

LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA-COMUNICATIVA

Andrés Suárez
Universidad de Santiago

1. UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS

La lectura y la escritura de textos ocupan un lugar muy importante en los ámbitos escolar y extraescolar contemporáneos. Estamos inmersos en **eventos lectoescritores**, esto es, en **actividades y experiencias en las que la lectura y/o escritura juegan algún papel** (Barton, 1994).

Justificar este supuesto objetivamente —por otra parte, obvio para la mayoría, creo— me desviaría del propósito principal, ya que las investigaciones empíricas, cuantitativas o etnográficas, sobre la incidencia y contextos de la lectura y escritura, dentro del aula o fuera de ella, son laboriosas (Dolan, Harrison & Gardner, 1979; Heath, 1983).

Tampoco voy a comentar los excelentes trabajos que sobre el tema de la instrucción de la comprensión lectora (CL) han aparecido en España en los últimos años. Me vienen pronto a la memoria nombres como los de E. Sánchez, J. Alonso Tapia, M. Mateos, E. Repetto, E. Vidal-Abarca, M. De Vega, I. Solé... Únicamente resaltar que la existencia de tantos trabajos constituye un indicador de la importancia concedida a la CL.

Pero, ¿por qué, entonces, un trabajo más sobre el tema? Porque no se ha presentado, que yo sepa, con la suficiente nitidez, la tesis siguiente:

Concediendo a la interacción verbal oral —a la conversación, al diálogo— la centralidad que le corresponde en la didáctica de la lengua, se conseguiría una fundamentación óptima para mejorar no sólo la comprensión de textos (escritos y orales) sino también la producción de los mismos.

Esta tesis significa una reconceptualización profunda de las actividades lingüísticas, que, si bien se puede detectar en el ambiente, está pidiendo un tratamiento más sistemático del que recibe en la actualidad.

La tesis se particulariza en proposiciones como estas:

- La interacción verbal conversacional debe constituir el tema básico y permanente de la **reflexión sobre la lengua**, del desarrollo metalingüístico (metacomunicativo) de los escolares, en vez de ser un contenido más de los programas de Lengua.

- En la interacción conversacional se pone de manifiesto de forma nítida la naturaleza fundamentalmente social, colaborativa, negociadora, pragmática, activa... inherente a las actividades lingüísticas. En otros usos de la lengua, estas características no se nos ofrecen con tanta transparencia.
- Detrás de la enorme multiplicidad de las distintas actividades lingüísticas se advierte una unidad básica entre todas ellas, que no suele explicitarse suficientemente a los escolares. A menudo, la práctica docente en el área de Lengua degenera en un pernicioso atomismo: ortografía, vocabulario, sintaxis, fonología... per se.
- (En relación con el foco de atención de este trabajo) Quizá la mejor manera de fomentar la comprensión de textos sea una adecuada didáctica de la producción/composición de textos/discursos.

La evidencia en que se apoya la tesis expuesta se halla un tanto dispersa en la literatura especializada. Hay que hacer un pequeño esfuerzo para reunirla, sobre todo, porque una serie de conceptos, profundamente enraizados en nuestra cultura y memoria —lenguaje oral vs lenguaje escrito, forma vs contenido, producción vs interpretación, habilidades lingüísticas básicas...— dificultan su visión.

Encontramos esa evidencia en el campo de la Pragmática lingüística (Levinson, 1983; Leech, 1983; Reyes, 1990; Mey, 1994). En toda una serie de publicaciones periódicas, algunas de reciente aparición (*J. of Pragmatics*, *J. of Memory and Language*, *Language & Communication*, *Reading and Writing*, *European J. of Communication*, *European J. of Disorders of Communication*, *Language and Cognitive Processes*...). Esparcida aquí y allá, en trabajos sobre comprensión lectora (por ejemplo, en el “modelo de la situación”, de Kintsch, 1994). En trabajos claramente convergentes con la presentación que hago aquí: *Pragmatics and Reading Comprehension* (Morgan & Green, 1980); *La lecture pragmatique* (Jaubert, 1990); *Cooperating with written texts. The Pragmatics and Comprehension of Written Texts* (Stein, 1992); *A Cross-cultural Approach to the Analysis of Conversation and its Implications for Language Pedagogy* (Murata, 1994). La tesis está también en sintonía con iniciativas como la filosofía de “lengua en su conjunto” (Watson, 1994), el tratamiento del lenguaje desde la perspectiva del constructivismo social (Cook-Gumperz, 1986; Englert and Palincsar, 1991) y el paradigma comunicativo referencial ecológico (Martínez y Torres, 1994; Pérez Castelló, 1994).

He organizado la argumentación de la tesis de la siguiente manera:

En primer lugar, trataré de hacer ver que es imprescindible la perspectiva pragmática en Lingüística para entender la comunicación verbal tal como ocurre en nuestras vidas cotidianas. Luego, pasaré a ocuparme de la conversación, del diálogo, como el formato prototípico, el más natural, de la interacción verbal. A continuación, me centraré en el radical carácter unitario del proceso de interacción verbal, observable detrás de la atomización a la que con frecuencia lo sometemos. Por último, trataré las implicaciones didácticas que se derivan de las consideraciones anteriores relativas a la didáctica de la comprensión de textos.

2. LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN LINGÜÍSTICA

(1) Las ideas verdes incoloras duermen furiosamente.

Por el valor simbólico que tiene, partiré de esta oración de Chomsky (1957) para bosquejar la evolución de la Lingüística en las últimas décadas.

¿Cuál es el sujeto de la oración (1) ? ¿El predicado? ¿Qué función sintáctica desempeña “furiosamente”?... No tendríamos la menor dificultad en contestar a estas preguntas. Pero desde el punto de vista del significado, del contenido, ¡la oración es en verdad incoherente! Cada uno de sus elementos parece contradecir al anterior: “incoloras” a “verdes”, “furiosamente” a “dormir”, etc.

En la Lingüística de los años cincuenta y sesenta predominaba la perspectiva estructuralista, preocupada, casi exclusivamente, del estudio de las formas lingüísticas. Un exponente de esta tendencia, que ejerció mucha influencia, fue precisamente N. Chomsky, que redujo la Lingüística a Sintaxis, sobre todo, en sus primeros escritos. Le preocupaba el estudio de las formas sintácticas idealizadas, descontextualizadas, y no tal como se presentan en los actos de habla, en la ejecución, condicionadas por un sinnúmero de constreñimientos socioculturales y psicológicos.

Esta Lingüística estructuralista inspiró, claro, la Didáctica de la Lengua por aquellos años. No creo que esté fuera de lugar recordar aquí lo que nos pedían, en el área de Lengua, allá por el año 1960, en las oposiciones de ingreso en el Magisterio Nacional: sólo un análisis sintáctico y un análisis morfológico.

La reacción en contra de la Lingüística de sello estructuralista, muy en particular de la chomskyana, llegó desde diversos frentes: De filósofos del lenguaje, como Austin y Searle; de sociolingüistas, como Hymes; de antropólogos culturales, de psicolingüistas... Se fue construyendo poco a poco un discurso común, en el que se insiste que una lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación, que lo que importa de una lengua es el uso que hacen de ella los hablantes en situaciones sociales y para propósitos concretos. Con las palabras **se realizan una serie de actos** (se pregunta, se informa, se duda, se ofrece ayuda...) y no meramente se dicen cosas. Las formas lingüísticas son más que nada un medio privilegiado para llevar a cabo la interacción social. Lo sustantivo de una lengua es el contenido, la intención significativa.

Hymes —como sintetizando el nuevo discurso— propone, como objetivo último del dominio de la lengua, la **COMPETENCIA COMUNICATIVA**, en claro contraste con la “competencia gramatical”, que es lo que había preocupado hasta entonces. Esta competencia comunicativa incluye la competencia gramatical, pero la trasciende (Brumfit & Johnson, 1979; Canale & Swain, 1980).

El campo de la Lingüística incorpora una nueva área, la Pragmática, que se ocupa de todos estos aspectos relacionados con el uso de la lengua. La nueva LINGÜÍSTICA comprende, pues, estos dos dominios complementarios: GRAMÁTICA (Fonología, Sintaxis, Semántica) y PRAGMÁTICA (Leech, 1983).

La Lingüística pragmática es, sobre todo, necesaria para realizar un estudio satisfactorio de cuanto guarda relación con el significado de las formas lingüísticas. No es suficiente el estudio del significado que se hace desde la Semántica, porque no incorpora adecuadamente el papel que juegan

el contexto, la base de conocimientos que tienen los interlocutores en sus memorias, la generación de inferencias, etc.

Consideremos este intercambio:

- (2) A: ¿Vas a Madrid mañana?
B: Los pilotos de Iberia están en huelga.

Aparentemente la respuesta del interlocutor B es incoherente, ya que no contesta con “sí”, “no”, “no sé todavía”... Sintácticamente los dos enunciados son correctos; falta, sí, cohesión textual, puesto que no hay nada en el enunciado de B que señale la referencia anafórica con lo dicho por A. Pero, ¿es realmente un discurso incoherente?

Supuesto el contexto adecuado, en absoluto. Supongamos que los dos interlocutores están en Santiago de Compostela, que A sabe que B tiene que ir a Madrid, que B sabe que A conoce la preferencia de él/ella, B, por viajar en avión... Supuesto todo esto —y mucho más—, el discurso no sólo es perfectamente inteligible sino que, lejos de ser una curiosidad lingüística, es bastante representativo de la lengua que usamos todos los días. Y este discurso es comprensible porque **inferimos** toda una serie de elementos de información necesarios para que el texto sea coherente. Esto es lo que hacemos normalmente: solemos significar más de lo que decimos de forma literal.

Sin incorporar en la producción e interpretación de los discursos procesos tales como el de **inferencia** —implicación y presuposición—, el papel desempeñado por el **contexto**, los **principios** subyacentes en la conversación que discurre felizmente... no podríamos dar cuenta del significado de muchos de los enunciados que utilizamos en nuestra vida cotidiana.

No es difícil imaginar, sin embargo, un contexto en el que (2) resulte incoherente, como con frecuencia resulta el discurso de los esquizofrénicos. Supongamos, por ejemplo, que la conversación tiene lugar en Torrejón de Ardoz, a unos pocos kilómetros del aeropuerto de Madrid. Nadie viaja de Torrejón a Barajas en avión, no existen vuelos de Iberia entre esas dos poblaciones...

En realidad, el significado de las formas lingüísticas es muy relativo. Depende de la intención con que se usen, del contexto creado por los participantes. Puedo hacer que una forma lingüística signifique prácticamente lo que quiera; y al contrario, puedo expresar la misma intención significativa a través de casi un ilimitado número de formas lingüísticas.

- (3) La ventana.

Puedo hacer que el enunciado (3) signifique “abre la ventana, por favor, que hace mucho calor”, “cierra **la ventana**, que el ruido es insoportable”, “esta parte del cuadro representa **la ventana**”, “háblame ahora de **la ventana**”..., dependiendo del contexto. Y eso sin entrar en la posibilidad de usos figurados (v.g.: “los errores que cometen los escolares son **las ventanas** que nos permiten ver cómo están procesando la información”).



Figura 1: Para poder lograr una representación coherente del texto, el lector tiene que generar inferencias, a partir de la activación de su conocimiento del mundo, del conocimiento mutuo...

Aunque la Pragmática lingüística ha estado considerada con frecuencia como “la papelera” en la que se arrojaba todo lo que no se podía explicar en el marco de la Lingüística tradicional, hoy parece un dominio lingüístico bien establecido. Llama la atención cómo incluso forma parte del currículo de cursos de Negocios y Economía (Stein, 1992).

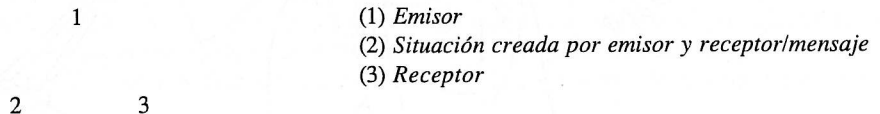
En los dos apartados que siguen desarrollaré un poco más el significado de la aportación de esta perspectiva pragmática.

3. LA CONVERSACIÓN, EL FORMATO PROTOTÍPICO DE LA INTERACCIÓN VERBAL

En Lingüística Pragmática se considera que la CONVERSACIÓN es el formato básico, natural, del uso del lenguaje (Firth, Levinson, etc.). También desde un punto de vista evolutivo se considera que la protoconversación constituye el sustrato del desarrollo lingüístico (Vila, 1990). En la conversación es donde se realiza —típicamente— la función lingüística interpersonal, que tanto destacan autores como Halliday, Leech o Wells.

Wells (1981, 1985) esquematiza la comunicación conversacional según se plasma en la *Figura 2*.

La producción e interpretación de mensajes, tanto orales como escritos, se conciben como un trabajo cooperativo entre emisor y receptor. Emisor y receptor tienen la empresa común de crear una situación, un campo de atención intersubjetiva, un mismo mensaje. La visualización de un triángulo equilátero ayuda a comprender el discurso que estoy tratando de transmitir (Bell, 1991).



Gran parte de los comportamientos humanos son planificados, esto es, se pueden concebir como secuencias de acciones encaminadas a conseguir un objetivo. En nuestros planes comunicativos podemos distinguir tres fases: construcción del mensaje, codificación y transmisión.

La construcción del mensaje tiene que ver con su autoría (Barton, 1994) y se concreta en una **intención significativa**. El núcleo de la intención significativa es el propósito del mensaje, y no el mero contenido ideacional, que es en lo que tradicionalmente se ha centrado la atención. En el componente “orientación” se incorporan todos los elementos que tienen que ver con el contexto, los elementos típicamente pragmáticos (la base de conocimientos que sobre el tema tiene el receptor, el probable propósito que tiene este para participar en la interacción verbal, el contexto creado con lo que se ha dicho anteriormente, etc.)

La codificación del mensaje consiste en encontrar las formas léxicas, sintácticas, de entonación y gestuales adecuadas para envolver la intención significativa, como si del papel para envolver un regalo se tratara. Esta codificación se concreta en una especificación motora, que al realizarse constituye la transmisión del mensaje.

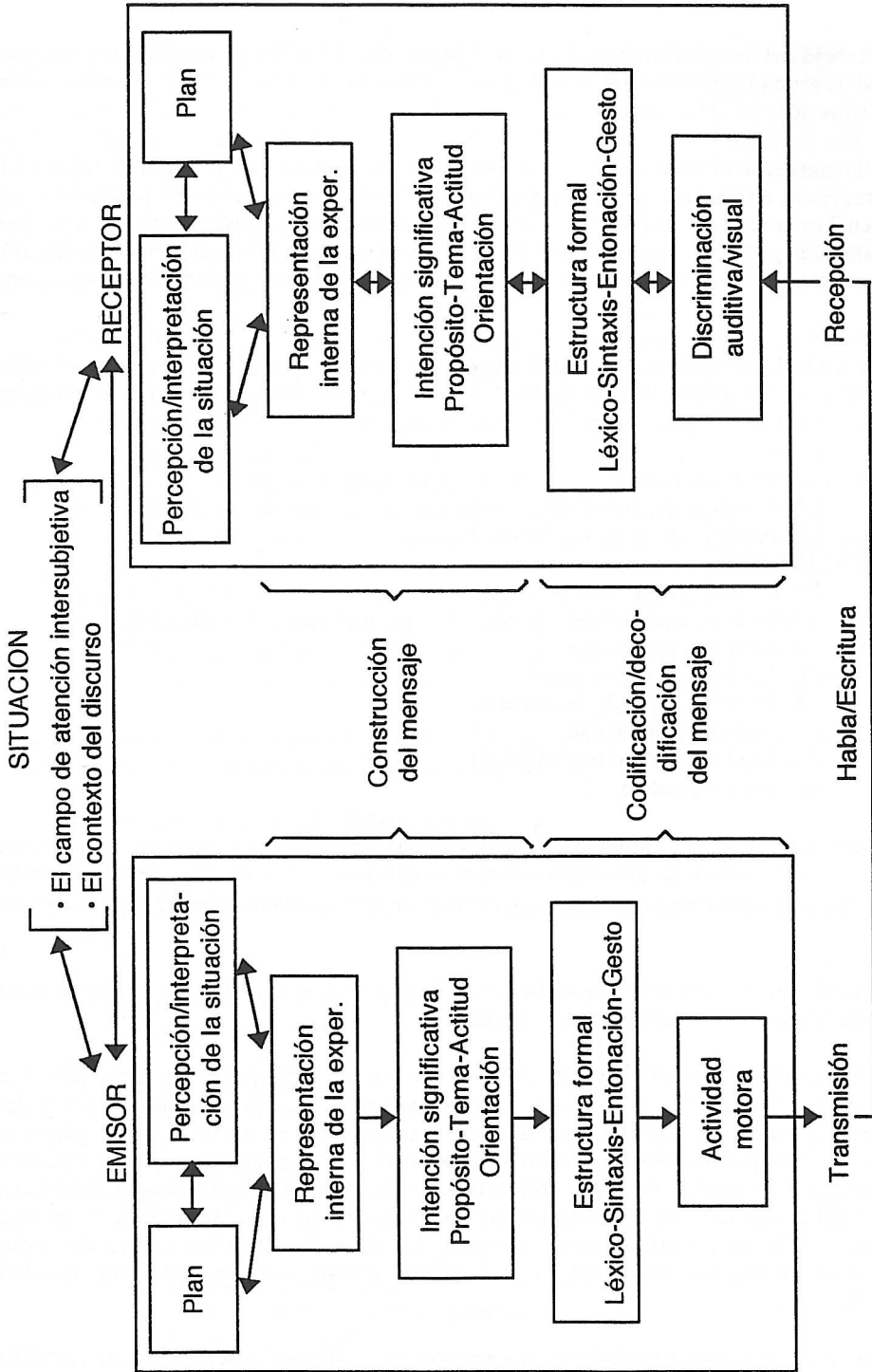


Figura 2: CONVERSACION: EL TRIANGULO DE LA COMUNICACION (TOMADO DE: Wells, G. 1981, p. 69)

El trabajo del receptor empieza donde termina el del emisor. Exige una decodificación, pero la finalidad de todo el ejercicio es la misma que la del emisor, esto es, construir un único mensaje, una única situación.

En la conversación este trabajo colaborativo se convierte en un proceso de negociación: emisor y receptor, en un toma y daca, negocian la intención significativa. Se ponen de acuerdo acerca de cuál es la intención significativa. En muchas actividades lingüísticas escritas está ausente esta posibilidad negociadora, con lo que la construcción de un mismo mensaje se hace más difícil. Entre la producción de un texto escrito y su interpretación (lectura) puede abrirse un auténtico abismo.

Esta naturaleza colaborativa, negociadora, de la conversación la ha plasmado el filósofo Grice (1975) en el "principio de cooperación". En una conversación que discurre felizmente cada uno de los interlocutores sigue, según Grice, estas máximas:

- 1ª (CANTIDAD) Suministro la cantidad de información adecuada.
 - 1.1. Hago que mi contribución sea tan informativa como sea necesario.
 - 1.2. No doy más información que la precisa.
- 2ª (CALIDAD) Digo la verdad.
 - 2.1. No digo lo que creo que no es verdad.
 - 2.2. No hago afirmaciones acerca de las que no cuento con evidencia.
- 3ª (RELACIÓN) Soy relevante.
- 4ª (MODO) Me expreso con claridad.
 - 4.1. Evito las expresiones oscuras.
 - 4.2. Evito la ambigüedad.
 - 4.3. Soy breve (evito la prolijidad)
 - 4.4. Soy ordenada/o.

Muchas conversaciones resultan coherentes porque presumimos que nuestro interlocutor está siguiendo estas máximas. Esta presunción dispara la generación de toda una serie de **inferencias** que hacen que el discurso tenga sentido, según hemos visto en el intercambio (2), que aparece más arriba.

Si contravenimos alguna de estas máximas, lograremos lo contrario de una comunicación feliz: aburrir, engañar, oscurecer la comunicación...

Estos principios no sólo resultan útiles en la conversación ordinaria, oral, cara a cara. También pueden ser útiles, por ejemplo, para orientar la realización de los exámenes de los estudiantes universitarios. Con frecuencia estos exámenes siguen un formato de preguntas y respuestas, que bien podrían llevarse a cabo de forma oral. El estudiante que repite prolijamente la información que se le da en la pregunta viola la máxima de cantidad y llega a crispas al corrector de la prueba ("¡Si eso ya lo sé yo!"). El estudiante que se va por las ramas transgrede la máxima de relevancia, etc. Vemos aquí un caso concreto de cómo la reflexión acerca del proceso conversacional puede iluminar cuál es el comportamiento adecuado en otras actividades lingüísticas.

Una de las funciones lingüísticas que se puede dar en la conversación es la de CONTROL. Con frecuencia usamos la conversación con la intención predominante de influir en el

comportamiento presente o futuro del receptor. Existe toda una perspectiva —el constructivismo social— que concede a **la mediación del adulto**, al control que ejerce el adulto a través del diálogo, dentro de las “zonas de desarrollo próximo” del niño, un papel de suma importancia. El objetivo último de esta mediación es lograr que el escolar llegue a ser capaz de **AUTORREGULARSE**. Una técnica derivada directamente de esta perspectiva es la de las **AUTOINSTRUCCIONES** (Goodman & Meichenbaum, 1970).

El carácter de piedra angular que **la conversación cara a cara** supone respecto a las demás actividades lingüísticas está avalado por las conclusiones de la investigación que paso a resumir.

Biber (1986) realizó un análisis factorial de 545 textos, orales y escritos, teniendo en cuenta 41 aspectos lingüísticos y 16 tipos de textos. Interpretó así los factores encontrados:

Factor 1: **TEXTOS INTERACTIVOS-TEXTOS EDITADOS**

Textos producidos en condiciones de mucha implicación personal y constreñimientos de tiempo (**interactivos**)

vs

Textos producidos en condiciones que permiten mucha “edición”, con un contenido muy explícito, pero con poca interacción e involucración personal

Factor 2: **CONTENIDO ABSTRACTO-CONTENIDO SITUADO**

Estilo formal/distanciado vs Estilo concreto coloquial

Factor 3: **ESTILO NARRATIVO-ESTILO INMEDIATO**

Narración de una situación distante vs Descripción, exposición y otros

La ordenación de los tipos de textos en el factor 1, el más sobresaliente, con sus respectivos pesos factoriales en la parte de la izquierda, es la siguiente:

320 Conversaciones telefónicas y cara a cara
300 +

Entrevistas
250 +

200 + Discursos improvisados
Discursos preparados

150 + Cartas profesionales
Emisiones radiofónicas

100 + Novela sentimental
Novela, en general

50 + Literatura, Editoriales, “Hobbies”, Folclore
Documentos oficiales, Prosa académica
Informaciones periodísticas

0 +

Lo destacable de estos datos, en función de la argumentación que estoy presentando, es que la ordenación de los tipos de textos parece hacerse tomando como **origen** los textos interactivos y como **criterio de la ordenación** la medida en que los textos se alejan del formato conversacional. En los más alejados (Literatura, Editoriales, Documentos oficiales...) la aplicabilidad del formato conversacional resulta más forzada. Una ordenación muy similar la encontramos en Smith (1994: 46).

4. LA UNIDAD FUNDAMENTAL DE TODA(S) LA(S) ACTIVIDAD(ES) LINGÜÍSTICA(S)

Quizá la enseñanza principal que se deriva de reflexionar sobre la interacción conversacional sea el darse cuenta del carácter unitario de tal proceso. La producción e interpretación no son más que dos aspectos de un único proceso unitario. Hacen pensar en la cara y la cruz de una moneda, que no son más que dos aspectos de una única realidad, la moneda. A fuerza de hablar de cada uno de los dos aspectos, podemos llegar a cometer el grave error de reificarlos, de llegar a pensar que son dos realidades distintas.

Este carácter unitario, que se advierte detrás de la dicotomía producción-interpretación, es la nota más sobresaliente de cualquier actividad lingüística, sea oral o escrita. Se manifiesta con suma nitidez en la conversación cara a cara, de aquí que las cuatro habilidades lingüísticas de HABLAR, ESCUCHAR, LEER y ESCRIBIR se reduzcan con frecuencia a tres: HABLAR, LEER y ESCRIBIR (Alarcos Llorac, 1994). HABLAR y ESCUCHAR son tan interdependientes en la interacción cara a cara que nos resistimos a concebirlas como procesos distintos.

En el otro extremo, sí llegamos a distinguir ESCRIBIR y LEER, incluso podemos llegar a reificarlos como dos actividades distintas. Detrás del ESCRIBIR y del LEER nos cuesta más ver esa unidad básica a la que me estoy refiriendo. Pero, insisto, como actividades lingüísticas derivadas, a la postre, de la conversación cara a cara, hay que llegar a redescubrirlas como dos aspectos de una única realidad, como la cara y la cruz del proceso de comunicación. Son muchas las ventajas didácticas que se obtienen de ello, según veremos en el apartado final.

Hay ocasiones, sin embargo, en que resulta violento distinguir la lectura de la escritura (ver más adelante cuando me refiero al "método de los diálogos" y a los "textos dictados"). Es más, cuando escribimos, tenemos que ir leyendo el texto producido, para obtener retroalimentación, para ver si hemos escrito lo que queríamos, para ver si queda bien..., de manera similar a como la audición de lo que vamos emitiendo oralmente es imprescindible para que la elocución no empiece a desintegrarse.

Hay toda una serie de conceptos petrificados —dicotomías, en gran medida— que nos impiden ver esa unidad básica, ese triángulo equilátero de la interacción verbal, tales como lenguaje oral vs lenguaje escrito, producción vs interpretación... Creo que ha llegado la hora de una reconceptualización, un tanto paralela a la que ha tenido lugar en el campo de la Educación Especial. Si en E. Especial el constructo unificador Necesidades Educativas Especiales (Warnock, 1978) ha sido de gran ayuda para la promoción del principio de normalización y de la integración escolar, para acabar con la división de los escolares de E. Especial en más y más categorías y sus respectivos centros específicos, de modo similar en la didáctica de la lengua necesitamos el

constructo **competencia comunicativa** para trascender la aparente multiplicidad de actividades lingüísticas.

Hay que mencionar al respecto el impacto de las nuevas tecnologías. Telégrafo, teléfono, magnetófono, fax, correo electrónico, sintetizadores del habla, conversores del habla en escritura, procesadores de texto... no sólo están ampliando la gama de actividades comunicativas sino que están pidiéndonos que derribemos una serie de "barreras arquitectónicas", sobre todo las barreras existentes entre producción e interpretación y entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

Voy a detenerme en esta última dicotomía —lenguaje oral versus lenguaje escrito— y en cómo existe hoy la tendencia a fijarse más en lo que tienen en común que en lo que las diferencia (Halliday & Martin, 1993; Olson & Torrance, 1991; Barton, 1994; Sánchez, 1993). Esto no es obstáculo para que se reconozcan diferencias de la mayor trascendencia entre ambas modalidades, como el hecho de que la escritura sea considerada como el producto técnico más importante de todos los producidos por el hombre (Ong, 1981). Sin escritura sería imposible concebir el desarrollo científico y tecnológico actual.

"¿Es igual comprender un texto (**escrito**) y comprender una explicación oral?" E. Sánchez contesta esta pregunta del siguiente modo:

"Al comparar el análisis de los textos (**escritos**) que hicimos en el capítulo anterior y el de los discursos (**orales**) que acabamos de realizar destaca sobremanera que ambos comparten los mismos problemas y, quizá, las mismas respuestas. Más importante aún, los procesos y estrategias de interpretación son muy semejantes, **por no decir las mismas**, al comprender un texto y un discurso; lo cual nos lleva a una conclusión de cierta importancia: que el problema de comprensión de textos no es un problema de lectura, sino más bien de **uso** del lenguaje; y desde este punto de vista, al enseñar estrategias de comprensión de textos, lo que enseñamos es lenguaje; lenguaje sin calificativos, sin **modalidad**" (1933: 264-265). (Los resaltados y las palabras entre paréntesis los he añadido yo)

En el análisis factorial realizado por Biber no aparecía ORAL-ESCRITO como uno de los factores. Reconoce este autor textualmente: "... la simple distinción **oral-escrito** no puede explicar la distribución global de los tipos de textos que aparecen en la Figura 1" (la ordenación de textos que he reproducido más arriba).

En EE.UU. el lenguaje escrito se ha concebido hasta finales del siglo XIX como una manera de conservar el lenguaje oral —a falta de magnetófonos—, de modo que la lectura se concebía como lectura oral, proceso que permitía resucitar la situación inicial (Fitzgerlad, 1992: 10-46).

Esta unidad radical característica de la interacción verbal me ha llevado a una definición común de las actividades de HABLAR, ESCUCHAR, LEER Y ESCRIBIR, válida también para cualquier otra de las innumerables actividades lingüísticas específicas. Cualquier actividad lingüística puede ser definida como

"un proceso colaborativo entre emisor y receptor de construcción de un mismo discurso/mensaje, en el que puede advertirse un propósito dominante y un contenido jerarquizado y organizado, proceso que presenta peculiaridades propias según sea la situación comunicativa concreta".

Conviene no olvidar que existe todavía una unidad más fundamental. Comprensión oral lectora son, ante todo, **comprensión**, esto es, un fenómeno cognitivo complejo (De Vega, 1994: 421). La comprensión de discursos es un contenido típico de los estudios de la memoria humana (Sanford, 1991; Baddeley, 1990). Más arriba, veíamos que era la perspectiva pragmática la que ponía en un primer plano la necesidad de generar INFERENCIAS, para lo que es imprescindible activar la base de conocimientos que tenemos en nuestra memoria. Como repite una y otra vez Berman (1991): "leer es cognición", "es cognición"...

5. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

La tesis desarrollada en las páginas anteriores tiene implicaciones para la didáctica o, prácticamente todas las actividades lingüísticas. Está cargada de cierto holismo e irradiabilidad, que hace difícil referirse sólo a las implicaciones que tiene respecto a una actividad lingüística determinada. Por supuesto, tiene consecuencias para la didáctica de la propia conversación concretamente en relación con las dificultades conversacionales (Smith & Leinonen, 1992; McTeague & Conti-Ramsden, 1992).

En las líneas que siguen me voy a centrar en lo que creo es una derivación lógica de la tesis expuesta. Se trata de una hipótesis relativa a la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora que no deja de ser paradójica. En síntesis, la hipótesis que propongo es esta:

Una forma óptima de instruir en la comprensión de textos es partir de una adecuada enseñanza-aprendizaje de la producción de textos, que se utilizan después como material de lectura por los escolares que los han compuesto, explicitando el profesor las conexiones existentes entre producción y comprensión.

Es una hipótesis que se deriva especialmente de la unidad y naturaleza colaborativa que he subrayado en la interacción verbal, simbolizadas en el referido triángulo equilátero. Se deriva de la reflexión acerca del uso de la lengua como herramienta de comunicación, en particular del uso conversacional. Es una proposición congruente con otras orientaciones en las que se insiste actualmente en la instrucción de la CL, como la metacognitiva o la insistencia en la organización del texto y en los resúmenes (Fitzgerald, 1992).

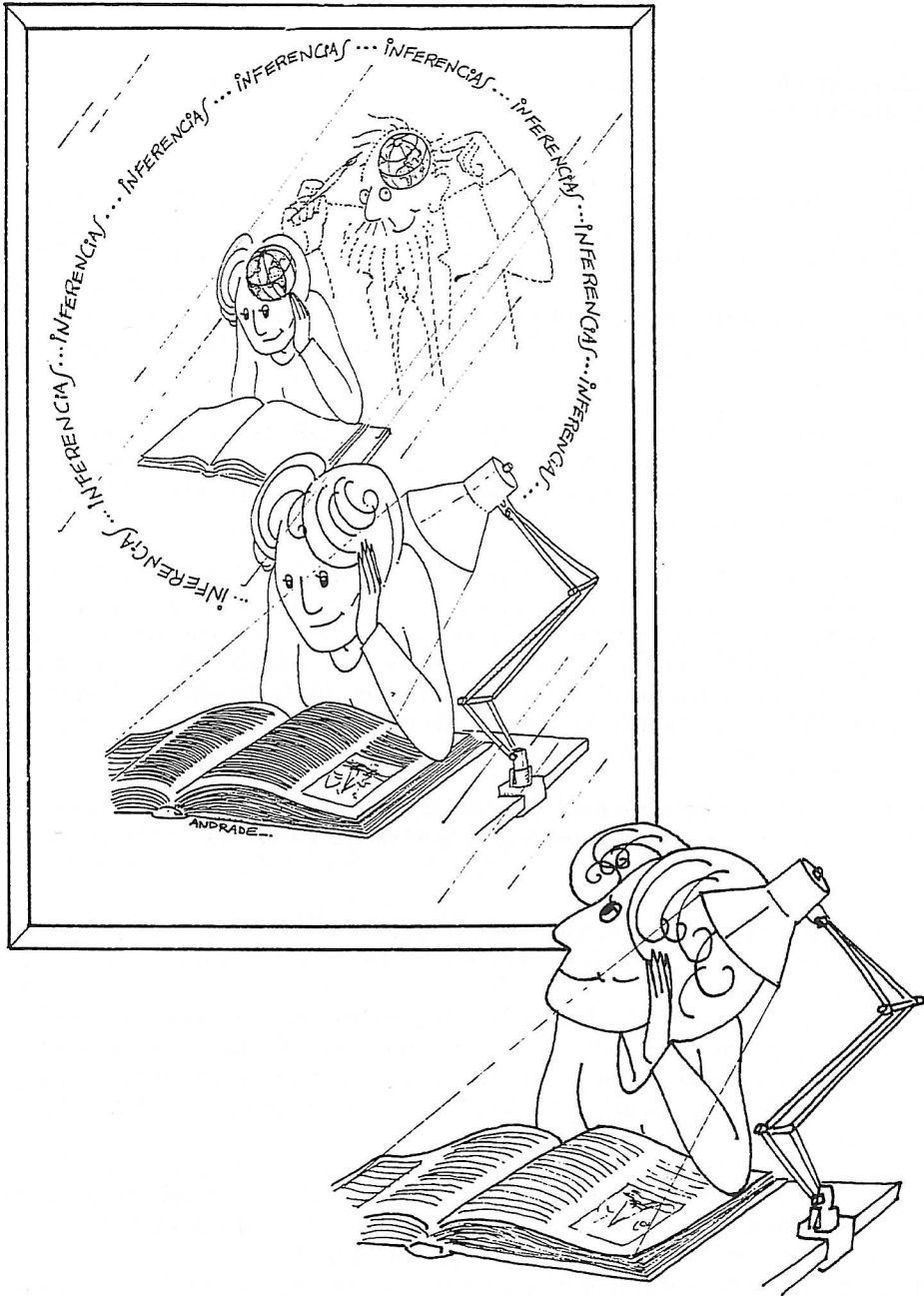


Figura 3: El lector tiene que ser capaz de desdoblarse en lector y en observador crítico de su propio proceso lector...

Según esta hipótesis, la secuencia a seguir en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, sería la siguiente:

Primero:

Enseñar a los escolares a que produzcan discursos, orales y escritos, desde la perspectiva pragmática-comunicativa aquí bosquejada. Subyacente a esta idea se encuentra el principio pedagógico de nada mejor para aprender que **aprender haciendo**. La actividad facilita, por una parte, que se preste atención a lo que se está haciendo, y, por otra, suele exigir un detallado análisis de las actividades complejas en sus componentes. Además, en el caso que nos ocupa, la producción escrita facilita el establecimiento de la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito (Garton & Pratt, 1992: 155).

Un ejemplo aclarará lo que estoy tratando de transmitir. Si enseñamos a un mecánico a construir un motor, no cabe duda que, luego, será capaz de explicarnos su funcionamiento. ¡Y será una política óptima cuando no sólo estamos interesados en que comprenda el funcionamiento del motor sino también en que sepa construirlo!

Resulta iluminadora al respecto la perspectiva histórica. A mediados del siglo pasado (Güereña, 1989: 190), lo normal era enseñar a leer antes de enseñar a escribir, de modo que era este el criterio utilizado para el agrupamiento de los escolares en los centros educativos y en los censos. Hoy, por el contrario, hay una tendencia considerable a dar primacía a la producción de textos escritos sobre la interpretación (Chomsky, 1972; Freinet, 1981; Secadas, Rodríguez & Alfaro, 1994; Smith, 1994, etc.), si bien la simultaneidad de ambos procesos, su interacción, parece aún la pauta general (Smith & Dahl, 1989).

La producción de discursos desde una perspectiva pragmática-comunicativa se concreta en medidas como estas, que tienen como ingrediente sustancial el **adoptar la perspectiva del receptor**:

- Tener un propósito predominante (y genuino, a ser posible) para producir el discurso. Este propósito tiene que coordinarse con los propósitos que probablemente vaya a tener el lector.
- Elegir un tema del discurso que sabemos interesa al receptor, y cuando se presume que esto no es así, incorporar en el discurso mecanismos que despierten interés por el tema.
- Tener muy en cuenta la base de conocimientos que probablemente tiene el destinatario en su MEMORIA acerca del tema elegido y el conocimiento mutuo (Sanford, 1991: 276-282).
- Calibrar adecuadamente lo que hay que decir de forma explícita y lo que hay que significar implícitamente, de manera que se fomente la ACTIVIDAD/colaboración del receptor, invitándole a que genere INFERENCIAS a partir de su base de conocimientos y de su comprensión de la situación comunicativa (Kintsch, 1994).
- Organizar/estructurar el contenido del discurso, teniendo en cuenta las diversas estructuras retóricas (la de los textos narrativos, la de los expositivos...; dentro de los expositivos: las estructuras comparativas, causales, de problema/solución, seriales, descriptivas...)
- Jerarquizar el contenido, de forma que se ayude al receptor a diferenciar lo importante de lo secundario y a elaborar un resumen.
- Cuidar la textura, la cohesión del texto.
- Adecuar las formas lingüísticas (morfosintácticas y léxicas) tanto al contenido funcional-nocional y actitudinal como al dominio probable que de las mismas tendrá el receptor.

En todo este proceso, la revisión y el trabajo colaborativo/grupal de los escolares serán una constante.

Segundo:

Hacer que los escolares lean los textos producidos *por ellos mismos*. Esta medida ya se ha propuesto con anterioridad (Fitzgerald, 1992: 4): “Haced que los escolares lean los textos que ellos han creado, y la comprensión surgirá de modo automático”.

En estas lecturas se hará descubrir a los escolares: propósito predominante del texto, el contenido principal y el secundario, el tema, el resumen, el contenido explícito y el implícito, la organización del contenido, el tono actitudinal, los mecanismos de cohesión... Muy importante es que se establezca **explícitamente** la correspondencia entre los momentos y procesos de la producción y los de la interpretación de cada uno de estos componentes o aspectos.

Tercero:

Hacer que lean comprensivamente —en la vena apuntada— textos escritos por compañeros suyos, que compartan su conocimiento del mundo, sus intereses, etc.

Cuarto:

Hacer que los escolares lean textos que hayan sido escritos teniéndolos a ellos como destinatarios preferentes (genuina literatura infantil y juvenil).

Quinto:

Sólo después de dar los pasos anteriores, ir introduciendo a los escolares en la lectura de textos más alejados de sus experiencias y del formato interactivo/conversacional, terminando por la lectura de textos literarios de reconocido valor. Desgraciadamente, es por aquí por donde, con demasiada frecuencia, se empieza (Luján Castro, 1981).

Dentro del paradigma INVESTIGACIÓN-ACCIÓN —con su decisivo concomitante, la validez ecológica— no sería difícil realizar un trabajo en el que, a lo largo de un curso escolar, se sometiera a comprobación que un programa como el acabado de pergeñar mejoraría muy significativamente la CL de los escolares. Las facetas más sobresalientes de tal investigación serían:

Respecto al diseño:

Grupo experimental:

- Seguiría un programa de **producción de textos** (orales y escritos), acorde con las pautas indicadas más arriba, explicitando constantemente la conexión entre producción y comprensión, la unidad básica entre discursos orales y escritos... La producción de textos iría acompañada de las otras medidas apuntadas (lectura de textos producidos por los propios escolares, producidos por compañeros...).

Grupo control 1:

- Seguiría un programa de **comprensión lectora** que insistiera en los mismos aspectos —propósito dominante, inferencias, estructura...—, pero sin hacerles producir textos (la variable experimental).

Grupo control 2:

- Seguirían la programación normal de lengua del Centro.

La VARIABLE DEPENDIENTE fundamental sería la mejora de los procesos y productos de la comprensión de textos escritos, evaluada a través de diversas técnicas y textos, a corto y largo plazo. Otras variables dependientes podrían ser: comprensión de textos orales, producción de textos orales y escritos, nivel de satisfacción de las clases de lengua...

Suponiendo que los resultados de la experimentación sustentasen las predicciones hechas (básicamente, que los Ss del grupo experimental obtienen mejores resultados en las variables dependientes mencionadas que los de los grupos control), sería relativamente fácil aplicar los mismos principios para diseñar un currículo de lenguaje —en particular, de la instrucción de la comprensión lectora— para toda la escolaridad obligatoria.

Quisiera terminar refiriéndome a algunas investigaciones y experiencias que están en total sintonía con la línea argumental expuesta en este trabajo.

Valenzuela (1971), con mi colaboración, desarrolló una metodología de la composición escrita basada en la conversación, en el diálogo. A grandes rasgos, la metodología incluía los siguientes pasos:

- i) Escuchar cuentos leídos, dramatizar algunas de sus escenas, grabarlas en magnetófono y escucharlas (Unas dos sesiones).
- ii) Crear situaciones de diálogo por parejas, escenificarlas, grabarlas y escucharlas (Unas dos sesiones)
- iii) Pasar alguno de esos diálogos a lenguaje *escrito* en la pizarra, haciéndolo muy despacio para explicar las convenciones de presentación, sangrías, rayas de diálogo, incisos y párrafos de narrador... (Unas cuatro sesiones)
- iv) Escribir diálogos por parejas, disponiendo las mesas de modo que los escolares estén frente a frente. El profesor ayuda a resolver los problemas que los escolares van consultando. Algunos de esos diálogos se estudian grupalmente (Al menos, unas quince sesiones).
- v) Terminar escribiendo obras de teatro...

Ni que decir tiene que esta metodología ofrece enormes posibilidades para reflexionar sobre la lengua, para estimular el desarrollo de la competencia metacomunicativa (Gombert, 1990). En particular para reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y el escrito y para sacar provecho del dominio oral de la lengua que ya posee el escolar.

Smith (1994), a lo largo de diez años y trabajando con escolares que tenían muchas dificultades para aprender a leer, ha partido de textos creados y dictados a la profesora por los propios escolares para enseñarles a leer ("A la lectura a través de la escritura", se titula el libro en que expone su experiencia). El escolar produce el texto que desea —siguiendo sus intereses, aprovechando su competencia lingüística oral— y el profesor actúa como escribiente (Barton, 1994: 166-168). Ese texto se imprime y lo utiliza el escolar para aprender a leer. Por supuesto, se estimula la revisión, la edición, del texto original.

Traxler & Gernbacher (1993) demuestran que el escritor, cuando adopta la perspectiva del lector, consigue mejorar la calidad de sus descripciones escritas. La tarea experimental consistía en

describir unas figuras un tanto extrañas. Cuando al escritor se le informaba del número de sus descripciones que los lectores habían sido capaces de emparejar correctamente con las figuras correspondientes, era capaz de conseguir unas redescriptiones mucho más eficaces. Si esto sucede teniendo en cuenta un feedback tan nimio, ¡qué no se conseguirá componiendo el texto desde una perspectiva radicalmente pragmática-comunicativa!

Holtgraves (1994) pone de manifiesto cómo los componentes interpersonales de un texto escrito pueden afectar la comprensión de algo tan fundamental como el propósito del mensaje. En su investigación, las peticiones indirectas hechas de forma no convencional —como “hace mucho frío”, significando “cierre la ventana, por favor”— sólo las interpretaba el lector como tales peticiones si percibía que el status respectivo de los interactuantes en la conversación escrita era asimétrico en términos de poder. Da la impresión de que los lectores de Holtgraves utilizaban para la interpretación de los textos toda una serie de conocimientos relativos a la interacción social cotidiana que les permitían entender más de lo que se decía literalmente. De modo semejante a lo que se pretende conseguir en la terapia psicoanalítica, en la comprensión de textos escritos parecen reaparecer, a la postre, los componentes que suelen estar presentes en el primitivo formato conversacional.

Se habrá podido advertir que este trabajo tiene un carácter programático. Intento que inspire una serie de investigaciones empíricas.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALARCOS, E. (1994):** en *La Voz de Galicia*, de 11 de mayo, p. 67.
- Aula de Innovación Educativa*, 26, año II, mayo 1994, monográfico (“Aprender a usar la lengua”).
- BARTON, D. (1994):** *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- BELL, N. (1991):** “Gestalt Imagery: A Critical Factor in Language Comprehension”. *Annals of Dyslexia*, v.41, 246-260.
- BIBER, D. (1986):** “Spoken and Written Textual Dimensions in English: Resolving the Contradictory Findings”. *Language*, 62(2), 384-414.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (1979):** *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- CLARK, H. H. & WILKES-GIBBS, D. (1986):** “Referring as a collaborative process”. *Cognition*, 22, 1-39.
- DOLAN, T., HARRISON, C. & GARDNER, K. (1979):** “The incidence and context of reading in the classroom”. En E. LUNZER & K. GARDNER, *The Effective Use of Reading*. London: Heinemann.
- FITZGERALD, J. (1992):** *Reading Comprehension Instruction, 1783-1987 (A review of trends and research)*. Newark: I.R.A.
- GARTON, A. & PRATT, C. (1992):** *Learning to be Literate. The Development of Spoken & Written Language*. Oxford: Blackwell.
- GOMBERT, J. E. (1992):** *Metalinguistic development*. New York: Harvester/Wheatsheaf.
- GÜEREÑA, J. L. (1989):** “Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)”. *Revista de Educación*, 288, 185-236.

- HALLIDAY, M. A. K. and MARTIN, J. R. (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with words*. Cambridge, U.K.: C.U.P.
- HOLTGRAVES, T. (1994): "Communication in context -Effects of speaker status on the comprehension of Indirect Requests". *J. of Experimental Psychology -Learning, Memory and Cognition*, 20:5, 1205-1218.
- JAUBERT, A (1990): *La lecture pragmatique*. Paris: Hachette Supérieur.
- KINTSCH, W. (1994): "Text comprehension, Memory, and Learning". *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: C.U.P.
- McTEAR, M. F. & CONTI-RAMSDEN, G. (1992): *Pragmatic Disability in Children*. London: Whurr Publishers Ltd.
- MEY, J. L. (1993): *Pragmatics. An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- MURATA, K. (1994): *A cross-cultural approach to the analysis of conversation and its implications for language pedagogy*. Tokyo: Liber Press.
- OLSON, D.R. & TORRANCE, N. (1991, eds.): *Literacy and Orality*. Cambridge: C.U.P.
- ONG, W. J. (1982): *Orality & Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- REYES, G. (1990): *La Pragmática Lingüística: El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Ed. Montesinos.
- SÁNCHEZ, E. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- SANFORD, A. J. (1991): *Cognition & Cognitive Psychology*. London: Weindenfeld and Nicolson.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1987, original alemán de 1975): *Pragmática Lingüística*. Madrid: Ed. Gredos.
- SCHMIDT, S. J. (1978): *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.
- SMITH, B. (1994): *Through writing to reading (Classroom strategies for supporting literacy)*. London: Routledge.
- SMITH, B. R. & LEINONEN, E. (1992): *Clinical Pragmatics (Unravelling the complexities of Communicative Failure)*. London: Chapman & Hall.
- STEIN, D. (1992): *Cooperating with Written Text (The Pragmatics and Comprehension of Written Texts)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SUÁREZ, A. (1982): *El contenido de un curso de español para integrar en un Colegio Bilingüe Español/Inglés de Londres a niños de 6-10 años que no hablan español (Una aplicación del modelo comunicativo de Munby)*. Inédito.
- VALENZUELA, J. A. (1971): *Las actividades del lenguaje*. Madrid: Rialp.
- VEGA de, M. (1992): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- VILA, I. (1990): "Adquisición del lenguaje". En J. PALACIOS, A. MARCHESI & C. COLL, *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.
- WELLS, G. (1981): *Learning through interaction*. Cambridge: C.U.P.