

**Código:** A-084

**Título:** COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN LECTORA EN EL NIVEL SUPERIOR

**Tema:** Lingüística aplicada – enseñanza de lenguas – alfabetización académica -

**Descripción: (Resumen y/o abstract)**

El trabajo se propone el análisis de estrategias utilizadas para la comprensión y la interpretación en el nivel superior, y en la realización de propuestas didácticas de desarrollo de habilidades de recuperación transformadora de textos académicos. La investigación se plantea estudiar la relación entre habilidades lectoras y escriturarias en los procesos de lectura y en la escritura de textos; reconocer y analizar las principales falencias de los alumnos en la comprensión de las estrategias enunciativas utilizadas en textos académicos en general y periodísticos en particular; diseñar propuestas didácticas para desarrollar la competencia que les permita: conocer las restricciones que la situación de lectura y la situación de escritura imponen sobre los procesos de construcción de la significación; analizar dichos mecanismos, de manera que cuenten con herramientas adecuadas para la interpretación y producción discursivas en la asignatura y en el resto de sus actividades académicas.

**Lenguaje:** Español

**Relación: (Vinculación con el Programa de Incentivos u otros proyectos)**

**Cobertura:** DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

**Autor: Director:** Ricardo Castro **Integrantes:** Ana Bidiña- Leticia Rolando - Adriana Pidoto -Amelia Zerillo-María Fernanda Espelta - Adriana Callegaro - María Antonia Motta

**Período:** 2002-2003

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN   | 4  |
| 1.PRIMERA PARTE  | 9  |
| 1.1. Introducción  | 9  |
| 1.2. Perspectivas filosóficas, psicológicas, de la sociocrítica y de la teoría literaria | 9  |
| 1.2.1. Explicación, comprensión e interpretación   | 9  |
| 1.2.2. Semántica interpretativa y teoría semiótica                                       | 13 |
| 1.2.2.1. Interpretación  | 13 |
| 1.2.2.2. Teoría semántica  | 16 |
| 1.2.2.3. Semántica interpretativa: Rastier   | 19 |
| 1.2.3. La interpretación según el psicoanálisis y la sociocrítica                        | 22 |
| 1.2.4. Interpretación y obra de arte   | 24 |
| 1.2.5. Referencias bibliográficas  | 26 |
| 1.3. ¿Límites de la interpretación?  | 27 |
| 1.3.1. La polémica interpretación-sobreinterpretación: Eco, Rorty, Culler                | 28 |
| 1.3.2. Referencias bibliográficas  | 33 |
| 1.4. Pedagogía de la lectura: modelos de comprensión e interpretación                    | 33 |
| 1.4.1. Comprensión e interpretación lectora  | 33 |
| 1.4.2. Modelos de comprensión lectora  | 37 |
| 1.4.2.1. Modelos tipo botton-up  | 37 |
| 1.4.2.2. Modelos top-dawn  | 38 |
| 1.4.2.3. Modelos interactivos  | 38 |
| 1.4.3. La discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes                            | 38 |
| 1.4.4. La comprensión “correcta”   | 39 |
| 1.4.5. Referencias bibliográficas  | 39 |
| 1.5. La comprensión como proceso cognitivo   | 40 |
| 1.5.1. Arquitectura funcional de la lectura  | 41 |
| 1.5.2. Perspectiva modular   | 41 |
| 1.5.3. Perspectiva interactiva   | 42 |
| 1.5.4. Tendencias imperantes en la comprensión de textos escritos                        | 43 |
| 1.5.4.1. El método fónico  | 43 |
| 1.5.4.2. Modelos lineales  | 46 |

|  |    |
|--|----|
| 1.5.4.3. Modelos interactivos                                  | 47 |
| 1.5.4.4. Teorías macroestructurales                            | 51 |
| 1.5.4.5. Otros modelos   | 57 |
| 1.5.5. Referencias bibliográficas                              | 59 |
| 1.6. La enseñanza de la comprensión e interpretación de textos | 60 |
| 1.6.1. La intervención educativa en la comprensión de textos   | 60 |
| 1.6.1.1. Esquemas de representación                            | 61 |
| 1.6.1.2. Referencias bibliográficas                            | 63 |
| 1.6.2. Comprender e interpretar en situación escolar           | 64 |
| 1.6.2.1. ¿Comprender versus interpretar?                       | 64 |
| 1.6.2.2. Comprender en situación escolar                       | 65 |
| 1.6.2.3. Interpretar en situación escolar                      | 66 |
| 1.6.2.4. Referencias bibliográficas                            | 67 |
| <hr/>  |    |
| 2. SEGUNDA PARTE   | 68 |
| 2.1. Introducción  | 68 |
| 2.2. Las pruebas   | 69 |
| 2.2.1. Plan de trabajo   | 69 |
| 2.2.2. Marco teórico de las pruebas                            | 69 |
| 2.2.3. Diseño de las pruebas                                   | 71 |
| 2.2.4. Método, competencias y habilidades a diagnosticar       | 74 |
| 2.2.4.1. El material   | 75 |
| 2.3. Análisis de las pruebas                                   | 75 |
| 2.3.1. Prueba 1  | 75 |
| 2.3.1.1. Resultados  | 75 |
| 2.3.1.2. Análisis de los resultados                            | 76 |
| 2.3.2. Prueba 2  | 77 |
| 2.3.2.1. Resultados  | 77 |
| 2.3.2.2. Análisis de los resultados                            | 79 |
| 2.4. Interpretación de los resultados                          | 80 |
| <hr/>  |    |
| CONCLUSIONES   | 81 |
| <hr/>  |    |
| Bibliografía general   | 87 |
| <hr/>  |    |
| Anexo de pruebas   | 90 |

## INTRODUCCIÓN

Los textos abordados en el nivel universitario suelen ser denominados abarcativamente como géneros conceptuales, puesto que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento. Las características de este tipo de discursos -teorización, referentes abstractos, nominalizaciones, construcciones impersonales- por su densidad teórica constituyen una de las mayores dificultades con las que se enfrentan los alumnos en el acceso a su comprensión e interpretación.

Es evidente que lectura, comprensión e interpretación dependen del sujeto y resultan de una actividad compleja que moviliza saberes múltiples (sobre el mundo, los textos, el lenguaje, las situaciones) y requiere de operaciones múltiples y complejas (jerarquización, puesta en relación, explicitación, reorganización, relaciones entre micro y macro nivel estructural).

En el caso de las actividades de comprensión e interpretación de los textos pertenecientes a géneros conceptuales o académicos, lo habitual es que la información provenga de un texto fuente. Por ello las actividades de lectura y escritura que deben realizar los estudiantes son evaluadas a partir de una exigencia fundamental: la fidelidad a los conceptos expresados por la fuente, que podrán ser sintetizados, ampliados, relacionados con otras fuentes, pero nunca distorsionados. En este sentido cabe plantear la dificultad, que es motivo de reflexiones teóricas no siempre coincidentes, para deslindar claramente los conceptos de repetición, comprensión e interpretación.

En el sentido corriente, comprensión e interpretación son consideradas equivalentes. No obstante, la tradición académica tiende a distinguir comprensión e interpretación y trata de establecer una partición entre un sentido, postulado como “primero”, “literal”, compartido por una comunidad cultural (una suerte de base lingüístico-cultural) y un sentido “segundo” que tiene como meta reorganizar los datos, reducir implícitos para “aclarar” el texto y esclarecer “zonas de sombra”.

La comprensión respondería a la pregunta ¿qué dice el texto? y se evalúa por la confrontación con el texto fuente y por procedimientos que buscan reencontrar “la imagen” del texto: preguntas locales o globales deberían permitir reencontrar elementos, proporcio-

nar equivalentes (sinonimia, reformulación, resumen), es decir, establecer una homología macro o micro estructural.

La interpretación, en cambio, respondería a otras preguntas: ¿qué quiere decir el texto? (lo que significa que dice “otra cosa” “además” diferente del sentido primero construido por la comprensión), o ¿qué quiere decir el autor? ¿Cómo “dice” (el texto o el autor) el sentido primero y /o el sentido segundo? ¿Cómo está construido el texto para que se lo comprenda así?

Se abandona, entonces el terreno del “sentido primero” por el del “sentido segundo”, esto es el de la construcción del sentido, de las intenciones y los efectos de sentido. De esta manera, a diferencia de la comprensión, la interpretación podría verificarse por la puesta en relación con problemáticas específicas que varían según la esfera interpretativa en la cual el intérprete se sitúe (historia, psicoanálisis, sociología, etc.), por el uso de conceptos específicos y por la puesta en relación con referentes particulares.

La interpretación, en esta perspectiva supone como la comprensión, la no contradicción con los datos del texto fuente, la toma en cuenta del máximo de datos, pero también el esclarecimiento de las “zonas de sombra”, de los implícitos y requiere de un esfuerzo de sistematización, explicación y justificación.

A pesar de estas distinciones, funcionalmente útiles y operativas para ciertos textos, en el caso de los géneros conceptuales abordados en la universidad no siempre resulta sencillo deslindar comprensión e interpretación. En este ámbito, las actividades de lectura y escritura de textos conceptuales suponen tanto de una recuperación *reproductora* de la información del texto fuente como de una recuperación *transformadora* del mismo que genere asociaciones y relaciones, y ambas estarían imbricadas. Pero, además, ambos tipos de recuperación requieren de un trabajo metalingüístico.

Las teorías suelen distinguir entre un uso comunicacional y un uso metalingüístico del lenguaje. En los usos comunicacionales del lenguaje el objeto de pensamiento es el significado que se trasmite, el lenguaje es *transparente*, se habla o se escribe *a través* de él. En el trabajo metalingüístico, por el contrario, el objeto de pensamiento es la expresión lingüística. El lenguaje es *opaco* y volvemos sobre él para calificarlo, ampliarlo o reproducirlo. Esta aparentemente sólida dicotomía pareciera válida sólo para algunos casos extremos. Cuando se reflexiona sobre las numerosas circunstancias en las que volvemos

sobre los hechos lingüísticos dichos límites empiezan a diluirse: podemos volver sobre el lenguaje para hablar de hechos lingüísticos con un lenguaje especializado, pero también podemos considerar expresiones lingüísticas como objetos, aun como parte del uso comunicacional del lenguaje, y volver sobre los enunciados en un *trabajo metalingüístico* sin que necesariamente haya una reflexión conciente. En este caso, se detecta una cierta manera de *volver sobre* las expresiones verbales bajo la forma de paráfrasis, reformulaciones, autocorrecciones y otras variadas actividades como la elección de palabras, la concordancia, las formulaciones alternativas, es decir, distintos niveles en los cuales se aplica un trabajo metalingüístico en el proceso de comprensión, interpretación y producción textual. Por ello podemos considerar que el tratamiento de los géneros conceptuales exige por parte de los estudiantes universitarios una construcción cada vez más elaborada del referente a través de una reflexión metalingüística.

En efecto, si se consideran los géneros de escritos propuestos en el nivel superior —el resumen de texto y la discusión ulterior, la composición, la disertación, así como también la nota de síntesis elaborada a partir de un dossier de documentación, las reseñas, etc-, vemos que todos estos géneros tienen en común la característica de imponer al sujeto una distancia con respecto a sí mismo y a su experiencia, y se fundan en una doble capacidad de quien escribe: a) capacidad de *inferir* ciertos principios a partir de una suma de hechos y datos y b) capacidad de *proyectar* sobre el universo de los seres y las cosas los conceptos pertinentes para deducir significaciones. Ambas capacidades, exigidas en el tratamiento de textos académicos cualquiera fuera su densidad teórica, están íntimamente ligadas tanto a la comprensión como a la interpretación por lo cual, en este contexto, la distinción entre ambas resulta a veces dificultosa. No obstante, más allá de esta dificultad, resulta evidente que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tender a la recuperación transformadora de los objetos de conocimiento a través de un entrenamiento sistemático y especializado que permita el examen crítico de las ideas y su transformación, y donde se pongan en juego estrategias de reformulación que permitan la apropiación y transformación del conocimiento.

Partiendo de la relación entre lectura, comprensión e interpretación de los discursos teóricos planteamos las siguientes hipótesis:

1. Tanto la comprensión como la explicación requieren un entrenamiento en el trabajo metalingüístico y en estrategias de distanciamiento que eviten la repetición o reproducción literal del texto fuente.
2. Las diferencias de comprensión-interpretación pueden estar ligadas a diferencias en la articulación de saberes y de estrategias discursivas: la comprensión estaría ligada a la modalidad expositiva y la interpretación a la argumentación
3. La comprensión se valida por confrontación con un referente: el texto fuente y la interpretación se valida por confrontación con dos referentes: el texto fuente y el marco o la teoría interpretativa elegida.
4. En la metodología de estudio en la universidad se privilegian las estrategias de obediencia y repetición más que la recuperación transformadora de los textos y que ésta solo es posible con un entrenamiento sistemático.

Para ello, establecimos los siguientes objetivos:

- ❖ Comprobar la función del trabajo metalingüístico y de las estrategias de distanciamiento en la comprensión y la explicación de los discursos teóricos.
- ❖ Diagnosticar, a partir de pruebas de comprensión e interpretación de textos académicos de distinta densidad teórica, en alumnos de primer año de Comunicación Social del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, cuáles son las estrategias utilizadas para la comprensión y la interpretación (estrategias de obediencia o de recuperación transformadora).
- ❖ A partir de los resultados de las pruebas, realizar propuestas de estrategias didácticas que permitan el desarrollo en los alumnos de habilidades de comprensión e interpretación de textos académicos.

En cuanto a la metodología prevista, se hará un trabajo cuali-cuantitativo con textos académicos de distinta densidad teórica.

Las pruebas de comprensión e interpretación serán reformulaciones (algunas de ellas resúmenes) explicativas y argumentativas. Algunas sin indicaciones y otras con algunas

indicaciones que incluyan distanciadores tanto para la explicación como para la argumentación que tiendan o ayude a no “repetir” el texto.

También para la interpretación, teniendo en cuenta la hipótesis del doble referente (el texto fuente y el marco o teoría interpretativa desde la que se lo aborda), se trabajará tipos de prueba que ayuden a los alumnos a una reformulación transformadora y puedan argumentar basándose en determinado marco de referencias y generen asociaciones, relaciones entre textos, conceptos, etc.

En esta primera etapa de trabajo, nos ocupamos de la búsqueda y el análisis de información relevante.

En la segunda etapa, realizamos el estudio y análisis de datos a partir de las muestras realizadas; y, finalmente, la elaboración de resultados.



## **1. PRIMERA PARTE**

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

La estructura de la primera parte es la siguiente. En primer lugar, nos ocupamos de las perspectivas filosóficas, de la semántica interpretativa y teoría semiótica, del psicoanálisis, de la sociocrítica y del arte sobre comprensión e interpretación.

En segundo lugar, a partir de una polémica de U. Eco, Rorty y Culler, referiremos a las distintas posturas acerca de la limitación o ilimitación de la interpretación.

En tercer lugar, serán objeto de análisis los modelos de comprensión e interpretación de la pedagogía de la lectura.

En cuarto lugar, ocupará nuestra atención la comprensión como proceso cognitivo y las diferentes posturas teóricas desarrolladas al respecto.

Y finalmente, en quinto lugar, daremos cuenta de las concepciones de comprensión e interpretación en situación escolar.

### **1.2. PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS, PSICOANALÍTICAS, DE LA SOCIOCRÍTICA Y DEL ARTE**

#### **1.2.1. Explicación, Comprensión e Interpretación**

Según Teheodore Abel (1953), “el rasgo característico de la operación de comprensión (*verstehen*) es el enunciado de un proceso intermediario “situado” dentro del organismo humano por medio del cual reconocemos como pertinente o “significativa” una conexión observada o supuesta. Luego, la comprensión consiste en el acto de traer a primer plano la sucesión orgánica interna que media entre un estímulo y una respuesta. Una obvia limitación de la operación, afirma Abel, es su dependencia del conocimiento derivado de la experiencia personal. (Schuster, s/f)

Así, no siempre se acepta que la comprensión sea un método científico. El neopositivismo ha sostenido que el único método que merece tal rango es la explicación. Esta posición se llama *monismo metodológico* o explicacionismo.

Federico Schuster opone la explicación a la comprensión y las señala como dos métodos que han sido representativos de las Ciencias Naturales (positivistas) y las Ciencias Sociales (antipositivistas, intuitivos) respectivamente, y que desde siempre han tratado de imponerse el uno sobre el otro. Schuster cree que si la ciencia todavía sigue en este debate es porque tal vez el camino indicado es el de la síntesis de ambas posturas.

A los efectos de ahondar esa posible tercera vía traza una pequeña historia del término comprensión que homologa con “interpretación” y con “hermenéutica”. Así reconoce una serie de etapas que se remontan a la Dilthey y llega hasta nuestros días. Para Dilthey “comprender” era, aún en el campo del trabajo con textos, ponerse en el lugar del otro a partir de la propia experiencia.

Dilthey se oponía a la búsqueda de ideas universales que no tuvieran que ver con las dimensiones subjetivas, con las interpretaciones, deseos, creencias, de los sujetos que producen la cultura. Esta concepción produjo una serie de inconvenientes y despertó la oposición de aquellos que no creían en el “psicologismo” y que veían imposible entender, a partir de experiencias individuales, otras experiencias individuales.

Hubo que esperar a que Max Weber formulara su hipótesis de los patrones para considerar que comprender era ponerse en lugar del otro y tratar de reconocer el motivo que tuvo para actuar y comparar su accionar con ciertos patrones de comportamiento que habían sido delimitados con cierta rigurosidad. En otras palabras, su método consistía en reconstruir en la conciencia del investigador, la conciencia del otro, del investigado. En este caso ya no se trataría de una *verstehen inmediata*, de un acto de intuición, sino que se convierte en la formulación de hipótesis interpretativas que esperan su verificación empírica. La comprensión ya no excluye la explicación causal sino que coincide ahora con una forma específica de ésta: con la determinación de relaciones causa y efecto individuadas (Rossi, 1993). Sin embargo el método fue resistido porque no se le daba validez a la interpretación de los comportamientos ideales. El método de la comprensión no salía de la interpretación psicológica.

El método alcanzó cierta validez universal cuando Alfred Schütz da fuerza a la idea de que toda conciencia individual nace en relación con otra conciencia, así que es muy posible que la experiencia de un individuo sea muy semejante a la de los demás, por cuanto los individuos son individuos sociales.

Para Shütz la comprensión del científico social es la reconstrucción de las perspectivas que los individuos tienen de la sociedad, se trata de una comprensión de las comprensiones de los sujetos cotidianos, es una comprensión de segundo grado. ¿Cómo se logra esa comprensión?:

1) Tomando la decisión de describir la realidad social de modo que se la entienda como una construcción del mundo de la vida cotidiana.

2) Construyendo un modelo individual con los contenidos típicos como para que un hecho pueda explicarse como resultado de la actividad de tal individuo en un contexto comprensible.

3) Los modelos teóricos con los que se operan en cierto modo deben conectarse con los conceptos preteóricos con que los miembros de un grupo social interpretan su situación en el contexto de una acción.

Será Winch el que agregará que la comprensión es la reconstrucción de la forma de vida de otro sujeto. Esta forma de vida está representada en el “juego del lenguaje”. Para entender una forma de vida el científico debe analizar el lenguaje a la manera filosófica estudiando sus reglas internas, partiendo de la idea de que nos socializamos por medio de la palabra.

Desde la hermenéutica hay dos teorías interesantes, la de Gadamer y la de Ricoeur. Para Gadamer, la comprensión y la interpretación son sucesos en un proceso histórico y solo secundariamente son un método específico de las ciencias sociales. Gadamer plantea su análisis de la interpretación desde el punto de vista de la aplicación es decir, el punto de vista de que toda interpretación de un texto representa una apropiación actualizadora del sentido del texto por parte del intérprete con vistas a posibles situaciones que se dan dentro de su mundo. Para él, la interpretación se basa en un acuerdo entre la objetividad del texto y la subjetividad del intérprete. Un acuerdo que vaya adecuando el texto a nuestra tradición, a nuestro mundo de juicios previos pero que a la vez vaya modificando nuestros prejuicios.

Los actos de comprensión e interpretación -ambos son lo mismo para Gadamer- siempre involucran dos aspectos diferentes: a) la superación del carácter ajeno del fenómeno a

ser conocido y su transformación en un objeto familiar en el que el horizonte del fenómeno histórico y el del intérprete se unen; además, b) la comprensión es posible porque el objeto a ser comprendido y la persona involucrada no son dos entidades ajenas o aisladas por el tiempo histórico que las separa. El objeto histórico y la operación hermenéutica son ambos parte de un proceso histórico y de una tradición cultural o continuo que Gadamer llama “historia efectiva” (Gadamer, 1992).

En sus palabras finales, Schuster dice que comprensión es casi sinónimo de interpretación, es decir que la comprensión es el resultado de una interpretación que supone un acuerdo entre el investigador, su marco teórico, metodológico y el investigado.

### ***La perspectiva de Paul Ricoeur***

Paul Ricoeur en su artículo “Explicar y comprender” se interesa por cuestionar la dicotomía que se asigna a los términos, “comprensión” y “explicación”, dos campos epistemológicos distintos, el de las ciencias del hombre y el de las ciencias de la naturaleza, respectivamente.

Para este pensador, explicación y comprensión no constituirían los dos polos de una relación de exclusión sino los momentos relativos de un proceso complejo que se llama interpretación.

En el pasado se consideraba la explicación en términos de las ciencias naturales es decir como un encadenamiento de secuencias que conforman un proceso y sustentan una idea. La comprensión, relacionada siempre con la subjetividad y la intuición no tenía estatus científico. Desde la aparición de la teoría del texto la interpretación tiene un correlato semiológico.

Sin embargo, el mismo ha llevado a una dicotomía también en ese campo. Para los analistas que son partidarios de una explicación sin comprensión (objetivismo-estructuralismo), el texto sería una máquina de funcionamiento puramente interno. Para los hermenéuticos románticos, el mensaje del texto es inseparable de la intención de su autor; es decir que “comprender” sería para ellos “establecer entre el alma del lector y la del autor una comunicación similar a la que se establece en un diálogo cara a cara” (subjetivismo).

Ricoeur se opone a esta exclusión mutua entre los términos y sostiene que ambos se interpenetran y explica ambos conceptos en un doble trayecto, el que va de la comprensión a la explicación y el otro, de la explicación a la comprensión.

1) La comprensión convoca la explicación apenas deja de existir una situación de diálogo. Es decir en las comunicaciones escritas. En el diálogo, explicar y comprender se cubren, el juego de preguntas y respuestas permiten verificar la interpretación a medida que se desarrolla. En un texto escrito, es decir, cuando no comprendo espontáneamente, pido una explicación. La literatura, en el sentido etimológico del término, conciente de esta falla se rige por códigos comparables al código gramatical que guían la comprensión de las frases, que explican (Ej. el análisis estructural del relato) En este sentido, la explicación es una mediación exigida por el propio discurso para la comprensión intersubjetiva.

2) El trayecto inverso no es menos exigible. No hay explicación que no concluya en la comprensión. Un relato, que ha sido abordado por el análisis estructural y ha sido despojado de su actualidad como acontecimiento discursivo y reducido al estado de variable de un sistema, a una virtualidad, necesita ir de la lengua a la palabra, hacia el discurso, es decir hacia la comprensión. En este trayecto, la actividad de análisis, sin necesidad de salirse del texto, aparece entonces como un simple fragmento en un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua a la comprensión erudita a través de la explicación. Este paso de la explicación a la narración no implicaría ningún psicologismo. Entre la explicación y la apropiación de sentido está el texto y sus códigos.

## **1.2.2. Semántica interpretativa y teoría semiótica**

### **1.2.2.1. Interpretación**

El concepto de interpretación es utilizado en semiótica en dos sentidos muy diferentes que dependen de los postulados de base a los que se refiere y sobre todo de la idea que se tenga de la forma semiótica. Posner (1978: 71) la define como una actividad que hace explícito lo que está implícito en un texto dado.

Por un lado, la semántica generativa sigue la concepción clásica propia de las escuelas polaca y vienesa de lógica. Esta concepción opone la forma al contenido (o *fondo*) y postula que todo sistema de signos puede ser descrito de manera formal haciendo abstracción de su contenido: de este modo una lengua natural podrá ser descrita como un sistema de expresión -siguiendo la terminología hjelmsleviana- susceptible de recibir posteriormente una *interpretación* semántica. En semántica generativa ésta tendrá como finalidad elaborar reglas de carácter formal que asignen una interpretación semántica a las estructuras profundas que son de carácter sintáctico, es decir, desprovistas de significación. Estas reglas no pueden sino reposar en los conceptos epistemológicos de gramaticalidad y aceptabilidad, que nada aportan a la resolución de los problemas de una teoría semántica.

Para la tradición saussuriana, sobre todo para aquella lingüística cuyos fundamentos epistemológicos provienen de la fenomenología de Husserl, un signo debe ser definido por su significación entendiendo la forma semiótica como *significancia*. *Interpretar* no será, entonces, atribuirle un contenido a una forma, sino producir una paráfrasis, traducir una unidad significativa de un sistema semiótico en otro; esta concepción parte de la postura que defiende la correlación entre los planos de la expresión y del contenido.

Luis Hjelmslev entiende por *interpretación* el hecho de atribuirle un uso a una forma semiótica en el sentido en el que se puede entender en las semióticas estéticas; así interpretar será reproducir o ejecutar (interpretación de una obra de teatro o de una obra musical, por ej.). De ahí que este autor pueda afirmar que ningún sistema semiótico es, en principio, interpretado y que todos son interpretables.

Cuando de lo que se trata es de producir *un modelo teórico* de la competencia del enunciatario, la interpretación tomará el sentido de lectura. La teoría semiótica describe la producción y la interpretación del sentido y nos proporciona, por un lado, un modelo de la competencia del enunciador al describir el recorrido generativo de la producción del sentido; por otro lado, un modelo de la competencia del enunciatario que debería ser, naturalmente, interpretativa. Este componente interpretativo de la teoría semiótica dará cuenta de la re-producción del sentido en la *lectura*, entendida como puesta en correlación de los planos de la expresión y del contenido. Esta perspectiva diferencia también la gramática generativa y la semiótica europea. Para la gramática generativa las trans-

formaciones que desembocan en la manifestación de las formas de base en las estructuras de superficie no conllevan modificaciones de contenido, mientras que para la semiótica, el recorrido generativo de la significación que supone el paso de las estructuras profundas a las de superficie, implica una suerte de ganancia, de aumento en el revestimiento semántico al pasar de una instancia *ab quo*, más abstracta, a una instancia *ad quem* mucho más rica en sus componentes; esta re-construcción de los niveles de articulación es su forma interpretativa.

En sentido corriente, la *interpretación* está también íntimamente ligada a la *hermenéutica*. La hermenéutica no es sino una disciplina interpretativa, referida esencialmente a los textos filosóficos y religiosos, que pone en juego las relaciones de éstos con el referente, con las condiciones extralingüísticas de la producción y lectura de esos textos. Hace intervenir el contexto socio-histórico y trata de desentrañar todas las interpretaciones aceptables de un discurso; sus criterios evaluativos incluyen una posición filosófica de referencia. A la interpretación *hermenéutica* no se le reconoce status científico ya que se propone realizar una suerte de lectura singular de cada texto original, haciendo intervenir las nociones de referencia y de sujeto discursivo. El sentido sería, además, inmanente al texto; la interpretación, fundada en la revelación, desvelaría lo que previamente habría sido depositado en él por Dios o por los hombres.

La hermenéutica contemporánea amplía sus territorios y nos remite a unos modos de interpretación de textos literarios o de otros textos que permiten llamarla *hermenéutica profana* y de vanguardia (Rastier 1989: 21 ss.) y que incluye al psicoanálisis neo-freudiano inspirado en el pensamiento de Lacan. Esta tendencia ha dominado los debates sobre la interpretación de textos literarios debido al extraordinario éxito de ciertos *intérpretes*, entre los cuales se puede citar como representante arquetípico a Roland Barthes (1973). Lo más curioso es que esta hermenéutica *pulsional* se apoya en dos autores ilustres; por un lado, en el Saussure de los Anagramas y los versos saturnianos y, por otro lado, en Freud. J. Derrida con su teoría de la *diseminación* y Lacan con su teoría del *significante* son los líderes intelectuales, creadores de escuela, que responden a esta influencia y que hablan en parábolas.

Esta corriente, de lleno arraigada en la cultura occidental, produjo trabajos pioneros como los de Jakobson y Kristeva sobre el valor simbólico, por ej., de los fonemas y los so-

nidos. En versión lacaniana llamada *integrata* por Rastier (cf. supra), llega a ignorar las estructuras fundamentales de la textualidad particularmente en su nivel semántico, apoyando su estrategia interpretativa en la negación o mejor en el alejamiento del sentido del texto. El sentido y la significación se minimizan en nombre de la supremacía del significante.

La manera de interpretar -las frases, los discursos, los textos- dependerá sobre todo del tipo de objetividad que le reconozcamos a un texto dado o, dicho en términos tradicionales y ya bien consolidados, *el punto de vista construirá el objeto*.

La *Interpretación* en el sentido de la semántica (Katz, Fodor, Postal), de la semántica estructural europea (Hjelmslev), de la hermenéutica clásica (Scheleimacher y Dilthey), la hermenéutica moderna (Gadamer y Ricoeur) o vanguardista (Lacan, Derrida, Kristeva), y de la semiótica francesa (Greimas), es, como se ve, uno de los conceptos difíciles y al mismo tiempo centrales para todos aquellos que se ocupan de semántica, entendida ésta como una propuesta interpretativa capaz de generar los modelos de *desentrañamiento* de la significación.

El interés de esta reflexión que parte de la polisemia del concepto de *interpretación* sirve para mostrar los numerosos puntos de encuentro entre algunas disciplinas con la ciencia que nos ocupa, observándola únicamente desde el punto de vista elegido, es decir, la semántica en su versión interpretativa y la interpretación como objetivo de acercamiento a los textos y a la significación que conllevan.

#### **1.2.2.2. Teoría semántica**

¿Es o no es teoría semántica la llamada semántica interpretativa? Veíamos que en su versión generativa no constituye algo aparte de la teoría sintáctica que la sustenta. La interpretación semántica se limita a proporcionar una serie de reglas de carácter formal que asignan una complementación de componente semántico a la estructura sintáctica de la oración; ni en la época de las proposiciones iniciales de Katz y Fodor, posteriormente de Katz y Postal, ni en otras confrontaciones a las que está habituada la lingüística americana podemos decir que la semántica generativa proponga realmente una teoría semántica. En este punto es interesante discutir la propuesta del lingüista francés, F.



Rastier, que se presenta como *semántica interpretativa* y se define como una *teoría semántica, componencial, diferencial y dinámica*, Rastier (1989: 8).

Rastier (1987) parte de unas preguntas muy sencillas: ¿Qué se hace cuando se lee un texto?; ¿De dónde procede el sentimiento de su unidad? Se supone que el lector opera a partir de unidades semánticas y poder definir y describir esas unidades en el interior de una teoría, podrá contribuir a dar respuesta a esas preguntas.

Esa teoría podrá confundirse con los acercamientos de la psicología cognitiva que se interesa por las operaciones que realiza un lector para interpretar un texto, pero no coincide con esas operaciones aun cuando las pueda determinar y también limitar. La teoría interpretativa examinada aquí es de clara genealogía lingüística europea y diverge de la semántica cognitiva de inspiración americana.

El aporte de la semántica cognitiva, en este momento divulgada entre lingüistas y psicolingüistas, está limitado a la semántica léxica y está más cerca de la psicología cognitiva que de la lingüística. La proposición de Rastier intenta delimitar previamente los confines y propósitos de esta búsqueda estableciendo como uno de los objetivos de la investigación, el dar cuenta de la cohesión textual. Aunque otras disciplinas cercanas -la semiótica, la poética, la estilística e incluso los teóricos de la inteligencia artificial- se preocupan también por la cohesión de los textos, se considera que la disciplina que debe ocuparse de ello es en primer lugar la lingüística y dentro de ella, particularmente la semántica: «Sans postuler une linguistique textuelle autonome, il s'agit de décrire le texte comme une région de l'objet linguistique, en précisant sa spécificité et ses relations avec les paliers de l'énoncé et du comme une region de l'objet linguistique, en précisant sa spécificité et ses relations avec les paliers de l'énoncé et du morphème. Pour rendre compte de la cohesion textuelle, il faut élaborer des concepts comme celui *d'isotopie*, qui ne soient pas directement dépendants des structures syntaxiques et restent donc indifférents a la pretendue limite de la phrase», Rastier (1987: 9-10).

Una nueva opción sitúa esta teoría claramente en el ámbito de las ya bien conocidas y establecidas semánticas del discurso; de evidente filiación greimasiana, el concepto de *isotopía*, que desde los inicios se mostró como un enfoque de gran eficacia analítica, proporciona precisamente la posibilidad de la integración de niveles en la reconstrucción del recorrido generativo de la significación. Por otro lado, el hecho de que en el

concepto de isotopía esté implícita la idea de cohesión sintagmática de las unidades semánticas, supone que toda proposición de análisis traspasará necesariamente los estrechos límites de la frase.

Pretende también alejarse del inmanentismo del texto practicado por un estructuralismo riguroso y cauteloso al mismo tiempo. Los enfoques inmanentistas que le han supuesto, a las teorías y prácticas lingüísticas de nuestro siglo, una mirada hacia dentro rica en hallazgos, pero comienza ya a mostrarse como limitada ya que las diversas proposiciones venidas de la pragmática y de las teorías sobre el discurso y la enunciación permiten un enriquecimiento permanente del debate, del objeto y del punto de vista. No olvidemos además que las teorías del discurso abrieron nuevas vías al estudio de efectos de sentido, hasta ahora confinados, como los pasionales.

Desde esta perspectiva, un texto no contiene todo lo que conlleva su interpretación; una vuelta a la filología podría ser necesaria, sin olvidar las imprescindibles relaciones de la semántica interpretativa con la filosofía del lenguaje, cuyos aportes a través de la semántica formal, las cuestiones del referente o de la verdad, la intencionalidad de los actos de habla o las teorías de la interacción conversacional, contribuyen a producir esa apasionante discusión que envuelve hoy a las ciencias del lenguaje. Todo el cuidado para elaborar una teoría semántica estará en la construcción de su coherencia interna, en no perderse de nuevo en el subjetivismo, el contextualismo o en un inmanentismo esterilizante.

Rastier parte de la concepción de la isotopía para formular una teoría semántica interpretativa. Una isotopía se establece gracias a una serie de relaciones de identidad entre semas que inducen relaciones de equivalencia entre sememas. El problema que se plantea es que ese módulo de equivalencias no está dado de antemano y hay que acudir a la inferencia para poder identificarlo. El lector provisto en cada caso de una competencia interpretativa diferente, que dependerá de sus conocimientos *enciclopédicos*, escogerá de acuerdo con esa competencia una estrategia adecuada y naturalmente condicionada, que proporcionará descripciones diferentes del texto, aun estando provisto de una metodología idéntica. De este modo y a partir de esta experiencia descubrirá el reduccionismo de ciertas prácticas analíticas del estructuralismo que proponen una lectura única. Un comentario aparte merece también otra opinión de Rastier que postula un procedimiento

llamado por él *paradójico*, que conduce del texto a los elementos; para ello es necesario partir de la presentación de la isotopía que permite actualizar los semas. El nivel micro-semántico es el nivel de análisis sémico o componencial, conocido también como análisis en rasgos distintivos que constituye toda una época (años 60 a 70) del análisis semántico; esa semántica analítica o estructural léxica en su vertiente europea, tiene su correspondiente en Norteamérica, por la misma época, con una semántica llamada componencial, cuyos límites los impone la frase y que hemos comentado anteriormente como semántica interpretativa americana. El concepto de isotopía es precisamente uno de los que establecen la diferencia entre esa micro-semántica, subsidiaria de un estructuralismo universalista, atomista y combinatorio y de su proyecto de una lengua característica, para llegar a este otro estructuralismo, gestaltista -no universalista-, en el que la clase determina al elemento, lo global a lo local y concibe la unidad semántica como elemento de un conjunto signifiante que no puede ser aprehendido en forma aislada, como unidad de inventario léxico sino como conjunto enunciado.

Para alejarse de esa micro-semántica combinatoria, los semas no podrán ser considerados ni como universales, ni como cualidades del referente, ni como partes de conceptos; no serán además poco numerosos ni unidades últimas o mínimas de un análisis componencial. Entendidos como elementos de un semema entran de este modo a formar parte de una isotopía que los integra al enunciado; forman parte de la cohesión textual, distanciando así de nuevo esta teoría de la que más arriba llamábamos semántica analítica.

### **1.2.2.3. Semántica interpretativa: Rastier**

Para construir esa teoría semántica capaz de definir las unidades semánticas y de describir sistemáticamente sus relaciones, será necesario definir cuidadosamente los límites impuestos a esta perspectiva y que podríamos resumir, siempre siguiendo a Rastier, como:

- a) diferenciación en relación con la psicología cognitiva,
- b) afirmación inicial de una perspectiva discursiva que busca, como otras teorías, dar cuenta de la cohesión textual,
- c) alejamiento del inmanentismo,

d) la semántica se encuentra a medio camino entre la lingüística y la filosofía del lenguaje.

Este conjunto de opciones teóricas, se continúa en la exposición de la incidencia que esas opciones tienen en la concepción de las isotopías que permiten al autor embarcarse en una minuciosa exposición de su teoría interpretativa, completamente estructurada alrededor del concepto central de *isotopía*. De isotopía en isotopía, de tipo de sema, en sema, de nivel en nivel, el constructo teórico, la metodología de análisis propuesta, se nos presenta como poco eficaz. El afán por alejarse del esquematismo de los modelos universalistas, distanciados de lenguas naturales concretas (las gramáticas universales de Montague, Chomsky y Shaumyan), de su cultura y de su historia, tiene serias consecuencias teóricas en estas proposiciones.

Reconstruir, de este modo, de nivel en nivel los componentes semánticos, previamente definidos como semas aferentes, específicos o genéricos, etcétera., hasta lograr una matizada y compleja descripción de esa conjunción de micro-componentes que estructuran la significación, produce ganancias en la inteligibilidad del texto. Éste es uno de los objetivos de la ciencia, que ya no se plantea en la episteme de nuestra época desentrañar la realidad, decir la verdad sobre el mundo o sobre el lenguaje que lo representa. Este objetivo puede ser logrado a partir de la semántica interpretativa expuesta. Pero las cuestiones del principio: «¿qué se hace cuando se lee un texto?, o, ¿de dónde procede el sentimiento de su unidad»« requerirían, si quieren que la respuesta concuerde con las exigencias de las ciencias sociales y humanas, precisamente, de algo que esta teoría -en todo caso débil- no proporciona: los modelos de la competencia interpretativa del enunciatorio.

En efecto, la reconstrucción de las isotopías, la puesta en evidencia de la articulación micro-semántica de la significación, podrá explicar la cohesión textual y responder a las preguntas que se formulaban previamente. Es así como el sentimiento de la unidad de un texto procede de su cohesión y la cohesión de la construcción isotópica en haces, líneas, redes y constelaciones sémicas de las microscópicas unidades semánticas, que, por fin, se manifiestan linealmente, pero no son modelos de la competencia. Los numerosos gráficos no logran ocultar las insuficiencias de formalización, de producción de modelos abstractos de esta teoría.

Los procesos cognoscitivos de abstracción, capaces de inferir a partir de lo particular y de lo empírico, las condiciones generales -universales también- de producción y comprensión del sentido, son formalizables y entonces «representables» por medio de modelos. Estos modelos concebidos como formaciones descriptivas obtenidas después de propuestas hipotéticas y deductivas son constructos apoyados en el nivel metalingüístico y no deben confundirse con ciertas formas de ordenamientos gráficos de los componentes del enunciado, que de alguna manera tratarían de organizar, representar o transponer unas formas de la expresión en otras. No se trata de «dibujar» los modos de articulación semántica del texto para alejarse así de lo que es imprescindible que haga una teoría: sacrificar lo particular a lo universal, lo concreto a lo abstracto, el uso al esquema.

Los instrumentos que propone Rastier podrán constituir un buen método interpretativo de textos, pero saber lo que *dice o quiere decir* un texto, no proporciona un modelo de la competencia interpretativa. La ganancia es pérdida desde el punto de vista teórico y el constructo formal esperado es tan sólo un dibujo. Rastier, en sus dos obras del 87 y del 89 pasa revista sobre teorías semánticas y semióticas, lingüísticas y filosóficas, a la casi totalidad de proposiciones, metodologías y acercamientos diversos a los textos. La erudición pone de manifiesto, sin embargo, un problema mayor: la falta de constructos teóricos. La ausencia de modelos formales de la competencia interpretativa coloca esta proposición entre las teorías llamadas débiles, ni coherente, ni exhaustiva ni simple, a la manera de Hjelmslev seguido fielmente por Greimas, al que, no obstante invoca a menudo. Greimas, como sabemos, propone una teoría semántica generativa, sintagmática y general (Greimas-Courtés, 1978: s.v. Sémantique), concebida además y sobre todo como un metalenguaje, como constructo diferenciado -otro discurso, el metadiscurso científico- capaz de producir un modelo explicativo, generativo, interpretativo, adecuado e inteligible diferenciado, de su objeto de estudio, en este caso, todo conjunto signifiante y no una lengua natural.

La semántica interpretativa de François Rastier, su teoría del texto, aparece confusa, y demasiado casuística. Incapaz de soportar las acusaciones que formula contra el universalismo de principio y el formalismo, se aleja así del modelo interpretativo que pretende proporcionar y que se manifiesta como necesario a toda ciencia, para caer en la ineficacia y dispersión interpretativas de las categorizaciones multiplicadas. No obstante, se aboca a la demostración de que el objeto de la semántica es interpretar, describir, expli-

citar y mostrar la cohesión y la coherencia de los textos, esto hace que sus trabajos más recientes resulten interesantes en la cultura semántica y semiótica de nuestra época.

### 1.2.3. “La interpretación” según el psicoanálisis y la sociocrítica

La interpretación de los textos literarios es una práctica bien diferente para el psicoanálisis y para la crítica literaria, en especial para las últimas corrientes de la hermenéutica postmoderna que denuncian una línea interpretativa que pone en el centro, justamente, al psicoanálisis<sup>1</sup>, a quien se acusa de reescribir los textos imprimiéndoles un significado escondido o inconsciente.

Para el psicoanálisis, la interpretación de un texto estaría fuertemente ligada al concepto que su fundador expuso en muchos de sus trabajos acerca de lo literario: El hombre de arena, Gradiva, La creación poética y la fantasía, etc. Según Freud, la escritura literaria tendría en los adultos la misma función que el juego en los niños: oponerse a la realidad efectiva<sup>2</sup>. Así, la escritura le permitiría al poeta hacer lo mismo que el niño, crear una realidad de fantasía, componer otro mundo, repartir roles y satisfacer sus deseos, por lo general, deseos de exaltación de la personalidad o deseos eróticos. Desde esta perspectiva, el arte tendría puntos de contacto con el fantasear —también remedo del juego—, actividad de ciertos adultos que se niegan a aceptar su realidad y buscan volverla otra, y casi no existirían diferencias entre un soñante diurno y un poeta, a no ser porque el primero oculta sus fantasías y el segundo las hace públicas.

De acuerdo con estos conceptos, la interpretación psicoanalítica buscaría en los textos la huella del deseo primero (el parental), las posibles marcas de deseos insatisfechos, fantasías y traumas infantiles, situados, todos, en un nivel inconsciente. Este rastreo se efectúa a través de la vida de los personajes y de la vida del escritor ya que el trabajo analítico también consiste, para los teóricos de esta disciplina, en resituar y librar a estos deseos callados de la desfiguración producida por el hecho estético<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> En lo que refiere a esta crítica cabe decir que no por nada tiene tantos opositores, es la más exitosa del siglo.

<sup>2</sup> "La creación poética y la fantasía", S. Freud, *Obras completas*, IX.

<sup>3</sup> "El poeta, obligado a contarnos sus sueños, atempera sus fantasías con un plus de placer" op. ut supra

Explicación totalmente distinta es la que dan a los textos los teóricos de la sociocrítica o crítica cultural o política<sup>4</sup>, y en especial Jameson, para quien la prioridad ante los textos literarios es la interpretación política, horizonte absoluto de toda lectura y toda interpretación, ya que, según él, la vida cotidiana y la experiencia fantaseadora individual están cargadas de contenido político. En el seguimiento de las huellas de ese relato social, la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad. Basado en estas premisas, Jameson construye un modelo hermenéutico inmanente o antitrascendental.<sup>5</sup>

La nueva hermenéutica propuesta por Jameson tiene tres fases y se encara dentro de tres marcos concéntricos: el de la historia política, el de la sociedad y el de la historia de los modos de producción. En el primero se capta al texto como acto simbólico; en el segundo, los ideogramas; y en el tercero, la ideología de la forma.

El modelo de la fase 1 es Levi-Strauss. Desde este punto de vista, la creación literaria sería un intento de encontrar soluciones imaginarias o formales a contradicciones sociales insolubles. La segunda fase, relacionada con lo social, nos permite ver, por un lado, que los fenómenos individuales se revelan como hechos e instituciones sociales y, por otro, reconocer discursos antagonistas que luchan dentro de un código compartido. En esa lucha una voz seguramente aparece ahogada o acallada. Este análisis sólo será completo con el análisis de los ideogramas<sup>6</sup>.

El objeto de estudio de la tercera fase podría ser la "revolución cultural": ese momento en que la coexistencia de diferentes modos de producción se hace visiblemente antagonista y sus contradicciones pasan al centro mismo de la vida política, social e histórica. Estos elementos pueden aparecer de modo explícito o implícito en un texto.

---

<sup>4</sup> Queda para otro momento el deslindamiento entre las distintas corrientes; en el presente trabajo la sociocrítica y la crítica cultural aparecen relacionadas con objetivos no muy diferenciados. A tal respecto es recomendable la lectura de *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Cros, E. Corregidor, 1997.

<sup>5</sup> Mas allá de la contradicción, los que están contra la interpretación han creado sus propios sistemas hermenéuticos: la tecnología política del cuerpo (Foucault); la gramatología (Derrida); el intercambio simbólico (Lyotard), y el semianálisis (Kristeva)

Jameson, Frederic, "Documentos de cultura, documentos de barbaire." *Sobre la interpretación*. Cap. 1

<sup>6</sup> Formación ambigua cuya característica es la posibilidad de manifestar una pseudoidea -prejuicio- o como una protonarración, una especie de fantasía de clase de los personajes colectivos.

#### 1.2.4. Interpretación y obra de arte

*Debemos recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más. (Susan Sontag, Contra la interpretación)*

Este ensayo corresponde al año 1964 y Susan Sontag, con una mirada transgresora, “combativa” como ella misma lo enuncia- “contra la hipocresía, contra la superficialidad y la indiferencia éticas y estéticas”-, escruta el vínculo entre la interpretación y la obra de arte.

Comienza haciendo un relevamiento histórico del porqué del arte, de la “cuestión del valor”, y establece que para la primera teoría del arte, la de los filósofos griegos, el arte era mimesis: Imitación de la realidad. A partir de allí y aún en los tiempos modernos “el contenido sigue estando en primer lugar.” Deviene entonces que, justamente, abusar de la idea de contenido comporta un “proyecto perenne de interpretación”. Así caracteriza la interpretación: “es un acto consciente de la mente que ilustra un cierto código, unas ciertas *reglas* de interpretación. La interpretación, aplicada al arte, supone el desgajar de la totalidad de la obra un conjunto de elementos; por lo tanto, interpretar es *traducir*”.

Examina luego cómo se llega a la interpretación textual, “ a transformar un texto”. Continuando con la perspectiva histórica, estima que, en los orígenes de la humanidad, cuando los textos antiguos dejaron de ser aceptables- léase: cuando el poder y la credibilidad del mito fueron derribados por la concepción *realista* del mundo- la interpretación fue un mecanismo para reconciliar dichos textos con las modernas exigencias de la sociedad, es decir, “la interpretación fue una estrategia radical para conservar un texto antiguo, mediante su refundición.”. La conclusión a la que arriba es clara y contundente: “El intérprete, sin llegar a suprimir o reescribir el texto, *lo altera; pero siempre sostendrá* que está revelando un sentido presente en él.

Considera que en nuestra época, el estilo moderno de interpretación “excava, destruye, escarba hasta más allá del texto para descubrir un subtexto” que resulte el verdadero. Ejemplifica mencionando las teorías de Marx y Freud, “celebradas e influyentes”, como



sistemas hermenéuticos perfeccionados, agresivas e impías teorías de la interpretación. Las denosta mostrando que para ambos pensadores, los acontecimientos del mundo social o individual, sólo son pretextos para la interpretación; sólo son inteligibles en apariencia. Y concluye: desde la perspectiva de estas teorías, “sin interpretación (los acontecimientos del mundo social e individual), carecen de significado; por lo tanto, comprender es interpretar, interpretar es volver a exponer el fenómeno con la intención de encontrar su equivalente.

A partir de este análisis deduce que la interpretación no es un valor absoluto, situado en algún dominio intemporal, sino que debe ser evaluada dentro de una concepción histórica de la conciencia humana. Así revela su juicio: en determinados contextos culturales, la interpretación es un acto de liberación; en otros es impertinente, cobarde, asfixiante.

Obviamente, para la autora, la actitud interpretativa de estos tiempos es reaccionaria y asfixiante, y sólo “envenena la sensibilidad, empobrece, reduce el mundo e instaura un mundo sombrío de significados; es la venganza que se toma el intelecto sobre el arte”.

Sontag se centra, entonces, en los ejemplos modernos de interpretación, en los que al reducir la obra de arte a su contenido para así interpretarla, se genera “una domesticación del arte; se lo hacer manejable y maleable y se lo convierte en un artículo de uso adecuado a un esquema mental de categorías”. Sobre la base de estas observaciones sentencia: la interpretación “es *la* manera moderna de *comprender algo*, y se aplica a todas las obras de calidad.”

Deduce que en realidad estas interpretaciones “indican insatisfacción ante la obra” y muestran el deseo de reemplazarla por alguna otra cosa; señala que por eso, a veces el arte se convierte en *no-arte* (arte abstracto; no contenido; parodia; poesía moderna) para huir de estas destructivas garras.

Se pregunta, entonces, qué comentario sobre las artes es deseable hoy; a lo que contrapone: “Ya que la excesiva atención al *contenido* provoca una arrogancia en la interpretación, la descripción extensa y concienzuda de la *forma* la silenciará.”

El cierre es concluyente: la crítica, el comentario sobre el arte, la interpretación debe hacer que las obras de arte sean *más, y no menos, reales*. “Debe mostrar *cómo es lo que es*, incluso *qué es lo que es, pero no qué significa*.”

### 1.2.5 Referencias bibliográficas

Abel, Theodore (1953). La operación llamada “Verstehen”. Cuaderno de Epistemología. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Traducción de *Reading in the Philosophy of science*. Compilado por H. Feigl y M. Brodbeck. New York. Appleton. Century. Crojts.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Du Seuil.

Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

Cross, E. (1997). *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor.

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Alianza.

Fernández, A. R. y otros (1984). *Introducción a la semántica*. Madrid: Cátedra.

Freud, S. “La creación poética y la fantasía”, en *Obras completas*, IX.

Gadamer, H.G. (1992) *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.

Galmiche, M. (1980). *Semántica generativa*. Madrid: Gredos.

Greimas, A. J. (1986a). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.

et COURTES, J. (1979 y 1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du Langage* (I et II). Paris: Hachette.

Jameson, Frederic. “Documentos de cultura, documentos de barbaire.”, en *Sobre la interpretación*.

Rastier, F. (1972). «Systematique des isotopies». En *Essais de Sémiotique poétique* Greimas, A. J. (ed.). Paris: Larousse.

(1987). *Sémantique interprétative*. Paris: P.U.F.

Ricoeur, P. “Explicar y comprender”, en *Hermenéutica y crítica de las ideas*.

Schuster, F. “Comprensión y hermenéutica”, en *Pensamiento Científico. Método y conocimiento en ciencias sociales*. Humanismo y ciencia. PROCIENCIA. Conicet. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. s/f.

Schuster, F. (1995) “Hermenéutica y ciencias sociales”, en VV.AA. *El oficio de investigador*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sontag, Susan (1980) *Contra la interpretación*. Buenos Aires, Alfaguara.

### 1.3. ¿“LÍMITES” DE LA INTERPRETACIÓN?

Los modos de caracterizar a la actividad de interpretación tienen una larga historia en el pensamiento occidental. Una historia provocada ante todo por la tarea de establecer el significado de la palabra bíblica. En esencia, la fase moderna de esta historia se remonta a mayor conciencia en torno del problema del significado textual introducida por la hermenéutica bíblica asociada a Schleiermacher a principios del siglo XIX, y fue Dilthey quien, en la última parte del siglo, analizó la centralidad de la interpretación para comprender todas las creaciones del espíritu humano.

La diferenciada etapa en que ha entrado el debate sobre la interpretación en las dos o tres últimas décadas, afirma Collini<sup>7</sup>, necesita comprenderse partiendo de dos acontecimientos a gran escala. El primero es que la enorme expansión desde 1945 de la educación superior en el mundo occidental ha dado nueva significación a temas que afectan el papel cultural general de tales instituciones y, de modo más concreto, a cuestiones sobre la identidad y la categoría de las “disciplinas” definidas institucionalmente.

El segundo de los acontecimientos que han arrojado una carga de significación en los debates sobre la interpretación estaría dada por el modo en que el cuerpo de escritos arraigado en preocupaciones y formas de proceder distintivas de la filosofía europea continental “chocó” con una difundida tradición anglosajona de la explicación y la apreciación críticas de las obras literarias en las décadas de 1950 y 1960. En efecto, esta tradición fue poco receptiva “a las heterodoxas ideas sobre el sentido desarrolladas en el seno de las tradiciones filosóficas europeas, derivadas sobre todo de la hermenéutica, la fenomenología y la lingüística estructural”<sup>8</sup>. La extensión de algunas de las ideas fundamentales de la teoría lingüística de Saussure, en particular, y la congruencia parcial con las teorías antropológicas de Levi-Strauss condujeron, a partir de finales de la década-

---

<sup>7</sup> Collini, Stefan (1995) “Introducción”, *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press.

<sup>8</sup> Ibid.

da del '50, a la difusión en muchos ámbitos de investigación de una búsqueda de estructuras profundas y patrones recurrentes subyacentes a todas las áreas de la actividad humana.

Al combinarse con el legado poskantiano de indagación trascendental sobre las condiciones de la posibilidad de una actividad, el resultado fue la elaboración de teorías muy generales acerca de la naturaleza del sentido, la comunicación y otros temas similares. La semiología o ciencia e los signos formó parte de esta tendencia más amplia, seguida en igual medida tanto por los teóricos formados en el ámbito de la filosofía y las ciencias sociales como por aquellos ligados al estudio de la literatura.

La caracterización de otro sector de estos teorizadores como “posestructuralistas” indicará también cómo la insistencia saussureana en la arbitrariedad del significante ha constituido el punto de partida para afirmaciones más recientes, presentadas por Jacques Derrida, sobre todo, acerca de la inestabilidad de todo sentido en la escritura.

### **1.3.1. La polémica interpretación- sobreinterpretación: Eco, Rorty, Culler**

Umberto Eco fue uno de los teóricos más influyentes que llamó la atención durante las décadas de 1960 y 1970 sobre el papel del lector en el proceso de “producción” de sentido; sin embargo, en sus obras más recientes<sup>9</sup>, ha expresado cierto malestar por el modo en que algunas corrientes del pensamiento crítico contemporáneo, en especial la crítica estadounidense inspirada en Derrida que se autodenomina “deconstrucción”, que parecen permitir al lector un flujo ilimitado e incomparable de “lecturas” Al tiempo que desarrollan su protesta por lo que considera una apropiación perversa de la idea peirceana de “semiosis iimitada”, las conferencias de Eco recogidas en *Interpretación y sobreinterpretación* exploran los modos de limitar la gama de interpretaciones admisibles de un texto y, a partir de ahí, identificar ciertas lecturas como “sobreinterpretación”.

Para ello, la primera conferencia recapitula la larga historia en el pensamiento occidental de las ideas de los significados “secretos”codificados en el lenguaje bajo formas que escapan a la atención de todos excepto de las minorías iniciadas. El objeto de ese resumen es hacer que la teoría contemporánea se parezca a una etapa más de la historia del her-

---

<sup>9</sup> Eco, U. (1992) *Los límites de la interpretación*: Barcelona, Lumen.

metismo y el gnosticismo, en la que, cuanto más esotérica puede demostrarse que es una forma de conocimiento, más se la valora y en la que cada “capa” sacada o cada secreto descifrado resultan ser la antecámara de otra verdad más astutamente escondida aún. Un elemento psicológico común a estas tradiciones interpretativas es la actitud de sospecha o desdén por el sentido aparente, la accesibilidad o la aparente concordancia con el sentido común.

En la segunda conferencia, Eco se distancia aún más de la forma moderna de esta tendencia al insistir que podemos reconocer, y de hecho reconocemos, la sobreinterpretación de un texto sin ser capaces, de modo necesario, de probar que una interpretación es la “correcta”, ni tener que aferrarnos a la creencia de que debe haber *una* lectura correcta. Desarrolla el razonamiento con la obsesiva lectura rosacruz de Dante realizada por un literato italiano del siglo XIX. El comentario que hace Eco, en ese mismo espíritu, de la interpretación de un poema llevada a cabo por el crítico estadounidense Geoffrey Hartman pretende indicar otra forma de exceder las fronteras de la interpretación legítima.

En esa argumentación, la noción de *intentio operis*, la intención de la obra, desempeña un papel importante como fuente de sentido que, aunque sin ser reducible a la pretextual *intentio auctoris*, actúa como una restricción sobre el libre juego de la *intentio lectoris*. La naturaleza, la categoría y la identificación de esta *intentio operis* parecen pedir una mayor elaboración, aunque, recurriendo a sus anteriores distinciones entre lector empírico, lector implícito y lector modelo, Eco desarrolla la noción hasta afirmar que el objetivo del texto debe ser producir el lector modelo; es decir, el lector que lo lee en la forma en que en cierto sentido se creó para ser leído, lo cual puede incluir la posibilidad de ser leído de forma que produzca múltiples interpretaciones.

La tercera conferencia de Eco se enfrenta a la cuestión afín de si el autor empírico ocupa alguna posición privilegiada en tanto intérprete de “su” texto. Eco acepta la doctrina, consagrada por la Nueva Crítica hace varias décadas, de que la intención pretextual del autor –los propósitos que pueden haberlo llevado al intento de escribir una obra concreta– no proporciona la piedra de toque de la interpretación y de que, incluso, puede ser irrelevante o equívoca como guía al sentido o los sentidos del texto en cuestión. Sin em-

bargo, sostiene que, de modo retrospectivo, el autor empírico tiene que poder descartar ciertas interpretaciones de lo que quiso decir.

Por su parte, Richard Rorty, durante las últimas décadas considerado “el filósofo más interesante del mundo hoy en día”<sup>10</sup> ha dirigido una elocuente campaña contra la aspiración fundamentalista que se halla, dice, en el corazón de la tradición epistemológica occidental. Esto es, no debemos seguir pensando, argumenta Rorty, en la filosofía como una indagación en el *Modo en que Son Realmente las Cosas*, como un intento de “reflejar” la naturaleza y, por ende, como la base de todas las demás disciplinas, sino simplemente como una más de las diversas contribuciones a una duradera conversación cultural en la que vocabularios diversos, expresiones preferidas diversas, se nos ofrecen en la medida que encajan con nuestros propósitos. De este modo, Rorty ha desarrollado su propia versión del pragmatismo asociado a filósofos estadounidenses anteriores (William James y John Dewey), en la que sostiene que hay que pensar los conceptos como instrumentos empleados para determinados fines en vez de como piezas de un rompecabezas que representarían *Cómo es Realmente el Mundo*.

Por lo tanto, en su comentario sobre las teorizaciones de Eco, Rorty se muestra en desacuerdo con la distinción entre “interpretación” y “uso” de un texto. Considera que Eco se aferra a la noción de que un texto tiene una “naturaleza” y que la interpretación legítima supone intentar iluminar de algún modo esa naturaleza (es decir, descubrir *Cómo es Realmente el texto*). Rorty opina que hay que olvidar esta idea de Eco y pensar, en cambio, en las diversas descripciones que, en función de nuestros propósitos, nos resulta *útil* darle al texto.

Una característica destacada de estas difundidas ideas de Rorty ha sido el modo en que ha redescrito toda una gama de cuestiones teóricas convencionales en lo que llama su “vocabulario final preferido”, ejemplificando con ello su creencia de que el cambio intelectual se produce cuando se descubre que es más útil, provechoso o interesante habitar un nuevo vocabulario que realizar una refutación punto por punto de una visión anterior.

Esto lo lleva a anunciar que un gran número de cuestiones consagradas por ciertas teorías han dejado de ser interesantes. En este caso, dice que las indagaciones sobre “cómo funcionan los textos” se encuentran entre esos ejercicios equivocados e infructuosos

que, en tanto alegres pragmatistas, podríamos ya abandonar. Lo que haríamos sencillamente es seguir utilizando los textos para nuestros propósitos (cosa que, según él, es de todos modos lo único que podemos hacer con ellos).

Al mismo tiempo, Rorty no parece del todo dispuesto a permitir que todos los propósitos y todos los textos sean iguales, puesto que valora aquellos textos que ayudan “a cambiar los propios propósitos y, así, a cambiar la propia vida”<sup>11</sup>.

Jonathan Culler, por su parte, está en desacuerdo tanto con Eco como con Rorty. Culler ha sido un destacado exponente de los nuevos enfoques en los debates metaliterarios que han tenido en años recientes gran repercusión en Norteamérica. En esta línea defiende lo que Eco denomina como “sobreinterpretación”. Este autor sostiene que parte de lo que Eco estigmatiza con ese nombre podría considerarse más bien *subinterpretación*. Sin embargo, no es partidario de dejar que el texto determine la gama de preguntas que le planteamos: siempre puede haber preguntas interesantes sobre lo que *no* dice, y no es posible limitar de antemano la gama de lo que puede resultarnos interesante.

Contra el ataque de Eco de que la deconstrucción explota la noción de “semiosis ilimitada” (y, por lo tanto, permite interpretaciones “arbitrarias”), Culler dice que reconoce que el sentido está limitado por el contexto (y, por ende, no es en un contexto dado, ilimitado), pero que es posible especificar por adelantado lo que puede considerarse como contexto provechoso –el contexto en sí es, en principio, ilimitado-. Además Culler sostiene que la reflexión teórica sobre cómo funcionan los textos en general –por ejemplo, cómo la narración consigue sus efectos, o como el género determina las expectativas– puede ser una fuente muy provechosa de nuevas preguntas. Es por esta razón ante todo que Culler no se muestra dispuesto a aceptar la propuesta de Rorty de “usar” felizmente un texto sin preocuparse demasiado por la mecánica de cómo crea sentido.

Este autor aborda otro tema que también puede dar lugar a respuestas polémicas cuando afirma que la recomendación que hacen los pragmatistas como Rorty o Stanley Fish de que dejemos sencillamente de plantearnos ciertas clases de preguntas equivaldría anular toda la reflexión profesional hecha hasta la actualidad. Culler insta al cultivo de “un es-

---

<sup>10</sup> Harold Bloom

<sup>11</sup> R. Rorty (1992) “El progreso del pragmatista”, en *Interpretación y sobreinterpretación*, p.116.

tado de asombro por el juego de textos e interpretación”<sup>12</sup>. La justificación última de tales indagaciones sigue siendo su probable productividad a la hora de estimular nuevos “descubrimientos” sobre los textos; lo que Culler no está dispuesto a aceptar es la noción de Eco de una *intentio operis* que, estigmatizando ciertas lecturas como “sobreinterpretaciones”, limitaría de entrada la gama de descubrimientos potenciales de sentido.

El debate generado por las perspectivas de Eco, Rorty y Culler sobre los alcances que puede tener una interpretación está dominado, en general, por la resistencia a la afirmación de Rorty de la postura del pragmatista. En parte, es una respuesta al modo provocador con que Rorty desestima varios proyectos intelectuales. Por ejemplo, cuando, al contestar la noción de Eco de una *intentio operis* como control para la de otro modo ilimitada diversidad de interpretaciones ofrecidas por los lectores de un texto, Rorty afirma que, en su opinión, “un texto solo tiene la coherencia que logra reunir en la última vuelta de la rueda hermenéutica”<sup>13</sup>.

Frente a este debate, los novelistas-críticos simpatizan, evidentemente, con la postura de Eco de limitar la gama de interpretaciones aceptables, afirmando que la práctica de trabajo del escritor presupone con claridad algunos de esos límites, alguna razón para que la obra se escribiese de un modo y no de otro. Pero este aspecto, a su vez, contradice ciertas cuestiones planteadas por el hecho de que algunos lectores son innegablemente más competentes que otros y, por lo tanto de si se puede hablar de una “comunidad de lectores”.

En su réplica a estas teorizaciones, Eco reafirma que las propiedades de propio texto ponen límites a la gama de interpretación legítima. Apela a una especie de darwinismo cultural: algunas lecturas demuestran con el tiempo ser satisfactorias para la comunidad. También señala que todos los lectores, cualquiera sea su simpatía teórica explícita, buscan en la práctica cierto tipo de unidad de creencia y sensibilidad tras los diversos textos escritos por un único autor. El mismo Rorty, ejemplifica Eco, aceptó “que hay parecidos de familia entre los diferentes textos de un mismo autor y que todos estos diferentes textos pueden verse como un corpus textual que es posible investigar en función de su propia coherencia”

---

<sup>12</sup> Op.cit. pág. 134.

<sup>13</sup> Ob.cit. pág.105



### **1.3.2. Referencias bibliográficas**

Eco, Humberto (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen,  
(1995) *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press.

## **1.4. PEDAGOGÍA DE LA LECTURA:**

### **MODELOS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN**

#### **1.4.1. Comprensión e interpretación lectora**

Las teorías referidas al concepto de lectura y comprensión lectora han variado sustancialmente a lo largo del tiempo influyendo de manera diversa en la formación del docente con respecto a estos aprendizajes.

La teoría clásica, que tuvo su auge alrededor de los años sesenta, sostiene que leer es extraer información de un texto. Para los teóricos que han mantenido esta perspectiva se trata de un proceso de letra a letra y de palabra a palabra. Para el cual sería necesaria la adquisición de un conjunto de habilidades y destrezas, que se llevarían a cabo de manera aislada e independiente, con el objeto de conseguir que el acto de lectura se produzca. La primera de estas destrezas sería el aprendizaje de la decodificación del texto escrito, la segunda la comprensión literal del mismo, la tercera la respuesta emocional que pudiera surgir del acto de leer, y en última instancia y como el proceso más complejo la interpretación del texto al cual el lector accedería una vez que haya resuelto las etapas anteriores.

Para la teoría entendida como conjunto de habilidades la comprensión estaría separada del acto de lectura. El lector cumpliría un rol meramente pasivo puesto que toda la información estaría depositada en el texto escrito y su función consistiría solamente en extraer esa información contenida en lo que la página le brinda.

Muchos profesores adoptaron esta concepción, (la mayoría de manera inconsciente) cuando diseñaban actividades de lectura que trataban de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos. Estos profesores consideraban

que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esta transferencia, mientras que los malos no lo son. Para quienes adoptan esta concepción de la comprensión lectora, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

No puede sorprender que los trabajos propuestos por los profesores que adoptan este modelo de lectura (aunque sea sin querer) versen sobre técnicas de lecturas aisladas. A menudo, el desarrollo de estas técnicas consiste en proporcionar un pasaje corto, seguido por una serie de preguntas específicas centradas en determinadas actividades de comprensión lectora (por ejemplo dar preguntas sobre datos puntuales del texto que aparezcan claramente definidos en la superficie discursiva).

Para concluir, en el campo de la lectura la adopción de este modelo trajo como consecuencia una serie de equívocos con respecto a la enseñanza de la misma. Entre ellos:

1. Que se considerara a la lectura como compuesta de partes separables que podían ser enseñadas en forma independiente.
2. Que se estableciera una división entre lectura y comprensión.
3. Que se mantuviera una división entre lector y texto ( Dualismo sujeto – objeto).
4. Que se ubicara el sentido en el texto, con independencia del lector.
5. Que se considerara al lector como sujeto pasivo de la lectura.
6. Que se considerara a la lectura como algo tangible en lugar de un proceso.
7. Que se tuvieran en cuenta la comprensión e interpretación como dos pasos distintos del acto de lectura.

Esta concepción tradicional de la lectura estuvo asociada al modelo mecanicista de Newton que lideró el pensamiento científico desde la segunda mitad del siglo XVII hasta finales del siglo XIX. De acuerdo con este modelo todos los fenómenos físicos tenían lugar en un espacio absoluto, siempre en reposo e inmutable, y los cambios que se producían en el mundo físico eran descritos según una dimensión separada, el tiempo, también absoluto, que fluía de manera uniforme y permanente. Los elementos que se movían en ese tiempo y espacio absolutos eran partículas materiales que se consideraban

como objetos pequeños, sólidos e indestructibles de los cuales se componía. Dichas partículas permanecían siempre idénticas en su masa y forma y en consecuencia la materia siempre se conservaba y era esencialmente pasiva.

El Universo aparecía entonces como una máquina gigantesca que podía ser descompuesta en unidades más pequeñas hasta llegar a los “bloques básicos de construcción” cuya existencia era independiente. El funcionamiento del todo se comprendía y explicaba a través del funcionamiento de sus partes.

El enorme progreso de la ciencia que tuvo lugar en ese momento (hasta el siglo XIX) se basó en la convicción de que el observador humano podía hacer observaciones imparciales y derivar una explicación objetiva del mundo externo sobre la que habrían de coincidir todos los observadores. Esta convicción estaba enraizada en el pensamiento de Descartes para quien la naturaleza se dividía en dos mundos separados, el de la mente y el de la materia y, en consecuencia, el mundo de la materia podía describirse en forma objetiva sin mencionar al observador humano.

La observación del mundo atómico y subatómico en el siglo XX reveló a los hombres de ciencia la necesidad de revisar muchos de los conceptos básicos que servían para describir la realidad física. La visión mecanicista del Universo, basada en el concepto de cuerpos sólidos moviéndose en un espacio vacío, dio paso a una visión del mundo como una red inextricable de relaciones entre cosas y sucesos. El nuevo concepto de inquebrantable totalidad niega la idea clásica del análisis del mundo en partes existentes por separado e independientes.

Se ha invertido el concepto clásico usual de que las partes elementales independientes del mundo sean la realidad fundamental, y que los diversos sistemas sean formas y ordenaciones contingentes, particulares de estas partes. Entonces, la inseparable interrelación cuántica de todo el Universo es la realidad fundamental. El Universo no se puede descomponer en pequeñas unidades que existen en forma independiente, como pretendía la física clásica, sino que aparece como una complicada telaraña de relaciones entre las diversas partes de un todo unificado. La imagen del observador clásico, separado del mundo en observación, comienza a destruirse cuando Einstein descubre que las cualidades de la masa: longitud, tiempo y velocidad no eran independientes del observador. Las ideas de Einstein demostraron que la ciencia surge de la interacción entre el mundo de la

naturaleza y nosotros mismos, que no hay acceso a los objetos en sí mismos separados de los actos de observación.

El paradigma organicista de la física moderna se refleja en las nuevas concepciones de la lectura:

1. No hay separación entre el observador y lo observado, entre el lector y el texto, entre la lectura y la comprensión.
2. El todo, ya sea el Universo, el texto u oración no es meramente la suma de partes identificables en forma separada.
3. El sentido es determinado a través de transacciones, entre el observador y lo observado, entre el lector y el texto.
4. La lectura, al igual que el Universo, es básicamente un proceso total e indivisible.
5. El lector cumple un rol eminentemente activo en el proceso de lectura.

Durante los últimos años de los sesenta y los setenta, algunos teóricos (por ejemplo Goodman y Smith) comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban mucha mayor importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de lectura. Decían que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos (Goodman, 1984). Los lectores eficientes – señalaban- utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado. Una consecuencia obvia de este trabajo es que los profesores tienen que emplear más tiempo en conseguir que los lectores con los que trabajan se “dediquen” a sus textos.

Esta concepción concluye en que el significado no radica sólo en las palabras sino en las personas que están leyendo el texto. Así la lectura se convierte en un proceso comunicativo entre la mente del lector y el lenguaje del texto dando por sobreentendido que la lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje. De allí su naturaleza psicolingüística.

Más tarde apareció una serie de teorías transaccionales sugeridas por Louise Roseblatt como ampliación de las teorías interactivas. La principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado está solamente entre lector y texto. En cambio, el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Roseblatt por ejemplo, afirma que al leer, el lector crea un nuevo texto que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro (o sea, que la activación de los conocimientos previos, el banco de datos lingüísticos, etc.). El significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

## **1.4.2. Modelos de comprensión lectora**

### **1.4.2.1. Modelos tipo bottom-up**

Aquellos teóricos que definen la lectura como un proceso de abajo hacia arriba sostienen que la página proporciona más información de la que el lector proporciona al texto, siendo clasificadas estas definiciones como text – bounded (ligadas al texto).

El lector entonces, cuando mira el texto reúne información de la página, procesa esta información hasta que comprende, y obtiene el significado. La página o texto impreso proporciona al lector información proveniente de los tres subsistemas lingüísticos que son el fonológico, el sintáctico y el semántico que unidos le ofrecen claves para entender el mensaje impreso.

### **1.4.2.2. Modelos top – down**

Los modelos tipos de arriba hacia abajo, asumen que transformaciones gramaticales, y de significado tienen lugar inmediatamente después del input gráfico. Estas teorías sostienen que el lector proporciona información propia cuando interpreta la página; el lector posee en su mente un conocimiento lingüístico que proviene principalmente de su competencia con el lenguaje oral, de su conocimiento previo del tema a leer, del significado de las reglas gramaticales, de saber leer entre líneas, de conocer los

patrones fonológicos, etc. Todos estos conocimientos le permiten llegar al significado.

Esto teóricos apoyan la idea (bastante compleja) de que la lectura no sólo termina con el significado sino que debe comenzar con el mismo. Estos significados se ubican en el almacenamiento de la memoria y son producto de experiencias personales y conjeturas sobre el texto que el lector se hace cuando lee; los lectores proceden entonces combinando memorias de experiencias pasadas junto con información que proporciona el texto.

#### **1.4.2.3. Modelos interactivos**

Estos modelos de lectura sugieren que ésta es un proceso donde pueden intervenir al mismo tiempo, en un mismo sujeto procesos de tipo top – down y bottom – up dependiendo de lo que se lea y del propósito de la lectura. Algunos teóricos dentro de esta concepción presentan una dicotomía entre la lectura inicial y la lectura fluida en donde se hacen evidentes algunos aspectos delineados por autores que apoyan los procesos cognocitivos y lingüísticos que aportan los lectores hábiles en el momento de leer en contraposición con las estrategias utilizadas por los lectores iniciales.

#### **1.4.3. La discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes**

Basándose en la concepción constructivista del proceso de comprensión lectora, el profesor Guillermo García (1989) se plantea cuál es la distancia admisible entre la versión que el lector construye del texto y su “verdad objetiva”.

El autor critica la postura de Regina Gibaja (1984) quien sostuvo que cualquier significado construido a partir de un texto sería una interpretación válida del mismo. Para García dicho concepto implicaría caer en un relativismo de la significación riesgoso desde lo que debemos considerar como conocimiento científicamente válido. Señala, entonces, que comprender un texto es tanto captar su contenido como reconstruirlo.

Asimismo agrega que leer es una actividad de tipo específico: productora de significaciones. La lectura más servil que se proponga estrictamente conocer lo que el autor dice

textualmente es un acto productivo. En este sentido no se diferencia de una lectura inferencial o creadora.

Por lo tanto toda lectura puede considerarse como una traducción del código del emisor al código del receptor (traducción intralingual). El autor reserva el término traducción interlingual solamente para la traslación de un mensaje a otra lengua. Todo traductor genuino resulta expulsado de la certeza de lo literal, está condenado a crear. Comprender – inferir son inseparables, pues leer – traducir es el esfuerzo por reconstruir (tejer) significados en un proceso del cual el lector es consciente sólo en parte. Es el lector – traductor quien debe hacer su explicitación de lo callado o escamoteado por el texto.

#### **1.4.4. La comprensión “correcta”**

¿Cuál es entonces el “significado aceptable” que ha de construir el lector? Para García es dudosa la idea de la existencia de un “verdadero significado” del texto.

Desde su perspectiva, la comprensión es un proceso que adopta las reglas de producción de significado que explícita o implícitamente propone el texto. Por lo tanto le preocupan menos los alumnos que interpreten y aún que transgredan los textos que alumnos cultivos y respetuosos de los mismos.

Aclara que no se trata de promover un relativismo irresponsable sino de asumir la ambigüedad en que la problemática se sitúa. La libertad como lector se juega en la medida de su aproximación a la comprensión del texto cuanto más original sea como traducción. Original significa traducción personal, generada con autonomía, fruto del esfuerzo de reconstrucción.

El rigor de la lectura no tiene que ver con su “corrección” (fidelidad al texto) sino con su productividad comprometida.

#### **1.4.5. Referencias bibliográficas**

Dubois, María Eugenia (1990). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Cairney, Trevor H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vargas de Morales, Maricarmen (1990) *Tendencias actuales en la investigación de lectura*. Banco del libro. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas. Venezuela.

García, Guillermo. “Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes”, en *Revista Lectura y Vida*. Año 10. Número 4. Septiembre 1989.

### **1.5. LA COMPRENSIÓN COMO PROCESO COGNITIVO<sup>14</sup>**

La comprensión de textos escritos es concebida como proceso complejo que no depende de un proceso o mecanismo mental simple que puede describirse en forma autónoma, sino que por el contrario depende de una serie de mecanismos cognitivos y no-cognitivos, muchos de ellos todavía no determinados.

La comprensión puede ser comprendida como un proceso cognoscitivo complejo que requiere intervención de varios factores tales como sistemas de memoria, procesos de decodificación y percepción, sistemas de acceso léxico, analizadores sintácticos, procesos de inferencias basados en conocimientos anteriores, sistemas atencionales, etc. Desde esta perspectiva, comprender es un proceso constructivo que a partir de ciertos datos actuales (input) e información previa disponible en la memoria tiene como objetivo llegar a la interpretación de aquéllos. Sin embargo, varios autores concuerdan en señalar que dentro del proceso general de comprensión cabe distinguir entre proceso de decodificación o microproceso y proceso de comprensión propiamente tal o macroproceso. Así la comprensión es un macroproceso cognitivo que depende de microprocesos los que se ordenan en una jerarquía de complejidad. Entre los microprocesos se incluye la decodificación que en el caso del texto escrito se denomina lectura.

Existe la posibilidad de una lectura no comprensiva como mera decodificación de signos gráficos. Por el contrario, cuando todos los procesos constructivos se ponen en juego

---

<sup>14</sup> Se ha seguido fundamentalmente el desarrollo histórico de teorías y modelos que se han ocupado del concepto de lectura realizado por Giovanni Parodi Sweis en el libro *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos* de, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 1999.



y el lector intenta dotar de una interpretación significativa al conjunto de palabras decodificadas, se llega a la lectura comprensiva propiamente.

De Vega (1984) propone la existencia de los siguientes niveles de procesamiento en el proceso de comprensión: reconocimiento de letra e integración de sílabas; decodificación de palabras; decodificación sintáctica; decodificación de proposiciones; integración temática.

Esta perspectiva secuencial permite distinguir niveles que corresponden a un proceso de decodificación relativamente mecánico (los tres primeros niveles) y los niveles siguientes que conformarían lo que se puede definir como comprensión de texto escrito. Resulta difícil sostener la distinción entre lectura de decodificación y lectura comprensiva, porque es posible que los niveles en cuestión se activen en forma simultánea más que vertical.

### **1.5.1. Arquitectura funcional de la lectura**

Una teoría de la comprensión y una teoría de la mente debe considerar una descripción de una arquitectura funcional con los objetivos de: identificar los componentes cognitivos, establecer la disposición temporal de los componentes cognitivos (ordenamiento de los mecanismos en modo serial o proceso paralelo en que los componentes operen al mismo tiempo), determinar el modo en que los componentes se relacionan entre sí (la información se procesa secuencialmente desde abajo hacia arriba, desde los datos del texto hacia los niveles de procesamiento superior, y también se admite una operación descendente, un flujo de información de arriba hacia abajo).

De acuerdo con estos objetivos, las hipótesis de la arquitectura funcional de la comprensión de lectura pueden ser reducidas a dos: una concepción modular y una concepción interactiva.

### **1.5.2. Perspectiva modular**

La concepción modular del procesamiento mental adquirió relevancia a propósito del trabajo de Fodor (1986), en el que sostiene que el sistema cognitivo está compuesto de unidades funcionales autónomas. La hipótesis fundamental de esta perspectiva es que el

sistema cognitivo se organiza en módulos independientes, entre los cuales es posible distinguir sistemas centrales y unidades autónomas. Estas últimas se caracterizan como mecanismos altamente especializados; de modo tal que cada uno de ellos sólo opera en un dominio único y sólo tiene acceso a un tipo particular de información y debe operar sin recibir influencia alguna tanto de los sistemas centrales como de los restantes módulos. Esto quiere decir que el flujo de información se realiza de abajo hacia arriba o desde los módulos inferiores a los superiores en un tipo de procesamiento automático y obligatorio.

Las propiedades más sobresalientes de los sistema modulares son la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo.

El sistema estaría formado por tres tipos de procesadores:

- a. sistemas de transducción sensorial, encargados de convertir la energía física en representaciones mentales.
- b. sistemas de entrada o módulos, procesadores específicos que deben elaborar una representación mental a partir de la información entregada por los transductores.
- c. sistemas centrales o procesadores generales, mecanismos de integración de información procedente de los diversos módulos cuya función obedece a tareas tales como razonamientos o toma de decisiones.

Según esta teoría una parte importante de los procesos que se hallan al servicio de la percepción y de la comprensión lingüística son modulares.

### **1.5.3. Perspectiva interactiva**

En esta postura se asume que los mecanismos de procesamiento de información actúan en paralelo y se influyen mutuamente entre los diferentes subsistemas por medio de la comunicación bidireccional; esto quiere decir que en cualquier momento del flujo de información, los procesos de orden superior pueden aportar información a los de orden inferior. Un supuesto característico de estos modelos es que la información del contexto

suele estar disponible a cualquiera de los sistemas y por ello participar en todas las etapas del proceso informacional.

Desde esta perspectiva se rechaza la idea de una operación en etapas ordenadas temporalmente en forma serial. Es posible que existan módulos o mecanismos especializados, pero se relaja la exigencia de comunicación unidireccional.

Las diferencias entre una concepción modular y una interactiva pueden llegar a disminuir. La arquitectura modular no es necesariamente incompatible con una organización en paralelo de los subsistemas de procesamiento del lenguaje, ya que la limitación central radica en la ausencia absoluta de influencias contextuales en el funcionamiento interno de cada subsistema, es decir, no se concibe el influjo de información desde otros sistemas de procesamiento.

Muchas de las características definitorias de los módulos, de acuerdo con la propuesta de Fodor, son aplicables a una visión interactiva. Se destaca el funcionamiento automático, la especialización funcional y la inaccesibilidad a la conciencia como rasgos compartidos con los mecanismos de carácter interactivo. El punto clave que se puede discutir es si un componente de procesamiento puede o no ser condicionado por la acción de otro componente en otro nivel.

Existe un gran debate en torno a este tema. Por el momento se ha alcanzado un consenso entre los investigadores en parte porque la evidencia empírica disponible aún no es definitiva.

#### **1.5.4. Tendencias imperantes en la comprensión de textos escritos**

A continuación se seguirá una perspectiva histórica que tenga en cuenta la distinción entre las dos concepciones alternativas presentadas.

##### **1.5.4.1. El método fónico: una aproximación a los modelos lineales**

El primer antecedente de estudio científico de la lectura lo constituye Javal quien en 1879 comenzó a estudiar los movimientos de los ojos sobre la hoja impresa durante la lectura de un texto. Otros investigadores posteriores se han ocupado del tipo y tiempo de

las fijaciones oculares durante la lectura así como respecto de los cambios evolutivos detectados en este tema en lectores de diferentes edades.

Hasta la década de 1940 la investigación en lectura en los Estados Unidos no contaba con un soporte teórico que respaldara los trabajos en ejecución. En Francia, la lectura constituyó clásicamente un tema de reflexión propiamente pedagógico, centrado en modelos de instrucción con escaso apoyo teórico. Así constituyó una novedad en la década del 70 la irrupción de la lingüística en el campo pedagógico de la enseñanza, ya que la pedagogía debía contar con una teoría de la lectura.

Durante muchos años los métodos fónicos fueron de gran importancia para el aprendizaje de la lectura. Se destacaron los métodos analíticos y sintéticos. Ellos constituían programas en los que se exigía al lector inicialmente aprender palabras enteras o partes de palabras para luego sintetizarlas como un todo y memorizar las combinaciones silábicas o las palabras mismas.

Uno de los primeros modelos de lectura comprensiva que se conoce como tal es el que surge alrededor de los años cincuenta. Su orientación aún es claramente instruccional. En él se visualiza la lectura como un proceso eminentemente perceptual, cuyo objetivo central es que los lectores discriminen entre los símbolos visuales que perciben en la página escrita para que luego puedan traducirlos en un código oral. La lectura en esta perspectiva no era concebida como un proceso lingüístico sino que se pensaba que era un proceso de percepción que al estar acompañado de un proceso de traducción producía un código lingüístico.

Dados estos enfoques no es sorprendente que las principales metodologías se concentraran en aspectos fónicos y de reconocimiento de palabra y enfatizaran drásticamente los procesos de memoria a corto plazo.

Los métodos de instrucción bajo el paradigma del fonocentrismo se encuadran en un modelo de lectura lineal, ya que se enfatiza sobre todo durante los primeros años de aprendizaje la lectura letra a letra, sílaba a sílaba y/o palabra a palabra y no se considera o se posterga la integración y elaboración semántica de los significados textuales. Además en este modelo se pone demasiado énfasis en el componente léxico y su identificación, reduciendo y simplificando el proceso de lectura comprensiva a una percep-

ción, conocimiento y memorización de vocabulario como paso inicial dentro de la secuencia que seguiría al análisis de frases y oraciones.

El concepto imperante de lectura en el siglo XIX la mera obtención de información del texto escrito. Los fundamentos teóricos para esta perspectiva provienen de las teorías de la memoria del s. XIX, en las que era concebida como almacén de información con dos componentes básicos: una memoria a corto plazo y otra a largo plazo. Este modelo resultaba de una teoría relativamente simple de cognición con importantes repercusiones para la lectura: en cuanto más tiempo una cantidad de información se mantenga activa en la memoria a corto plazo, mayor será la probabilidad de que sea transferida a la memoria a largo plazo, y, por tanto, recordada.

Así la lectura era concebida como una localización de la información en el texto para, por medio de la repetición, alcanzar la transferencia de esa información a la memoria.

Estos modelos tradicionales están basados en la teoría de la transferencia de información. En ella se propone que el lector debe identificar los significados del texto y debe almacenarlos en su memoria; de este modo el lector ideal es aquél que se desempeña eficientemente como un memorizador de la información contenida en el texto. De allí la importancia asignada al proceso de percepción y memorización de los datos del texto escrito.

A partir de estos datos, se infiere que en la base de estos modelos se encuentran teorías psicológicas y lingüísticas de corte asociacionista y estructuralista, respectivamente. Específicamente, los modelos de Bloomfield (1933) y Hockett (1958) en los que el lenguaje humano es definido como un complejo sistema de hábitos con particular atención a los subsistemas centrales de corte gramatical y fonético.

En cuanto a la concepción del lector en estos modelos, consideran que se trata de un organismo determinado por los estímulos circundantes y memorizador de la información contenida en la hoja de papel escrita, y por ende, la lectura es concebida como proceso fónico guiado fundamentalmente por los datos del texto.

Lo expuesto se relaciona con las teorías de la lectura basadas en el proceso de transferencia de información en las que se sostiene que el texto posee un significado único. Dicho significado es codificado en el texto por el escritor y la tarea del lector consiste en

decodificarlo y almacenarlo directamente en su memoria. Desde esta óptica es interesante recordar que gran parte de los intentos por definir al texto escrito destacan por un marcado sesgo formal (estructuralista). Mayoritariamente estos trabajos describen el texto sobre la base de su extensión. Muchos de estos alcances son producto de posturas eminentemente conductistas o materialistas, ya que enfatizan las propiedades formales del constructo textual y le asignan a éste un carácter sígnico estático, es decir, explícito y no abierto a posibles interpretaciones.

Parte de estas concepciones pueden apoyarse en una importante línea de pensamiento que sostiene que los textos escritos son autónomos y explícitos en sí mismos, ya que ellos deben funcionar descontextualizadamente.

#### **1.5.4.2. Modelos lineales o de procesamiento de la información**

Dentro de los denominados modelos lineales y a diferencia de aquellos provenientes de prácticas instruccionales y carentes de apoyo teórico explícito, se encuentra el modelo de etapas secuenciales y de clara orientación computacional, provenientes mayoritariamente de la teoría del procesamiento de información. También se conocen por “enfoques guiados por los datos” o de procesamiento ascendente, pues en ellos el proceso lector se centra en la fase de identificación de la información visual o presente en el texto escrito a partir del reconocimiento de letras y grupos de letras y se constituye como un proceso de alta rigidez.

Hoy en día no se acepta una arquitectura totalmente serial de la mente humana porque es lenta e insuficiente, pues las operaciones de un determinado nivel no podrían llevarse a cabo hasta que se hubieran ejecutado todas las de los niveles anteriores. Esto llevaría tiempos de espera excesivos en el procesamiento de la información y generación de una sobrecarga en la memoria operativa. Además estos enfoques se oponen a los datos que se disponen sobre la organización funcional del cerebro, ya que éste se entiende como una red de miles de procesadores interconectados que trabajan en línea y no como un único analizador de información lineal.

Actualmente existe evidencia empírica de que el proceso de lectura no se realiza necesariamente letra a letra, prueba de ello es que los lectores expertos logran la identificación

de letras en paralelo. Los mecanismos de identificación pueden abarcar varias letras a la vez, una palabra completa o varias de éstas. La mirada del lector no recorre todas y cada una de las letras del texto, sino que se ubica en sucesivos puntos de la cadena lingüística a gran velocidad. No todas las palabras de un texto reciben una fijación ocular, las palabras cortas son saltadas con mayor frecuencia que las largas. Del mismo modo, las palabras con mayor frecuencia de uso son objeto de menores fijaciones oculares y de menor duración que las menos frecuentes.

En el terreno de la psicología del lenguaje y de la psicolingüística se ha desarrollado una importante investigación en torno a cada uno de los niveles estructurales. No cabe duda que el procesamiento del lenguaje escrito consta de diversas clases de unidades que se superponen jerárquicamente, de modo que las unidades de mayor tamaño resultan de combinaciones recursivas de unidades menores. Así la lectura puede ser caracterizada como un proceso de identificación de estos diversos tipos de unidades estructurales y de integración de éstas en unidades mayores, minimizando el rol del sentido. No obstante y dejando en claro que la comprensión léxica y oracional constituyen aportes esenciales para la comprensión del texto, se debe señalar que ellas por separado ofrecen una visión parcial de la actividad comprensiva global, es decir, aportan un sustrato de base, pero no logran dar cuenta de los productos finales globales del proceso total.

#### **1.5.4.3. Modelos interactivos o psicolingüísticos**

El advenimiento de la psicolingüística junto con otros desarrollos científicos trajo aparejado un cambio en la manera de concebir el abordaje transdisciplinarios de los procesos (psico)lingüísticos tal como el de la comprensión de textos escritos.

Mucho se le debe al aporte de N. Chomsky en cuanto a su concepción del lenguaje. El modo en que éste se adquiere y desarrolla produce un cuestionamiento de las tendencias dominantes en lectura y los modelos lineales deben enfrentar propuestas alternativas. En efecto, el hecho de que la lingüística generativo-transformacional demostrara que el significado de las oraciones no se relacionan directamente con su forma externa y que se requiere manejar un conjunto de reglas de transformación para relacionar esta estructura a la o a las proposiciones involucradas, además de destacar el uso creativo que los usuarios hacen de su competencia, derivó de una visión activa y participativa del sujeto que

adquiere su lengua y contribuyó a superar el carácter tradicionalmente pasivo asignado al lector de un texto.

Sin embargo, este paradigma psicolingüístico emergente quedó restringido a una serie de premisas muy radicales que no permitió un fuerte avance hacia una perspectiva cognitiva amplia de corte eminentemente discursivo y transdisciplinario. Por otra parte, la psicolingüística tradicional chomskiana sólo se restringió con el tiempo a dominios muy específicos.

Estos antecedentes derivaron en la creación oficial de la psicolingüística, entendida inicialmente como una disciplina científica cuyo objeto de estudio es la adquisición y uso de las lenguas naturales desde la perspectiva de procesos mentales subyacentes. Bajo el paradigma de la lingüística generativa-transformacional y de la psicología cognitiva, se comenzó a estudiar las implicaciones de la nueva tendencia en la comprensión del lenguaje natural. En contraste con las visiones anteriores, ahora el lenguaje se define como una facultad cuyo uso es un proceso gobernado por reglas y cada miembro de una comunidad lingüística participa activamente de la construcción de su sistema lingüístico.

En un inicio, los esfuerzos más notables en este campo se aprecian en el desarrollo de una “teoría derivacional de complejidad” que da cuenta del tipo y número de las transformaciones gramaticales que afectan la comprensión de enunciados orales y/o escritos. El objetivo central de esta teoría era llegar a predecir, sobre la base de las transformaciones involucradas en un corpus determinado, qué oraciones serían más difíciles de comprender, ya que requerirían mayor número de reglas transformatorias desde la estructura profunda.

Estos modelos tuvieron gran auge pero el interés en su profundización decayó porque los resultados empíricos presentaron contradicciones complejas de manejar. Parte del fracaso se debió al isomorfismo postulado entre la gramática y los procesos de comprensión de oraciones, ya que existió confusión entre los modelos de competencia (conocimiento implícito de la lengua) y modelos de actuación (uso de la lengua en situaciones concretas), en donde la hipótesis de la “teoría derivacional de complejidad” constituyó una de las tantas propuestas sobre la actuación.

Durante la década del sesenta, los trabajos de dos investigadores de particular influencia se constituyen en pioneros en el ámbito de la lectura; Kenneth Goodman y Frank Smith.



Goodman postula que el lector es un explorador y constructor en busca de significado y que esta tarea hará uso de todos los recursos disponibles. Para Goodman, la comprensión de una palabra, los contextos lingüísticos y semánticos desempeñan un rol crucial. Así la lectura de palabras en contexto demostró alcanzar mejores logros que la lectura de palabras en listas de elementos no relacionados.

En la tarea de construir el significado textual, el lector utiliza tres sistemas de claves: sintácticas, semánticas y grafofonémicas. El uso adecuado de estas claves constituye el soporte sobre el que el lector reduce las ambigüedades y logra predecir información esencial.

Para Smith, cada sujeto que aprende a leer lo hace como consecuencia de ser parte de una comunidad letrada y por lo tanto se aprende a leer, leyendo. Por lo tanto la función del profesor no es tanto enseñar a comprender como enseñar a los niños a desarrollar la lectura. Abogar por un tipo de enseñanza más global e integradora en que el sujeto aprenda a leer como parte de un crecimiento social más amplio. Esta postura implica una serie de pasos metodológicos que recién hoy en día se están poniendo en acción, tales como el enfoque directo del desarrollo de destrezas de lectura, enfatizando la participación del lector y su control estratégico.

Otra contribución de Smith está relacionada con la idea de que la lectura opera sobre la base de predicciones informadas a partir de la información no visual o conocimiento previo. Smith argumenta que los buenos lectores son capaces de arriesgarse a hacer predicciones antes y durante la lectura y que muchos de esos procesos se basan, mayoritariamente, en su conocimientos anteriores. Un lector hábil descansa mínimamente en la información visual y potencia el uso de los conocimientos previos. El proceso de lectura es eminentemente constructivo, ya que los sujetos logran crear el sentido del texto a base de lo que ya conocen y está a su disposición. Se postula que la comprensión es un proceso predictivo y de toma de decisiones en que el sujeto trabaja activamente en la construcción del significado en base a la información visual pero con particular atención a conocimientos previos disponibles.

Como una forma de llegar a entender el modo en que funcionan los mecanismos de comprensión, la manera en que se organiza el conocimiento existente en la mente del lector y la forma en que se integra la información nueva en la representación que va

construyendo el sujeto durante la lectura, la psicología cognitiva y las teorías psicolingüísticas han postulado la noción de esquema. Este enfoque arranca de un tipo de procesamiento descendente, en el cual el conocimiento previo vital para otorgar coherencia al constructo escrito estaría estructurado en la mente de modo que el reconocimiento parcial e inicial de lo escrito es suficiente para activar todo un conjunto de conocimientos interrelacionados. Estos paquetes de información han recibido diversas denominaciones a lo largo de la historia: marco (frame) propuesto por Minsky (1975), libreto (script) manejado por Schank y Abelson (1977) y “esquema” utilizado por Piaget (1972) y Bartlett (1932). Todos ellos en términos generales apuntan al modo de almacenamiento de conceptos más o menos abstractos sobre eventos, acciones o rutinas.

Como muchas otras teorías, la de los esquemas no es nueva. Emergió a principio de los años 30 a propósito de los primeros escritos de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia de los niños y de los trabajos de Bartlett acerca de la memoria.

En términos generales se acepta que un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria del sujeto, es decir, equivale a un tipo de organización de información prototípica que se elabora y almacena a lo largo de la vida. Estas entidades conceptuales complejas están compuestas por unidades más simples y se pueden engarzar unas a otras.

De acuerdo a la teoría de los esquemas, la comprensión es un proceso interactivo entre los esquemas de conocimiento del lector y la información del texto. Las dos formas de procesamiento ascendente y descendente quedan englobadas en la idea de que, cuando un sujeto lee, debe hacer uso de todos los recursos disponibles, atendiendo a los datos del texto como activando en su memoria la información necesaria. Esta visión del proceso constituye lo que se llama “modelos interactivos de lectura”. Lo que el lector ve en el texto y los conocimientos que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia.

Todos los conocimientos almacenados en la memoria del lector se van organizando y reorganizando cada vez que se incorporan nuevas informaciones en una especie de sistema de redes interrelacionadas. Para lograr ser realmente comprendida, una información nueva debe integrarse en esos esquemas pre-existentes, estableciendo las conexiones pertinentes con lo que ya se conocía sobre ese campo de la experiencia. Al hacerlo,

se posibilita además la realización de múltiples nuevas relaciones entre conocimientos ya almacenados, pero que hasta ese momento se encontraban inconexas o relacionadas de otra forma. Así la acumulación de conocimiento no progresa nunca como una mera suma de información, sino que cada nuevo dato provoca una reestructuración del sistema de conexiones existentes.

En este sentido, la comprensión de un texto escrito no depende de una capacidad limitada de conocimientos, sino que de la necesaria posesión de estructuras de conocimientos pertinentes que se van ampliando y re-elaborando en el acto mismo de comprensión, para lograr una adecuada interpretación textual.

Las características centrales de esta postura son:

- proveer marco ideacional: entrega una referencia para organizar la información entrante y la que se activa desde los diversos sistemas de memoria;
- permitir la atención selectiva: ayuda al lector a seleccionar la información importante desde el texto;
- contribuir al proceso inferencial;
- permitir la búsqueda ordenada de información en la memoria;
- facilitar la edición y el resumen: el esquema ayuda a la determinación de las ideas importantes y de las de menos relevancia, también permite la formulación de gráficos y organizadores;
- permitir la reconstrucción inferencial: ayuda a superar los vacíos de la memoria permitiendo la generación de hipótesis acerca de la información faltante.

#### **1.5.4.4. Teoría macroestructural: modelo psicopsicolingüístico estratégico**

El modelo que surge de los trabajos de van Dijk y Kintsch (1978, 1983) y van Dijk (1978, 1980, 1985) pone énfasis en el análisis estructural de los textos y puede resumirse en dos componentes esenciales: una descripción de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicopsicolingüístico.

Estos autores sostienen que la estructura de los textos está compuesta por una serie de significados oracionales o proposiciones, unidas por medio de relaciones semánticas.

Algunas de estas relaciones están explícitas en la estructura textual, pero otras deben ser inferidas por el lector durante o con posterioridad al proceso de interpretación, ya sea basado en sus conocimientos previos o en claves del contexto. La comprensión de los textos escritos se puede caracterizar a partir de estructuras semánticas fundamentales: la microestructura y la macroestructura.

Ambas estructuras están compuestas por proposiciones. Como parte de la microestructura se debe elaborar una base de texto en que se focalizan las relaciones entre proposiciones expresadas en oraciones adyacentes. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las proposiciones que engloban o resumen un conjunto de proposiciones nucleares. Para ello, el lector debe generar una representación semántica global del contenido del texto o macroestructura textual, en la cual refleje el sentido general del discurso.

van Dijk y Kintsch sostienen que el modelo de comprensión descansa sobre dos supuestos básicos y centrales:

- Supuesto cognitivo: cada vez que un lector lee un texto construye una representación mental de su comprensión del texto; por lo tanto, para que se lleve a cabo la interpretación se requiere que el sujeto lector posea algunos conocimientos sobre el tema en cuestión y sobre cómo realizar el proceso mismo de lectura. El lector realiza un procesamiento de los datos externos y al mismo tiempo hará uso de su información interna disponible. Este acto interpretativo constituye un supuesto constructivista del modelo.

Puesto que el lector construye el significado durante el acto de lectura a partir de la representación mental que elabora de lo leído, se hace referencia al supuesto interpretativo del modelo.

El supuesto presuposicional se refiere al uso de conocimientos previos generales del lector acerca del tema de lectura.

El supuesto interactivo se refiere al necesario proceso en paralelo de los diferentes aspectos y tipos de información involucrados.

El supuesto estratégico atribuye a cada lector un conjunto de procedimientos cognitivos que le permiten usar su propio conocimiento factual y la información

del texto en sus distintos niveles de manera flexible, dependiendo de los objetivos de lectura y de los diferentes tipos textuales.

- Supuesto contextual: el lector se enfrenta a la comprensión de un texto como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado.. Por lo tanto, el procesamiento del texto escrito no es un evento exclusivamente cognitivo sino que se constituye en un evento psicosocial, que trasciende lo cognitivo.

De este supuesto se derivan cuatro más específicos. El supuesto de la funcionalidad: el lector frente al proceso de comprensión del discurso construye una representación del texto pero también del evento social contextual.

El supuesto interaccionista: se refiere a la adecuada interacción entre la representación del texto y del evento social para llegar a elaborar una interpretación coherente con los propósitos de los participantes y de acuerdo a las variables contextuales.

El supuesto pragmático: el lector debe ser capaz de comprender las intenciones del discurso (amenaza, pregunta, aseveración, etc.)

El supuesto situacional: se incluyen normas, valores, actitudes y convenciones sobre los participantes y sus respectivas interacciones como elementos de una situación concreta de comunicación en un entorno social determinado.

La propuesta de estos autores de asumir que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas constituye un hito de relevancia dentro del ámbito de la comprensión de textos escritos. Este modelo se inició en un marco psicolingüístico en 1978, pero ha logrado desplazarse hacia una perspectiva pragmática o de corte psicosociolingüístico.

Una de las propiedades fundamentales del discurso en este modelo es la coherencia o cohesión. Se trata de una propiedad de carácter semántico en la que las oraciones de un texto deben satisfacer ciertas relaciones semánticas entre ellas, tanto a nivel global como local. Halliday y Hassan (1976) y Brown y Yule (1991) establecen una distinción entre coherencia y cohesión en la que se le asigna a la última la función de dar cuenta de los

aspectos más específicos o superficiales de las manifestaciones gramaticales o enlaces textuales de la coherencia semántica subyacente a las oraciones. van Dijk y Kinsch no distinguen una de otra ya que entienden que las relaciones entre ambos niveles son interdependientes y muchas de las relaciones textuales no se manifiestan explícitamente en la superficie del texto, sino que deben ser inferidas por el lector a base de sus aportes de conocimientos previos.

Otra característica relevante del modelo es que la comprensión del discurso no sólo incluye la representación de una base de texto en la memoria episódica sino al mismo tiempo la activación y otros usos del denominado modelo de situación también en la memoria episódica. En este modelo se incluyen todos los conocimientos previos del lector y sus experiencias pasadas provenientes de la memoria episódica. Esta representación compleja permite conocer no sólo lo que el texto significa conceptualmente sino referencialmente. Así, se busca que los modelos de situación permitan al lector alcanzar nociones fundamentales, tales como verdad o falsedad de los discursos.

El modelo de procesamiento estratégico del discurso postula un tipo de procesamiento interactivo en el que se procede desde la comprensión de palabras, cláusulas simples, hasta el procesamiento de oraciones complejas, secuencias de oraciones y estructuras textuales globales, aceptando la idea de múltiples relaciones entre los diferentes niveles de procesamiento. Todo el proceso está permeado por una retroalimentación bidireccional constante entre las unidades menos complejas hasta las más complejas.

La noción de estrategia de comprensión textual se puede definir en términos de propiedades de planes globales, de representaciones cognitivas de secuencias de acciones en relación a sus respectivas metas. Ello se entiende como el resultado de un proceso mental que recurre a una variada gama de saberes y que tiene como objetivo resolver un problema determinado.

Es necesario hacer referencia al tipo de conocimientos que pueden adquirirse y requerirse para desempeñarse como lector estratégico experto. Se acepta la existencia de dos tipos de conocimiento: el declarativo o fáctico (saber qué es algo) y el procedimental o procedimental (saber cómo se hace algo). El conocimiento declarativo en el ámbito de la lectura incluye todos los aspectos relacionados con la estructura de la tarea y los objetivos de la misma. El conocimiento procedimental contiene información sobre varios tipos de

acciones: resumir, búsqueda de detalles específicos, activación de conocimientos previos, reconocimiento de una idea principal, y otros aspectos de la lectura.

El saber declarativo es relativamente estable mientras que el procedural tiene un carácter muchos más dinámico. Cuando se activa este último se lleva a cabo una reorganización de ese conocimiento o transformación de la información activada.

Respecto de la activación de uno u otro conocimiento, Gagné (1991) indica que cuando se posee un alto grado de conocimiento procedural, las transformaciones se ejecutan de forma rápida y automática, mientras que la activación del declarativo es más lenta y deliberada. Las interacciones entre estos conocimientos son múltiples y generadoras de relaciones.

Estos dos saberes ponen énfasis sobre el conocimiento y los procedimientos requeridos para la ejecución, pero no dan cuenta de las condiciones bajo las cuales un lector pudiera seleccionar o ejecutar dichas acciones. Con el objetivo de ampliar el marco de operación del comportamiento estratégico e incluir las intenciones y motivaciones del lector, Paris, Lipson y Wixson (1994) proponen introducir un tercer tipo de conocimiento, denominado condicional, que incluiría un saber cuándo y por qué y que especificaría los contextos en uso, de acuerdo a las demandas de la tarea y a los objetivos de lectura. El conocimiento condicional ayuda al lector a manejar y organizar el conocimiento declarativo y procedural, ajustando la información a contextos y tareas particulares.

Sólo con estos tres tipos de conocimientos disponibles, un lector experto puede hacer uso adecuado de estrategias útiles para resolver problemas discursivos específicos y de acuerdo a objetivos particulares. La naturaleza del tercer conocimiento condicional permite un desempeño estratégico oportuno y lleva a que el lector se adapte y pueda operar en varios planos de acción haciendo uso de los recursos disponibles y sobre la base de condiciones cambiantes.

Solé (1996) pone de manifiesto que es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. Las estrategias presentan gran utilidad para regular las actividades de las personas en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir una meta específica.

Parece existir consenso entre los investigadores que han estudiado las características de un lector estratégico en cuanto a considerar la conciencia, la intencionalidad y la regulación de la actividad como ejes definitorios del comportamiento estratégico. Por otra parte, las investigaciones actuales también permiten sostener que los lectores expertos normalmente utilizan las estrategias de manera inconsciente, ya que mientras leemos y no encontramos problemas de comprensión, el procesamiento del texto escrito se realiza de forma automática. No obstante, cuando se detecta algún obstáculo, el lector detiene la lectura, abandona el estado de inconciencia y toma el dominio de su atención selectiva para identificar el tipo de problema y proceder a buscar y encontrar soluciones alternativas. Todo ello implica que la adquisición y aprendizaje de estrategias cognitivas de lectura requiere de una adecuada capacidad metacognitiva, la cual se espera que ayude al logro de un procesamiento inconsciente a nivel automático, pero que permita –cuando sea necesario- la toma de conciencia y eventual manejo directo de los procesos de comprensión, junto a la administración de los recursos disponibles.

Así, mediante el uso de estrategias, el lector logra manejar grandes cantidades de información a medida que va leyendo, organizándola y reduciéndola a unidades semánticas mayores. La memoria no se satura de información que no alcanza a ser interpretada, sino que recibe un flujo constante de datos que van siendo procesados paulatinamente. Por ello es necesario que esta información se integre en unidades mayores a través de la incorporación o eliminación de las ideas secundarias y de los detalles, ya sea por estar implícitos en las ideas principales o ser irrelevantes al propósito general de lectura.

El conjunto de macroproposiciones textuales no constituye un mero listado de proposiciones sino una red jerárquica de ideas principales organizadas en torno a un tema o tópico. Esta macroestructura semántica (van Dijk, 1980) suele no estar explícita en los textos escritos, por ello es tarea del lector construir la jerarquía de ideas a partir de los datos del texto y del modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 1995). Dicha jerarquía semántica presenta diversos niveles de estructuración, por lo que es posible elaborar distintos grados de síntesis, dependiendo de los objetivos de lectura, los conocimientos previos, intereses del lector y tipo de tarea a desarrollar.

Los tipos de estrategias que intervienen en el proceso de lectura son los siguientes:



- Estrategias de lenguaje: dentro de las estrategias cognitivas, son representaciones generales y abstractas y se aplican a procesamientos característicos del lenguaje como la comprensión y la producción textual.
- Estrategias gramaticales: son un tipo específico de procesamientos lingüísticos a nivel de oración.
- Estrategias discursivas: incluyen las estrategias de tipo cultural, social, interaccional, pragmático, semántico y esquemático, estilístico y retórico.

Las estrategias culturales permiten una selección efectiva de la información cultural que es relevante en la comprensión discursiva. Las sociales son un tipo más específico de las culturales y parten del supuesto de que todo discurso se realiza dentro de un contexto social. Ayudan en el manejo de información respecto de la estructura general del grupo, sobre las instituciones, los eventos sociales, etc. Las estrategias pragmáticas son limitadas a la comprensión textual desde un punto de vista de los actos de habla. Finalmente, las estrategias semánticas y esquemáticas dicen relación respectivamente, por una parte, con el establecimiento del significado del texto de acuerdo con las estrategias sociales e interaccionales, y por otra, se definen como aquellas que entregan información sobre los diferentes tipos de textos y sus categorías superestructurales.

#### **1.5.4.5. Otros modelos**

Así como los modelos psicolingüísticos han tenido dificultades para ser reconocidos, mayor dificultad han tenido los modelos que prestan fuerte atención al contexto social, en parte, porque sus variables han resultado difíciles de manejar y sistematizar. Actualmente, se cuenta con modelos y/o teorías donde la cognición social y el contexto situacional desempeñan un rol más activo y dejan de ser meros componentes enunciados. También los componentes actitudinales han pasado a formar parte de los más recientes modelos de lectura.

Se suele emplear el término psicopsicociolingüística para dar cuenta de los modelos que incorporan al contexto social: van Dijk y Kintsch, Goodman y Goodman (1990) que proponen un modelo en esta línea desde una perspectiva vygotskiana de la lectura dentro

del enfoque del lenguaje total; posteriormente Goodman (1994) profundiza una teoría dentro de la línea transaccional. Todos estos son intentos por contribuir a dar cuenta de un marco cada vez mayor y más global del proceso de comprensión.

Como extensión de las teorías interactivas, surgen una serie de principios transaccionales. Rosemblat se ha esforzado por imponer un marco transaccional, proveniente desde la comunicación oral cara a cara, al ámbito de la lectura comprensiva. Para esta autora (1994), el significado textual no se encuentra explícito y preparado “en” el texto o “en” el lector, sino que se construye durante las transacciones entre el texto, el lector y el contexto cuando se lleva a cabo el proceso de comprensión. Lo que adquiere relevancia no es la interacción entre información textual y conocimientos previos del lector, sino que el nuevo significado o representación creada en la mente del lector por medio del encuentro entre el texto y el lector en un contexto determinado. Rosemblat destaca que el lector y el texto se involucran en una transacción compleja, de la cual en un juego bidireccional entre lector, texto y contexto emerge una organización o síntesis, más o menos coherente y completa.

Esta visión del lector como constructor del significado le brinda un rol protagónico en la elaboración de un sentido único a partir de una situación específica de transacción. Este significado particular no puede ser precisado en el texto aislado ya que éste se vuelve una fuente de múltiples significados alternativos, dependientes del conocimiento y experiencia de la persona que se aproxima al texto y de los factores contextuales en juego. Estos significados posibles son producto de transacciones entre el texto y la mente del lector en un contexto definido, por tanto, aquellos lectores que compartan características culturales comunes y enfrenten el texto en contextos semejantes, elaborarán representaciones similares al leer un mismo texto, sin embargo, estas representaciones pueden no ser idénticas, producto de las especificidades de las tareas y demandas ejercidas por los objetivos contextuales.

El contexto tiene en estas teorías un rol central en el proceso de comprensión. Existen contextos culturales y sociales que dan forma a la manera en que las personas enfrentan un texto escrito, determinando así el tipo de representación mental que construye el lector. Ello es posible porque estas demandas contextuales ejercen influencia sobre el conocimiento previo disponible y el que efectivamente se activa e incorpora durante el

proceso de lectura. Por lo tanto, la construcción del significado textual no se realiza exclusivamente a la luz de la información visual y no visual, sino que enmarcada en el contexto particular y considerando las características sociales de los lectores y escritores.

En otro contexto, diversos modelos de orientación conexionista han emergido oponiéndose con fuerza a los llamados modelos clásicos (McClelland y Rumelhart, 1986; Pinker y Prince, 1988; Ramsey, Stich y Garon, 1991; Toribio Mateas, 1995; Bechtel, y Abrahamson, 1996). Ellos se han posicionado particularmente desde el ámbito de la inteligencia artificial, la psicología experimental o la psicología del discurso. Los modelos de orientación conexionista, de procesamiento distribuido de información en paralelo o de redes neuronales contienen toda la información necesaria para explicar una cierta relación input-output sin referencia a ninguna característica semántica. Las redes conexionistas son entendidas como sistemas dinámicos que se describen por medio de ecuaciones matemáticas. En estos modelos las relaciones causales entre las unidades que componen el sistema describen suficientemente cómo la información es procesada por la red. No obstante, debido a que estas unidades no tienen una representación semántica directa, todas las computaciones pueden ser explicadas sin referencia al contenido de la información procesada.

Dentro de este vasto campo, cabe destacar los trabajos de Kintsch (1988, 1998) en que el autor avanza en la elaboración de un modelo de Construcción-Integración cuyo objetivo central es desarrollar un marco de carácter general o unitario para abarcar un conjunto muy amplio y variado de actividades cognitivas superiores que van desde la comprensión del lenguaje hasta la resolución de problemas de diverso tipo y planificación. El nombre del modelo refleja el supuesto básico para el fenómeno de la comprensión textual, acerca de la naturaleza de la interacción entre lector y texto. Se trata de una teoría híbrida porque su componente de construcción está basado en reglas y en simbólico, mientras que el proceso de integración se basa en un procedimiento conexionista.

Estas teorías y modelos deben enfrentar desafíos y críticas emergentes. Sólo las indagaciones teóricas y empíricas podrán arrojar luz sobre los hechos descriptos.

### 1.5.5. Referencias bibliográficas

Bechtel, W. y A. Abrahamsen (1996) *Connectionism and the mind. An introduction to parallel processing in networks*. Oxford, UK: Blackwell.

Brown, G. y G. Yule (1991) *Discourse analysis*. Cambridge;: Cambridge University Press.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Fodor, J. (1986) *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid: Ediciones Morata.

Gagné, E. (1991) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.

Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Madrid: Paidós.

Goodman, J. y K. Goodman (1993) “Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)”, en L. Moll (comp.), *Vygotsk y la educación*, Buenos Aires, Aique.

Halliday, M. (1987) “Spoken and Griten modes of meaning”, en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*, New York: Academic Press.

Kintsch, W. (1988) “The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model”, *Psychological review*, 95 (2), 163-182.

Rosemblat, L. (1994) “The transactional theory of reading and writing”, en R. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and prosesses of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1057-1091.

van Dijk, T. y W. Kintsch (1978) “Toward a model of text comprensión ad production”, *Psychological review*, 85, 5, 213-233.

van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*, Buenos Aires: Piados.

(1980) *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Cátedra.

(1995) “On macrostructures, mental models, and other inventions: a brief, personal history of de Kintsch-van Dijk theory”, en C. Weaver, S. Mannes y

C. Fletcher (eds.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 383-407.

## **1.6. LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS**

### **1.6.1. La intervención educativa en la comprensión de textos**

El marco teórico para la intervención educativa en la comprensión de textos que adoptan Sánchez Miguel et al. (1995) es el de la psicología cognitiva. Establecen tres requisitos:

1. Caracterizar cognitivamente a quienes comprenden adecuadamente *una teoría sobre el experto*.
2. Describir el curso evolutivo que media entre la comprensión inicial y el dominio de la habilidad: *una teoría sobre la adquisición de las habilidades*.
3. Precisar en forma razonada la intervención: *una teoría sobre la intervención*.

El autor plantea las siguientes preguntas como parte de los interrogantes que se plantea un docente:

1. ¿Qué supone comprender un texto?
2. ¿Qué implica no comprenderlo?
3. ¿Qué hacemos cuando comprendemos?
4. ¿Qué ocurre cuando fracasamos?
5. ¿En qué podemos instruir?
6. ¿Cómo podemos hacerlo?

#### **1.6.1.2. Esquemas de representación**

1. La denominada "representación coherente" y su esquema respectivo corresponden a los sujetos más capaces. Son rasgos distintivos de la buena comprensión: a) no toda información resulta igualmente importante (representación en pirámide) y b) las ideas obtenidas mediante la lectura guardan entre sí una relación precisa, por ej.; *medios/fines, problema/solución, causa/efecto, etc..*

2. No comprender un texto es no registrar en la mente más que un conjunto de elementos, sin otra relación entre sí que la de referirse al tema general tratado.
3. Cuando comprendemos captamos la organización del texto. Los textos tienen ciertas formas características de organizarse (narrativa, descriptiva, problema /solución, causal, comparativa, secuencial) y los lectores cuentan con conocimientos sobre ellas. Además de penetrar en la estructura interna del texto, los lectores competentes son capaces de reducir toda la información a un conjunto limitado y operativo de ideas que se relacionan entre sí de manera jerárquica. Son ideas globales que confieren un sentido unitario y definido a lo leído.
4. Los lectores más inmaduros se muestran insensibles a la organización textual, tienden a convertir el texto en una lista de elementos (*estrategia de listado*). Cuando se les pide reducir la información se conforman con *suprimir* lo redundante y *copiar* literalmente el resto de la información. Lo que separa a estos dos niveles de competencia es la *linealidad* (*estrategia del listado* y *estrategia de suprimir y copiar*) de los más inmaduros frente a el *modo global* (estrategia macroestructural y macrooperadores). Por otro lado está la rigidez que muestran los más incompetentes frente a la flexibilidad de los más maduros.
5. La meta de la instrucción no puede ser otra que la de llevar a los sujetos de una representación *tema + detalle* a una representación global y coherente. Hay que sustituir el modo *lineal y rígido* por uno más global y *flexible*, por ejemplo, donde haya *suprimir y copiar* sea posible derivar el significado global.

Nuestra idea, afirma Sánchez Miguel, es que los alumnos aprendan a interponer entre ellos y el texto actividades planteadas como autopreguntas:

1. Progresión temática

- 1.1. ¿De qué se trata ahora- en cada momento- el texto?

- 1.2. ¿Qué dice el resto de ese tema?

2. Macrorreglas:

2.1. *¿Podemos quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque se dice de varias maneras?*

(Macrorregla de omisión).

2.1. *Hay algo en el texto que se pueda considerar como un ejemplo de algo que ya sabemos?*

(Macrorregla de Generalización).

2.2. *¿Podemos sustituir todo esto por alguna palabra "nuestra" (Macrorregla de interacción*

### 3. Organización interna

3.1. *¿Qué organización de las que conocemos (problema/solución, causalidad, comparación,, descripción, secuencia) podría corresponder a este texto?*

3.2. *¿Dónde están en el texto los problemas, las soluciones, las causas, las consecuencias, las semejanzas, las diferencias las características o las fases?*

### 4. Anticipar y predecir

4.1. *¿de qué puede tratar el texto? (después de leer el título)*

4.2. *¿ Cómo puede seguir ahora?*

### 5. Supervisar

5.1. *¿Qué preguntas podrían hacer de este texto?*

5.2. *¿Qué es lo que no entiende de este párrafo?*

5.3. *¿En qué punto empiezan las dificultades?*

#### **1.6.1.3. Referencia bibliográfica**

Sánchez Miguel, Emilio. Orrantía Rodríguez, José. González Pardo, Javier (1995). “La intervención educativa en la comprensión de textos: más allá de la instrucción en habilidades cognitivas”, en Mario Carretero, Julián Almaraz y Pablo Fernández Barrocal (editores), *Razonamiento y comprensión*, Madrid. Trotta.

### **1.6.2. Comprender e interpretar en situación escolar**

Es evidente, dice Reuter, que lectura, comprensión e interpretación dependen del Sujeto. Se trata de una actividad compleja que moviliza saberes múltiples (sobre el mundo, los textos, el lenguaje, las situaciones) y de operaciones múltiples y complejas (jerarquización, puesta en relación, explicitación, reorganización, va y viene entre el micro y el macro nivel estructural, proacción y retroacción). En este sentido:

- la parte del lector es fundamental para la construcción del sentido
- las diferencias de comprensión-interpretación pueden estar ligadas a diferencias en la articulación de saberes y de operaciones y no necesariamente a deficiencias
- es difícil distinguir comprensión e interpretación.

#### **1.6.2.1. ¿Comprender versus Interpretar?**

En estos preliminares se presenta inevitablemente la cuestión de los límites entre comprensión e interpretación. Para circunscribir el tema, el autor sostiene que se tendrán en cuenta solamente algunas observaciones susceptibles de organizar el trabajo didáctico

En primer lugar la distinción es muy leve en situaciones corrientes fuera de la situación educativa.

En cambio, la tradición escolar tiende a distinguir comprensión e interpretación, lo mismo que ciertas teorías y ciertas intuiciones empíricas que se apoyan en el carácter más o menos discutible del sentido propuesto.

En la tradición escolar se trata de establecer una partición entre un sentido primero, común, no discutible y un nivel de interrogación de este sentido o de su integración en otros marcos. Esto no carece de interés en términos de aprendizaje al forzar a observar



las restricciones del texto y el modo de funcionamiento de las lecturas. Además, obliga a formalizar el Objeto y las operaciones del Sujeto.

Sobre estas bases – discutibles teóricamente- Reuter propone una serie de distinciones con una perspectiva operatoria entre comprender e interpretar fundada sobre dos grandes criterios : se trata de responder qué cuestión plantea una y otra y cómo se la valida.

En principio, muchas operaciones estarían implicadas en la situación escolar, por ejemplo: el análisis del texto como toma de datos organizados para justificar comprensión y / o interpretación difiere por el esfuerzo de sistematización, de justificación y de explicación.

Además, la explicación es uno de los niveles esenciales donde se juega la evaluación escolar.

En otros términos, el autor distingue funcionamientos corrientes que tienden a la comprensión y a la interpretación y los funcionamientos escolares e intentará explicar las distinciones que establece entre comprensión y justificación en situación escolar.

#### **1.6.2.2. Comprender en situación escolar**

Comprender en situación escolar –sostiene Reuter- es responder a una pregunta del tipo “¿qué dice el texto?”. Se trata de recuperar un sentido que se postula “primero”, “literal”, compartido por una comunidad cultural, relativamente indiscutible, explícito o explícitable sin grandes disensos: una suerte de base lingüístico cultural. (coincidente con la “base textual” de la teoría de Kinstch).

Se puede verificar esta base en los puntos comunes de los resúmenes e interpretaciones corrientes, ya sea en los resúmenes comunes como en las de los expertos. Más allá de los debates epistemológicos indispensables, resulta inútil didácticamente proponer instrumentos técnicos con vocación descriptiva, provenientes de la lingüística y de la semiótica, que permiten fundar el análisis de todo texto y dar cuenta, al menos en parte, de lo que se aprende en una lectura inicial del texto.. Se evalúa esta comprensión de parte del aprendiz por los procedimientos que buscan reencontrar “la imagen” del texto, una homología macro o micro estructural. Esto explica que las ejercitaciones se sirvan de preguntas locales o globales que deben permitir reencontrar elementos, dar equivalentes

(sinonimia, reformulación, resumen, transcodificación) La validación se efectúa por la confrontación con el texto: búsqueda de homología y no contradicción.

La comprensión en la situación escolar está siempre ligada a la evaluación por el docente del discurso de un aprendiz dado, lo que puede relativizarse o modificarse según la edad de los aprendices y la confrontación con el texto. Hay comprensión de un texto por un aprendiz en situación escolar cuando:

- construye un enunciado,
- tal como es juzgado por el docente,
- provisto de sentido,
- que responde a su pregunta,
- equivalente en este marco al texto fuente
- en función del nivel postulado de los aprendices..

Dos observaciones hace este autor sobre la comprensión en situación escolar. Primero, ésta se considera como una base necesaria y previa a la interpretación. Es así tenida como objetivo sobre todo para el nivel primario y el colegio secundario, quedando la interpretación reservada para los niveles superiores de enseñanza.

El discurso de la comprensión se presenta frecuentemente – a nivel superestructural- como homólogo al texto fuente y una de las grandes dificultades, tan pronto como se abandona el terreno de las equivalencias locales, es encontrar la buena distancia que evite la paráfrasis o la reproducción literal (“repetir no significa comprender”). Por lo tanto, sobre esta “buena distancia” (lo que hace que ella se evalúe como tal) y los medios de construirla, no disponemos aún de muchos trabajos.

### **1.6.2.3. Interpretar en situación escolar**

Interpretar en situación escolar responde a otras preguntas, por ejemplo:

-Qué quiere decir el texto? (lo que significa que dice “otra cosa” “además” diferente del sentido primero construido por la comprensión), o ¿qué quiere decir el autor?

-¿Cómo “dice” (el texto o el autor) el sentido primero y /o el sentido segundo? ¿Cómo está construido (el texto) para decir algo, para que se lo comprenda así?

-¿Por qué dice (el texto o el autor) eso de esa manera? ¿Por qué los lectores comprenden eso de esa manera?

Se abandona, entonces el terreno del “sentido primero” por el del “sentido segundo”, el de la construcción del sentido, de las intenciones y los efectos de sentido. A este primer desplazamiento, teóricamente justificable, se agrega un segundo, más empírico, que considera que se pasa de “lo más objetivo” a “lo más subjetivo”, ligado a la persona o a la corriente del pensamiento.

La interpretación tiene también como meta reorganizar los datos, reducir los implícitos para “aclarar” el texto. Ella puede verificarse por la puesta en relación con cuestiones específicas (que varían según la esfera interpretativa en la cual uno se sitúe: historia, psicoanálisis, sociología, etnología...), por el uso de conceptos específicos, por la puesta en relación con referentes particulares. De hecho, en el uso escolar, esta “verificación” metodológica es débil. Ella porta por una parte la no contradicción con los datos, la toma en cuenta del máximo de datos, el esclarecimiento de “zonas de sombra”, pero también sobre las formas del discurso de explicación-justificación (explicación de texto, lectura metódica, comentario compuesto...) y la conformidad al discurso literario- escolar (¿En qué este texto es original, interesante?, En qué habla de lo humano, etc.). La acentuación de esta dimensión en detrimento de la primera suele ser fuente de dificultades para los alumnos y para la enseñanza misma.

La interpretación se construye, a diferencia de la comprensión, transformando su modalidad tipológica (ella aparece como un texto argumentativo y/o explicativo aun si el texto fuente fuera narrativo) y se verifica por confrontación con dos referentes: el texto fuente y la teoría interpretativa elegida.

#### **1.6.2.4. Referencia bibliográfica**

Reuter, Yves (1992). “Comprender, interpretar, explicar textos en situación escolar: a propósito de Angel. En *Pratiques* 76, diciembre 1992.

## SEGUNDA PARTE

### 2.1. INTRODUCCIÓN

En la segunda parte de este informe daremos cuenta de las acciones realizadas con respecto a la toma de distintas pruebas que nos han permitido poner a prueba nuestras hipótesis iniciales.

Las pruebas de comprensión e interpretación consistieron en reformulaciones tanto explicativas como argumentativas. Algunas sin indicaciones y otras con algunas indicaciones que incluyeron distanciadores tanto para la explicación como para la argumentación que ayudaran a la no “repetición” del texto fuente.

También para la interpretación, teniendo en cuenta la hipótesis del doble referente (el texto fuente y el marco o teoría interpretativa desde la que se lo aborda), se trabajó con tipos de prueba que ayuden a los alumnos a una reformulación transformadora y pudieran argumentar basándose en determinado marco de referencias y generaran asociaciones, relaciones entre textos, conceptos, etc.

El proceso de tratamiento de un texto fuente consta de cuatro fases. La primera corresponde a la *comprensión* del texto, es decir, la construcción de una representación mental del significado del texto. La segunda es la *conservación* en la memoria de esa significación construida. La tercera fase consiste en la *recuperación* parcial o total de la información conservada en la memoria y la cuarta es el empleo de dicha información en la *producción* de un texto ya sea oral o escrito. Los cuatro momentos no son sucesivos sino que existe simultaneidad e interacción entre ellos.

En las distintas tareas que suponen el trabajo con el texto fuente, el proceso descrito anteriormente no presenta las mismas características y, por lo tanto, hay una participación distinta de los procesos psicológicos en juego. En el caso específico de las pruebas tomadas, los ítemes enfatizaron distintos procesos, pero la apelación a la memoria fue menor porque todos se realizaron con el texto fuente presente.

a) En los cuestionarios de comprobación de lectura se enfatizó la primera etapa del procesamiento (comprensión).

b) Los ítemes de selección múltiple se encuadraron entre las tareas de comprensión.

c ) En la tarea de resumen y en la de escritura del texto argumentativo, que coincide con la etapa de *producción*, se verificó la ejecución de las etapas de *comprensión*, *conservación* y *recuperación*.

A continuación realizamos el estudio y análisis de datos a partir de las muestras realizadas; y, finalmente, la elaboración de resultados.

## **2.2. LAS PRUEBAS**

### **2.2.1. Plan de trabajo**

Elaboramos dos pruebas para aplicar a alumnos que se encontraban finalizando el 1er. año de la carrera de Comunicación Social.

Nuestros objetivos fueron:

- ❖ Comprobar la función del trabajo metalingüístico y de las estrategias de distanciamiento en la comprensión y la explicación de los discursos teóricos.
- ❖ Diagnosticar, a partir de las pruebas de comprensión e interpretación de textos académicos de distinta densidad teórica, cuáles son las estrategias utilizadas para la comprensión y la interpretación (estrategias de obediencia o de recuperación transformadora).

### **2.2.2. Marco teórico de las pruebas**

Lectura, comprensión e interpretación son actividades complejas que movilizan saberes múltiples (sobre el mundo, los textos, el lenguaje, las situaciones) y operaciones múltiples y complejas (jerarquización, puesta en relación, explicitación, reorganización, va y viene entre el micro y el macro nivel estructural, proacción y retroacción). De aquí surge que las diferencias de comprensión-interpretación pueden estar ligadas a diferencias en la articulación de saberes y de operaciones y no necesariamente a deficiencias.

Ante la cuestión de los límites entre comprensión e interpretación, se proponen distinciones -con una perspectiva operatoria- entre comprender e interpretar fundadas sobre

dos grandes criterios: se trata de responder qué cuestión plantea una y otra, y cómo se las valida.

Comprender en situación de aprendizaje es responder a la pregunta “¿qué dice el texto?”. Se trata de recuperar un sentido que se postula “primero”, “literal”, compartido por una comunidad cultural, relativamente indiscutible, explícito o explicitable sin grandes disensos: una suerte de base lingüístico cultural.

Se evalúa esta comprensión de parte del aprendiz por los procedimientos que buscan re-encuentrar “la imagen” del texto, una homología macro o micro estructural. Para ello en las ejercitaciones se realizan preguntas locales o globales que deben permitir re-encuentrar elementos, dar equivalentes (sinonimia, reformulación, resumen, transcodificación) La validación se efectúa por la confrontación con el texto: búsqueda de homología y no contradicción.

En situación de aprendizaje, la comprensión se considera como una base necesaria y previa a la interpretación. El discurso de la comprensión se presenta frecuentemente – a nivel superestructural- como homólogo al texto fuente y una de las dificultades es encontrar la buena distancia que evite la paráfrasis o la reproducción literal.

Interpretar en situación de aprendizaje responde a otras preguntas: ¿qué quiere decir el texto? (lo que significa que dice “otra cosa” “además” diferente del sentido primero construido por la comprensión), o ¿qué quiere decir el autor?

Se abandona, entonces el terreno del “sentido primero” por el del “sentido segundo”, el de la construcción del sentido, de las intenciones y los efectos de sentido. A este primer desplazamiento, teóricamente justificable, se agrega un segundo, más empírico, que considera que se pasa de “lo más objetivo” a “lo más subjetivo”, ligado a la persona o a la corriente del pensamiento.

La interpretación tiene también como meta reorganizar los datos, reducir los implícitos para “aclarar” el texto. Se ocupa por una parte de la no contradicción con los datos, la toma en cuenta del máximo de datos, el esclarecimiento de “zonas de sombra”, pero también sobre las formas del discurso de explicación-justificación (explicación de texto, lectura metódica, comentario compuesto).

La interpretación se construye, a diferencia de la comprensión, transformando su modalidad tipológica (ella aparece como un texto argumentativo y/o explicativo aun si el texto fuente fuera narrativo) y se verifica por confrontación con dos referentes: el texto fuente y la teoría interpretativa elegida.

### **2.2.3. Diseño de las pruebas**

Para la primera prueba se seleccionó un texto teórico, explicativo (con estrategias propias), y una terminología específica, de un autor reconocido Roland Barthes. Se trata de un fragmento del artículo de sobre la estructura de la fotografía. El texto define la fotografía periodística para la que, a diferencia de otros mensajes sin código - reproducciones: dibujo, pintura- en los que habría un mensaje denotado que es el analogon en sí, y un mensaje connotado, no es necesario disponer de un relevo para pasar de lo real a la fotografía. De acuerdo con el texto, en la fotografía periodística el mensaje agotaría por completo su ser por la plenitud de su analogía. Sin embargo, la foto es un objeto compuesto construido, tratado a partir de normas estéticas e ideológicas que constituyen la connotación, y por lo tanto, habría que tratar de establecer ese código de connotación. La conclusión es que existe una paradoja fotográfica que consiste en que el mensaje codificado (connotación) se desarrolla a partir de un mensaje sin código. (El connotado tiene significantes-significados, obliga a un desciframiento.)

Para este texto, se les solicitó a los alumnos que hicieran un resumen sin ninguna otra indicación. Con la idea de que los alumnos se ven enfrentados cotidianamente a la tarea de resumir entendida como una escritura que da cuenta del contenido global de otro texto a partir de un proceso de transformación específica. Si bien el abanico de posibilidades del resumen es muy amplio, en el ámbito académico, cuando se resume a solicitud de alguien, debe tenerse en cuenta que, además de transmitir el contenido global, el resumen debe estar codificado para otro en un lenguaje formal propio de la situación académica en la que se produce. Por esa razón, el resumen retoma, por un lado, ciertas marcas formales del texto base (por ejemplo, cierta terminología específica), y por el otro, tiene las marcas propias de toda comunicación académica.

Partimos entonces de la definición de la tarea resuntiva. El proceso de resumir implica operaciones de *generalización*, *globalización* y *conceptualización* del contenido del tex-

to base, que tendrán como consecuencia esperable una reducción de su extensión. Dichas operaciones estarán *condicionadas por la estructura del texto base*: no se resume del mismo modo, por ejemplo, un texto narrativo que uno argumentativo.

En primer lugar, la *generalización* consiste en encontrar rasgos comunes a varios elementos y a partir de ahí nombrarlos como pertenecientes a un conjunto o clase, mediante una palabra que los involucre a todos. Por medio de la *globalización* se subsumen características, procesos, etc. en unidades de información menores pero más condensadas. Esta operación contempla dos pasos: la eliminación de los datos de rango más bajo, cuya ausencia no obstaculice la comprensión, y la sustitución de ciertos datos por otros de carácter más amplio. Finalmente, la *conceptualización* implica establecer relaciones lógicas entre proposiciones en el marco de un sistema teórico o de creencias. Estos sistemas permiten, o bien explicar el fenómeno del que se habla, o bien argumentar a favor de una hipótesis sobre él.

Estos procedimientos confirman que la "reducción" de la información no significa un "recorte" de los datos, sino su integración en una proposición que los abarca. También permiten ver que el resumen no debe ser un "collage" de fragmentos literales del texto original, sino una *reelaboración*, producto de una lectura atenta de lo que el enunciado propone globalmente. Con estas expectativas abordamos la lectura y el análisis de la primer prueba.

Para la segunda prueba, se seleccionó un corpus bibliográfico que no fuera ajeno al universo temático de los investigados pero que requiriera de la puesta en uso de aquellas habilidades que distinguen al lector entrenado.

Uno de los textos elegidos fue el de Gabriel G. Márquez, que apuesta a una actualización de la lengua que la vuelva más accesible e instrumental; el otro fue un artículo del francés Daniel Sallenave, que se opone a la reforma ortográfica en nombre de la tradición lingüística francesa.

Ambos textos, sin aludirse mutuamente, sostienen posturas explícitas y controversiales sobre el mismo tema, a través de enunciados accesibles, de mediana complejidad léxica, pero ofrecen a la lectura una resistencia diversa. En este sentido, "Los franceses 'mo-



dermanizan' su idioma", es altamente cooperativo con el lector, incluye en su discurso las huellas o claves que permiten reconstruir los significados. "Una lengua que no cabe en su pellejo", en cambio, no se muestra tan solidario con el lector: incluye frases coloquiales, teñidas de cierto regionalismo, que sólo pueden ser comprendidas relacionando las distintas partes del texto, ejercitando la capacidad de síntesis, practicando la reformulación interpretativa, oponiendo una opinión a otra.

Al tanto de estas peculiaridades, se construyeron consignas que pusieran a prueba las habilidades de los estudiantes en una y otra circunstancia y les permitieran comprender la dimensión argumentativa de los textos a la vez que recorrer las premisas que la sostienen:

1) Leer el artículo "Una lengua que no cabe en su pellejo" de Gabriel G. Márquez y resolver para su comprensión la siguiente guía de lectura:

- i. ¿A qué se refiere el autor cuando habla del "poder de las palabras"?
- ii. Según García Márquez existe un "lenguaje global", ¿cómo lo define el escritor? ¿Cuáles serían las consecuencias de su utilización?
- iii. El escritor sostiene que "la lengua no cabe en su pellejo", ¿por qué?
- iv. ¿Qué sentido tiene la frase "simplificar la gramática y jubilar la ortografía", según G. Márquez.

2) Leer el texto de Daniel Sallenave y explicar su posición con respecto a la idea de "jubilar la ortografía" A partir de los textos leídos, escribir un texto que exponga los distintos puntos de vista con respecto a "simplificar la gramática y jubilar la ortografía" y que desarrolle y fundamente tu opinión sobre el tema. Utiliza para reformular la opinión de los autores verbos o frases como: "el autor plantea", "compara", "reflexiona", "contradice", "comprueba", etc.

Como podrá advertirse, las actividades solicitadas —ejercicios de reformulación, síntesis, exposición, confrontación de textos— comprometían habilidades frecuentadas en el ámbito académico, que requieren de movimientos de aproximación y distanciamiento con respecto a la información que los textos brindan. Para promover esa distancia, que

permite el surgimiento de la dimensión interpretativa, y asegurarnos la evaluación de su calidad, se suministró a los alumnos un listado de los distanciadores más comunes y se sugirió su utilización para habilitar la operación requerida. La última consigna, la construcción de la opinión personal fundamentada, obligaba a un distanciamiento todavía mayor.

#### **2.2.4. Método, competencias y habilidades a diagnosticar**

Como método de *análisis* de los resultados de la muestra, se buscó un modelo *cualitativo* que pusieran en juego estrategias de *comprensión e interpretación*. Para ello, y partiendo de nuestro marco teórico, las competencias discursivas fueron deslindadas en los siguientes parámetros:

##### **PARA CALIFICAR NIVELES DE COMPRENSIÓN**

**Grado 0** = no jerarquización de información y escritura de informaciones secundarias, repetición de lo conocido sin reparar en la selección temática del texto leído, no contestación (NC).

**Grado 1** = comprendieron las ideas centrales pero el texto está desorganizado, no está cohesionado

**Grado 2** = las ideas están organizadas, el texto es coherente, aparecen conexiones correctas entre las ideas, pueden o no aparecer frases propias.

##### **PARA CALIFICAR NIVELES DE INTERPRETACIÓN**

Consideramos como interpretación las operaciones sobre el texto fuente que impliquen un distanciamiento, es decir, que los estudiantes atiendan no sólo al enunciado sino a la enunciación. En esto habíamos planteado que había una posición *meta* también con diversos grados.

**Grado 1** = hay un distanciamiento mínimo a partir del discurso referido con verbos de decir: “*El autor dice*”, “*Barthes afirma*”, etc., pero se repiten frases del texto fuente.

**Grado 2** = señalan operaciones cognitivas más complejas realizadas por el enunciador del texto-fuente: “El autor ejemplifica”, “... compara”, “...formula la hipótesis...”, “contrasta esto con esto”, “llega a la conclusión de que...”. Aparecen frases propias ya que al incorporar estas frases el alumno se ve obligado a una reformulación, que en general, es conceptualizante (aparecerían nominalizaciones, por ejemplo).

**Grado 3** = Incluye evaluación y deconstrucción de las opiniones leídas; construye una opinión personal y transformadora de la información relevada. “ Barthes se contradice al afirmar que ...porque...” Este grado que, para nosotros sería el modelo de interpretación al que deberían llegar los estudiantes, en tanto implicaría argumentación .

#### **2.2.4.1. El Material**

Las hipótesis iniciales exigieron la realización de un trabajo experimental a través de un *dispositivo* apropiado para relevar *estrategias de comprensión y de interpretación* de textos en dos instancias de evaluación diferentes que implicaban diferentes grados de complejidad, razón por la cual las pruebas fueron tomadas en dos momentos diferentes de la cursada. La primera correspondió al inicio del cuatrimestre y la segunda al finalizar el mismo cuatrimestre. El dispositivo utilizado se describe del siguiente modo:

**-Población:** alumnos del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de 1er. año cursantes de la asignatura Taller de Integración de la carrera de Comunicación Social.

**-Muestra:** 90 (noventa) individuos cuyas edades oscilaban entre 17 y 22 años pertenecientes a la totalidad de alumnos cursantes en la asignatura distribuidos en comisiones de turno mañana, tarde y noche.

### **2.3. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS**

#### **2.3.1. PRUEBA 1**

##### **2.3.1.1. Resultados**

A continuación, los resultados obtenidos se despliegan en una tabla de doble entrada que muestra los totales y porcentajes de comprensión e interpretación lograda en la escritura del resumen:

| TEXTO       | NIVELES DE COMPRENSIÓN |         |        | NIVELES DE INTERPRETACIÓN |        |         |
|-------------|------------------------|---------|--------|---------------------------|--------|---------|
|             | GRADO 0                | GRADO 1 | GRADO2 | GRADO 1                   | GRADO2 | GRADO 3 |
| Resumen     | 13                     | 28      | 30     | 15                        | 2      | -       |
| Porcentajes | 15%                    | 32%     | 34%    | 17%                       | 2%     | -       |

Sobre un total de ochenta y un (81) resúmenes evaluados, encontramos que sólo 19% de los textos ha alcanzado algún grado de interpretación, mientras que el 81% restante llega a algún grado de comprensión con una importante incidencia en los grados 1 y 2, según consignamos en el cuadro.

En el grado 3 de interpretación no hemos podido ubicar ninguna escritura. Evidentemente alcanzar ese grado supone una práctica importante de lectura crítica un poco lejana en el inicio de una carrera universitaria.

Debemos señalar que los resultados obtenidos para el grado 0 de comprensión corresponden a textos inacabados, con graves problemas de coherencia y literales.

En el nivel de la comprensión, los textos acusan un alto grado de literalidad y linealidad con respecto al texto de R. Barthes. La dificultad que presenta el texto fuente impide que, siguiendo el orden lineal, se logre un texto de resumen coherente. Asimismo se ha podido observar un alto grado de reiteración, escasa o nula reformulación que dan cuenta, por un lado, de la falta de comprensión del texto fuente, y por otro, del desconocimientos de estrategias discursivas adecuadas para el desarrollo de la consigna.

A pesar de que el porcentaje de pruebas que alcanzan algún grado de interpretación es escaso, es preciso destacar que hemos encontrado resúmenes que logran un grado óptimo en la construcción textual.

### **2.3.1.2. Análisis de los resultados**

Dado que la consigna de la prueba 1 tenía como única dificultad la organización del texto fuente, podemos afirmar que los alumnos alcanzaron un nivel medio en la ejecución. Repiten las estructuras del texto y se “apegan” a lo escrito, incluso con un grado de densidad semántica que se va debilitando a medida que los texto avanzan y el resumen se extiende más allá de los solicitado. Así, encontramos resúmenes que dan cuenta del contenido de la primera mitad del texto fuente en forma detallada, y luego, de la segunda mitad del texto sólo aparece el concepto de *paradoja fotográfica*.

Por otra parte, la literalidad es uno de los elementos distractores que no les permite ver a los alumnos la verdadera estructura del texto fuente.

### **2.3.2. PUEBA 2**

Guiadas por un principio cuali-cuantitativo, y por razones de calendario, tomamos una muestra homogénea de veinte trabajos que corregimos separadamente.

#### **2.3.2.1. Resultados**

A continuación, los resultados obtenidos se despliegan en una tabla de doble entrada que muestra los totales y porcentajes de comprensión e interpretación lograda en cada una de las actividades:

| TEXTO    | NIVELES DE COMPRENSIÓN |           |              | NIVELES DE INTERPRETACIÓN |              |             |
|----------|------------------------|-----------|--------------|---------------------------|--------------|-------------|
|          | GRADO 0                | GRADO 1   | GRADO2       | GRADO 1                   | GRADO2       | GRADO 3     |
| Consigna | 11NC                   |           | 3            | 4                         | 1            |             |
| 1 a      | 1                      |           |              |                           |              |             |
| 1 b      | 15 NC                  |           | 2            | 3                         |              |             |
| 1 c      | 14NC                   | 1         |              | 3                         |              |             |
|          | 3                      |           |              |                           |              |             |
| 1 d      | 1NC                    | 5         |              | 10                        | 3            |             |
|          | 5                      |           |              |                           |              |             |
| 2        | 2                      | 3         | 1            | 10                        | 3            | 1           |
| 3        | 1                      | 1         | 1            | 11                        | 4            | 2           |
| Totales  | 52<br>(43.33%)         | 6<br>(5%) | 7<br>(5.83%) | 41<br>(34.17%)            | 11<br>(9.17) | 3<br>(2.5%) |

Sobre el total de los veinte trabajos evaluados, con seis pruebas de comprensión e interpretación cada uno de ellos, lo que da un total de 120 dificultades a superar, se encontró que el 43, 33% de las actividades no fueron contestadas o incluían respuestas que no se relacionaban con el texto leído sino con las representaciones que circulan en torno de la ortografía y del idioma. El 34,17 % de las actividades, si bien mostraban una apropiación de los distanciadores sugeridos, solo alcanzaban el grado 1 de interpretación, o sea, lograban presentar y distanciarse de la opinión de los autores pero lo hacían mínimamente, la distancia no implicaba reconocimiento de las acciones que el autor del texto realizaba, ni se reformulaban conceptualmente las opiniones presentadas. Por lo general el distanciamiento se detuvo en la repetición de lo leído. Un 9,17% de los ejercicios evaluados alcanzaron ese nivel, y sólo un 2,5% mostró una lectura crítica de las hipótesis de

ambos autores y se extendió en una argumentación con ideas propias, en una lectura o escritura transformadora.

Un buen número de las consignas “1a” a “1c”, según se insinuó en el párrafo anterior, no tuvieron respuestas explícitas y formales, aunque sus resoluciones fueron incluidas, en un gran número de casos, en la consigna 3 donde se solicitaba un trabajo de integración que fue resuelto por los estudiantes a través del modelo de *reseña*, uno de los géneros discursivos desarrollados durante la producción textual del Taller de Integración. No obstante, de esas consignas del punto 1, los alumnos sólo respondieron aquellas más próximas a su conocimiento de mundo y a su experiencia lectora, por ejemplo, “¿qué significa simplificar la gramática o la ortografía?” Aquellas que solicitaban un ejercicio de mayor de interpretación, como “El escritor sostiene que ‘la lengua no cabe en su pellejo’, ¿por qué?”, tampoco fueron incluidas en esta situación de escritura (aparecen en el cuadro de resultados como no contestadas, NC).

### **2.3.2.2. Análisis de los resultados**

De los datos y porcentajes obtenidos en el análisis, se infiere entonces que los alumnos se apropian de los modelos formales (*distanciadores*, *reseña*) pero en muy pocos casos pueden crear sobre ellos. Repiten formas- tanto en nivel estructural como léxico, como estilístico- pero evitan el punto de vista crítico y personal para quedarse en la construcción estipulada y aceptada socialmente.

Con respecto a la *reseña* cabe señalar que es un tipo textual que implica análisis e interpretación- desarrollo crítico y reformulación de los textos considerados. Algunos sujetos resolvieron la prueba siguiendo este modelo textual: “En el siguiente texto se expondrán los distintos puntos de vista con respecto a *simplificar la gramática y jubilar la ortografía*. Los autores considerados son Gabriel García Márquez....”; pero al llegar a la escritura transformadora y al juicio crítico, eligieron una línea ideológica que pacta con la autoridad, en este caso, lo establecido por los autores: “Si bien es cierto que *la ortografía* debe estar al alcance de todos porque gracias a ella podemos escribir textos y comunicarnos; también es cierto que debe haber alguna norma que la regule.” Como se aprecia, se concilian las dos posiciones presentadas sin aportar nociones propias.

Otro caso interesante de mencionar es el de aquellos textos que después de mostrar deficiencias en cuanto a la cohesión y, por lo tanto, a la coherencia, desarrollan una conclusión rica conceptual y estéticamente: “simplificar la gramática y convertirla en un lenguaje global no es humanizar la lengua sino degradarla”. Dicho cierre no responde a la progresión temática desarrollada, lo que nos permite establecer que los alumnos se apropian de las formas, pero no pueden realizar las operaciones necesarias para que esas estructuras sean textualmente significativas.

Los pocos casos de discursos que llegaron al grado tres de interpretación, desde el inicio de la resolución de la prueba imprimieron a los modelos socialmente válidos la marca personal que permitió el distanciamiento necesario para la interpretación y la adecuación a los requerimientos conceptuales de las consignas a resolver. Contestaron la totalidad de ítemes y elaboraron una propuesta crítica que cristalizó su argumentación: “El poder dominar la ortografía y la gramática no pasa por simplificarlas y hacerlas más sencillas, sino que se debe fomentar desde la infancia, el empleo de las reglas ortográficas y gramaticales, promoviendo una mayor lectura de libros y textos, que constituye la *clave* para dominarlas.”

#### **2.4. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Es evidente, a través de todo lo expuesto y analizado, que las prácticas educativas con respecto a la escritura no propician una producción textual transformadora. La experiencia lectora y escritora de los estudiantes recién iniciados los inducen a la repetición y opacan el esfuerzo de lograr una “ciencia transformadora” (Alvarado-Cortés, 1999)

La mayoría de las prácticas de escritura que se propician en el sistema educativo argentino se vinculan con una tradición repetidora en la que a través de la comprensión textual, memorización y exposición de lo leído sólo *se adquiere* el conocimiento. *Transformar* el conocimiento requiere un entrenamiento en escritura de textos complejos y una reflexión que acompañe ese proceso.



## CONCLUSIONES

Antes de analizar el porqué de los resultados de esta investigación –relacionados esencialmente con la diferencia entre la cultura lectora del nivel universitario y el nivel medio- es preciso incluir el análisis de esta problemática en un contexto más amplio.

Se ha señalado que los sistemas educativos modernos han tenido como objetivo la democratización de la educación, brindando –al menos formalmente- igualdad de oportunidades a los estudiantes. Sin embargo, distintas investigaciones muestran que la profunda crisis, la fragmentación cultural y la segmentación social se han venido acentuando y, entre otras causas, encuentran que las estrategias pedagógicas son poco eficaces para homogeneizar las diferenciales socio-culturales. (Braslavsky, 1985; Bourdieu, 1997; Tedesco, 1995).

Algunas de estas dificultades han sido señaladas en forma general por el Consejo Interuniversitario Nacional, que ha formulado recomendaciones para optimizar la formación universitaria. De allí que las instituciones académicas necesiten abordar la situación de aprendizaje de los estudiantes para perfeccionar la calidad de la enseñanza. Pero para ello deben conocer las condiciones que interfieren en la apropiación de los conocimientos.

En primer lugar, un alto porcentaje de alumnos pasa por los distintos niveles educativos sin adquirir las competencias básicas en lectoescritura y la capacidad de argumentación razonada. Un somero relevamiento de las problemáticas encontradas en nuestra práctica docente muestran graves problemas en cuanto a:

1. Conocimientos previos: Deficits general en los conocimientos previos, aunque se observan diferencias notables entre alumnos provenientes de distintos colegios.
2. Comprensión de consignas. Los problemas en este sentido pueden dividirse en Contenido y Expresión (Hjelmslev). Entre los problemas de contenido son comunes: a) respuestas que no corresponden a la consigna, b) respuestas desde el sentido común, c) conceptos que no corresponden con la consigna, d) interpretación deficiente de la consigna. En el plano de la Expresión: a) errores de ortografía, b) problemas de cohesión, c) confusión de la función informativa del lenguaje con la expresiva, d) empleo de marcas de oralidad (en aspectos léxicos y

morfosintácticos tú genérico, no lo impersonal), e) uso del cronolecto adolescente en lugar del tecnolecto.

3. Competencia lingüística: A nivel de la competencia en la producción de textos escritos, desconocen las diferencias entre el lenguaje hablado y los requerimientos del lenguaje escrito, por lo tanto muchos estudiantes escriben de la misma manera en que se expresan oralmente. El vocabulario es restringido.
4. Relación con el material bibliográfico : El material de lectura les parece siempre excesivo, argumentan su falta de hábito en esta actividad. No pueden reflexionar sobre los textos leídos y tienen dificultades para jerarquizar la información que reciben.
5. Apropiación de los conocimientos: Muchos estudiantes parecen no poder apropiarse del material teórico integrándolo a sus saberes. La incorporación de la conceptualización teórica, cuando existe, suele ser textual, es decir exactamente reproductiva del texto original, sin la posibilidad de parafrasear los conceptos. Este hecho aunado a las dificultades en la argumentación dificulta la apropiación del conocimiento.
6. Argumentación: Los estudiantes presentan dificultades para manejar argumentaciones en base a conceptualizaciones abstractas. Las fundamentaciones o explicaciones que realizan se basan en descripciones anecdóticas o narrativas. En los escritos suelen reemplazar las argumentaciones que deberían apoyarse en un encajamiento proposicional lógico, por esquemas sintetizadores gráficos que no son desarrollados.

Los resultados provisionales que se presentan en esta investigación sobre la comprensión e interpretación lectora en el nivel universitario ponen en relieve la distancia entre los saberes de los estudiantes y los requerimientos para la adquisición y transformación de los conocimientos. Esta dificultad, ampliamente reconocida por los docentes e investigadores, requiere sin embargo algunas reflexiones previas. En primer lugar, no se trata *solamente* de la insuficiente preparación que los alumnos traen de la escuela media argentina, tal como opinan muchos colegas. Se trata de que la formación superior les exi-

ge un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos (Carlino, 2003). La llamada “alfabetización académica” requiere un entrenamiento especial en lectura y escritura que la universidad exige y no enseña, porque se sostiene, en general, que si el alumno aprendió a comprender en el nivel medio, sabrá comprender en el universitario y “expresar por escrito” aquello que comprendió. Esta es una interpretación excesivamente simplista de los procesos de lectura y escritura que, por otra parte, constituye casi un lugar común entre nuestros colegas.

La cultura lectora que tienen los estudiantes y los textos con los que están familiarizados son muy distintos. Muchos textos del nivel medio, por ejemplo, ignoran el condicionamiento socio-histórico del conocimiento; borran del todo la polémica, han suprimido la naturaleza argumentativa del conocimiento científico y presentan sólo una exposición del saber. Asimismo, estos textos omiten los métodos con los que se han producido los conceptos y silencian la controversia de la que han emergido. Su construcción del saber científico es muy particular: tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo. Asimismo, la cultura lectora de la educación media exige aprender *qué* dicen los textos y tiende a desdeñar *porqué* lo dicen y *cómo* lo justifican. Además, a diferencia de los textos académicos, que poseen baja coherencia, los textos con los que los alumnos están familiarizados poseen alta coherencia, por cuanto están formulados para un lector modelo no experto.

En cambio, los textos académicos que deben leerse en el nivel universitario suelen ser derivados de textos científicos no escritos para estudiantes sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios. Son textos que dan por sabido lo que los estudiantes no saben. En este sentido, los docentes universitarios suelen exigir pero no enseñarles a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas.

Por ello es indispensable que a nivel institucional se promueva la iniciativa de que los profesores de todas las materias asuman ciertas responsabilidades tales como:

- a) enseñar los modos específicos de sus respectivas disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando los códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía y
- b) dedicar tiempo a la contextualización de lectura con el objetivo de ayudar a entender, esas “zonas de sombra”, es decir, lo que los textos implicitan porque

dan por sobreentendidos ciertos conocimientos que posee lector experto al que va dirigido el texto. Cabe destacar aquí que los textos de alta coherencia producen una mejor comprensión en lectores con menor conocimiento previo, en cambio los lectores mas expertos pueden enriquecer la información textual cuando el texto es de baja coherencia porque les permite poner en juego mecanismos inferenciales.

Los resultados mostrarían que el resumen por montaje parece ser una forma de tratamiento de la información que se procesa de manera automática y guiada por los datos, es decir que se procesa superficialmente, favorecida por los hábitos escolares: resaltar y discriminar ideas importantes de secundarias. De este modo puede suponerse que si no se hace algo con esta información para que quede relacionada e interconectada con otros esquemas de conocimiento tenderá, en el mejor de los casos, a la *repetición* y a la *memorización temporal* . En cambio la construcción a través de distanciadores permitiría dos procesos:

- a) la generación de paráfrasis, generalización y conceptualizaciones, el procesamiento profundo, es decir, semántico de la información del texto fuente y
- b) la *transformación* del conocimiento, es decir, un aprendizaje significativo.

Habría, además, una correlación entre la interpretación y la regla de construcción (van Dijk, 1987) a partir de distanciadores debido a que, si bien algunos trabajos presentan formas automáticas como: “el texto dice” o “el autor expresa”, que son formas muy convencionales, de cualquier modo estarían expresando la posibilidad de distancia del texto fuente y la introducción de procesos reflexivos que permitirían una elaboración argumentativa por parte del estudiante. Se trata, en suma, de un proceso que el lector debe llevar a cabo para pasar del significado literal contenido en la base textual a las hipótesis que ha de generar para identificar lo que el locutor quiso significar . Este tema de la capacidad para inferir es de suma importancia cuando se trabaja con textos de baja coherencia, como son los textos académicos de opinión.

La posibilidad de interpretación y reformulación crítica de los textos se relaciona, entre otros aspectos, por la distancia que opera el alumno respecto del texto fuente cuando incluye las operaciones lingüístico-cognitivas (p.e. “el autor reflexiona”, “contrasta”, “se contradice”, “critica”, “infiere que” etc.) que lo llevan a centrarse no solo en el enunciado sino en la enunciación.

Es evidente, a través de todo lo expuesto y analizado, que las prácticas educativas con respecto a la lectura y escritura no propician una producción textual transformadora. La experiencia lectora y escritora de los estudiantes recién iniciados los inducen a la repetición y opacan el esfuerzo de lograr una transformación del conocimiento. (Alvarado-Cortés, 1999)

La mayoría de las prácticas de escritura que se propician en todos los niveles del sistema educativo argentino se vinculan con una tradición repetidora en la que a través de la comprensión textual, memorización y exposición de lo leído sólo *se adquiere* el conocimiento. *Transformar* el conocimiento requiere un entrenamiento en escritura de textos complejos y una reflexión que acompañe ese proceso. Esto no es posible si no hay una práctica sistemática de lectura y escritura donde las consignas, además de solicitar la explicación de conceptos o teorías, presenten problemas y constituyan desafíos como relacionar ideas o teorías, reformular textos, producir síntesis críticas, hipotetizar e inferir consecuencias de determinadas corrientes de pensamiento, confrontar autores, etc. Pero estas tareas, promotoras de habilidades de pensamiento crítico, deben ser propiciadas a lo largo de toda la carrera.

Si bien como mencionamos antes, la carrera de Comunicación Social, por ejemplo, posee un taller de producción textual, este es el único espacio de reflexión y sistematización de criterios creativos dentro de la curricula académica y, evidentemente, no basta para desarrollar un nivel adecuado de apropiación crítica del conocimiento.

Por lo general, en la universidad se trabaja más frecuentemente con la comprensión, esto es: se evalúa en parciales e informes de lectura de acuerdo con lo en esta investigación llamamos grado 3. Obviamente que este es un paso imprescindible para luego llegar a los otros niveles.

Hay una creencia generalizada según la cual solo con el contenido disciplinar y con mucha bibliografía se logra que los estudiantes interpreten críticamente, es decir, produzcan argumentación, transformen su conocimiento y produzcan nuevos conocimientos.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Abel, Theodore (1953). La operación llamada “Verstehen”. Cuaderno de Epistemología. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Traducción de *Reading in the Philosophy of science*. Compilado por H. Feigl y M. Brodbeck. New York. Appleton. Century. Crojts.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Du Seuil.

Bechtel, W. y A. Abrahamsen (1996) *Connectionism and the mind. An introduction to parallel processing in networks*. Osford, UK: Blackwell.

Bourdieu, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XIX, México.

Braslavsky, Cecilia (1985): *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires FLACSO.

Brown, G. y G. Yule (1991) *Discourse analysis*. Cambridge;: Cambridge University Press.

Cairney, Trevor H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.

Cortés, Marina y Maite Alvarado (1999). “La escritura en la universidad. Repetir o transformar”. II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, 4-11-99; Bombini, G. (comp.) *Enseñanza de la Lengua*. Universidad de Bs.As. , Facultad de Filosofía y Letras:, 2000.

Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.

Cross, E. (1997). *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*. Buenos Aires: Corregidor.

Dilthey, W. (1980). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Alianza.

Dubois, María Eugenia (1990). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Eco, Humberto (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen

(1995) *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge, University Press.

- Fernández, A. R. y otros (1984). *Introducción a la semántica*. Madrid: Cátedra.
- Fletcher (eds.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 383-407.
- Freud, S. "La creación poética y la fantasía", en *Obras completas*, IX.
- Fodor, J. (1986) *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gadamer, H.G. (1992) *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Gagné, E. (1991) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- Galmiche, M. (1980). *Semántica generativa*. Madrid: Gredos.
- García, Guillermo. "Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes", en *Revista Lectura y Vida*. Año 10. Número 4. Septiembre 1989.
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Madrid: Paidós.
- Goodman, J. y K. Goodman (1993) "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)", en L. Moll (comp.), *Vygotsk y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- Greimas, A. J. (1986a). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- et COURTES, J. (1979 y 1986). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du Langage* (I et II). Paris: Hachette.
- (1987). *Sémantique interprétative*. Paris: P.U.F.
- Halliday, M. (1987) "Spoken and Griten modes of meaning", en R. Horowitz y J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*, New York: Academic Press.
- Jameson, Frederic. "Documentos de cultura, documentos de barbaire.", en *Sobre la interpretación*.
- Kintsch, W. (1988) "The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model", *Psychological review*, 95 (2), 163-182.
- Rastier, F. (1972). «Systématique des isotopies». En *Essais de Sémiotique poétique*



Reuter, Yves (1992). “Comprender, interpretar, explicar textos en situación escolar: a propósito de Angel. En *Pratiques* 76, diciembre 1992.

Ricoeur, P. “Explicar y comprender”, en *Hermenéutica y crítica de las ideas*.

Rosemblat, L. (1994) “The transactional theory of reading and writing”, en R. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware: IRA, 1057-1091.

Sánchez Miguel, Emilio. Orrantia Rodríguez, José. González Pardo, Javier (1995). “La intervención educativa en la comprensión de textos: más allá de la instrucción en habilidades cognitivas”, en Mario Carretero, Julián Almaraz y Pablo Fernández Barrocal (editores), *Razonamiento y comprensión*, Madrid. Trotta.

Schuster, F. “Comprensión y hermenéutica”, en *Pensamiento Científico. Método y conocimiento en ciencias sociales*. Humanismo y ciencia. PROCIENCIA. Conicet. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. s/f.

Schuster, F. (1995) “Hermenéutica y ciencias sociales”, en VV.AA. *El oficio de investigador*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sontag, Susan (1980) *Contra la interpretación*. Buenos Aires, Alfaguara.

van Dijk, T. y W. Kintsch (1978) “Toward a model of text comprehension and production”, *Psychological review*, 85, 5, 213-233.

van Dijk, T. (1978) *La ciencia del texto*, Buenos Aires: Piados.

(1980) *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Cátedra.

(1995) “On macrostructures, mental models, and other inventions: a brief, personal history of de Kintsch-van Dijk theory”, en C. Weaver, S. Mannes y C.

Vargas de Morales, Maricarmen (1990) *Tendencias actuales en la investigación de lectura*. Banco del libro. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas. Venezuela.

## ANEXOS DE PRUEBAS

### PRUEBA 1

**Consigna:** Escribir un resumen de 20 líneas a partir del texto “El mensaje fotográfico”.

**Tener en cuenta las siguientes características:** Todo resumen es una reducción de un texto base, que consiste en una globalización y conceptualización de los contenidos de dicho texto. Todo resumen es autónomo porque se debe poder comprender sin la lectura previa del texto base, reproduce la organización de sus contenidos temáticos.

#### **Roland Barthes. El mensaje fotográfico**

La fotografía periodística es un mensaje. El conjunto de ese mensaje está constituido por una fuente emisora, un canal de transmisión y un medio receptor. La fuente emisora es la redacción del diario, el grupo de técnicos, algunos de los cuales sacan la fotografía, otros la seleccionan, la componen, la tratan y otros, por fin, le ponen un título, le agregan una leyenda y la comentan. El medio receptor es el público que lee el diario. Y el canal de transmisión, el diario mismo, o más precisamente, un complejo de mensajes concurrentes, cuyo centro es la fotografía y cuyos contornos están representados por el título, la leyenda, la compaginación, y de manera más abstracta, pero no menos, el nombre mismo del diario (pues ese nombre constituye un saber que puede desviar notablemente la lectura del mensaje propiamente dicho: Una foto puede cambiar de sentido al pasar de L'Aurore a L'Humanité). Estas constataciones no son indiferentes, pues vemos claramente que las tres partes tradicionales del mensaje no exigen el mismo método de exploración. Tanto la emisión como la recepción del mensaje dependen de una sociología: se trata de estudiar grupos humanos, de definir móviles, actitudes y de intentar relacionar el comportamiento de esos grupos con la sociedad total de la que forman parte. Pero para el mensaje en sí, el método debe ser diferente: cualquiera sea el origen y el destino del mensaje, la fotografía no es tan sólo un producto o una vía, sino también un objeto dotado de una autonomía estructural. Sin pretender en lo más mínimo separar este objeto de su uso, es necesario prever en este caso un método particular, anterior al análisis sociológico mismo, y que no puede ser sino el análisis inmanente de esa estructura original que es una fotografía.

Es evidente que incluso desde el punto de vista de un análisis puramente inmanente, la estructura de la fotografía no es una estructura aislada; se comunica por lo menos con otra estructura, que es el texto (título, leyenda o artículo) que acompaña toda fotografía periodística. Por consiguiente, la totalidad de la información está sostenida por dos estructuras diferentes (una de las cuales es lingüística); estas dos estructuras son concurrentes, pero como sus unidades son heterogéneas, no pueden mezclarse; en un caso (el texto) la sustancia del mensaje está constituida por palabras; en el otro (la fotografía), por líneas, planos, tintes. Además, las dos estructuras del mensaje ocupan espacios reservados, contiguos, pero no, como por ejemplo en un jeroglífico que funde en una sola línea la lectura de las palabras y las imágenes. De este modo, y aunque no haya nunca fotografías periodísticas sin comentario escrito, el análisis debe apuntar en primer término a cada estructura por separado; y sólo cuando se haya agotado el estudio de cada estructura podrá entenderse la forma en que se complementan. De estas dos estructuras, una, la de la lengua, ya es conocida (lo que no se conoce es la de la que constituye el habla del diario; en este sentido queda aún un enorme trabajo por realizar); la otra, la de la fotografía propiamente dicha, es prácticamente desconocida. Nos limitaremos aquí a definir las primeras dificultades de un análisis estructural propiamente dicho.

#### **La paradoja fotográfica**

¿Cuál es el contenido del mensaje fotográfico? ¿Qué transmite la fotografía? Por definición, la esencia en sí, lo real literal. Del objeto a su imagen hay por cierto una reducción: de proporción, de perspectiva y de color. Pero esta reducción no es en ningún momento una transformación (en el sentido matemático del término). Para pasar de lo real a su fotografía, no es necesario segmentar esa realidad en unidades y erigir esas unidades en signos sustancialmente diferentes del objeto cuya lectura proponen. Entre ese objeto y su imagen, no es necesario disponer de un relevo (relais), es decir de un código. Si bien es cier-

to que la imagen no es lo real, es por lo menos su analogon perfecto, y es precisamente esa perfección analógica lo que, para el sentido común, define la fotografía. Aparece así la característica particular de la imagen fotográfica: es un mensaje sin código, proposición de la cual es preciso deducir de inmediato un corolario importante: el mensaje fotográfico es un mensaje continuo.

¿Existen otros mensajes sin código? A primera vista sí: precisamente todas las reproducciones analógicas de la realidad: dibujos, pinturas, cine, teatro. Pero en realidad, cada uno de estos mensajes desarrolla de manera inmediata y evidente, además del contenido analógico en sí (escena, objeto, paisaje), un mensaje suplementario, que es lo que llamaremos corrientemente estilo de la reproducción. Se trata en este caso de un sentido secundario, cuyo significante es un cierto de la imagen por parte del creador, y cuyo significado, ya sea estético o ideológico, remite a una cierta de la sociedad que recibe el mensaje. En suma, todas estas imitativas contienen dos mensajes: un mensaje denotado que es el analogon en sí, y el mensaje connotado, que es la manera como la sociedad hace leer, en cierta medida, lo que piensa. Esta dualidad de los mensajes es evidente en todas las reproducciones no fotográficas: no hay dibujo, por que sea, cuya exactitud misma no se convierta en estilo; no hay escena filmada cuya objetividad no sea finalmente leída como el signo mismo de la objetividad. Tampoco en este caso se llevó a cabo el estudio de estos mensajes connotados (en primer lugar habría que decidir si lo que se llama obra de arte puede reducirse a un sistema de significaciones). Sólo puede preverse que en el caso de que todas estas artes imitativas sean comunes, es verosímil que el código del sistema connotado esté constituido ya sea por una simbólica universal, ya sea por una retórica de época, en una palabra, por una reserva de estereotipos (esquemas, colores, grafismos, gestos, expresiones, agrupaciones de elementos). Ahora bien, en principio nada de todo esto se da en la fotografía, en todo caso en la fotografía periodística que no es nunca fotografía. Al hacerse pasar por una analogía mecánica de lo real, en cierta medida, su mensaje primario llena por completo su sustancia y no deja lugar para el desarrollo de un mensaje secundario. En suma, de todas las estructuras de información, la fotografía sería la única que está exclusivamente constituida y ocupada por un mensaje, que agotaría por completo su ser. Ante una fotografía, el sentimiento de, o si se prefiere, de plenitud analógica, es tan fuerte, que su descripción es literalmente imposible, puesto que describir es precisamente adjuntar al mensaje denotado, un relevo o un mensaje secundario, tomado de un código que es la lengua, y que constituye fatalmente, por más cuidados que se tomen para ser exactos, una connotación respecto de lo análogo fotográfico: por consiguiente, describir no es tan sólo ser inexacto o incompleto, sino cambiar de estructura, significar algo distinto de lo que se muestra.

Ahora bien, este carácter puramente de la fotografía, la perfección y la plenitud de su analogía, en una palabra su (es decir las características que el sentido común asigna a la fotografía) corren el riesgo de ser míticos, pues de hecho, hay una gran probabilidad (y esto será una hipótesis de trabajo) de que el mensaje fotográfico (al menos el mensaje periodístico) sea connotado. La connotación no se deja necesariamente captar de inmediato a nivel de mensaje en sí (es, sise quiere, a la vez invisible y activa, clara e implícita), pero se la puede inducir de ciertos fenómenos que tienen lugar a nivel de la producción y de la recepción del mensaje: por una parte, una fotografía periodística es un objeto de trabajo, seleccionado, compuesto, construido, tratado según normas profesionales, estéticas o ideológicas, que son otros tantos factores de connotación; y por otra, esta misma fotografía no es solamente percibida, recibida, sino también leída, relacionada más o menos conscientemente por el público que la consume, con una reserva tradicional de signos. Ahora bien, todo signo supone un código, y es precisamente este código (de connotación) lo que habría que tratar de establecer. La paradoja fotográfica sería entonces la coexistencia de dos mensajes, uno sin código (lo análogo fotográfico) y el otro con código (el, o el tratamiento, o la o la retórica fotográfica). Estructuralmente, la paradoja no es la colusión de un mensaje denotado y de mensaje connotado: esa es la característica probablemente fatal de todas las comunicaciones de masa. Lo que sucede es que el mensaje connotado (o codificado) se desarrolla en este caso a partir de un mensaje sin código. Esta paradoja estructural coincide con una paradoja ética cuando queremos ser, nos esforzamos por copiar minuciosamente lo real como si lo analógico fuera un factor que se resiste a la incorporación de valores (esta es, al menos, la definición del estético). ¿Cómo la fotografía puede ser al mismo tiempo y contener valores, natural y cultural? Esta pregunta podrá tal vez ser contestada sólo cuando haya sido posible captar el modo de imbricación del mensaje denotado y del mensaje connotado.

Pero para emprender este trabajo hay que recordar que, en la fotografía, el mensaje denotado es absolutamente analógico, es decir, que no recurre a código alguno, es continuo; por consiguiente, no hay motivos para buscar las unidades significantes del primer mensaje. Por el contrario, el mensaje connotado contiene un plano de expresión y un plano de contenido, significantes y significados: obliga pues a un verdadero desciframiento. Este desciframiento sería actualmente prematuro, pues para aislar las unidades significantes y los temas (o valores) significados, habría que realizar lecturas dirigidas (quizás por medio de tests), haciendo variar artificialmente ciertos elementos de la fotografía para observar si esas variaciones de forma provocan variaciones de sentido. Al menos prever desde ahora los principales planos de análisis de la connotación fotográfica.

## PRUEBA 2

### Consignas

- 1) Leer el artículo “Una lengua que no cabe en su pellejo” de Gabriel G. Márquez y resolver para su comprensión la siguiente guía de lectura:
  - i. ¿A qué se refiere el autor cuando habla del “poder de las palabras”?
  - ii. Según García Márquez existe un “lenguaje global”, ¿cómo lo define el escritor? ¿Cuáles serían las consecuencias de su utilización?
  - iii. El escritor sostiene que “la lengua no cabe en su pellejo”, ¿por qué?
  - iv. ¿Qué sentido tiene la frase “simplificar la gramática y jubilar la ortografía”, según G. Márquez.
  
- 2) Leer el texto de Daniel Sallenave y explicar su posición con respecto a la idea de “jubilar la ortografía” A partir de los textos leídos, escribir un texto que exponga los distintos puntos de vista con respecto a “simplificar la gramática y jubilar la ortografía” y que desarrolle y fundamente tu opinión sobre el tema. Utiliza para reformular la opinión de los autores verbos o frases como: “el autor plantea”, “compara”, “reflexiona”, “contradice”, “comprueba”, etc.

### UNA LENGUA QUE NO CABE EN SU PELLEJO

**Gabriel García Márquez**

#### **Fragmento del discurso leído por el escritor colombiano en Zacatecas (México)**

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra? Ese día lo supe. Ahora sabemos, además, que los mayas lo sabían desde los tiempos de Cristo, y con tanto rigor, que tenían un dios especial para las palabras. Nunca como hoy ha sido tan grande ese poder. La humanidad entrará en el tercer milenio bajo el imperio de las palabras. No es cierto que la imagen esté desplazándolas ni que pueda extinguirlas. Al contrario, está potenciándolas: nunca hubo en el mundo tantas palabras con tanto alcance, autoridad y albedrío como en la inmensa Babel de la vida actual. Palabras inventadas, maltratadas o sacralizadas por la prensa, por los libros desechables, por los carteles de publicidad; habladas y cantadas por la radio, la televisión, el cine, el teléfono, los altavoces públicos; gritadas a brocha gorda en las paredes de la calle o susurradas al oído en las penumbras del amor.

No: el gran derrotado es el silencio. Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global.

La lengua española tiene que prepararse para un ciclo grande en ese porvenir sin fronteras. Es un derecho histórico. No por su prepotencia económica, como otras lenguas hasta hoy, sino por su vitalidad, su dinámica creativa, su vasta experiencia cultural, su rapidez y su fuerza de expansión, en un ámbito propio de diecinueve millones de kilómetros cuadrados y cuatrocientos millones de hablantes al terminar este siglo.

Con razón un maestro de letras hispánicas en los Estados Unidos ha dicho que sus horas de clase se le van en servir de intérprete entre latinoamericanos de distintos países. Llama la atención que el verbo *pasar* tenga cincuenta y cuatro significados, mientras en la república del Ecuador tienen ciento cinco nombres para el órgano sexual masculino, y en cambio la palabra *condoliente*, que se explica por sí sola, y que tanta falta nos hace, aún no se ha inventado. A un joven periodista francés lo deslumbran los hallazgos poéticos que encuentra a cada paso en nuestra vida doméstica. Que un niño desvelado por el balido intermitente y triste de un cordero, dijo: "Parece un faro". Que una vivandera de la Guajira colombiana rechazó un cocimiento de toronjil porque le supo a Viernes Santo. Que Don Sebastián de Covarrubias, en su diccionario memorable, nos dejó escrito de su puño y letra que el amarillo es el color de los enamorados. ¿Cuántas veces no hemos probado nosotros mismo un café que sabe a ventana, un pan que sabe a rincón, una cereza que sabe a beso?

Son pruebas al canto de la inteligencia de una lengua que desde hace tiempo no cabe en su pellejo. Pero nuestra contribución no debería ser la de meterla en cintura, sino al contrario, liberarla de sus fierros normativos para que entre en el siglo veintiuno como Pedro por su casa.

En ese sentido me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a nosotros. Humanicemos sus leyes, aprendamos de las lenguas indígenas a las que tanto debemos lo mucho que tienen todavía para enseñarnos y enriquecernos, asimilemos pronto y bien los neologismos técnicos y científicos antes de que se nos infiltren sin digerir, negociemos de buen corazón con los gerundios bárbaros, los qués endémicos, el dequeísmo parasitario... Jubilemos la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una?

Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas a la mar con la esperanza de que les lleguen al dios de las palabras. A no ser que por estas osadías y desatinos, tanto él como todos nosotros terminemos por lamentar, con razón y derecho, que no me hubiera atropellado a tiempo aquella bicicleta providencial de mis doce años. **Diario El País 5-11-2000**

CLARÍN, Lunes 10 de septiembre de 1990

### **LOS FRANCESES "MODERNIZAN" SU IDIOMA**

*La ortografía es uno de los "cucos" de alumnos y de maestros. Los chicos siempre sueñan con simplificarla: ¿qué diferencia hay -se preguntan- entre una "s" y una "c"? Algo similar sucedió en Francia, pero allí, luego de polémicas discusiones, las autoridades recomendaron nuevas reglas ortográficas, más fáciles y simples. Daniele Sallenave, periodista del diario "Le Monde", critica estas normas porque -afirman- olvidan el pasado del idioma y lo desligan de la literatura. Por su parte, el especialista estadounidense Jim Hoagland explica que la lengua gala fue utilizada, a partir de la enseñanza pública, como factor de conexión y que por ello los franceses la defienden tanto.*

#### **No renegar de los orígenes**

Por Daniele Sallenave

La reciente reforma de la ortografía revela las principales líneas de hundimiento que se esbozan en nuestra cultura y, singularmente, la posición que ocupan en nuestras escuelas no solo la lengua sino también los textos, la literatura, las letras.

Debemos cuestionarnos, evidentemente, cuando resulta que la ortografía de gran parte de la población se ha vuelto notablemente mala. Pero en lugar de hacer un análisis de la situación, de sus causas y de las diversas formas de remediarla, nos hemos apresurado a buscar un culpable, la ortografía. ¿Por qué tanta precipitación?

Todo parece estar arreglado para no molestar a otros sospechosos, la enseñanza de la ortografía, las condiciones actuales de aprendizaje de la lengua en la escuela, los nuevos estilos de formación de maestros. ¿No se debería haber mencionado al menos, la desaparición casi absoluta del dictado, el predominio de los ejercicios orales sobre los escritos, el mal aprendizaje de la lectura, la pérdida de prestigio de la enseñanza de las letras?

Para comprender y explicar por qué los jóvenes escriben tan incorrectamente su propio idioma, no había motivo para tomárselas particularmente con la ortografía y disolver la solidaridad efectiva de las tres dimensiones de la lengua -la grafía, la gramática, los textos- que el aprendizaje correcto de una lengua no puede ni debe separar jamás.

Seguramente nunca se nos ocurriría imputar al álgebra los malos resultados de los escolares en matemática ni a la longitud del metro la mediocridad de sus logros deportivos. Pero la ortografía es un culpable ideal, señalado por todos, y en primer lugar por la función de discriminación social que se le atribuye indebidamente, dando a entender que las "clases dominantes" se benefician dejando subsistir las arbitrariedades de una lengua cuyo manejo correcto solamente ellas poseen.

Tratemos, sin embargo, de evitar la demagogia. Lo que es arbitrario y elitista no es la ortografía sino que solamente un pequeño grupo maneja correctamente la lengua, lo elitista es que algunos intelectuales,

políticos y sabios proyectan generalizar el uso de una lengua que sustituya a la "gran lengua", nuestro patrimonio.

Reducida a la sola función de comunicación, la lengua es una lengua mutilada. Reducida a su superficie visible, la ortografía, resulta despojada de su verdadero rostro, el que se revela en los textos. Una reforma jamás podrá lograr lo que desea (mejorar la ortografía) si se funda precisamente en lo que ha causado su degradación: la ruptura entre la lengua "básica" y la lengua "literaria" -entendiendo por esta los usos distintos de los vehiculares, las funciones distintas de la de comunicación-; la ruptura entre la lengua y su historia. Semejante reforma, lejos de frenar el movimiento de hundimiento de la ortografía, corre el riesgo, por el contrario, de acentuarlo.