensión es sin dudas una de las capacidades intelectuales más importantes de las que disponemos porque a través de ella podemos conocer y entender las cosas que nos rodean y las situaciones que se van presentando en nuestra vida. En el proceso de lectura, la comprensión resulta ser esencial y muy relevante a la hora de captar de manera satisfactoria todos los conocimientos que se nos brindan.

De ello, se da cuenta de que la comprensión es una actividad cognitiva muy compleja que implica una serie de acciones interrelacionadas (comunicar, interpretar, adquirir conocimientos, etc.), sobre todo cuando se trata de comprender textos escritos, esto necesita más operaciones mentales que merecen ser estudiadas.

3. La comprensión escrita

Se denomina comprensión del escrito, comprensión escrita o comprensión lectora al desarrollo de significados mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y a la posibilidad de establecer vínculos entre estas ideas y otras adquiridas con anterioridad.

La comprensión del escrito no es un mero conocimiento del léxico, o una simple descodificación de los signos que componen el texto, sino una implicación y participación activa del lector en el proceso de composición. En el mismo asunto, afirma Mendoza (1998: 169):

[...] desde el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje, en los últimos años se ha hecho patente el interés por considerar la actividad del lector como una participación colaboradora en la construcción de significados del texto; y se ha puesto de manifiesto el diálogo interactivo que el receptor mantiene con el texto.

El Diccionario de Términos Clave del Centro Virtual Cervantes (1997) nos ofrece la siguiente definición de la comprensión lectora¹.

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc.

A partir de esta definición, se puede deducir que el proceso de comprensión no es un mero proceso de recepción pasiva, sino una actividad de interpretación en la que intervienen elementos lingüísticos y factores cognitivos y sociológicos.

La actividad de comprensión lectora tiene como objetivo desarrollar la capacidad de los aprendices para entender el contenido de un mensaje escrito, porque leer un texto es más que descifrar las palabras que lo constituyen, consiste en comprender el sentido y es un proceso activo que pone en funcionamiento una serie de estrategias específicas que permiten movilizar los conocimientos del lector.

Leer en una lengua extranjera no es sólo un medio de diversión, sino también un medio fundamental de adquirir informaciones y conocimientos. Se trata de un proceso polifacético en el que se organizan todos los aspectos del lenguaje y la cognición. Es también una forma de razonamiento en la que tanto el lector como el escritor aportan perspectivas, inferencias y lógica.

Aunque leer es una actividad que se basa en el lenguaje, implica asimismo construir significados a partir de un texto con el objetivo de comprenderlo, lo que constituye un importante logro lingüístico y cognitivo. De esta forma, la lectura vuelve un medio esencial para la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento y el enriquecimiento de la personalidad.

Leer es poder extraer el significado que contiene un mensaje escrito, y así se puede participar en la vida intelectual de toda la humanidad, porque esto necesita el *saber leer* que es inseparable a la formación del desarrollo del pensamiento crítico. Aprender a leer es, entonces, una educación que jamás se termina.

De hecho, podemos observar que la comprensión del escrito es una operación cognitiva que exige un nexo de unión entre leer y comprender, de manera que se perciban palabras, se codifiquen, y al final se saquen significados. La misma idea de que leer es comprender la expresa así Mendoza (1998:170):

La lectura no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto.

Si aceptamos que leer significa comprender el contenido de un material escrito, tenemos que agregar también que lo comprendido tenemos que interpretarlo, haciendo relación entre lectura e interpretación, de modo de marcar que leer es también interpretar, y eso es lo que indica Puente (1998: 21):

La lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas.

4. Requisitos cognitivos previos a la actividad de leer

La actividad de comprensión del escrito implica muchos procesos cognitivos, como la identificación, la asociación, la inferencia, la integración y la interpretación global del texto; y como todas estas tareas y otras intervienen en la comprensión lectora, consideramos que es propicio analizar todo proceso relacionado con esta actividad y empezamos aquí por los requisitos cognitivos más esenciales que interactúan a la hora de leer.

4.1. Conocimiento del mundo

La comprensión lectora es una búsqueda de significado, que depende del escritor y del lector; este último necesita tener un conocimiento del mundo suficientemente amplio para poder comprender los textos que lee. A un adulto, la comprensión no le supone ningún esfuerzo especial, porque puede reconocer muchas cosas de la vida cotidiana.

En la lectura, el conocimiento dirige la atención, orienta la interpretación y posibilita la comprensión (Anderson: 1981), de manera

que se puede interpretar las palabras y los hechos en términos de lo que sabe.

4.2. La capacidad de la memoria

Para que la lectura tenga significado, se necesitan tanto los procesos de la memoria de trabajo como los de la memoria a largo plazo, y es necesario que se haya una interacción de ambos. La información nueva se mantiene “viva” en la memoria de trabajo, mientras se saca de la memoria a largo plazo la información obtenida previamente.

Para explicar esta interacción, algunos investigadores han examinado la lectura desde la perspectiva de la memoria (Breznitz y Share: 1992) y sostienen que una velocidad más lenta que la normal al decodificar palabras, puede imponer exigencias superiores de lo habitual en la memoria de trabajo, e interferir en la lectura significativa, de manera que cuando se decodifican lentamente las palabras, se debe retener en la memoria más tiempo el significado de cada una de las palabras para que el lector comprenda el significado de una frase o un párrafo.

4.3. La atención

A primera vista, parece que leer es simplemente una tarea de emparejamiento en la que el alumno aprende a relacionar claves visuales con vocabulario. De hecho, leer supone una interacción muy compleja entre el lector y el texto, y exige que se relacione muchos datos complejos de entrada gráficos con diversos niveles de conocimiento del mundo y del lenguaje. Todo esto no puede ser alcanzado si el alumno no presta atención a lo que lee, porque la atención es necesaria para la lectura.

Los profesores pueden fomentar las habilidades de la atención de sus alumnos, de manera que se controlan los movimientos oculares, centrarse en palabras específicas, de modo general. La atención debe pasar sucesivamente, de una palabra a otra y dirigirse a las ideas importantes del texto, de modo que el alumno aprenda a prestar atención a los detalles de las letras, las palabras y el texto en general.

Controlar la atención es esencial, para leer con eficacia, los lectores deben centrarse de modo estratégico en los rasgos clave de las letras, las palabras y las frases, para poder decodificarlos y comprenderlos en seguida. Pues, cuando el alumno está atento a lo que lee, eso le facilita mucho la tarea de comprender e interpretar todos los datos existentes en el material para leer.

5. Modelos de comprensión del escrito

Las reflexiones teóricas que se han realizado acerca de la comprensión lectora son múltiples, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Hasta el momento, todas ellas responden a uno de los modelos de comprensión lectora que se pueden reunir en tres grupos generales: los modelos regidos por datos o los modelos “bottom up”², los modelos regidos por conceptos o los modelos “top down” y los modelos interactivos (Rayner: 2012)³.

En esta parte, vamos a examinar diversas dimensiones de la obtención de significados, a partir de textos, analizando cada uno de dichos modelos con el objetivo de comprender mejor los modelos psicolingüísticos que dan cuenta del proceso lector y que están latentes en las actividades de lectura. Por ello, analizar estas consideraciones teóricas, sirve también para poder ayudar a los alumnos a saber cómo organizar el significado a partir de un texto escrito.

La lectura ha desempeñado un papel muy distinto en la enseñanza de lenguas extranjeras, según el enfoque metodológico aplicado. Para analizar un poco este papel, debemos hacer hincapié en algunas consideraciones sobre los modelos psicolingüísticos que están latentes en las actividades de lectura.

Todas las reflexiones teóricas sobre la comprensión lectora responden, hasta ahora, a uno de los tres modelos de lectura: “bottom up”, “top down” e “interactivo”. Estos modelos se caracterizan según la relación entre el texto y el lector.

5.1. Modelos regidos por datos

Los modelos regidos por datos reciben también la denominación de modelos “bottom up” (Gough: 1972; La Berge y Smuels: 1974). Dichos modelos consideran la lectura como un proceso preciso y detallado de percepción secuencial y de identificación de letras y palabras que forman frases. Para describir la comprensión de un texto, tales modelos identifican un punto de partida, como la identificación de las palabras. Las estructuras de orden superior, como las frases, se constituyen palabra por palabra, a medida que el lector avanza en el texto (Rayner: 1989).

En los modelos regidos por datos, se realizan dos procesos fundamentales: la percepción de los símbolos gráficos y la decodificación de éstos. Desde esta perspectiva, el flujo de la información va de las palabras o incluso de las letras a las estructuras sintácticas, al discurso y a las estructuras semánticas. El papel del texto se impone al del lector, al que se le otorga la función de mero descodificador. Desde esta perspectiva, cuyo fundamento psicológico se encuentra en las propuestas conductistas, los problemas de la lectura se consideran simplemente problemas de decodificación.

La integración de este modelo en la enseñanza de lenguas, más precisamente en el método audiolingual, dio como resultado la consideración de que la lectura era sólo un complemento de las destrezas orales. Un modelo de este tipo es el modelo de Gough (1972) que vamos a examinar como ejemplo de los modelos de la comprensión lectora orientado por datos.

5.1.1. El modelo de Gough

Philip B. Gough⁴ (1972) ha trabajado mucho sobre la lectura, haciendo un análisis científico sobre cómo se puede leer y qué ocurre en la mente del lector para que pueda crear sentido a partir de símbolos ortográficos impresos. Por ello, un lector debe ser un descodificador que convierte caracteres gráficos a fonemas. Para este propósito, utiliza un

equipo de seguimiento de los ojos, para seguir los movimientos oculares del lector, a medida que la mirada se desplaza por la página del texto impreso. Dichos movimientos consisten en una serie de paradas y arranques.

Durante las fijaciones, la visión se halla limitada a unas cuantas letras (Mc Conkie: 1997). Lo que emplea Gough (1972) como punto de partida para su modelo, son los resultados de la investigación sobre el seguimiento de los ojos. Según Gough (1972: 683), “El lector no es un adivinador sino camina hacia la frase letra por letra, palabra por palabra”⁵. Lo que implica que los lectores avanzan por una frase, “letra por letra, palabra por palabra”. Los procesos de la lectura comienzan con una fijación ocular en el primer segmento del texto, seguida de unos movimientos saccádicos (que son los saltos de los ojos después de fijaciones visuales), además de una segunda fijación y así sucesivamente a lo largo del texto.

Gough postula que en cada fijación se colocan de quince a veinte letras en el almacén icónico, y cuando la información se encuentra en este almacén y antes de que sea procesada, comienzan los procesos de *emparejamiento de patrones*, una comparación que se produce letra por letra de izquierda a derecha. Gough calcula que el lector tarda de diez a veinte milisegundos en identificar cada letra, y supone también que la información de almacén icónico dura un cuarto de segundo y que el lector realiza tres fijaciones por segundo. Basándose en tales supuestos apoyados por los datos disponibles sobre los movimientos oculares, Gough calcula que son posibles velocidades de lectura de unas trescientas palabras por minuto.

Para Gough (1972: 669), al acabar los procesos de comparación de patrones con cada letra, se produce una respuesta de asociación, en la que se recordaban las representaciones de los sonidos de las letras y se unen para formar una representación del sonido de la palabra. Una vez completada esta representación del sonido de la palabra, se recupera su significado de la memoria, y se repite el mismo proceso con la palabra

siguiente. Las palabras descodificadas se retienen en la memoria a corto plazo, donde se identifica el significado de las frases; y finalmente, si se logra una comprensión clara, lo esencial del significado pasa a la memoria a largo plazo para que sea almacenado.

A pesar de que ninguno de los modelos recogidos por datos excluye totalmente la función de la memoria a largo plazo, ni supone que los estímulos de entrada determinan por completo el significado, el modelo de Gough es uno de los modelos más claros de este enfoque porque sostiene que cada letra de cada palabra se procesa de manera consecutiva y que se asigna significado al texto basándose en los significados almacenados en el la memoria.

5.2. Modelos regidos por conceptos

Los modelos regidospor conceptos se denominan también modelos “top down” (Goodman: 1976; Smith: 1971), que dan prioridad a la capacidad interpretativa del lector y hacen hincapié en papel orientador del conocimiento, es decir que en vez de describir la lectura como un análisis consecutivo y detallado, letra por letra y palabra por palabra (como ocurre en los modelos regidos por datos). Estos modelos se basan en la premisa de que las expectativas del lector con respecto al texto y su conocimiento previo determinan el proceso de comprensión, de manera que el lector utiliza su conocimiento previo y los símbolos impresos en la página para construir el significado, ya que tiene que haber alguna relación entre lo que aparece en la página impresa y el significado que construye el lector.

Desde este modelo, se deja de prestar atención al texto en sí mismo; la importancia otorgada al conocimiento previo y al de los elementos socioculturales fue una consecuencia del retroceso de los principios conductistas y de la aceptación de las innovaciones propuestas por la psicología cognitiva. Por ello, los errores en la lectura no podían seguir considerándose producto automático del dominio de la expresión y de la comprensión oral, sino producto de la falta de conocimiento previo adecuado para interpretar el texto. El modelo más conocido de los que se

centran fundamentalmente en el procesamiento regido por conceptos es el de Kenneth Goodman, que analizamos a continuación.

5.2.1. El modelo de Goodman

El modelo de Goodman S. Kenneth⁶ (1967) procede de sus observaciones de los errores infantiles en la lectura oral. En sus investigaciones pide a los niños que lean en voz alta historias que les resultan difíciles; al analizar las clases de errores que cometen, observa que la lectura está regida por procesos que llevan al lector a predecir el contenido del texto que viene a continuación. Además, Goodman cree que el lector utiliza el texto como medio de confirmar o contradecir sus predicciones sobre lo que va a aparecer en este texto.

Este modelo no requiere una secuencia de pasos invariables, sino que describe cuatro ciclos de procesamiento que tienen lugar de una manera simultánea e interactiva y son las que Goodman (1994: 1103) define de la forma siguiente:

- El procesamiento visual*: recibir datos de entrada visuales;
- El procesamiento perceptivo*: identificar las letras y las palabras;
- El procesamiento sintáctico*: identificar la estructura del texto;
- El procesamiento semántico*: construir el significado de los datos de entrada.

Cuando empieza a leer, el lector construye un significado inicial del texto, el mismo significado construye una predicción con la que se comparan los siguientes datos de entrada. Si se confirma la predicción del lector, él continua la lectura y el significado construido se enriquece con las informaciones nuevas, y si la predicción no es correcta, el lector disminuye la velocidad de la lectura y vuelve a leer lo que había leído buscando una información adicional para construir un significado más preciso.

En su artículo “Reading: A psycholinguistic guessing game” (1967: 130), Goodman caracteriza la lectura como un “juego de

adivanzas psicolingüístico”, que es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir de un texto impreso. Los errores, o *claves erróneas*, como prefiere denominarlos, son muy comunes, y no son el resultado de una lectura deficiente, sino que derivan de los mismos procesos que la buena lectura. Cuando los niños que observa cometen errores de lectura oral, corrigen de forma espontánea los que interfieren en el significado, volviendo generalmente a leer lo que ya han leído corrigiéndose; y cuando cometen errores que no influyen en el significado, no se dan cuenta de ellos, ni los corrigen. De manera general, si las palabras que los niños dicen coinciden con el significado que han construido para la historia, no se dan cuenta de que las leen correctamente o no. Así, el mayor apoyo de la idea de que el significado construido rige la lectura proviene de la investigación que realiza Goodman (1967) sobre los errores de la lectura.

5.3. Modelos interactivos de lectura

Como ambas clases de modelos, que hemos citado anteriormente, tienen limitaciones: por una parte, el modelo de lectura regido por datos tiene problemas para explicar la influencia del conocimiento del lector y los efectos del contexto; por otra parte, los modelos regidos por conceptos se centran directamente en la función del conocimiento, pero tienden a ser poco precisos y a no tener en cuenta la importancia de la decodificación de las palabras en la lectura; se han propuesto varios modelos interactivos, por ejemplo, Kintsch y Van Dijk (1978), Kintsch (1986); Just y Carpenter (1987).

En los modelos interactivos de la lectura, encontramos ambos procesos, tanto los regidos por datos, como los regidos por conceptos, de modo que la comprensión lectora se produzca de su interacción, ofreciendo una nueva visión de la lectura más amplia e innovadora, en el mismo marco psicolingüístico de la psicología cognitiva. Desde esta nueva perspectiva, la lectura se concibe como un proceso de interacción o de influencia mutua entre el lector y el texto, por un lado, y entre los dos modelos de procesamiento anteriormente citados, por otro lado. En

esta nueva relación, en la lectura, tan importante es el texto como el conocimiento previo que posee el lector de este texto. Por todas estas razones, abordamos a continuación los modelos de Just y Carpenter (1987) y de Kintsch y Van Dijk (1978) que han producido un gran número de investigaciones y aplicaciones, por ello, nos parece que merecen ser estudiados y analizados.

5.3.1. El modelo interactivo de Just y Carpenter

El modelo interactivo de Just y Carpenter (1987) derive, como el modelo de Gough, de un programa de investigación sobre los movimientos oculares, y postula también procesos de emparejamiento de patrones, de la memoria de trabajo y de la memoria a largo plazo, procesos que no son secuenciales, sino interactivos. Sin embargo, los dos modelos se diferencian en que Just y Carpenter defienden un conjunto interactivo de procesos en el que la interacción del lector con el texto produce la construcción del significado que se alcanza en el modelo de Gough a partir de la decodificación de las palabras que son leídas y comprendidas en el contexto de la frase.

La comprensión lectora empieza cuando los estímulos visuales entran en el almacén icónico, en la primera fijación. A diferencia de modelo de Gough, que sostiene que existe un número fijo de letras en el almacén icónico, Just y Carpenter indican que la cantidad de datos de entrada dependen de varias diferencias individuales como la capacidad lectora, el conocimiento de área de contenidos sobre la que se lee y el objetivo del lector.

Después de que los datos de entrada visuales se hallen en el almacén icónico, se extraen los rasgos físicos de las palabras, proceso que se encuentra básicamente en el modelo regido por datos, pero que interactúa con el conocimiento de la lectura y el contexto de la misma. Por tanto, asignar significado a una palabra, no sólo depende de los rasgos físicos y del conocimiento o recuerdo de las palabras, sino también del significado de que el lector construye para el pasaje que lee.

A diferencia de la mayor parte de los defensores de los modelos interactivos, como por ejemplo, Kintsch (1988), Just y Carpenter

sostienen que se leen casi todas las palabras de un texto y que el lector integra de manera continua los significados de las palabras nuevas en el significado construido en la memoria.

5.1.2. El modelo de procesamiento del discurso de Kintsch y Van Dijk

Teun van Dijk⁷ y Walter Kintsch⁸ (1978) han propuesto también un modelo interactivo que ha tenido una gran influencia en el modo de pensar de los investigadores sobre cómo procesan los lectores la información de un texto. Colaboraron por diez años para llegar a postular su modelo final en 1983, es un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos.

Van Dijk y Kintsch (1978: 363) publican un artículo que tiene como objetivo describir el sistema de las operaciones mentales en el proceso cognitivo de la comprensión de un texto y la producción de lo memorizado. En este trabajo quieren comprender cómo se recuerdan los textos que se leen. Su modelo se centra en la comprensión de las ideas o temas principales de un texto, o en lo llaman: *procesamiento del discurso*, y en el modo en que se construye el significado a medida que el lector avanza leyendo un texto.

En este modelo, el significado básico de las frases se representa mediante proposiciones, una sola frase suele representar varias proposiciones que están relacionadas entre sí, en el discurso. El modelo de Kintsch y Van Dijk representa el significado del texto en forma de red de proposiciones jerárquicas. El modelo se organiza en dos planes básicos (1978: 365-366):

i. La microestructura del discurso: es el nivel básico del discurso, en el que las proposiciones se relacionan entre sí. Es una estructura de conocimiento que interrelaciona todas las proposiciones del texto, que se hallan vinculadas entre sí, porque tienen elementos comunes o nodos.

Según esta concepción, el lector trata constantemente de relacionar las proposiciones vinculando sus elementos comunes; y a partir de las proposiciones básicas del texto, el lector construye una microestructura, a través de ciclos cortos de procesamiento. Si se repite el vocabulario, o si hay inferencias o limitaciones en la memoria de trabajo, todo esto desempeña una función importante en la naturaleza de la microestructura que el lector construye.

ii. *La macroestructura del discurso*: mientras que la microestructura representa directamente las proposiciones del texto, la macroestructura está regida por esquemas: combina el conocimiento previo y las inferencias de la persona con la microestructura del texto. Los elementos de la macroestructura son las *ideas principales* que se separan de la microestructura. De manera general, la macroestructura es un resumen del texto que elabora nuestro cerebro para retenerlo, a partir de mecanismos de supresión, integración y generalización.

Se supone que la comprensión del texto tiene lugar en ciclos consecutivos que se corresponden de modo aproximado con las frases, y cada uno de ellos acaba con un proceso de *integración*, que en efecto determina el significado. De hecho, para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura se necesitan varias estrategias para realizar este trabajo tan especializado. Lo mismo ocurre en el caso de la activación y uso de conocimiento en la construcción del significado del texto.

Este modelo ha generado un gran número de investigaciones, porque ha creado muchas predicciones. Primero, el mismo modelo predice que se tarda más en leer un texto de proposiciones complejas que otro con menos proposiciones. Una segunda predicción se basa en que se recordarán mejor las proposiciones de nivel superior de la microestructura y su esencia que la información en nivel inferior. En suma, el modelo de Kintsch y Van Dijk sigue construyendo una importante herramienta teórica para que los investigadores avancen en la comprensión de cómo se crean las representaciones mentales del significado de un texto.

Los rasgos de este modelo, en el que el significado (la representación global del texto) es el resultado de múltiples huellas en la memoria de frases sucesivas que se relacionan con las estructuras previas de conocimiento del lector, describen de manera verosímil un proceso en el que se construye el significado a partir de la estructura básica del texto, la estructura de lo que sabe el lector y las inferencias que las relacionan.

Aunque los modelos de la lectura son diversos, el modelo de Van Dijk y Kintsch consigue un equilibrio adecuado entre los procesos regidos por datos y los procesos regidos por conceptos. Este modelo propone una base de procesos de lectura automáticos, como la conversión de las frases en proposiciones. Asimismo, se considera que tales procesos automáticos están orientados por el conocimiento general del lector y que interactúan con el significado que el lector construye.

6. La comprensión lectora en el aula de español de lengua extranjera

Para plantear la actividad de leer en el aula, no se puede enseñar a leer sino se aprende a leer. El profesor debe ayudar a los aprendices y facilitar las situaciones que les permitan a vivir la lectura, tiene que explicarles su importancia, de manera que les demuestra que a partir de la lectura se puede analizar lo que el texto genera, además de enseñarles a formular preguntas e hipótesis. Por otra parte, el docente debe desempeñar el papel de un promotor de lectura, mediador del conocimiento y guía de este proceso.

Por su parte, el alumno debe amar la lectura y tiene que aprender a leer. Para aprender a leer, los alumnos necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía. Entre los roles que deben asumir, pues, los alumnos deben ser motivados, interesados, flexibles, creativos y responsables.

Para trabajar la actividad de lectura en el aula, y averiguar la comprensión del texto que se ofrece a los alumnos, el profesor tiene una variedad de opciones que puede plantear tras la lectura de un texto, como por ejemplo:

- Comprensión del texto mediante preguntas de elección múltiple.
- Comprensión del texto mediante preguntas: Verdadero o Falso
- Identificar ideas principales o determinar el significado de las palabras desconocidas por el contexto
- Responder con las propias palabras
- Hacer preguntas a las respuestas dadas
- Completar un cuadro o una tabla, un gráfico o un diagrama, a partir de las informaciones del texto
- Ordenar párrafos, rellenar huecos, dar definiciones⁹, resumir o unir con flechas
- Buscar soluciones a un problema, mediante un trabajo colaborativo o Web Quest¹⁰

7. La actividad de comprensión lectora en el aula de ELE

De forma similar a la secuenciación de la actividad de comprensión auditiva, es preferible seguir los siguientes pasos en el desarrollo de una actividad de comprensión escrita:

i. Pre-lectura: fase preparatoria para facilitar la lectura y activar los conocimientos previos; en ella se puede introducir el tema, anticipar los contenidos, despertar el interés de los alumnos y proporcionar los recursos necesarios para realizar las actividades posteriores; en ella podemos realizar actividades de conocimiento del tema, de expectativas y de hipótesis sobre el contenido, teniendo en cuenta su conocimiento del mundo, el tipo de textos, el título si lo tiene, etc. Le ayudarán a predecir de qué trata el texto o explicación clara de la tarea y el objetivo, presentar un modelo de lo que quiere que hagan y es posible que el profesor considere oportuno explicar vocabulario o alguna estructura, si cree que puede ayudar a comprender mejor.

ii. Lectura: es una fase compuesta por las siguientes etapas:

- Primera lectura silenciosa, para después verificar la comprensión global del texto planteando una o dos preguntas sobre el tema.
- Segunda lectura centrada en los puntos clave del texto, planteando preguntas sobre estos puntos clave.
- Tercera lectura y realización de la tarea para la comprensión del texto en su totalidad, trabajando en grupo, haciendo comentarios sobre el contenido y deducción de vocabulario.

iii. Post-lectura: es una fase evaluación de la tarea (puesta en común) y de realización de actividades derivadas que se relacionan con el proceso de leer.

8. Estrategias de comprensión lectora

La aparición del enfoque comunicativo supone un replanteamiento del papel de las estrategias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y la comprensión lectora se concibe como una destreza con unas características propias. Al leer tenemos que dar un sentido a lo que leemos y esto necesita una competencia lectora que está formada por unos conocimientos y unas estrategias que podemos resumir en:

- *Conocimientos previos y experiencia sociocultural* que ya posee el aprendiz, promoviendo su necesidad, su curiosidad o deseo personal de leer para facilitar su proceso de lectura en la lengua extranjera.
- *Estrategias personales de lectura* que ya posee el alumno y que mediante la práctica se trasladan a la lengua extranjera.
- *Competencia discursiva* y capacidad para captar la coherencia de un texto, reconstruyendo su mensaje de acuerdo con la situación y la función comunicativa subyacente: género y tipo de escrito, estructura, reconstrucción del sentido, marcas lingüísticas de cohesión; además de la competencia lingüística que por sí sola no garantiza la comprensión lectora.

Además de estas estrategias, McDowell (1984)¹¹ propone la siguiente lista de microhabilidades de la lectura:

- *El sistema de escribir*: reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto.
- *Palabras y frases*: reconocer palabras y frases y recordar su significado con rapidez, utilizar el contexto para dar significado a una palabra nueva y saber elegir en el diccionario la acepción correcta de una palabra.
- *Gramática y sintaxis*: saber controlar la gramática de las distintas partes de la frase y saber identificar las diferentes categorías de la oración.
- *Texto y comunicación (el mensaje)*: entender el mensaje global, discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes, saber leer a una velocidad adecuada al objetivo del lector y a la facilidad del texto y saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.

9. Conclusión

La ejercitación de la comprensión lectora debe ofrecer unas condiciones para el desarrollo de la competencia lectora en el aula; estas condiciones vienen determinadas por: el análisis de las necesidades de lectura de nuestros alumnos, la selección de diferentes textos auténticos, verosímiles y de la vida real que son adecuados a esas necesidades, el diseño de actividades que tienen en cuenta los procesos implicados en la lectura, la consideración de los objetivos de la lectura y las características individuales de los aprendices.

En definitiva, podemos afirmar que lograr una buena comprensión lectora implica ser capaz de entender lo que nos dice un texto, de organizar la información que en él se nos presenta, ir más allá del texto y tener en cuenta el contexto, para poder, finalmente apropiarnos del texto, darle nuestro sentido personal y poder adoptar una actitud crítica frente a

lo que se dice en él, para poder adoptar una postura personal, no sólo ante lo que se nos dice, sino ante el mundo y la vida.

Notas bibliográficas

¹Otra definición de la palabra comprensión, está en el Gran Diccionario de Psicología (1996: 14): “La comprensión se refiere a las significaciones transmitidas por los textos o por las situaciones físicas [...]. Comprender un texto responde a diferentes finalidades: comunicar (interpretar un mensaje), adquirir informaciones, adquirir conocimientos generales (en una perspectiva didáctica), realizar acciones específicas (modo de empleo, receta). [...] La comprensión de textos cuando tiene como objetivo la producción de acciones, consiste, sobre todo, en especificar el enunciado para aplicarlo a contexto particular de la situación, lo que exige agregar información a la dada ya en el enunciado [...]”.

²« Bottom up » y « top down » es la terminología original inglesa, una posible traducción sería: “modelo de abajo arriba” (modelo bottom up) y “modelo arriba abajo” (modelo top down).

³ En otras referencias, hemos encontrado otra denominación de los modelos teóricos de la comprensión lectora, como por ejemplo Colomer y Camps (1996: 34) los denominan: Modelo ascendente al modelo Bottom up, Modelo descendente al modelo top down.

⁴Gough B. P. es estadounidense, nació el 21 de septiembre de 1934, es profesor emérito de psicología en la universidad de Texas, en los dominios de psicolingüística, lectura, lingüística y cognición.

⁵ La traducciones Nuestra, el texto original en inglés: “Reader is not a guesser but the reader plods through the sentence, letter by letter, word by word”

⁶ Goodman S. Kenneth es estadounidense, nació el 23 de diciembre de 1927, era profesor emérito de « Language Reading and Culture » en la universidad de Arizona hasta 1998. Goodman empieza a crear un modelo psicolingüístico y sociolingüístico de la lectura, inspirado de Noam Chomsky, de manera que compara el proceso de la lectura al del aprendizaje de la lengua conceptualizado por Chomsky.

⁷ Es neerlandés, nació el 7 de mayo de 1943, es profesor universitario (en la universidad PompeuFabra de Barcelona, y la universidad Amsterdam de los Países Bajos), es lingüista y sociólogo. Es muy conocido por haber elaborado

con Walter Kintsch la primera teoría psicológica de comprensión del discurso en 1978. Es considerado como uno de los padres del análisis crítico del discurso desde una perspectiva cognitivista.

⁸ Walter Kintsch es estadounidense, es profesor emérito de psicología en la universidad de Colorado de Boulder en Estados Unidos. Además de su colaboración con Van Dijk, en 1998 publica su libro titulado “Comprehension: A paradigm for cognition”, en el que resume sus trabajos empíricos y prácticos de muchos años.

⁹ En esta actividad se puede ofrecer al alumno una lista de términos que los asocia enseguida con las definiciones dadas.

¹⁰ El Web Quest consiste en extraer información de Internet. El profesor debe antes diseñar una ficha de trabajo que explique la tarea y algunas páginas donde puedan buscar la información requerida. Este tipo de tareas son especialmente adecuadas para realizarlas como tarea en casa.

¹¹ Citado por Cassany, Luna y Sanz (2000: 206).

Bibliografía

- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. New Jersey: Ed. Laurence Erlbaum Associates. *Cambio personal*. Madrid: Ed. Morata, S. L.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000): *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.
- Giovanni, A.; Martin Peris, E; Rodríguez, M.; Simón, T. (1999): *Profesor en acción 3: Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- Goodman, J. C.; Nusbaum, H. C. (1994). *The development of speech perception: The transition from speech sounds to spoken words*. Chicago: The Mit Press.
- Goodman, K.S. (1967). « Reading: A psycholinguistic guessing game ». *Journal of the Reading Specialist*. 6, 126-135.
- Gough, P. B. (1972). Theoretical models and processes of reading. In J.F. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.), *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, MA: MIT Press, (pp. 661-685).
- Kintsch W.; Van Dijk, T.A. (1978). « Towards a Model of Text Comprehension and Production ». *Psychological Review*. 85, 363-394.

- Mendoza, F.A. (1998). “El proceso de la de recepción lectora”. En Antonio Mendoza Fillola (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLI, ICE, 169-189.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimientos y*
- Puente Ferreras, A. (1998). *Cognición y aprendizaje*. Madrid: Ed. Pirámides, S. A.
- Rayner, K.; Pollatsek, A. (2012). *Psychology of reading*. New York: Psychology Press.

Diccionarios

- Espasa. (2005): diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Gran Diccionario de Psicología. (1996). Madrid: Ed. Del Prado.
- Real Academia Española. (2016): diccionario de lengua española. Madrid: Espasa Calpe.

Referencias electrónicas

- Alvarez, M. J. (2019). “¿Qué son las Estrategias de Aprendizaje?”. Blog y noticias. [En <https://www.fide.edu.pe/blog/detalle/192-que-son-las-estrategias-de-aprendizaje/> el 24/05/2021]
- Centro Virtual Cervantes. (2022). “*Actividades y estrategias de mediación*”. Diccionario de términos clave de ELE. [En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activestrategmediacion.htm el 10/04/2022]
- Gamboa, P. M. (2017). “*Desarrolla de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado*”. Universidad Peruana. [En https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3717/Desarrollo_GamboaPulido_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y el 14/02/2022]
- Gutierrez, B. C y Pérez, S. H. (2012). “*Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria*”. Profesorado revista de currículum y formación del profesor. Universidad de Granada, 16, 184-202. [En <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf> el 02/04/2022]

Monroy, R. (2009). “*Comprensión lectora*”. Universidad Nacional Autónoma de México. [En http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008 el 10/03/2022].