

SOBRE LA LECTURA
UNIDAD 1: LA LECTURA I
IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE TEXTOS ESCRITOS

"El hombre que no tiene la costumbre de leer está apresado en un mundo inmediato, con respecto al tiempo y al espacio. Su vida cae en una rutina fija; está limitado al contacto y a la conversación con unos pocos amigos y conocidos, y sólo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata. No tiene forma de escapar de esa prisión. [...] En cuanto al sabor del discurso, todo depende de la forma de leer. Que uno tenga sabor o no cuando habla, depende de su método de lectura. Si un lector obtiene el sabor de los libros, demostrará ese sabor en sus conversaciones, y si tiene sabor en sus conversaciones no podrá menos que tener sabor en lo que escribe".

LIN YUTANG

"Leer, pues, atrae los aspectos más elevados y primordiales de la mente, involucra simultáneamente al id, al ego y al superego, o sea, a toda nuestra personalidad. Por consiguiente, hay dos maneras radicalmente distintas de experimentar la lectura: o bien como algo de gran valor práctico, algo importante si uno quiere progresar en la vida; o como la fuente de un conocimiento ilimitado y de las más conmovedoras experiencias estéticas".

BRUNO BETTELHEIM

"A la lectura se le suelen asignar funciones relacionadas con lo cognoscitivo, lo afectivo y lo activo, es decir, con los tres ámbitos de la realización personal [...] Hay, sin embargo, otra función de la lectura no menos importante que las anteriores: su función social. Es un hecho que hay una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social. Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, y a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se les trasmite directamente. La persona que lee abre su mundo [. . .] El hábito de la lectura tiende a formar personas abiertas al cambio, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar principios científicos y técnicos".

FELIPE ALLIENDE Y MABEL CONDEMARÍN

"La ciencia neuropsicolingüística confirma que leer, que la aparente y simple lectura, pone en funcionamiento y requiere de la presencia efectiva de un número superior a once habilidades intelectuales diferentes".

MIGUEL DE ZUBIRÍA

Podríamos continuar indefinidamente presentando citas de diversos autores para mostrar la importancia de la lectura¹: como factor básico en el desarrollo de la personalidad y del pensamiento, como elemento indispensable en el proceso de socialización y como práctica fundamental en la adquisición de conocimientos. Una importancia que nadie se atrevería a cuestionar.

Frente a la poderosa irrupción de los medios de comunicación de masas, basados en la imagen y en el lenguaje oral, y frente al singular impacto de la moderna tecnología informática, la lectura de textos escritos sigue siendo el medio más eficaz para el desarrollo sistemático del pensamiento, del lenguaje y de la personalidad. Ella ha sido el principal vehículo para subjetivizar la cultura y enriquecer nuestra enciclopedia cultural. Sin olvidar, desde luego, que numerosos seres humanos somos, en gran medida, el producto de muchos libros.

Además, la lectura es el eje central de las estrategias para aprender y para desarrollar unas efectivas competencias relacionales: semióticas, discursivas, cognitivas y comportamentales. Competencias con las cuales la lectura establece una interesantísima relación dialéctica.

En la vida académica de un estudiante universitario, la lectura juega un papel decisivo. En ese ámbito académico, la lectura nos remite, de manera ineludible, al concepto de *leer para aprender*, en el cual podemos reconocer un objetivo esencial del proceso lector. Un proceso que, a su vez, nos debe remitir a un pensamiento reflexivo, analítico, con capacidad de interpretación, de crítica y de creación. El pensamiento propio de un lector *dialógico*, autónomo, participativo y, por lo tanto, agente activo y responsable de su propio aprendizaje² Recordemos que el tipo de lectura elegido determina el tipo de pensamiento, y viceversa: una lectura activa, multiforme y plural implica un pensamiento con estas mismas características.

Siempre que se alude a la importancia de la lectura se corre un riesgo muy grande: incurrir en su *sacralización*. En su texto *Lectura y literatura*, Javier Navarro nos advierte que *"a la lectura hay que pensarla en relación con lo que se lee, con la calidad de las obras leídas. La lectura no es algo por sí mismo bueno, ni una actividad santificadora.*

¹ Resulta muy preocupante que nuestra educación, como lo anotaba Estanislao Zuleta se haya caracterizado por ser un sistema de prohibición del pensamiento, de *transmisión* del conocimiento como un deber. Sujetos pasivos, indiferentes y desapasionados son su producto mas representativo.

Puede ser incluso un medio de alienación más, como la televisión o cualquiera de los medios masivos de comunicación". Una observación hecha hace veinte años, pero que no debemos olvidar.

Si aceptamos que un aumento de la capacidad para leer trae consigo un aumento de la capacidad para aprender, entonces resulta innegable que existe un vínculo estrecho entre calidad de lectura y éxito académico.

LA PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

Al referirnos a esa relación entre calidad de lectura y éxito académico, abordamos un asunto bastante problemático y que contrasta con la importancia de la lectura: los estudiantes universitarios presentan serios problemas relacionados con la comprensión lectora y con la construcción de textos escritos.

Esta es una queja generalizada entre intelectuales y docentes. Esas deficiencias en la comprensión lectora y en la construcción de textos escritos tienen consecuencias directas en la formación académica de los estudiantes y, posteriormente, en la baja calidad de los profesionales.

Salomón Kalmanovitz (1989:16) considera que la universidad colombiana no ha resuelto estas deficiencias de lectura y de escritura, y asegura que *"los egresados que cuentan con estas habilidades de lectura y redacción tienen "éxito" en el mercado de trabajo, precisamente porque el nivel medio de los profesionales no cuenta con estas capacidades, con el agravante de que la incultura conduce a la pasividad, o sea, a la carencia de iniciativa para enfrentar y resolver problemas"*.

Atendamos también otras reflexiones más recientes:

Jairo Montoya, profesor de la Universidad Nacional, piensa que *"es función de la Universidad continuar el proceso de enseñanza de la lengua materna iniciado en los niveles primario y secundario de educación y asegurarse de que sus estudiantes la utilicen como instrumento eficaz en la obtención, difusión y creación de conocimiento científica, técnico, artístico y cultural. Sin embargo, las deficiencias lingüísticas y comunicativas con que ingresan los bachilleres al sistema de educación superior entorpecen, en la mayoría de los casos, el rendimiento académico de los aspirantes a un título universitario y dificultan su posterior proyección en su respectivo campo profesional"*(1991: 3). *"El descuido en el desarrollo de las habilidades comunicativas por parte de la Universidad, es originado porque se parte del falso supuesto de que el estudiante universitario está en capacidad de ejercer las actividades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir de una manera eficaz. Nuestra experiencia docente y algunas investigaciones realizadas nos demuestran lo contrario: los estudiantes presentan serios problemas relacionados con la construcción de textos y con la comprensión lectora, que la Universidad debe ayudar a resolver, pero no cuenta con recursos docentes necesarios para solucionar estas deficiencias"* (Marina Parra, 1991: 48).

"Lamentablemente, la mayor parte de los estudiantes de educación superior, e incluso numerosos profesionales, tienen serios problemas para escribir argumentos coherentes y convincentes. Así lo confiesan con frecuencia docentes y profesionales de distintas áreas: abogados, comunicadores sociales, filósofos, sociólogos. Entre las principales causas de este problema habría que citar la ausencia de un currículo de lengua materna orientado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, y el hecho de que numerosos profesores de esta área no han sido entrenados adecuadamente para enfocar ya enseñanza del español en tal sentido" (Alvaro Díaz, 1996: 11). Finalmente, María Cristina Martínez, profesora de la Universidad del Valle, afirma que *"son muy pocos los estudiantes que a través de su escolaridad han logrado desarrollar estrategias discursivas que les permitan comprender los textos generales y menos aún aprender de los académicos"* (1997: 22).

Como vemos, el panorama de esta problemática no ha cambiado mucho en los últimos treinta años. Léase bien: *en los últimos treinta años.*

Ante esta situación poco alentadora surgen múltiples interrogantes: ¿cuáles son las causas de esas deficiencias de lectura y de escritura que presentan los estudiantes universitarios? ¿por qué después de más de treinta años este problema continúa manifestándose más o menos de la misma manera?, ¿qué preparación, qué entrenamiento deben recibir los docentes de español como lengua materna para enfrentar esta problemática en forma adecuada?, ¿cuáles son los mecanismos para lograr que los estudiantes realicen sus lecturas de estudio como auténticas prácticas semióticas, como procesos efectivos de exégesis y hermenéutica?, ¿qué estrategias³ a corto, mediano y largo plazo se deben diseñar, entonces, para ayudarles a los estudiantes a superar esas deficiencias?, ¿qué hacer para poder incidir en el proceso de conocimiento de los estudiantes y desarrollar en ellos unas eficaces estrategias que les permitan alcanzar un alto nivel de competencia lectora y escritural? ¿qué es lo que consideramos, por lo tanto, una buena competencia lectora? Obviamente, ofrecer respuestas satisfactorias a todos estos interrogantes no es nada fácil.

Nuestra experiencia docente nos ha demostrado, de modo contundente, que las estrategias encaminadas al mejoramiento de los procesos de lectura y de escritura no pueden limitarse a la pura competencia lingüística ni al manejo adecuado de los códigos gramaticales. Es necesario recurrir también al concurso de las ya varias veces mencionadas competencias semióticas, discursivas, cognitivas y comportamentales, para que el proceso de lectura se desarrolle a cabalidad.

2 - Entendemos por estrategia un plan de acción para lograr un objetivo.

UNIDAD 1: LA LECTURA II

LA LECTURA: ACTORES. OPERACIONES Y FACTORES

"Leer es, sobre todo, un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible. La lectura es una construcción progresiva: una semiósis".

Fernando Vázquez Rodríguez

"La lectura de un texto literario, científico, filosófico o de cualquier otro género es, sin duda, una experiencia de iniciación o una prueba de paso: después del viaje por la selva de los símbolos, en todo lector se opera una transformación".

Fabio Jurado Valencia

Leer es imaginar, reflexionar y comprender, interpretar y recrear; leer es establecer relaciones, es comparar, es producir significado. Leer no es asentar, no es simple traducción de fonemas ni mera descodificación de signos gráficos a una velocidad vertiginosa¹. Leer es aceptar la interlocución con un texto. La lectura es una pasión, una aventura, un riesgo.

La lectura es un proceso dinámico y flexible, en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en una *transacción*² permanente, cuando el lector intenta construir significado a partir de un texto escrito. *Sin producción de significado no hay lectura*. En este sentido, la lectura es considerada un acto productivo, porque leer es generar significado. El lector convierte en ideas, en pensamientos, en proposiciones, los signos gráficos que se encuentra en el texto escrito. La lectura, por lo tanto, es un proceso muy activo: todo texto, para ser interpretado, exige una participación dinámica del lector; toda lectura necesariamente es interpretación y lo que un lector es capaz de comprender y de aprender por medio de la lectura depende en gran medida de lo que ese lector conoce y cree antes de leer el texto.

Leer es una actividad mental compleja que involucra diversos *actores, operaciones y factores*. todos ellos relacionados entre sí. Estos tres elementos son determinantes en el momento de definir estrategias que tengan como finalidad desarrollar una mayor competencia lectora. A continuación, presentaremos algunos aspectos relacionados con cada uno de estos elementos.

1. Los actores:

En el proceso lector identificamos tres actores: el autor, el texto y el lector.

El autor: es quien produce, por medio del lenguaje, un texto portador de significado y con una determinada intención comunicativa. Tiene existencia, al igual que el lector, como sujeto social y como sujeto textual. Para nosotros, esta segunda dimensión es la que tiene mayor pertinencia en el proceso lector.

El texto: es la unidad fundamental de la comunicación verbal humana. Como la noción de texto tiene variadas acepciones³ es conveniente precisar aún más a qué nos vamos a referir cuando hablemos de *texto: una secuencia coherente de signos lingüísticos, producida por un escritor en una situación concreta, con una intencionalidad comunicativa específica, y que el destinatario debe actualizar*⁴

El texto es, pues, un enunciado o un conjunto de enunciados organizado de manera coherente, dotado de significación y producido con una intención específica en una determinada situación comunicativa.

Los textos escritos tienen una estructura sintáctica, una estructura semántica y unos recursos cohesivos, que les proporcionan su unidad. En estos términos, el texto puede ser una oración, un conjunto de oraciones o una secuencia de párrafos que cumple una función de interacción y comunicación.

Y el lector: es quien construye significado a partir del texto en ausencia del autor. Es un actor crucial en el proceso puesto que es *exclusivamente* él quien reconstruye el sentido. Para nosotros, los esquemas⁵ y la labor de este actor tienen una enorme importancia: tanta como su actitud y su disposición frente al texto. Como sujeto cargado

¹ Es indudable que no siempre leemos de la misma manera ni con el mismo propósito. Pero no podemos olvidar que la mayoría de nuestras consideraciones sobre la lectura, apunta a la llamada lectura de estudio, la lectura que debemos realizar en el ámbito académico.

² Este concepto de *transacción* fue expuesto por Louise Rosenblatt (1978), fundamentada en Dewey y Bentley. Estos autores rechazaban el término *interacción* por considerarlo asociado a una visión mecanicista del mundo, en la que impera el dualismo sujeto - objeto. En su reemplazo, hablaron de *transacción*, para referirse a una relación integral, no fracturada, en la cual todas las partes se condicionan y se afectan unas a otras. De tal forma que en el proceso de la lectura, las características del lector son tan importantes como las características del texto.

³ Por ejemplo, para Halliday texto es *"todo lo que se escribe o se dice en una situación específica"*. Para Barthes, el texto es un tejido en el cual se hacen presentes varias redes: una red semántica, una red gramatical y una red fonológica, además, la noción de texto puede hacer referencia a texto *oral, escrito, icono verbal u objetual*. Por tanto, un texto debe ser objeto de un análisis interdisciplinario: lingüístico, pragmático, sociolingüístico, lógico, psicológico, etc.

⁴ Para Humberto Eco, el texto debe ser *actualizado* porque es un mecanismo incompleto.

⁵ Los esquemas tienen que ver con el conocimiento previo del mundo que el lector posee. En otras palabras, podemos decir que los esquemas son *paquetes de conocimiento estructurado, más o menos estables, que orientan la comprensión y la búsqueda de nueva información por parte del lector*. Los esquemas son también procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo de un ser humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

libidinalmente, el lector establece una relación *afectiva* con el texto. Una pedagogía de la motivación para la lectura incurriría en un error imperdonable si olvidara este detalle.

Estos actores guardan una estrecha relación con las funciones del lenguaje y con la comunicación. Sobre esta relación volveremos más adelante.

Podemos inferir, entonces, que algunos factores de la comprensión lectora se derivan del autor, otros del texto y otros del lector. Sin embargo, las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas sobre la comprensión e interpretación de los textos escritos, dan cuenta de dos orientaciones principales: las que se sitúan desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo y las que se sitúan desde la perspectiva del texto y su organización estructural.

Una vez ha sido generado, el texto escrito pasa a tener una existencia independiente a la de su autor como sujeto social. Pero no puede tener una existencia independiente de sus lectores. Pues como objeto verbal, el texto sólo *existe* en la relación dialógica que establece con un lector⁶. No se concibe como una estructura autosuficiente que se basta a sí misma y que engloba en su seno todo el sentido, como lo creyeron Jakobson y Lévi-Strauss, sino un escenario que exige la cooperación interpretativa del lector para la construcción del significado. Umberto Eco (1980) nos habla del *principio de cooperación* del lector: "*Leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establecen una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original*" (*Lector in fábula: el papel del lector*). El texto requiere que su lector realice ciertos *movimientos cooperativos*, y cualquier texto postula esta *cooperación* del lector como condición de posibilidad de su lectura.

Así pues, el significado no reside como algo ya hecho y definitivo en el texto, y por supuesto que tampoco en el lector, sino que *sucede o se genera* durante la relación dialógica entre texto y lector.

Si todo texto es un tejido, como lo afirma Barthes (1984:81), es el lector, con sus lecturas y relecturas, quien se encarga de *re-crear* ese tejido. Si todo texto es una polifonía o, mejor aún, una sinfonía, entonces sus diversas voces sólo existen porque son atentamente escuchadas por el oído de un solícito lector.

De modo que la pregunta, tantas veces repetida, *¿qué quiso decir el autor?* implicaría, por lo menos, aceptar cuatro premisas. La primera: el autor mantiene un dominio absoluto sobre el texto, tanto en el proceso de su construcción como en el de su comprensión e interpretación.

La segunda: el texto no tiene una existencia independiente a la de su autor, y, por consiguiente, cada vez que se vaya a leer un texto será preciso convocar a su autor. De hecho, esto genera cierto *servilismo* en el lector.

La tercera: únicamente existe *un sentido correcto* (válido) de comprensión e interpretación, que necesariamente es aquél que coincide con lo que el autor *quiso decir* (ni siquiera con lo que en efecto dijo). De lo anterior, es apenas lógico concluir que sin el visto bueno del autor no hay forma de verificar el acierto.

Y la cuarta: el texto existe como un producto terminado. Desde luego, las *claves* de su producción y de su comprensión están en manos de su creador.

Por eso, sin pretender desconocer la importancia del autor, ni la incidencia que tienen en el texto su conocimiento y manejo de los códigos, sus esquemas cognoscitivos, su enciclopedia cultural y las circunstancias en las que produjo el texto, nosotros también consideramos conveniente que las estrategias para el mejoramiento de la competencia lectora se concentren más en el texto y en el lector.

2. Las operaciones:

La lectura comprende una serie de operaciones parciales que no deben confundirse con la totalidad del proceso. Para Ernesto García Alzola (1975:103), la lectura es un proceso que comprende las siguientes operaciones:

1. *Percepción e interpretación de los símbolos gráficos*. Lógicamente sólo podemos interpretar los símbolos gráficos de las lenguas cuya escritura conocemos.

2. *Reconocimiento de las palabras y de los signos auxiliares*. Cuando leemos, reconocemos que esos símbolos gráficos son palabras portadoras de significado. En los textos, las palabras aparecen acompañadas de unos signos auxiliares, como los signos de puntuación, por ejemplo.

La comprensión de un texto no se limita, de ninguna manera, al simple reconocimiento del significado de cada una de las palabras que lo conforman, pues el sentido que el lector construye a partir del texto no equivale a la sumatoria de los significados de todas sus palabras. Además, debemos recordar que en los textos unas palabras están relacionadas con otras, están *contextualizadas*, y por tanto, sus significados pueden ser *literales*, *contextuales* o, *incluso*, *figurados*,

3. *Comprensión de significados*. A esta tercera operación también podríamos llamarla *producción* de significados. Estos significados, que están en relación directa con la naturaleza de los textos, nos permiten establecer la siguiente tipología:

a. *Significado literal*: Es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido del texto. Es el mismo significado denotativo que presentaremos en la unidad 16: *La significación*.

⁶ Esta concepción integradora de texto y lector se aparta de la concepción dualista, expuesta por diferentes autores, en la que texto y lector se consideran dos entidades separadas.

b. *Significado complementario*: Incluye todos los conocimientos que enriquecen o aclaran el sentido literal o figurado del texto. Este tipo de significado es una construcción propia del lector y corresponde básicamente a lo que hemos denominado sus *esquemas*.

c. *Significado implícito*: Como la palabra lo indica, es aquél que no está expresado abiertamente, debemos inferirlo o deducirlo a partir de una *cuidadosa labor de cooperación*, de la identificación de ciertas *claves, pistas o sugerencias* ofrecidas por el texto. Es un significado que *subyace* tras la superficie. Generarlo nos exige saber leer *entre líneas*. Como es un significado que esta oculto, apenas insinuado, puede provocar ambigüedades y múltiples connotaciones. De esta manera, podemos concluir que la comprensión de textos de carácter científico esta relacionada directamente con el significado literal y con el complementario. Mientras que la comprensión e interpretación de textos literarios, filosóficos, políticos, etc. —textos no científicos— depende en gran medida del significado implícito.

Las dos primeras operaciones, *percepción e interpretación de los símbolos gráficos y reconocimiento de las palabras y de los signos auxiliares*, corresponden en el proceso lector a la descodificación. Esta puede entenderse, entonces, como la capacidad de descifrar el código del texto y reconocer su significado.

La tercera operación, *comprensión o producción de significados*, corresponde a una segunda fase del proceso lector: fase de comprensión e interpretación del texto.

Así pues, leer es una actividad compleja que involucra diversas operaciones mentales, asociadas la mayoría con procesos intelectuales superiores —cuando leemos, ponemos en funcionamiento variadas operaciones del intelecto:⁷ reconocer, clasificar, asociar, analizar, sintetizar, comparar, inferir, etc.—.

Estas operaciones identificadas por García Alzóla, tienen una relación muy estrecha con los *ciclos de lectura* a los que alude Kenneth Goodman: óptico, perceptual, sintáctico y semántico.

3. Los factores:

En el proceso lector participan unos factores de naturaleza variada: físicos, fisiológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales y cognoscitivos.

a. Factores físicos y fisiológicos: La edad cronológica, el sexo, aspectos sensoriales (visuales y auditivos).

b. Factores psicológicos: El equilibrio emocional, la autoestima, la confianza en sí mismo, etc.

c. Factores socioeconómicos y culturales: El estrato social, el grupo familiar, la comunidad, la escolaridad, los círculos culturales, etc. Estos factores constituyen una constante que, en relación con la lectura de los textos —y obviamente también con su escritura—, afecta los intereses, la motivación, el acceso y la familiarización con los textos mismos. Los factores socioeconómicos y culturales son conocidos también como factores *exógenos del* proceso lector. Estamos convencidos de que estos factores tienen un alto grado de responsabilidad en las deficiencias de lectura y de escritura que en la actualidad presentan los estudiantes.

d. Factores cognoscitivos: La inteligencia general, las habilidades mentales específicas, la atención selectiva⁸ y la memoria.

UNIDAD 2: LA LECTURA III LA LECTURA Y LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE

El lingüista Karl Bühler identificó en su obra *Teoría de lenguaje* (1967) tres funciones⁴ básicas del lenguaje: *representativa, expresiva y apelativa*. Estas tres funciones toman modalidades propias en la lectura.

La función representativa es la más importante de la lectura, en tanto transmisión del patrimonio cultural. Esta función es primordial en los tratados, en los libros utilizados como guías en las distintas asignaturas, en las obras históricas, filosóficas y, en general, en todos los textos informativos y científicos. Es bueno recordar que la lectura es, junto con las matemáticas, la única actividad de tipo académico que se ha convertido en objeto de una instrucción específica, y en un instrumento indispensable para el manejo de las demás áreas del currículo. Por eso, queremos destacar con esta función el carácter *informativo y creativo* de la lectura, como medio fundamental en la educación universitaria para la adquisición de la información y para la renovación del conocimiento. Reconocemos así, una vez más, que la eficiencia de la lectura mantiene una relación estrecha con el éxito académico.

La función expresiva se manifiesta también en la lectura, ya que los textos escritos pueden ser considerados como "síntomas" de los sentimientos, emociones e ideas de un autor. Pero la lectura cumple además esta función en relación con la propia expresividad del lector: la lectura produce emociones en el lector y activa su imaginación. En el plano personal, la lectura proporciona experiencias por medio de las cuales el sujeto puede superar sus

⁷ "La ciencia neuropsicolingüística confirma que leer, que la aparente y simple lectura, pone en funcionamiento y requiere de la presencia efectiva de un número superior a once habilidades intelectuales diferentes. Miguel de Zubiría (1995:21).

⁸ Las implicaciones de la "atención selectiva" en el proceso lector son de una enorme importancia. Para ampliar este concepto, ver el artículo de María Eugenia Dubois, "Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores", en: *Memorias segundo encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación" Español y Literatura, Universidad de Antioquia*, Medellín, 1996, p.p. 33 - 47.

⁴ Recordemos que con el término *funciones* nos referimos a las diversas finalidades o usos concretos de los signos lingüísticos.

limitaciones, identificar y ampliar sus intereses, obtener conocimientos más profundos de sí mismo, de otros seres humanos y de la sociedad donde vive.

La función apelativa se encuentra presente en todos los textos escritos, puesto que ellos, como objetos verbales, influyen en los conocimientos, actitudes y pensamientos del lector. Algunos textos escritos cumplen de una manera más específica con esta función. Por ejemplo, los textos con funciones de tipo *normativo*: los letreros ("pare" o "siga"), las indicaciones ("sube" o "baja"), las leyes, los reglamentos; con funciones de tipo *interaccional*: las invitaciones, las tarjetas de cumpleaños, de saludos, de felicitaciones, algunos avisos publicitarios; de tipo *instrumental*: los manuales de instrucciones, las recetas, los formularios; de tipo *heurístico*: cuando nos encontramos con textos cuyo propósito es servirnos para *descubrir* algo, formular preguntas, plantear problemas, interrogantes, inducirnos a la reflexión, a la indagación —la función heurística es la que le permite al lenguaje la búsqueda de la información necesaria—, y, por último, los textos con funciones de tipo *dramático*: las obras de teatro, los libretos y los guiones de radio, cine y televisión.

Adicionalmente a estas tres funciones básicas, también podemos establecer una relación entre la lectura y las funciones metalingüística y poética, identificadas por Jakobson. Con la función metalingüística puesto que la lectura tiene, sin lugar a dudas, claros efectos sobre el lenguaje mismo, tanto oral como escrito: nos permite familiarizarnos con las estructuras propias del lenguaje escrito, aumentar nuestro léxico y mejorar nuestra ortografía. Y como la actividad lectora debe ser, por supuesto, una fuente de goce, de re-creación, de placer, entonces la función poética se vincula, principalmente, con las lecturas literarias: *se lee con el propósito de recrear el texto como una obra de arte, de apreciar su dimensión estética, obtenida tanto por el manejo del lenguaje como por la estructura de la obra*.

NIVELES DE LECTURA O MOVIMIENTOS INTERPRETATIVOS

"El lector crítico es tan necesario como el lector ingenuo para que el texto sea leído con éxito, pero se pone de manifiesto algo paradójico: para leer bien, también hay que saber leer "mal".

Helena Usandizaga

"León Hebreo, filósofo neoplatónico del siglo XVI, de manera figurada nos habla de tres tipos de lectores: unos comen sólo la cáscara; otros comen la membrana que cubre la médula, y los últimos, además de comer la cáscara y la membrana, comen la médula, la esencia del fruto"

Fabio Jurado Valencia

Es factible hablar de niveles de lectura o de movimientos interpretativos debido a que todo texto se construye como una estructura, como un *tejido* orgánico cuya urdimbre nos revela diversos estratos. Pero también podemos hablar de estos niveles por la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus *transacciones*. Se suelen identificar tres *macroniveles* de lectura, reconocidos por diversos autores en diferentes épocas, aunque con distintos nombres. Y decimos que son *macroniveles* puesto que en cada uno de ellos se presentan también *subniveles*⁵ Es lógico suponer que cada macronivel o cada subnivel se fundamenta en el anterior.

1. Nivel de lectura descriptiva o literal:

Podemos subdividirlo en dos subniveles, pero en ambos de lo que se trata fundamentalmente es de dar cuenta de *qué dice el texto*.

a. Subnivel literal básico o primario:

Nos permite captar lo que el texto dice en sus estructuras de manifestación. En otras palabras, se trata simplemente de reproducir la información que el texto nos suministra de manera explícita y directa: de identificar frases y palabras que operan como claves temáticas. En este nivel, todavía no nos preguntamos por qué el texto dice lo que dice ni cuales son, por ejemplo, sus intenciones ideológicas y pragmáticas. Sin embargo, no es conveniente subestimar este nivel literal básico como un nivel de extrema superficialidad y mínimos alcances. El mismo Umberto Eco llama la atención sobre la importancia de la interpretación de carácter literal, pues la considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales.

b. Subnivel literal avanzado o secundario:

Constituye un nivel de mayor cualificación que el anterior. Ya no se trata sólo de reproducir literalmente la información explicitada sino de reconstruir o de explicar con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura semántica de base.

A este subnivel, corresponden dos prácticas necesariamente reguladas por la comprensión básica del texto original: *la paráfrasis*⁶ y *el resumen*.

⁵ Aludiendo a una lectura integral, Roland Barthes (1989) afirma que no es pertinente describir niveles de lectura, ya que no es posible cerrar la lista de estos niveles. En su obra *El Susurro del Lenguaje*, dice: *"saber leer puede controlarse, verificarse, en su estadio inaugural, pero muy pronto se convierte en algo sin fondo, sin reglas, sin grados y sin términos"*.

⁶ En forma usual, se le llama *paráfrasis* al desarrollo explicativo de un enunciado o de un texto. Esta noción, que procede de la retórica, es singularmente aprovechada en lingüística. Observemos los siguientes ejemplos de paráfrasis: *hagamos un uso eficaz = realicemos un empleo adecuado; efectuemos una acción coordinada = ejecutemos una actividad organizada; tomemos precauciones = adoptemos medidas de seguridad*.

La paráfrasis es una estrategia de enorme importancia para los estudiantes que apenas inician un curso de composición escrita: orienta sus lecturas hacia temas de interés científico y cultural, motiva la reflexión sobre dichos temas y permite que el texto original sirva de estructura modelo en la composición de uno nuevo.

La elaboración de una paráfrasis consta de dos pasos:

1. Se identifican las proposiciones que subyacen tras las oraciones que conforman el texto elegido.
2. Y con base en la labor anterior, se reconstruye el texto por medio de una versión propia. Veamos un ejemplo sencillo de paráfrasis del siguiente fragmento:

"[La moda implica una cierta fluidez de la estructura social de la comunidad.] [Deben existir diferencias de posición social,] [pero debe parecer posible salvar estas diferencias.] [en una jerarquía rígida la moda es imposible]."

(Los corchetes indican las cuatro proposiciones identificadas)

"La moda conlleva una determinada flexibilidad en la estratificación social de un conglomerado. Es necesario que haya diferencias en la escala social: sin embargo, debe ser factible soslayar esas diferencias: en una organización rigurosa la moda no podría existir".

En este primer nivel de lectura descriptiva, el procedimiento de aproximación a los textos comprende varias tareas:

- a. Una lectura global del texto, con el propósito de hacerse a una idea general de la temática desarrollada, b. Analizar cada uno de los párrafos: reconocer las unidades oracionales, captar su sentido y jerarquizarlas en oraciones principales y secundarias, c. Suprimir información accesorias e identificar el tema o núcleo informativo fundamental, es decir, minimizar la cantidad de información gráfica que es necesaria para producir el significado, d. Realizar generalizaciones que permitan condensar la información. e. Reconstruir el texto de manera concisa y coherente. Sin embargo, todo este procedimiento se invalida si el texto elegido no resulta significativo para el lector. Por eso, *los profesores deben ser extremadamente cuidadosos en la selección de las lecturas que van a ser utilizadas como soporte o ilustración de los contenidos de los programas.*

La lectura descriptiva constituye la experiencia que predomina en el ámbito académico. Según Jurado Valencia (1997:92), en este nivel *"el sujeto lee con la preocupación de la evaluación académica, y no tanto desde la evaluación textual, auténtica, presupuesta en todo lector analítico"*

2. Nivel de lectura interpretativa e inferencial:

"Al poner el acento sobre la interpretación, Nietzsche rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar".

Estanislao Zuleta

Este es un nivel que exige mucha mayor cooperación y participación del lector, quien deberá, entonces, inferir o concluir lo no explicitado por el texto. Conduce a encontrar *qué quiere decir lo que dice el texto y qué es lo que el texto calla*. Esto equivale, en otras palabras, a reconocer que un texto comprende tanto lo dicho —lo explícito— como lo no dicho —lo implícito—.

Es el momento de preguntarse por qué el texto dice lo que dice, qué es lo que no dice y cuáles son sus presupuestos e intenciones ideológicas y pragmáticas. Las inferencias que nos permite producir un texto escrito no son todas de la misma naturaleza. Comparemos algunas inferencias de una frase como (1) *"Juan era pobre, pero honrado"*.

- (a). Los pobres generalmente no son honrados
- (b). La pobreza es consecuencia de la honradez
- (c). La pobreza esta asociada con la deshonestidad
- (d). Riqueza y honradez están emparentadas
- (e). Pobreza y honradez tienden a excluirse
- (f). La pobreza obedece a un comportamiento virtuoso

Las inferencias (a),(b) y (e) se establecen sobre la base de lo que se dice. Mientras que las inferencias (c), (d) y (f) se establecen sobre la base de un *contenido implícito* en los elementos léxicos, en la estructura sintáctica del enunciado o en la información contextual.

Ahora bien, si comparamos las frases (1) *"Juan era pobre, pero honrado"* (2) *"Juan era pobre y honrado"*, podemos concluir que son equivalentes desde un punto de vista lógico-semántico, pero no desde un punto de vista ideológico y pragmático. Las inferencias de (1) no pueden ser, en consecuencia, iguales a las de (2).

—Realiza tres inferencias de (2) y establece comparaciones con las de (1)—.

La lectura interpretativa puede tener tantos subniveles como competencia textual⁷, propósitos e intereses tenga cada lector. Además de las tareas descritas en el nivel anterior, el lector establece relaciones y asociaciones de significado y de contenido, que le permiten identificar las distintas formas de implicación, de inclusión o exclusión, presuposición, causa-efecto, espacialidad, temporalidad, etc., inherentes a determinados textos.

En este nivel, asumimos la lectura como una auténtica práctica semiótica, como un proceso dinámico y flexible de *interpretación*, que requiere de un lector dialógico, capaz de leer, además del texto, el pretexto, el subtexto, el intertexto y el contexto. Leer de esta manera nos prepara, desde luego, para *leer la vida*.

⁷ La competencia textual también incluye las competencias pragmática, cognitiva y semántica.

Son varias las acciones que se pueden adelantar para inducir a una lectura interpretativa. La primera: darle mundo al texto, crear los presupuestos de lectura y activar los *esquemas* de los lectores. La segunda: impulsarlos a aseverar el sentido explícito y a develar los implícitos a través de un recorrido por los componentes de la textualidad. La tercera: orientarlos para que realicen la lectura de cualquier componente textual en relación con los demás componentes y de todos ellos con el intertexto y el contexto.

Observemos como con estas acciones hemos aludido a una lectura triple: 1. *presupositiva* 2. *aseverativa* y 3. *implicativa o inferencial*.

3. Nivel de lectura crítica o valorativa:

Está considerado como un nivel de alta complejidad y de enorme productividad para el lector. Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores.

Según el tipo de texto, la valoración es posible desde variadas perspectivas. Son múltiples las ópticas desde las cuales el texto puede ser interrogado. Pero, en todos los casos, el sujeto lector lo somete a una minuciosa evaluación crítica.

Esta lectura referencia valoraciones y juicios, elaborados tanto a partir del texto leído como de sus relaciones con otros textos; lo que necesariamente deberá conducirnos a la *escritura* de uno nuevo. Sin duda, lo anterior equivale a poner en plena actividad la *enciclopedia cultural* o competencia intelectual del lector.

Lo que más nos interesa destacar de la lectura valorativa es su vínculo imprescindible con la *escritura*; sólo la escritura nos permitirá dotar de una estructura cohesiva y coherente esa valoración crítica del texto leído. Por lo tanto, si pretendemos evaluar, de manera efectiva, la calidad de nuestra interpretación de un texto complejo, el mejor reto será escribir sobre él.

ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN EL PROCESO LECTOR⁸

"Aunque parezca extraño, los libros no se deben leer. Se deben releer. Un buen lector, un lector activo y creador, es un relector"

Vladimir Nabokov

"Encontramos sujetos que han aprendido a leer, pero que no son capaces de aprender leyendo"

Emilio Sánchez

En el proceso de lectura se emplea una serie de estrategias. Ya hemos dicho que una estrategia es un plan de acción para lograr un objetivo. En este caso, ese plan es un amplio esquema diseñado y desarrollado por un lector con el propósito de obtener, evaluar y utilizar información.

Como cualquier otra actividad de los seres humanos, la lectura es una conducta inteligente. El cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información.

Se diseñan estrategias para la lectura, pero ellas también se desarrollan y modifican *durante* la lectura. De lo contrario, no tendría sentido referirnos a la lectura como un *proceso dinámico y flexible*.

Clases de estrategias:

1. Estrategias de muestreo:

Le permiten al lector seleccionar la información relevante, útil y necesaria. Generalmente, los textos suministran unos *índices*, unas *pautas*, que son redundantes. El lector debe seleccionar entre estos índices solamente aquellos que le son más útiles y productivos. Si no lo hace, su aparato perceptivo se sobrecarga de información innecesaria o insustancial. Esta estrategia le exige al lector una permanente "actividad de elección", una "atención selectiva": parte de la información se conserva y otra parte se relega o simplemente se ignora.

2. Estrategias de predicción:

Debido a que los textos utilizan pautas recurrentes y tienen una estructura, los lectores son capaces de anticiparlos, están en condiciones de predecir la información que se les va presentando: el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compuesta, el final de una palabra. Para predecir, los lectores recurren a su *enciclopedia cultural* y a sus *esquemas*. La velocidad de la lectura silenciosa es una demostración de que los lectores están en forma permanente haciendo muestreo y prediciendo mientras leen.

3. Estrategias de inferencia:

La inferencia es un mecanismo poderoso que le permite al lector complementar la información explícita de los textos. No solo se puede inferir lo implícito sino también lo que mas adelante el texto explicitara. Entre muchas otras cosas, la inferencia se emplea, por ejemplo, para reconocer el antecedente de un pronombre, un término elidido (omitido por estar sobreentendido), el sentido de un concepto, una inclinación ideológica. Incluso puede ser útil para decidir sobre lo que un texto debería decir cuando aparece un error de imprenta.

4. Estrategias de autocontrol:

⁸ El contenido de este tema es una síntesis de los planteamientos de Kenneth Goodman (1982).

Si las anteriores son estrategias básicas de lectura, es porque los lectores controlan constantemente esta actividad para asegurarse de que están produciendo significados. Como es indudable que existen riesgos en el muestreo, en las predicciones y en las inferencias, los lectores deben estar atentos al proceso que adelantan para tratar activamente de controlarlo. En ocasiones, descubrimos que hemos fallado en la selección de la información relevante, o que hemos realizado prometedoras predicciones que luego resultan falsas, o que hemos hecho inferencias sin fundamento. Debido a esto, los lectores emplean una estrategia que les permite confirmar o rechazar la labor adelantada. *Aprendemos a leer por medio del autocontrol de nuestros propios lecturas.*

5. Estrategias de autocorrección:

Se utilizan cuando el texto leído es complejo. Sirven para reconsiderar la información obtenida o para conseguir más información cuando no se pueden confirmar las expectativas. A veces, esto implica un repensar y volver con una hipótesis alternativa, o una regresión hacia partes anteriores del texto para buscar índices útiles adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura.

Estas cinco estrategias que hemos mencionado no pretenden ser, de ningún modo, *fórmulas mágicas o claves* para mejorar automáticamente la competencia lectora. Por el contrario, son planes integrados, amplios, flexibles y relativos. No son aplicables de igual forma para todos los textos, ni ejecutados de la misma manera por todos los lectores. Precisamente porque reconocemos que uno de los objetivos más difíciles de alcanzar es el desarrollo efectivo de estrategias de comprensión de lectura.

LA LECTURA ES UN PROCESO CÍCLICO

En esa actividad inteligente que es la lectura, podemos identificar cuatro ciclos: *óptico, perceptual, sintáctico y de significado o semántico*. Desde luego, en el proceso lector estos ciclos no se producen en forma lineal, aislada o independiente. A medida que la lectura progresa, una serie de ciclos se continúa tras otra. Como el objetivo primordial del lector es producir significado a partir de un texto, los ciclos son tentativos y pueden no ser completados si ya se ha alcanzado esa finalidad esencial.

El cerebro, como centro de toda actividad intelectual, controla el ojo y lo dirige para que recoja la información presentada por el texto, concentrándose en la más útil e ignorando la que no es necesaria. Así pues, incluso en el ciclo óptico es el lector quien controla activamente el proceso.

El ojo humano es un instrumento óptico. Tiene un lente con una distancia focal que le permite recoger información clara de una parte pequeña del texto. Pero el ojo también tiene una visión periférica menos clara, y hace uso de ella para no detenerse en todos los signos gráficos y poder llevar a cabo un ciclo perceptual muy eficiente. Nuestra capacidad para predecir pautas de lenguaje es tan grande que lo que creemos ver es, en la mayoría de los casos, lo que esperábamos ver. Una vez hemos producido sentido, tenemos la ilusión de haber visto todos los detalles gráficos del texto. Se dice que los *buenos* lectores utilizan índices perceptivos mínimos para activar sus *esquema* 'y no se detienen en información irrelevante.

En el ciclo sintáctico, la unidad más importante es la oración. Según Halliday (1982), el texto es una unidad semántica que no está simplemente compuesta por oraciones, sino que se realiza *en oraciones interrelacionadas*. Este ciclo requiere bastante de las estrategias de predicción y de inferencia. Los lectores deben ser capaces de identificar elementos claves de los índices de oración (por ejemplo, si es una oración independiente o no), conectores, deícticos, elementos anafóricos y catafóricos⁹ y signos de puntuación, para predecir pautas sintácticas cuando empiezan a procesarlas.

La producción de significado es la razón fundamental del proceso lector. Y es en el ciclo semántico donde ella adquiere todo su valor. Mientras leemos, e incluso luego, establecemos relaciones léxicas, relaciones referenciales, relaciones entre el tema y el desarrollo temático de base, relaciones intertextuales y contextuales, realizamos inferencias. En síntesis, construimos y reconstruimos significado a partir de la información que recibimos, y continuamente estamos evaluando y re-evaluando ese significado. El ciclo semántico nos permite apreciar el carácter estructurado o sistémico de un texto escrito, es decir, nos brinda la posibilidad de interactuar con el texto como una totalidad cuyas partes están interrelacionadas. Por todo esto, este ciclo es básico en la actividad lectora. Así pues, la lectura es un proceso dinámico, muy activo: un proceso cíclico, no lineal, en el cual los lectores activan no sólo su competencia lingüística sino también su competencia semiodiscursiva, su patrimonio cultural y todos sus esquemas conceptuales.

CLASES DE LECTURA

La producción de significados es la razón fundamental de toda lectura. Leer es producir significados. No obstante, es posible distinguir algunos tipos de lectura de acuerdo con el propósito que se persigue, el grado o nivel de comprensión, el tipo de texto y las técnicas aplicadas. Vamos a mencionar a continuación algunos de estos tipos de lectura.

1. Lectura de estudio:

Como su propósito es dominar el tema de un texto específico, es decir, comprenderlo e interpretarlo, esta lectura busca la máxima profundidad. Su objetivo final se orienta a la adquisición o al desarrollo de un determinado conocimiento. Recordemos que la lectura de textos escritos ha sido el principal medio de aprendizaje en el ámbito académico.

2. Lectura informativa:

Tiene como finalidad mantener actualizado al lector sobre los avances científicos o tecnológicos y sobre lo que sucede en el mundo. En este caso, se requiere de una lectura sin mucho detenimiento o profundidad, procurando identificar el tema y las ideas principales. Este tipo de lectura se aplica generalmente a periódicos y revistas.

3. Lectura recreativa:

Aunque toda lectura debe producir goce, placer, recreación, con *lectura recreativa* nos referimos, en forma particular, a aquellas lecturas que tienen como propósito específico resaltar el goce, tal como sucede, por ejemplo, con la lectura de textos literarios.

4. Lectura de documentación:

En ciertas ocasiones, el lector tiene que detenerse en la comprensión de algunas partes del texto, con el fin de identificar o extraer una determinada información que necesita clara y precisa. Esta lectura es fundamental para la investigación y para los distintos tipos de trabajos académicos.

5. Lectura de revisión:

Tiene como finalidad releer los textos para corregir lo que se ha escrito o para recuperar ideas con el objeto de presentar una evaluación.

UNIDAD 2: LA LECTURA IV LA COMPRENSIÓN LECTORA

"Desde mi punto de vista, aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto".

Kenneth Goodman

"Se lee desde un trabajo, desde una pregunta abierta, desde una cuestión no resuelta [...] Siempre se lee porque uno tiene una cuestión que resolver y aspira a que el texto diga algo sobre la cuestión. Lo más importante en toda teoría de la lectura es salir de la idea de la lectura como consumo [...]"

Es necesario leer a la luz de un problema. Un problema es una esperanza y una sospecha. [...]"

Leer a la luz de un problema es, pues, leer en un campo de batalla, en el campo abierto por una escritura, por una investigación".

Estanislao Zuleta.

"La comprensión de lectura como proceso estratégico supone que el lector, con base en su propósito de lectura, siga un plan lo suficientemente flexible para ir ajustándolo a ese propósito, al tipo de texto, a las demandas de la tarea y a la consecución de sus objetivos".

Gladis Stella López

"Más de una vez, el problema de la comprensión se ha determinado como la reconstrucción, por parte del lector, del sentido dado por el autor a un determinado texto. Esta posición parte de un esquema sobresimplificado del fenómeno de la comunicación. Según este esquema, el emisor codifica un mensaje que el receptor, por manejar el mismo código, puede decodificar" (Alliende y Condemarín, 1986: 161).

La presencia de tres actores, diversas operaciones y variados factores hace que la comprensión e interpretación de los textos escritos sea un fenómeno bastante complejo.

Desde el punto de vista de los actores, existen unos elementos de la comprensión de lectura que están relacionados con el autor (*el emisor*), otros, con el lector (*el receptor*), otros, con el texto mismo (*el mensaje*). Sin lugar a dudas, los más importantes son los que se derivan del lector y del texto.

Algunos elementos de la comprensión lectora que dependen del *emisor* son:'

1. Su manejo adecuado de los códigos¹⁰ —en particular, del código lingüístico—.
2. Sus conocimientos sobre el contenido que expresa o sus *esquemas*¹¹ cognoscitivos. Los seres humanos no construimos los conceptos en forma aislada, sino dentro de esquemas cognoscitivos. El modo de conocer algo es situarlo de modo conveniente y flexible en medio de una red de interrelaciones con otros conceptos. Cada persona conoce de acuerdo con sus propios esquemas. En ocasiones, el conocimiento que el lector tiene de los esquemas cognoscitivos del autor, es un factor importante para la comprensión de un texto escrito.
3. Su patrimonio cultural o *enciclopedia cultural*.
4. Las circunstancias en las que produjo el texto. Por ejemplo: muchas veces puede resultar importante saber en qué época fue escrito un libro.

Por parte del *receptor*, es necesario considerar también varios factores:

1. Su manejo de los códigos. En todo texto escrito, el código lingüístico es el principal, en él se insertan todos los demás. El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector resulta determinante para la comprensión. Un lector culto maneja un conjunto de códigos más o menos complejos: filosóficos, económicos, sociales, cosmológicos, políticos, etc. Por lo general, el manejo de estos códigos depende de lecturas bien Seleccionadas y comprendidas.
2. Sus *esquemas* cognoscitivos. La lectura es un proceso interactivo que le exige al lector activar todas Sus competencias y sus conocimientos. Cada elemento del texto interactúa con los esquemas pertinentes del lector. Pero el texto es como *una máquina perezosa* a la cual el lector debe hacerle una serie de aportes. Sobre esa *pereza textual* se ejerce la iniciativa interpretativa del lector. Por eso, la información y la organización que un texto presenta no son suficientes para su comprensión e interpretación. Él demanda, además, un conjunto de actividades semióticas de *cooperación*. Esto es lo que Umberto Eco ha denominado el *principio de cooperación* del lector. Por consiguiente, al existir este doble proceso —lo que propone el texto y lo que aporta el lector— la comprensión depende *en parte* de los esquemas del lector. Cada vez que leemos algo, le aplicamos el esquema correspondiente. Este esquema inicial puede alterarse rápidamente y evolucionar hacia niveles cognitivos mas complejos, o confirmarse y hacerse mas preciso. Sin embargo, como lo anota la profesora María Cristina Martínez (1997: 22),

“Las principales fallas en la comprensión de textos a nivel universitario radican no precisamente en la falla de movilización de los esquemas del lector, al contrario, éstos son los que prevalecen, sino en su rigidez y en la incapacidad que el lector tiene de negociar con la propuesta estructural del texto”. En otras palabras: muchos estudiantes universitarios leen basados únicamente en sus propios esquemas, ignorando casi por completo lo que el texto les propone.

Así pues, para determinar si un texto puede ser comprendido por un lector, es de gran importancia tener en cuenta esta *interacción flexible* entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. Encontramos aquí la razón de una estrategia inicial, propuesta por varios autores, para el mejoramiento de la comprensión lectora. Dicha estrategia consiste en darle mundo al texto, es decir, situarlo en un contexto, creando los presupuestos de lectura, ampliando los marcos cognitivos y actualizando los conocimientos acumulados en la memoria del lector.

3. Su patrimonio cultural o *enciclopedia cultural*. Está conformado por la totalidad de los esquemas del lector. Desde luego, la comprensión de un texto no requiere siempre que sus contenidos coincidan con el patrimonio cultural del lector, pero sí que ambos puedan interactuar dinámicamente.
4. Las circunstancias de la lectura. Un texto puede ser comprendido de modos diversos según las circunstancias históricas, sociales y psicológicas en que es leído. Cierta conocimiento previo de los contenidos desarrollados en el texto, más su motivación e interés en el tema y su papel activo en el proceso de lectura, son aspectos, entre otros, que siempre es necesario considerar en relación con el lector.

Ahora bien, los principales factores de la comprensión lectora que dependen del *mensaje* pueden dividirse en: 1. Físicos 2. Lingüísticos y 3. Referenciales o de contenido.

1. Físicos:

Desde el punto de vista de las condiciones físicas del texto -tamaño y nitidez de la letra, longitud de las líneas, etc.—, una adecuada legibilidad tipográfica puede favorecer la comprensión¹²

2. Lingüísticos:

Los factores lingüísticos que intervienen en la comprensión, están en estrecha relación con las características de los textos: cierre semántico, unidad, coherencia, estructuración semántica y formal, carácter pragmático y uso adecuado de elementos de cohesión .

¹⁰ La palabra código se puede utilizar en varios sentidos. Aquí, es preferible que entendamos por código un esquema dinámico y abierto de reglas y datos sobre un tema u objeto.

¹¹ De acuerdo con la teoría de los esquemas, todo el conocimiento esta organizado en unidades. Estas unidades son los *esquemas*.

¹² No olvidemos que es preciso distinguir entre *legibilidad tipográfica* y *legibilidad lingüística*. Esta última depende de aspectos estrictamente verbales. En la práctica, la *legibilidad* de un texto sólo se puede establecer en relación con lectores concretos.

Hasta hace poco, el análisis de los factores lingüísticos de los textos se hacía sólo desde una *lingüística oracional*, porque se pensaba que dichos factores no iban más allá de la oración.

Entre los elementos más importantes de esa lingüística que están en relación directa con la comprensión, podemos mencionar: el léxico (la lectura es, sin lugar a dudas, una fuente de enriquecimiento del vocabulario), la estructura morfosintáctica de las oraciones y el uso de elementos deícticos y reproductores. Estos elementos, que son de poco contenido conceptual, obedecen a una ley de economía lingüística y a la necesidad de simplificar las expresiones. Sirven para mostrar o reproducir otros elementos ya mencionados en el mismo texto, los cuales se convierten en sus referentes. Son deícticos o mostrativos, pues señalan o muestran, los pronombres personales (*yo, tú, él.*), los pronombres y adjetivos demostrativos (*éste, ése, aquél, esto.*), algunos adverbios de lugar (*acá, allá, aquí.*), adverbios de tiempo (*entonces, luego, ya.*), adverbios de modo (*así.*) y otras expresiones equivalentes.

La *deixis* un mecanismo absolutamente común dentro de las lenguas. "*Mi habitación tenía allá una amplia ventana que le permitía a él ver esos atardeceres*". En la oración anterior, cumplen una función deíctica el adverbio *allá*, el pronombre personal *él* (reforzado por el complementario *le*), el adjetivo demostrativo *esos*. El adjetivo posesivo *mi* apunta hacia un hablante, no nombrado ni caracterizado en la oración, pero sí mostrado, además, mediante los pretéritos *tenía* y *permitía* se alude a una época que no está explícitamente indicada.

Nosotros consideramos que el análisis de los factores lingüísticos debe enmarcarse en una lingüística centrada en el significado y en el texto: una *lingüística textual*. Mientras que la *lingüística oracional* considera el lenguaje como un sistema de signos, la *lingüística textual* lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. Esta lingüística estudia, entre otras cosas, el texto como una totalidad, sus características, las reglas que determinan su construcción, las partes que lo componen, sus propiedades y las relaciones entre las partes. Todos estos elementos tienen una base lingüística extremadamente compleja. Superar la oración como base de los análisis no implica desconocer que todo texto se realiza, entre otras cosas, en oraciones interrelacionadas. Es bueno aclarar que no estamos sosteniendo que para comprender un texto sea requisito indispensable conocer los fundamentos teóricos de la *lingüística textual* pero la comprensión sí exige captar los efectos de estos elementos sobre el texto.

La unidad y la estructura de los textos se basan en procedimientos de la lengua que abarcan grandes unidades que van más allá de las oraciones o de las frases. Y muchas dificultades que los lectores tienen en la comprensión provienen precisamente de factores relacionados con esas unidades. La verdadera comprensión textual está ligada a estructuras mayores que incluso pueden ir más allá del mismo texto. Consiste, en primer lugar, en distinguir lo que el texto es: una anécdota, un cuento, un informe, un ensayo, un artículo periodístico, etc.; en segundo lugar, en captar las partes que forman ese todo (hechos, episodios, principios, demostraciones, etc.); en tercer lugar, en identificar las relaciones que estas partes establecen entre sí, y en cuarto lugar, en reconocer las estructuras que surgen de esas relaciones.

Todo texto consta de dos planos o estructuras: un plano del contenido y un plano de la forma o expresión. La primera estructura es un proceso de pensamiento; la segunda, es la expresión lingüística de ese pensamiento previamente organizado.

Como su nombre lo indica, el plano del contenido está constituido por la información fundamental o tema, el cual se subdivide en una serie de contenidos conceptuales relacionados entre sí y que cumplen un papel dentro del texto, denominados subtítulos o subtemas. A su vez, los subtemas se subdividen en proposiciones¹³ temáticas, que son las relaciones que se establecen entre los conceptos o unidades semánticas.

Para estas *representaciones semánticas*, los lingüistas Teun Van Dijk y Walter Kintsch introdujeron las nociones de *macroestructura* y *microestructura* preposicionales. Según Van Dijk, un texto está organizado en unidades semánticas secuenciales o proposiciones conectadas que forman una idea de base llamada microestructura. El conjunto de las ideas de base forma la macroestructura o representación semántica del contenido global del texto. Entonces, la macroestructura semántica "*es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto*" (Van Dijk, 1978;55).¹⁴

Como lo hemos visto, la macroestructura es una organización jerarquizada que tiene varios niveles: Este significado así construido, tiene que ser expresado mediante signos lingüísticos para que el contenido tome una forma concreta. Es decir, a esta macroestructura semántica debe corresponder una macroestructura formal, expresada por medio de diversas categorías lingüísticas de distintos niveles organizados jerárquicamente. De abajo hacia arriba, está constituida por la combinación de las siguientes categorías: sintagma,¹⁵ oración, párrafo y discurso escrito.

Además de la macroestructura semántica y de la macroestructura formal, cada texto tiene una determinada estructura esquemática o superestructura. En palabras de Van Dijk (1978: 144), "*una superestructura es un tipo de*

¹³ Una proposición es definida por Van Dijk (1980) como "*algo que puede ser verdadero o falso en una situación de terminada*".

¹⁴ La existencia de esta macroestructura es la que nos permite *resumir* el contenido de un texto.

¹⁵ El sintagma es la mínima unidad semántico-sintáctica del texto. Sirve para nombrar conceptos que reflejan un fragmento de la realidad. Por ejemplo: en la oración, *La Universidad de Antioquia debe ser una institución pluralista y democrática*, el sintagma nominal es *La Universidad de Antioquia*, y el sintagma verbal es *debe ser una institución pluralista y democrática*.

esquema abstracto que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales. Expresado en términos más sencillos, la superestructura corresponde a un plan diseñado, en el cual las ideas se organizan en forma jerarquizada según el tipo de texto. Por esta razón, un cuento posee unas partes distintas a las de un ensayo o a las de un informe, una carta, etc. De acuerdo con la superestructura, cada tipo de texto está conformado por distintas categorías y unas reglas de formación que determinan el orden de aparición de cada categoría. Así, por ejemplo, un ensayo argumentativo tiene tres categorías: *una introducción o planteamiento de la tesis, un desarrollo y una conclusión.* Las narraciones generalmente se componen de las siguientes categorías: *un marco de referencias — espaciales, temporales, etc.—, un nudo o complicación, una resolución, una evaluación y una enseñanza o moraleja (eventual).*

Es lógico concluir, entonces, que la superestructura condiciona la macroestructura semántica o contenido global del texto. Las macroestructuras y las superestructuras tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones aisladas o a párrafos independientes, sino para el texto en su totalidad.

Además de estas grandes estructuras, existen también unos elementos supratextuales — Roland Barthes los denomina intertextuales—. El supratexto es el contexto externo, el cual está formado, en primer lugar, por las relaciones que los textos establecen entre sí y, en segundo lugar, por las circunstancias que los enmarcan. La supratextualidad es la que les da a los textos su última dimensión significativa. Una característica de un texto puede remitirnos a otro, ya que las relaciones entre diversos textos suelen ser muy variadas.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la *lingüística textual*, la verdadera comprensión e interpretación de los textos está ligada a estas estructuras mayores. A medida que se progresa en la lectura, los elementos aislados o menores van perdiendo importancia y la van cobrando los elementos mayores. Las microestructuras son muy importantes para la comprensión en un momento inicial del desarrollo de la competencia lectora. Permanecen fijados en ellas quienes asumen la lectura como un proceso lineal. Sin embargo, en la interpretación de determinados tipos de textos (los literarios, por ejemplo) estas unidades menores —palabras, sintagmas, tipos de oraciones, sonoridad, signos de puntuación, etc.— continúan jugando un papel decisivo.

3. Referenciales o de contenido:

Todos sabemos que la comprensión de un texto se facilita para el lector cuando el tema que desarrolla es de su interés y logra motivarlo, o cuando se vincula con su patrimonio cultural, o cumple con alguna función provechosa para él (instrumental, recreativa, heurística, etc.).

Cualquier referente puede ser incluido en un texto escrito. Pero es obvio que ningún referente puede ingresar directamente en un texto sin antes haber sido objeto de una transformación, sin haberse convertido primero en *un concepto o una representación* y en parte de una comunicación. Desde luego, la comprensión de un referente está ligada a la percepción del concepto que lo representa y a su función comunicativa. Es decir, si un texto nos habla de *los estrellas*, su comprensión no dependerá del conocimiento que tengamos de todas las características específicas de este referente, sino de la manera como este concepto sea adecuadamente identificado entre muchos otros y de como se perciba la función comunicativa que cumple.

"Los factores de la comprensión de un texto, que provienen de sus referentes, en realidad sólo se pueden determinar a partir del propio texto. Al ser transformados en entidades semánticas, los referentes pasan a tener características diversas de las del objeto representado; y al ser incluidos en un texto, pasan a ser el objeto de la interacción de los otros elementos del texto, estableciendo con ellos una inacabable cantidad de relaciones" (Alliende y Condemarín, 1986: 179).

En realidad, desde el punto de vista de los contenidos, la comprensión de un texto depende de los códigos que maneje un lector. Porque los componentes referenciales o de contenido, al igual que los factores lingüísticos, influyen en la comprensión de los textos de acuerdo con lectores *concretos*.

EN CONCLUSIÓN:

La presencia de tres actores, diversas operaciones y variados factores lleva a que la comprensión e interpretación de los textos escritos diste mucho de ser un fenómeno simple y homogéneo. Y si nos referimos más concretamente al tipo de lectura que debemos realizar en el ámbito académico, a la lectura de estudio, ya sea de textos científicos, literarios, filosóficos, sociológicos, jurídicos, políticos, etc., es muy probable que la lectura se nos convierta en una actividad aún más exigente.

Puesto que la comprensión lectora depende de múltiples factores, muy complejos e interrelacionados, es indudable que cierta claridad teórica sobre estos factores contribuye a identificar las causas de las deficiencias de comprensión e interpretación de los textos. Asimismo, esos fundamentos teóricos son indispensables para el diseño de estrategias efectivas que permitan el mejoramiento de la competencia lectora.

Podemos resumir en cinco las principales dificultades de comprensión de textos que presentan los estudiantes universitarios:

1. Manifiestan una pérdida de los referentes, lo cual indica una lectura más centrada en las formas del lenguaje que en las relaciones de significado que se establecen en la continuidad semántica. En otras palabras, muestran grandes limitaciones para penetrar en los textos en tanto que unidades de significados relacionales.

2. Incapacidad de interactuar con la propuesta estructural del texto. Existen por lo menos tres razones implícitas en la teoría de los *esquemas* para explicar por qué puede suceder esto:

- a. Los lectores no tienen los esquemas apropiados.

- b. Los lectores pueden tener los esquemas apropiados, pero las claves provistas por el texto son insuficientes para activarlos.
- c. Se hace una lectura basada únicamente en los esquemas del lector. La rigidez de estos esquemas imposibilita la interacción con el texto.
3. Dificultades para jerarquizar las ideas. No prescinden de la información irrelevante o accesorio ni identifican las ideas más pertinentes para condensarlas y resumirlas.¹⁶ Desarrollan el proceso lector en forma lineal.
4. Dificultades para comprender los contextos situacionales (que permiten identificar los propósitos del autor: informar, convencer, disuadir, seducir) y para establecer relaciones supratextuales o intertextuales.
5. Presentan inconvenientes para tomar distancia y autorregular el proceso de comprensión. Esto los lleva a limitarse a una lectura aseverativa y a no poder realizar una lectura presupositiva e inferencial.

BIBLIOGRAFIA

- ALLIENDE, Felipe y CONDEMARÍN, Mabel. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1986.
- ARISTIZÁBAL, Alberto. *Cómo leer mejor*. Medellín: Lealón, 1991.
- BARTHES, Roland. *El grano de la voz*. México: Siglo Veintiuno, 1983.
- _____. *El placer del texto*. México: Siglo Veintiuno, 1984.
- _____. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BERNAL LEONGÓMEZ, Jaime. *Antología de lingüística textual*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, 1986.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.
- BETTELHEIM, Bruno y ZELAM, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo, 1983.
- CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. "Hacia una pedagogía integral del lenguaje", *Folios (7)*. Santafé de Bogotá, 1997, p.p. 33-42.
- CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO, 1994.
- CASTAÑEDA, Luz Stella y HENAO, José Ignacio. *La lectura en la universidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1995.
- DUBOIS, María Eugenia. "Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores" En: *Memorias segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1996, p.p. 33 - 47.
- _____. "Las teorías sobre la lectura y la educación superior", *Lectura y vida*, año 10 (3), Newark. 1989.
- DUBOIS, Jean y otros. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza, 1979.
- ECO, Umberto. *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen, 1980.
- EDITORIAL UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. *Normas de presentación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.
- FERRÁNDEZ, FERRERES y SARRAMONA. *Didáctica del lenguaje*. Barcelona: CEAC. 1982.
- FERREIRO, Emilia y GÓMEZ, Margarita (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno, 1982.
- GARCÍA ALZOLA, Ernesto. *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.
- GARCÍA PÉREZ, Jorge. *Estrategias lectoras e idiomáticas*. Medellín: Lealón, 1995.
- GIRÓN, María Stella y VALLEJO, Marco Antonio. *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1992.
- GOODMAN, Kenneth. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno. 1982, p.p. 13 - 28.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- IRWIN, Judith y DOYLE, Mary Anne (comp.). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique. 1992.
- JURADO VALENCIA, Fabio. "La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos" En: *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda. 60, 1997, p.p. 85-97.
- JURADO VALENCIA, Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo (comp.). *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995 Y (comp.) *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda, 60, 1997.
- KALMANOVITZ, Salomón. "Español y literatura para la tolerancia". *Magazín Dominical, El Espectador*, Bogotá, febrero 12 de 1989, p.p. 14 -17.
- LOMAS Carlos y OSORO, Andrés (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.
- LÓPEZ, Gladys Stella. "La metacompreensión y la lectura" En: *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997, p.p. 129 - 145.
- LLERENA VILLALOBOS, Rito. *Lengua Materna*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colección Camino a la Universidad, 1991.
- MARTÍNEZ, María Cristina (comp.). *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997.
- _____. *Análisis del Discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Santiago de Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, 1994.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Credos. 1981, 2 vol.
- MONTOYA, Jairo. *Propuesta para el fortalecimiento de la enseñanza del español como lengua materna en la Universidad Nacional*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística. 1991.
- _____. "Enseñar español en la universidad: pero . . . ¿Qué español?", *Memorias primer encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura*. Medellín. Universidad de Antioquia, 1993, p.p. 122- 137.
- NAVARRO, Javier. "Lectura y Literatura" En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30. 1995. p.p. 79 - 91.
- NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. *Los procesos de la comunicación y del lenguaje*. Santa Fe de Bogotá: Ecoe, 1998.
- PARDO ABRIL, Neyla Graciela. "Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos", *Forma y Función* (6). Bogotá, abril de 1992,
- PARRA, Marina. "La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario", *Forma y Función* (5), Bogotá, febrero de 1991, p.p. 47 - 64.
- POUGET DE RODRÍGUEZ, Alice. "Cinco reflexiones sobre lenguaje y escritura", *El Colombiano. Literario Dominical*. Medellín, sept. 25 de 1994, p.p. 14 - 15.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española. Tomo I y II*. Vigésima primera edición, Madrid: Espasa Calpe. 1992.
- RODRÍGUEZ, Emma y LAGER, Elisabeth (comp.). *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle, 1997.
- RUMELHART, David. "Hacia una comprensión de la comprensión" En: *La lectura*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle. 1997, p.p. 25
- TOBÓN, Rogelio. *Estrategias de la comunicación*. Medellín: Grupo Impresor, 1997.
- USANDIZAGA, Helena. "Semiótica y teorías de la literatura" En: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993
- VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1978. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno, 1980.
- _____. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1995.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando. "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento" En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995, p.p. 141 -147.
- ZUBIRÍA SAMPER, Miguel de. *Teoría de las seis lecturas. Tomo I y II*. Santafé de Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino,
- ZULETA, Estanislao. "Conferencia sobre la lectura" En: *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.

¹⁶ Kenneth Goodman afirma que la clave de la eficiencia en lectura es minimizar la cantidad de información gráfica que nos es necesaria para llegar al significado