

# LEYENDO SIN LEER EN SÍ: REFLEXIONES SOBRE LA LECTURA DE TEXTOS TÉCNICOS

Fco. Javier González García - Mamely  
(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

## ABSTRACT

La lectura y comprensión de textos científico-técnicos presenta una gama de factores implicados superiores a los que se habían supuesto desde posturas universalistas. Se trata de algunos agentes que se multiplican al tomar en consideración a lectores no nativos, ni expertos. El presente artículo muestra algunas de las más recientes sugerencias aportadas tanto desde la lingüística del texto como desde la psicología cognitiva. A su vez, éstas son contrastadas con los resultados de una investigación sobre la capacidad lectora de dichos textos en alumnos universitarios donde se comprueban ciertas desviaciones en relación a las teorías vigentes. Nosotros intentamos aportar algunas sugerencias sobre cómo mejorar tal capacidad.

Desde una perspectiva cognitiva de la lectura, ésta se nos presenta como una actividad compleja, resultado de la interacción de determinados procesos mentales que conllevan la activación de mecanismos y estrategias que, mediante la realización de inferencias y presuposiciones, tienen como finalidad la construcción del significado global del texto <sup>(1)</sup>.

Si realizar una comprensión adecuada de un texto supone: (1) lograr una representación coherente de sus contenidos, (2) establecer una correspondencia entre la representación interna y el objeto que ha de ser entendido y (3) conectar los conceptos del mensaje que debe comprenderse con el conocimiento general del lector, tales criterios no están, en absoluto, ausentes en los textos científico-técnicos.

En primer lugar, porque ellos poseen una finalidad específica por la que son comunicados, y que es la modificación clara del medioambiente cognitivo del lector respecto a su sistema de creencias en la parcela de conocimiento implicada. Para Lundquist <sup>(2)</sup> son muestras textuales que corresponden a

proposiciones complejas del pensar humano y a estados complejos de las cosas en la realidad. Y, de ese modo, descansan sobre sistemas de acreditación específicos con referencia a los que se hacen válidas las aseveraciones (explícita o implícitamente) verdaderas en ellos (3).

Estos textos contienen un alto grado de expectativas sobre la disposición de reacción del destinatario. De ahí su peculiaridad de exigir o, al menos, presuponer un conocimiento experto en dicho destinatario y de poder utilizar, en consecuencia, un lenguaje experto concreto. Es más, cada uno de ellos ofrece: (1) una alta predictibilidad, dada la limitación del entorno, (2) una complejidad básica, por el alto grado de conocimiento compartido y (3) una intencionalidad automática, es decir, una serie de factores que hacen a tales textos fácilmente interpretables y que favorecen la reiteración de procesos similares ante futuras muestras que cumplan los mismos requisitos.

Si bien es cierto que los textos científico-técnicos pertenecen a sublenguajes entroncados en dominios concretos de la sociedad y por lo tanto muestran diferencias intralingüísticas y estructurales entre ellos o entre las áreas temáticas correspondientes, aunque disfrutando -eso sí- de ciertos principios universales, tampoco se pueden obviar diferencias específicas ligadas a las distintas lenguas y culturas según su grado de cercanía o dependencia del campo científico concreto (4).

Por último, no conviene olvidar los diferentes niveles de abstracción que pueden contener los textos dentro de un área temática determinada. Tampoco las restricciones al supuesto medioambiente o conocimiento compartido entre los interlocutores (5), confiriendo una mayor importancia a los aspectos pragmático-contextuales de la comunicación.

La capacidad de lectura de textos técnicos en inglés de los estudiantes de carreras universitarias no es la deseable. Sin embargo, las necesidades de lectura de textos específicos redactados en inglés aumentan paulatinamente a medida que avanzan en sus estudios. Estos pasan de lecturas ligeras de textos de referencia en manuales disciplinares a lecturas más profundas y complejas de artículos científicos, informes técnicos y otras muestras textuales diversas como tesis doctorales, ponencias, ciertos artículos recopilados en actas de congresos, etc. Dado el ámbito actual del mundo científico, la puntualidad de la información en éste y el hecho evidente de que el vehículo predominante sea el inglés, una capacidad lectora ineficaz o deficiente en esta lengua traería consigo una limitación de acceso a la información con consecuencias negativas para su formación o actualización profesional.

Pero ni la gran variedad textual existente en la prosa científico-técnica real suele ser tratada en las enseñanzas del inglés en tales carreras técnicas, ni el alumno tiene acceso a la diversidad de contextos en los que se va a realizar la comunicación con sus futuros interlocutores. Mucho menos conoce las presunciones subyacentes a la producción científica y los requerimientos

implícitos en las publicaciones especializadas. Es, por ello, un comunicador no-experto con todo lo que conlleva tal limitación. Si además se suma una escasa práctica de la interlengua, incluso el uso de la lengua materna puede complicar una adecuada contextualización y la consiguiente comprensión.

De ese modo, toda la perfección lograda en la prosa técnica -en cuanto que maximización de la información- se anula por el bloqueo del lector no nativo ante los textos a los que se enfrenta. Al dedicar gran parte de sus recursos cognitivos a procesos de comprensión en niveles inferiores, disminuye su comprensión global del texto. Además, el aporte de conocimiento previo del tema no siempre es lo suficientemente útil o efectivo para compensar las deficiencias antes citadas o las carencias ocasionadas por la falta de expertización lectora y el escaso conocimiento de los standards de (inter)textualidad <sup>(6)</sup>.

Los factores mencionados sólo pueden generar una baja estima de las capacidades lectoras en L2 por parte de los estudiantes y a evitar -en lo posible- lecturas, empleando un sistema de traducción inmediata en caso de necesidad, o a un rápido cansancio durante la lectura que conducirá -con alta probabilidad- a un abandono prematuro e insatisfactorio de ésta <sup>(7)</sup>.

Conviene detenerse en el carácter no-experto del estudiante universitario. No se trata exclusivamente de que dicho estudiante se vea enfrentado a una nueva estilística generada por un nuevo registro lingüístico, sino más bien de que se encuentre con nuevas estrategias desconocidas para él ante las que no posee la suficiente competencia. Tales estrategias no son meramente de rango textual, sino que engloban nuevos paquetes de destrezas cognitivas generales. Hasta que no se realice una adecuación estratégica competencial, el tratamiento de la información no ofrecerá fiabilidad. Ello no quiere decir que el lector nunca alcance el grado de expertización requerida. Es probable que con la progresiva maduración personal y profesional disponga de unos recursos comprensivos más efectivos. Pero no cabe duda de que conviene acortar este aprendizaje (o actualización) y disminuir el esfuerzo en lograrlo para facilitarle durante la etapa de estudios universitarios el acceso a una información complementaria para la realización de trabajos y proyectos.

Los resultados de una investigación que llevé a cabo en la ULPGC muestran desequilibrios entre la autovaloración que hacen los estudiantes sobre su capacidad lectora en L2 y la comprensión alcanzada en la lectura de determinadas muestras textuales.

Dicha investigación se centró en el estudio de los mecanismos de procesamiento de la información activados en la lectura de determinados textos técnicos relacionados en mayor o menor medida con el área de estudios de los encuestados, intentando analizar las limitaciones y superación de posibles problemas en los distintos niveles del proceso comprensivo y la capacidad de contextualización de las muestras. En concreto, consistía en estudiar el



procesamiento a nivel sintáctico-semántico así como la contribución del conocimiento previo a la comprensión global.

Para ello se realizó una prueba a 60 alumnos de Ingeniería (Técnica de Topografía, Obras Públicas y Telecomunicaciones), Medicina y Traductores e Interpretes consistente en la lectura de cinco textos sobre diversos temas científico-técnicos a los que se había abstraído toda información extrínseca, seguida de una autovaloración de la comprensión alcanzada, la selección de títulos apropiados y dos tests de reconocimiento de información (superficial y global) por medio de la presentación de unas series de inferencias verdaderas o falsas. Se completaba la prueba con determinadas preguntas sobre los factores de comprensión estudiados y sobre otros datos educativos personales.

Las principales conclusiones obtenidas tras la investigación aparte de unos resultados globales sorprendentemente bajos, fueron las siguientes:

— (a) Un fenómeno de “ilusión de conocimiento”<sup>(8)</sup>, de descompensación entre la comprensión atribuida por el lector y la conseguida en los tests de comprensión. Aquellos sujetos que se confirieron una comprensión más alta de los textos, obtuvieron -en su mayoría- unos resultados inversos, mientras que la tendencia de otros muchos que se atribuyeron niveles bajos de comprensión, era la de obtener resultados superiores a sus expectativas. Como se hacía notar, las consecuencias en ambos casos resultaban negativas, bien porque el exceso de confianza afectaría a la veracidad de la información transferida a la memoria, o bien porque -en el segundo caso- no se adjudicaría a la información procesada la coherencia suficiente para proceder a su almacenamiento.

— (b) Una frecuente sobrevaloración de la importancia y necesidad del conocimiento previo que, sin embargo, no estaba en concordancia con los resultados obtenidos en los tests de comprensión. La causa más plausible sugerida era la de que dicho conocimiento previo no estaba siendo transferido entre L1 y L2. Este hecho confirmaría que, cuando tal conocimiento del tema es alto pero el procesamiento a niveles inferiores no es lo suficientemente eficaz, la integración de aquel al texto durante la lectura favorece la realización de inferencias derivadas de dicho conocimiento y no de la información explícita del propio texto. Todo ello afecta a la capacidad crítica del lector cuando éste adopta un marco de aceptabilidad más amplio.

— (c) Una frecuente infravaloración de otros factores involucrados en la comprensión lectora en L2. En primer lugar, la estimación de la influencia del nivel de conocimiento lingüístico de L2 fue baja y de escasa relevancia para los sujetos, aunque se comprobó que algunas insuficiencias e interferencias por fallos en este nivel habían ocasionado un esfuerzo suplementario en la integración de la información. De ahí el progresivo cansancio

mostrado en la ejecución de la prueba, con duraciones de ejecución inferiores a las previstas. En segundo lugar, no se valoraba la posible ayuda de L1 en el proceso de comprensión, lo que podía deberse a que no se hubieran realizado experiencias de interlengua y de adaptación de la competencia estratégica general al nuevo rango universitario, o que se hubiera fracasado en el intento.

Otras observaciones fundamentales de la investigación fueron: que el grado de comprensión alcanzado dependía menos de la cercanía temática a cada carrera estudiada que de la dificultad intrínseca de cada texto. Que, al menos con los estudiantes observados a los que podríamos considerar como lectores no expertos en prosa técnica, un mayor aporte de conocimiento previo al proceso de lectura mejoraba y estabilizaba la comprensión global del texto, aunque, en caso de no disponer de un nivel aceptable de expertización sintáctica en L2, dicho aporte podía influir negativamente, esto es, dificultándola. En otras palabras, la contextualización se veía favorecida por un mayor conocimiento previo del tema del texto. Pero ese aporte de conocimiento, en caso de no ser lo suficientemente sólido, podría favorecer también enmarcaciones erróneas, atribuyendo un contexto falso o desviado, confundiendo la información recuperada de la memoria y la intrínseca al texto y, de esa manera, favoreciendo la realización de inferencias no ligadas a éste.

El dato sintomático de que el 50% de los encuestados no usaba nunca un diccionario de inglés monolingüe (menos del 20% consultaba diccionarios técnicos o enciclopedias) y otro 50% usaba con bastante frecuencia los diccionarios bilingües, nos llevaría a pensar que habrían elegido un método más de traducción que de lectura comprensiva. Las cifras demostraban que sólo el 48,3% de los encuestados había leído textos técnicos en inglés en la Universidad, y menos de la mitad de ellos con resultados positivos.

Por todo ello, sería conveniente dar prioridad pedagógica e investigadora a la mejora de las estrategias globales del alumno, fomentando la elaboración de sus propias inferencias con el fin de aumentar su capacidad crítica durante el tratamiento de la información y la necesaria confianza para controlar eficazmente tal proceso. Esta actividad aconseja adoptar un enfoque centrado primordialmente en la enseñanza de determinadas arquitecturas textuales y la correcta selección de los medios lingüísticos pertinentes. No deberíamos ceñirnos en exceso al área de conocimiento del alumno, sino al contrario, permitirle el acceso a muestras textuales de niveles y dominios variados, intentando superar el lexicocentrismo habitual en la enseñanza del IFE. A este respecto se debe mostrar la conveniencia de considerar las palabras contextualizadas, no en listas atípicas, para lo que un uso más frecuente de los diccionarios monolingües y de las enciclopedias técnicas sería de gran ayuda al lector.



En suma, se trata de facilitar al alumno universitario la propia adquisición de una competencia comunicativa en L2 (inglés) -a nivel de comunicador experto- que esté acorde con las exigencias académicas y profesionales a las que se ve ineludiblemente enfrentado.

#### NOTAS

1. En Manuel de Vega y otros, *Lectura y Comprensión: una perspectiva cognitiva*, Alianza Psicología, Madrid, 1990. Estos también definen la lectura “como un conjunto de operaciones de cómputo realizadas por un sistema de procesamiento específico: el sistema cognitivo”, pág.16.
2. Véase L. Lundquist, “Some considerations on the relations between text linguistics and the study of texts for specific purposes”, en H. Schröder (ed.), *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*, Berlin, Nueva York, 1991.
3. Para R. A. de Beaugrande y W. Dressler en *Introduction to Text Linguistics*, Longman, London, 1981, los textos científicos “attempt to explore, extend or classify society’s knowledge store of a special domain of ‘facts’”, pág. 186.
4. Por ejemplo en R. Kaplan “Cultural thought patterns in intercultural education”, en K. Croft (ed.), *Readings on English as a Second Language*, Winthrop, Cambridge, Mass., 1966, págs. 246-262.
5. Principalmente en D. Sperber y D. Wilson en *Relevance: Communication and Cognition*, Blackwell, London, 1986.
6. R. A. de Beaugrande y W. Dressler, *op. cit.*
7. De una manera algo más global lo expresan Sperber y Wilson al decir que: “information processing involves effort; it will only be undertaken in the expectation of some reward”, *op. cit.*, pág. 49.
8. Concepto acuñado por A. M. Glenberg y W. Epstein en “Calibration of Comprehension”, *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 11, núm. 4, 1985, págs. 702-718.