



Revista Electrónica EduSol, ISSN: 1729-9091. 2012. Volumen 10, No. 30, ene.-mar., pp. 1-10.

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García", Guantánamo, Cuba

Algunas consideraciones teórico-metodológicas acerca de la comprensión del texto

M.Sc Idolka Viera Bayeaux, Profesora Auxiliar

e-mail: idolka@ucp.gu.rimed.cu

Institución: Universidad de Ciencias Pedagógicas "Raúl Gómez García"

Provincia: Guantánamo

País: Cuba

Fecha de recibido: junio de 2009

Fecha de aprobado: octubre de 2009

RESUMEN

Se aborda una serie de criterios de investigaciones de pedagogos, psicólogos, en relación con los procesos de comprensión y producción de significados.

Se hace mención a las llamadas estrategias de lectura, las macrorreglas de reducción de la significación, la teoría de la modalidad para procesar la sintaxis y otros modelos cognitivos del discurso; así como las estrategias metacognitivas que permiten regular el proceso de significación.

Se puede apreciar una caracterización de la comprensión a partir del análisis de correspondencias entre teorías que permiten respaldar este proceso como un procesamiento cognitivo-afectivo complejo.

Palabras Clave: Comprensión, Lectura, Metodología

Some theoretical and methodological considerations about the comprehension of the text

ABSTRACT

The article treated about some considerations of the readability of the text addresses a number of research criteria of pedagogues, psychologists cognitivities in relation to the processes of comprehension and production of multiple meanings that have led

to results in the fields of science and application in teaching. It referred calls reading strategies, the reduction macrorules significance, theory of the method to process syntax and other cognitive models of discourse; and meacognitivist strategies for regulating the process of signification. We can see a characterization of the understanding from the analysis of correlation between theories that can support this process as a complex cognitive-affective processing.

Keywords: Comprehension, Reading, Methodology

INTRODUCCIÓN

La comprensión a partir del análisis de correspondencias entre teorías que permiten respaldar este proceso como un procedimiento cognitivo_afectivo complejo, pone de manifiesto las particularidades que se pueden asumir para el proceso de la actividad cognoscitivo_afectiva y cultural como marco esencial para la comunicación.

La comprensión textual

La comprensión de textos debe partir del tipo de texto objeto de estudio, porque aunque todo texto tiene como características generales la delimitación, la expresión y el carácter estructural, se pueden presentar concreciones muy diversas teniendo en cuenta la intención, función y situación comunicativa en la cual actúan, por lo que los tipos de texto requieren de distintos enfoques de acuerdo con el tipo de lector.

La palabra “comprender (del latín *comprehendere* significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar). Como proceso intelectual la comprensión siempre capta los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos”, (Roméu, 1992, p.14).

La producción de significados a partir de la cognición del texto:

El proceso de producir significados, cuando se comprende o se construyen textos, es un acto individual, lo que explica la variación personal de los discursos, que difieren unos de otros aunque se produzcan en situaciones similares. No obstante, este proceso tiene también un carácter social, que se revela en el hecho de que los saberes sobre reglas gramaticales, discursivas y socioculturales, constituyen un conocimiento socialmente compartido, lo que hace posible la comprensión mutua. La cognición, por tanto no es solo un fenómeno individual, sino también un fenómeno sociocultural (Van Dijk, 2000, Roméu, 2003.)

Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y construcción de significados tienen un carácter productivo. Esto significa que tanto en la comprensión

como en la construcción el individuo no reproduce mecánicamente los significados, sino que construye sus propias representaciones, a partir de los múltiples saberes que posee. Al leer, el individuo no traduce literalmente el texto, sino que a partir de las proposiciones que aparecen explícitamente, hace inferencias que surgen de lo que el texto dice o de sus propios saberes y elabora nuevas proposiciones que nacen de estas inferencias.

Las representaciones mentales “que provienen de la lectura de un texto no son meras copias del mismo o de su significado, sino el resultado de procesos estratégicos de construcción de sentido que pueden utilizar elementos del texto, elementos de los que los usuarios saben acerca del contexto y elementos de las creencias que esos usuarios ya tenían antes de iniciar la comunicación” (Van Dijk, 2000, Roméu, 2003.)

DESARROLLO

El resultado de investigaciones acerca de la cognición ha conducido a la caracterización de las operaciones que realiza el individuo cuando construye significados, tanto en el proceso de comprensión como de producción.

La comprensión constituye un proceso durante el cual se activan y se adaptan conocimientos al contexto de significación, los cuales funcionan en las memorias del usuario del texto.

El que lee va construyendo gradualmente la representación del texto y del contexto, así como las representaciones parciales de escritos y oraciones de que trata el texto. Después de su lectura, no se recuerdan palabras u oraciones parciales, sino el modelo de representación que hemos construido mentalmente de la realidad que nos muestra.

Cuando se construye un texto, el punto de partida es el modelo cognitivo que se tiene de la realidad sobre la cual va a tratar el discurso. El modelo cognitivo se produce a partir de los conocimientos, opiniones e ideologías, construidas socioculturalmente, y que conforman la representación mental de la realidad.

Los resultados de las investigaciones de los psicólogos cognitivistas en relación con los procesos de comprensión y producción de significado han arrojado múltiples resultados que han alcanzado gran difusión en el ámbito de la ciencia, así como su aplicación en la docencia. Entre ellas podemos mencionar: las llamadas estrategias de lectura (K. Goodman, 1982), las macrorreglas de reducción de la significación (Van Dijk, 1980), la teoría de la modularidad para procesar las sintaxis (Fodor, 1983), y otros modelos cognitivos del discurso, así como de las estrategias

metacognitivas que le permiten regular el proceso de significación tales como: plantearse un objetivo, hacer inferencias, formular hipótesis, autorregular el proceso, entre otras.

De estas teorías, la que se refiere a la construcción de inferencias y los modelos de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983), ha tenido una amplia divulgación en el ámbito investigativo y especialmente en el docente.

Esta teoría establece tres niveles de representación:

La forma de superficie.

La base textual proporcional.

El modelo de situación referencial.

La forma de superficie preserva las palabras exactas y la sintaxis de las oraciones, mientras que la base textual es similar a la microestructura proposicional. El modelo de situación integra la información del texto con el conocimiento del mundo del lector y hace referencia al mundo único que el texto comunica. (Graesser et. al., 2000, p. 429; Roméu, 2003.)

Con respecto al nivel superficial puede surgir como problema el desconocimiento del significado de algunas palabras, lo que le impide al lector avanzar en la comprensión. La representación en la base textual proposicional supone a nivel micro, la construcción del esquema proposicional y la integración de proposiciones, a partir del conocimiento sobre la lengua y el mundo físico y social, que tienen en cuenta la identificación de señales sobre la progresión temática del texto, la macroestructura y la superestructura. El modelo de situación hace alusión a personas, marcas, estados, sucesos y oraciones del micromundo mental que el texto describe (Graesser et. al., 2000, p.437, Roméu 2003.)

Los modelos aportados por la lingüística del texto en las últimas décadas del siglo pasado han distinguido la comprensión como un proceso de reducción semántica que parte del código de superficie del texto para crear una representación mental o macroestructura semántica como significado global del texto. Atendiendo a esta concepción el establecimiento de relaciones se realiza operacionalmente gracias a procedimientos de anulación y de sustitución. Los aportes fundamentales de estos métodos están en la instrumentación de procedimientos isotópicos, término que ha sido aportado por la semiótica, que buscan descubrir la coherencia semántica del texto.

Cuando se hace coincidir la coherencia lógico-gramatical con la lógico-semántica que es propia del subsistema denotativo en una clase de comprensión lectora se

puede acentuar el contexto lingüístico, a través de las categorías léxicas, semánticas y sintácticas, disminuyendo el contexto cultural, esto ha traído por consecuencia que se presenten un conjunto de preguntas que sintetizan el texto y lo emplean en ocasiones como pretexto para análisis lingüísticos.

El proceso de reducción semántica funciona bien para los textos con predominio del subsistema denotativo, pero no se proyecta de igual forma en el subsistema connotativo, como el literario pues uno de los méritos del estilo artístico radica en su capacidad para originar múltiples significados, que sirven para ampliar y no reducir el volumen semántico del texto. De esta forma los marcos de conocimiento para la comprensión van más allá del discernimiento lingüístico, porque necesitan de conocimientos culturales más complejos que les permitan el intercambio con el texto que constituye la propiedad intrínseca para poder comprender mejor la obra.

El modelo interactivo de lectura que ha cobrado mucha fuerza, se considera como una actividad cognoscitiva compleja donde intervienen causas y resultados derivados del autor, del texto y del receptor. Se pone de manifiesto que la unidad de las partes es superior a las partes mismas por lo que el proceso no puede reducirse a una simple traducción de códigos, de la interacción del lector y el texto para inferir y probar conjeturas textuales y contextuales. En este modelo la lectura se define como un proceso de comunicación social, que permite reconocer las diferencias sociales, cognitivas y afectivas de los sujetos, donde es necesaria la relación para que se convierta en interrelación que permite que el proceso ofrezca mejores resultados. La comprensión lectora se explica no solo como conocimiento del tema, del lenguaje, de las estrategias o de la metalectura, sino también como una socialización en la que tiene un papel destacado la participación del lector como miembro activo de una sociedad.

Según Paul Ricoeur, un importante representante de la hermenéutica, dice que la comprensión literaria se asienta en bases epistémicas que la reconocen como reescritura múltiple donde el lector puede generar nuevos enunciados, ya que al establecerse una oposición entre el sentido del lector o derecho de recepción, se propicia una lectura como diálogo, lo cual constituye la dinámica total de la interpretación. Esto tiene una correspondencia con el modelo histórico-cultural de Vigostky.

En este aspecto es importante la concepción de Vigostky acerca del desarrollo social como proceso que favorece el pensamiento. Para él es muy importante la interacción entre los sujetos, donde los conocimientos culturales como el lenguaje

están en la base del desarrollo mental; pues su concepto de zona de desarrollo próximo constituye un aporte valioso para conocer el progreso psíquico del individuo, el cual se entiende como: "la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz."(Vigotsky, 1981, p.32)

A partir de este concepto se pone de manifiesto la interacción entre pares y el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje se puede apreciar mediante la interacción entre un sujeto más experto y otro con menor nivel de competencia, en función de potenciar el desarrollo intelectual como internalización o progresión desde la regulación controlada por otro, hasta la autorregulación obtenida por el sujeto. Las ideas expuestas anteriormente resultan muy valiosas para la comprensión lectora porque ofrecen posibilidad para:

Propiciar los aspectos positivos y afectivos en el aprendizaje de la comprensión lectora, porque a través de la interrelación con sus compañeros y el profesor, el estudiante puede asimilar gradualmente las estrategias de comprensión asociadas con el establecimiento de relaciones y la inferencia de significados; es motivado a verbalizar, explicando, justificando ideas, buscando información, expresando sus emociones y aprendiendo a ver otras alternativas a sus puntos de vista. Este tipo de aprendizaje cooperativo admite brindar distintos niveles de ayuda, que refuerzan el control y autocontrol sistemático de la tarea y posibilitan que el alumno internalice gradualmente las operaciones del proceso de comprensión, para lograr un mayor aprendizaje.

Presentar la lectura como diálogo donde se elabora de forma compartida el significado, ya que este reclama ser personalizado y al mismo tiempo socializado, a través de la comunicación y la actividad como procesos inseparables. La lectura se concibe como un proceso de individuación y reconciliación social que desarrolla la posibilidad de resolver problemas juntos y socializar sus emociones, lo que supone un intercambio basado en el respeto, la tolerancia y la disposición para realizar tareas en grupo.

Atender las diferencias individuales en el aprendizaje, pues existen múltiples zonas de desarrollo; cada estudiante presenta ritmos diferentes para comprender el texto. Si se acepta que leer es comprender y comprender es descubrir, es innegable que la comprensión en la escuela como proceso activo de aprehensión y personalización del significado, favorece el desarrollo entendido como: un movimiento, una tendencia

ascendente, que implica la aparición de lo nuevo con una cualidad superior, por lo que es necesario asumir este proceso desde una posición teórico-práctica de una enseñanza y aprendizaje desarrolladores.

El desarrollo, la educación, enseñanza y aprendizaje conforman una unidad dialéctica.

La educación, considerada como un proceso históricamente condicionado, tiene la estimulación del desarrollo como función esencial, donde la interrelación entre enseñanza y aprendizaje desarrolladores se convierte en mecanismo básico para alcanzar el objetivo propuesto.

La enseñanza desarrolladora tiene carácter multidimensional porque influye en los conocimientos y valores e importancia individual y social. Es un proceso dialéctico de transmisión de la herencia cultural, que parte de problemas de aprendizaje a resolver mediante acciones promovidas ente los niveles de desarrollo actual y potencial del escolar, con el objetivo de lograr su progresión.

El aprendizaje desarrollador, como apropiación activa y creadora de la cultura estimula el desarrollo constante e integral de la personalidad del individuo y contiene entre sus requisitos sustentadores la activación-regulación, que se caracteriza por la actividad intelectual productivo-creadora la cual designa la naturaleza activa y consciente de los procesos intelectuales a través del sistema cognitivo humano (percepciones, pensamiento y comunicación) y por la metacognición que refiere el complejo proceso de conciencia y control de la actividad intelectual.

Otro requisito indispensable para lograr un aprendizaje desarrollador es la significatividad, dada por la integración de lo cognitivo con lo afectivo y su impacto en el desarrollo de la personalidad. Son varios los investigadores que distinguen tres tipos principales de sigificatividad:

Significatividad conceptual (relación de los nuevos conocimientos con los precedentes).

Significatividad experencial (relación de lo nuevo con la experiencia cotidiana)

Signicatividad afectiva (relación de conocimientos con el mundo afectivo-motivacional del sujeto).

La enseñanza–aprendizaje desarrolladores ofrece grandes perspectivas para una comprensión lectora y se asienta en principios pedagógicos generales del aprendizaje que le sirven de soporte gnoseológico y práctico tales como:

_Principio del carácter científico e ideológico. Precisa la correlación sistémica entre el texto y el contexto ideológico y cultural del alumno desde una lectura flexible y el empleo de métodos productivos que hagan reflexionar, crear, y comunicar al estudiante sobre el significado de los textos.

Unidad de lo afectivo y lo cognitivo. En la comprensión textual el disfrute y la reflexión constituyen una unidad indisoluble, pues las emociones del arte son emociones inteligentes y el acto de reflexión tienen elevado nivel de lucidez.

Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador. Las acciones que se realicen deben favorecer tanto lo instructivo como lo educativo, atendiendo a la funcionalidad cognoscitiva, estética, lúdica y axiológica del texto; su comprensión permite establecer nexos de significatividad conceptual, experiencial y afectiva.

Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad. Al alumno se le reconoce como una individualidad con peculiares marcos vivenciales, cada estudiante puede aportar juicios de valor para la comprensión lectora, promoviendo la confrontación de diferentes criterios y formas de organización que favorezcan la interacción del grupo.

Carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad. Se reconoce la comprensión lectora como un proceso dialéctico de individuación y reconciliación social, de personalización y socialización sistémica del significado.

Otros modelos de comprensión elaborados por diferentes autores:

Posición de base textual explícita (Kintsch, 1974; Mandelo y Johnson, 1977.) Plantea que es la base textual explícita y no el modelo situacional, el factor fundamental en la conformación de la representación cognitiva del discurso.

Hipótesis minimalista (Mckoon y Ratchiff, 1992.) Se refiere a las inferencias que se codifican automáticamente. Propone que solo se codifican automáticamente durante la lectura aquellas inferencias que hacen que los enunciados textuales sean localmente coherentes.

Estrategia de selección del estado actual y el modelo de relación de inferencias causales (Fletcher y Bloom, 1988; Van de Brock y Lorch, 1993.) Consideran que solo dos clases de inferencias extratextuales se generan en línea de un modo fiable: antecedentes causales y metas subordinadas.

El interés investigativo por la cognición ha generado la existencia de varios modelos y de las inferencias en particular.

Los estudios sobre la cognición referidos al discurso han influido de manera decisiva en la educación, la computación, la construcción de textos, ha permitido sustentar criterios metodológicos acerca de la elaboración de resúmenes, la enseñanza de estrategias y reglas de reducción del significado, la formulación de preguntas, la elaboración de mapas conceptuales y proposiciones, esquemas, gráficos y otros procedimientos de síntesis del contenido de los textos. La investigación acerca de la comprensión de textos literarios ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el descubrimiento de la relación entre el texto literario, la cognición y la emoción, que vincula el estudio del discurso a la formación estética y a la percepción artística de la realidad.

Las investigaciones psicológicas sobre la cognición dan cuenta de los procesos metacognitivos, asociados a la autorregulación de los aprendizajes.

CONCLUSIONES

La enseñanza de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión y producción de significados, no pueden darse al margen de la enseñanza del análisis de las estructuras discursivas, ni del análisis del contexto; y la influencia que ejerce en la significación; pues el análisis es un componente funcional que se encuentra estrechamente vinculado con los demás.

Las distintas teorías acerca de la comprensión textual expuestas por una serie de especialistas de la lengua, orientan hacia la utilización de estrategias que permiten elevar el nivel de comprensión lectora a partir del estudio donde se tienen en cuenta tres dimensiones: cognitiva, textual y sociocultural para la cual se establece un sistema de indicadores.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine Fernández, Fátima. (Comp). Didáctica, teoría y práctica. La Habana, Pueblo y Educación. 2004.
2. Álvarez Álvarez, Luis: La lectura: ¿pasividad o dinamismo? *Educación*. La Habana, No. 1:12-14, ene.-jun. 1996.
3. Ausubel, D. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, México. 1980.
4. Callejas, Dorothea: La descripción comunicativo funcional de la lengua y la enseñanza idiomática. Material mimeografiado. La Habana: ISPEJV. 1992.

5. Goodman, Kennett. El proceso de lectura. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, S XXI, 1984.
6. Pedagogía 2003. Reflexiones metacognitivas y estrategias de aprendizaje./ Doris Castellanos. La Habana, ISPEJV. 2002.
7. García Alzola, Ernesto: Lengua y Literatura. Editorial Revolucionaria, La Habana, 1971.
8. Grass Gallo Elída: Textos y abordajes, La Habana, Pueblo y Educación, 2002.
9. Mañalich Suárez, Rosario (comp.). Taller de la palabra La Habana, Pueblo y Educación, 1999.
10. Otero, José. Comprensión de textos educativos y su investigación. España, Universidad de Alcalá de Henares, 2000.
11. Roméu Escobar, Angelina: Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media. La Habana, Instituto Latinoamericano y del Caribe. 1992
12. -----: Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana, Pueblo y Educación, 2003.
13. Sales Garrido, Ligia: La comunicación y los niveles de la lengua. La Habana, Pueblo y Educación, 2003.
14. Van Dijk, Teun A.: Estructuras y función del discurso. México. Siglo XXI. 1980.
15. Vigotsky, Lev S.: Pensamiento y lenguaje. La Habana, Pueblo y Educación. 1981.