

Enciclopedia Semiológica

**Comprensión
de textos escritos**

La Teoría de la Comunicabilidad
Giovanni Parodi S.



Peudeba

En las páginas iniciales de este libro, el autor señala una paradoja de la cultura contemporánea: a medida que se complejizan los sistemas de transmisión de datos, a medida que los medios de comunicación se extienden y se vuelven cada vez más sofisticados, se acentúa la crisis —que lleva ya varios años de existencia y que no es privativa de las sociedades de desarrollo económico menos afortunado— en el desempeño y manejo de la lengua escrita. Constituye un actual desvelo de los profesores tanto de enseñanza básica o primaria como de enseñanza media o secundaria el hecho de que la adquisición de nuevos conocimientos de sus estudiantes se vea obstaculizada por esta carencia.

Sin bien este texto no se adjudica el mesiánico propósito de dar fin a ese problema, sí se propone una reflexión responsable sobre la cuestión: el trabajo se aborda en primera instancia a partir de un examen de las más elaboradas teorías sobre las estructuras cognitivas humanas y su incidencia en la comprensión del texto escrito; luego, se revisan con espíritu crítico los modelos de comprensión textual elaborados por los especialistas en psicolingüística y se transitan tópicos fundamentales tales como el papel de la inferencia y la relación entre la producción y la comprensión de textos escritos. Finalmente, el autor reseña una experiencia llevada a cabo por académicos y docentes de escuela secundaria, que intentó con éxito acercar las fronteras, a veces incomprensiblemente lejanas, entre la meditación teórica y su aplicación en un contexto real y cotidiano.

 **eudeba**
www.eudeba.com.ar
 eudeba.editorial

ISBN 978-950-23-2377-0



9 789502 323770

Enciclopedia Semiológica

Giovanni Parodi S.

Comprensión de textos escritos

La Teoría de la Comunicabilidad

 *Deudeba*

Parodi S., Giovanni

Comprensión de textos escritos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Eudeba, 2014.

200 p. ; 21x14 cm. - (Enciclopedia semiológica / Elvira Arnoux)

ISBN 978-950-23-2377-0

1. Comprensión del Texto. 2. Semiología. I. Título
CDD 401.41



Eudeba

Universidad de Buenos Aires

1ª edición: octubre de 2014

© 2014

Editorial Universitaria de Buenos Aires

Sociedad de Economía Mixta

Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires

Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202

www.eudeba.com.ar

Diseño de tapa: Silvina Simondet

Impreso en Argentina.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Enciclopedia Semiológica

Directora de Colección

Elvira Narvaja de Arnoux

Consejo Editor

Roberto Bein

Carlos Luis

Adriana Silvestri

Índice

Prefacio 2a Edición	9
Prefacio 1a Edición	11
Introducción	13
Capítulo 1. El sistema cognitivo humano y la comprensión de textos.....	17
Capítulo 2. Algunos modelos y teorías de comprensión	29
Capítulo 3. Las inferencias: conceptos y clasificaciones	49
Capítulo 4. ¿Qué significa comprender un texto escrito?	65
Capítulo 5. Conexiones entre lectura y escritura	71
Capítulo 6. La Teoría de la Comunicabilidad: hacia una concepción integral de la comprensión de textos escritos	87
Capítulo 7. ¿Qué géneros del discurso se leen en la formación doctoral a través de algunas disciplinas?	125
Capítulo 8. El difícil transitar de la teoría (psico) lingüística hacia la sala de clases.....	159
Capítulo 9. A modo de cierre	173
Referencias bibliográficas.....	179

Prefacio 2a edición

Viña del Mar, Chile, agosto, 2013.

Al lector,

El hecho de que ustedes (lectores de este libro) hayan mostrado sus preferencias por él, agotando la primera edición, junto a la decisión de la Editorial Eudeba de ofrecerme la posibilidad de una segunda edición, revisada y ampliada, me ha brindado la grata tarea de poder volver a leer con detención el trabajo publicado en el año 2005 y de actualizarlo y recontextualizarlo. También he decidido poner al día parte de sus referencias bibliográficas, pero más que todo he preferido focalizarlo y profundizarlo, ya no tanto en una mirada panorámica desde las teorías y modelos (asunto que se mantiene como parte del foco del libro), sino que orientarlo hacia mis propios desarrollos en esta temática y vincularlo con trabajos empíricos que complementen esta mirada teórica. En este sentido, tal como el subtítulo del libro indica muy bien, dedicamos ahora todo un capítulo a la presentación de la *Teoría de la Comunicabilidad* (Capítulo 6), teoría ya madura que identifica los desarrollos teóricos de la *Escuela Lingüística de Valparaíso* (ELV). Junto a ella, he creído oportuno ofrecer una muestra de los estudios empíricos, basados en un corpus, que revelan los géneros discursivos que se leen en los doctorados de algunas universidades chilenas y a través de algunas disciplinas (Capítulo 7). Espero, muy sinceramente, estos dos temas sean de interés para los lectores, tal como lo fueron los precedentes.

Como es de imaginar, la actualización y recontextualización de la primera versión del libro puede llegar a ser una tarea compleja y de proporciones. Incluso, a veces, uno podría optar por no realizarla

Giovanni Parodi S.

o prácticamente escribir un nuevo libro. Con esta idea en mente, es muy importante que el lector entienda que se han actualizado y ajustado ciertos contenidos, pero no se han introducido cambios sustantivos en muchos casos. Se ha procurado incluir el debate más actual en diversas temáticas, con apoyo de bibliografía actual, pero no se ha alterado el curso ya determinado de la primera edición del libro.

Esta aclaración se vuelve fundamental para comprender la presente edición y su nuevo formato.

Tengo la confianza de que quienes encontraron algunas ideas novedosas y aportadoras en las páginas de la primera edición, consideren que hay aquí asuntos que se mantienen vigentes y que las referencias al día ofrecen caminos de indagación contemporáneos. No me cabe ninguna duda que el panorama esbozado hace nueve años ha evolucionado grandemente en materia de investigación científica; no obstante ello, la paradoja a la que hacíamos alusión en la introducción de la primera edición, en mi opinión, se mantiene absolutamente vigente. Hoy hablamos de alfabetización académica y disciplinar. Leer y escribir en las disciplinas y en todos los grados escolares sigue siendo un desafío tremendo en todos los modos imaginables.

En este sentido, mi intención actual sigue siendo la misma que escribí en el prólogo anterior hace ya nueve años (2004-2013): *es poner al alcance del interesado con formación básica un conjunto de propuestas que pavimenten el camino hacia el estudio profundo y dedicado de estas temáticas.*

Sin más, les deseo nuevamente: ¡Ánimos en esta aventura!

Giovanni Parodi S.

Prefacio 1a Edición

Valparaíso, Chile, septiembre, 2004.

Al lector,

Si atendemos al título de este libro, debemos asumir que cualquier empresa de esta naturaleza debe tener muy presente su carácter de "Introducción". La temática que nos convoca es de suyo extremadamente amplia y en los últimos años las investigaciones y publicaciones asociadas han alcanzado tal eclosión que cualquier aproximación debe entenderse como incipiente y carente de toda posibilidad de acuciosidad.

Dicho esto y liberado así —en parte— de la carga que todo científico lleva al enfrentar el desarrollo de un libro cuyo título resulta tan ambicioso, puedo abordar con más tranquilidad la tarea de presentar y comentar críticamente algunos modelos y teorías acerca de la comprensión de textos escritos. Como bien sabemos, toda selección implica siempre un sesgo. En este caso, el sesgo proviene de mi personal recorrido a través de la jungla bibliográfica inter y transdisciplinaria de los últimos veinte y cinco años.

El objetivo que guía este libro no es otro que apoyar al lector medianamente lego en estas temáticas y no al altamente informado. En este breve espacio, solo existe la posibilidad de explicar inicialmente conceptos clave y premisas fundamentales. Mi intención es poner al alcance del interesado con formación básica un conjunto de propuestas que pavimenten el camino hacia el estudio profundo y dedicado de estas temáticas. De más está decir que la lectura detenida de los escritos originales (contenidos en las "Referencias

bibliográficas”) constituye una obligación para quien busca más que un cuadro medianamente panorámico del área.

Al mismo tiempo, abordaré una cuestión que estimo relevante y que es una deuda que muchos investigadores tenemos pendiente. Metafóricamente lo expreso así: “el difícil transitar de la teoría a la sala de clases”. Es así que expondré sintéticamente una propuesta emanada a través de un convenio de colaboración académico entre el *Componente Fortalecimiento de la Profesión Docente* del Ministerio de Educación de Chile, los *Programas de Postgrado en Lingüística* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y un grupo de aproximadamente sesenta profesores de 1º y 2º años de Enseñanza Secundaria de establecimientos educativos de las ciudades de Casablanca, Quilpue, Quintero, Viña del Mar y Valparaíso (Chile).

El vasto campo que nos interesa se ha extendido últimamente más allá de algunas de las fronteras que pudiéramos imaginar. Por supuesto, ello atenta contra una visión completamente abarcadora y sintética. Insisto en esta postura –tal vez aburridoramente y con tintes de excusarme en demasía– pues no quisiera que el lector se desanimara. Puedo ofrecer eso sí, algunos comentarios críticos de mediana inteligencia con los que no obligo a nadie a coincidir, pero que estimo parte de mis reflexiones personales en este asunto.

Por último, deseo ánimo y renovados bríos a quienes se aventuren por estas tierras. Sus laberínticas avenidas son extremadamente inquietantes y muy motivadoras. De más está decir que es tan poco lo que hemos alcanzado a escrutar la naturaleza de los procesos psicosociolingüísticos involucrados en el procesamiento de información escrita por el ser humano, que debemos ser cautos y juiciosos. Los seres humanos guardamos múltiples incógnitas en nuestro modo de acercarnos a los textos escritos y la exploración de ello presenta tremendas sendas de investigación. Los exclusivos caminos de la lingüística no alcanzan para ello; sin duda las asociaciones interdisciplinarias son una vía de indagación académica.

Ojalá estos breves capítulos motiven a los lectores a abrir nuevos caminos en la investigación en Latinoamérica y así, parte de mis objetivos, se vean fructíferamente cumplidos.

¡Ánimos en esta aventura!

Giovanni Parodi S.

Introducción

Leer y comprender en el siglo XXI. Esta es sin duda una paradoja en nuestro mundo actual. Sumergidos y literalmente suspendidos en una red de sistemas comunicacionales de toda índole, tal como vivimos en la actualidad, la mayoría de nosotros podría asumirse que nuestra sociedad contemporánea cuenta con un espectacular sistema de alfabetización en lengua oral y escrita, ya no tan solo en los términos más clásicos sino que con particular atención a todo tipo de discursos multimodales y en diversos grados de especialización.

Desafortunadamente, y allí reside la paradoja, el asunto no es tal. Es de dominio público, que aún en los inicios de este siglo XXI –altamente mediático, digital y de comunicación inalámbrica– persiste una seria crisis focalizada en el desarrollo y manejo eficiente de la lengua escrita; hecho que, sin lugar a dudas, va más allá de las fronteras de nuestra Latinoamérica y que parece resistirse a las múltiples investigaciones y emergentes propuestas metodológicas de variada índole.

Las cuestiones acerca de la comprensión del discurso –en particular– en su modalidad escrita han revelado aspectos que sin lugar a dudas superan un tema circunscrito de manera exclusiva a la psicolingüística. Todo ello ha ido acompañado de una amplia difusión y ha llegado a constituirse en un tema de políticas gubernamentales con inversiones millonarias. No obstante, a pesar de estos denodados esfuerzos, no se aprecian cambios sustantivos en la competencia comunicativa escrita de los lectores de diversos estratos educacionales y profesionales.

Para ir en apoyo de este asunto han confluído los más diversos profesionales: (psico) lingüistas, psicólogos, educadores, economistas, sociólogos, filósofos y analistas políticos, quienes, entre muchos

otros, han manifestado su preocupación creciente y han aportado desde sus visiones particulares.

Contamos con múltiples y variados perfiles de competencia lectora, los que desde ópticas, a veces, divergentes y con instrumentos de variada índole coinciden en destacar que, a pesar de los ingentes esfuerzos desplegados y de las reformas educativas en marcha, la mayoría de los sujetos objeto de investigación de diversas edades, niveles educacionales y otras tantas variables, revelan serias deficiencias en la comprensión de, incluso, breves textos instruccionales.

Todos estamos hoy muy conscientes de que en nuestro mundo contemporáneo nos encontramos abrumados por la cantidad de información que nos circunda (ya sea en formato papel o digital) y ante la cual no podemos ni tenemos capacidad para actualizarnos en todas las esferas del conocimiento. Sin lugar a dudas, debemos ser cautos y selectivos, ya que la información que eventualmente pudiera volvernos más eruditos o sabios, solo será tal si logramos conectarnos más profundamente con nosotros mismos y con nuestros congéneres. Está claro que la llave de la cultura y de la sabiduría no reside en la cantidad de información disponible, sino en el grado de conocimiento significativo que logremos procesar creativamente. El paso de la teoría a la formación docente inicial es un desafío que aguarda por respuestas innovadoras. Es posible pensar que enfrentamos un divorcio extremadamente peligroso entre los avances en investigación de alto orden y la denominada "transposición didáctica". Desafortunadamente, este no es el foco principal de este trabajo. Urge, eso sí, contar con académicos y profesionales que se aboquen de manera decidida a este fin. Estoy seguro de que en ello reside una salida auspiciosa.

Ahora bien, la estructura general de este libro es la siguiente: en un brevísimo Capítulo 1, a modo de introducción, se aborda la cuestión de las posibles arquitecturas cognitivas humanas y de los niveles de representación en el marco de la comprensión del texto escrito. Para ello, pasamos revista muy someramente a algunas de las propuestas más conocidas, tratando de usar una terminología no exageradamente críptica. Por supuesto, manejamos aquí un concepto restringido de sistema cognitivo, enfocado principalmente a cuestiones altamente relevantes para la comprensión del discurso.

En el Capítulo 2, se ofrece una presentación panorámica y resumida de algunas de las tendencias más importantes en el

área, profundizando críticamente en ciertas teorías y modelos de comprensión textual. Ello con el objetivo específico de entregar una visión de conjunto de los avances más actuales y bosquejar algunas limitaciones y proyecciones, desde una óptica eminentemente psicolingüística. Por supuesto, en el desarrollo de esta empresa se asumen los costos de sesgar ciertas posturas y omitir otras.

En el Capítulo 3, me aproximo a una definición de los procesos inferenciales, luego de un breve recorrido terminológico exploratorio acerca de la naturaleza de la inferencia. Desde una óptica didáctica, ofrezco una clasificación de estos procesos vitales para la lectura comprensiva.

Una respuesta directa y simple a lo que entendemos por comprensión lingüística se entrega en el Capítulo 4. Tal vez no debería ser un capítulo, dada su extensión y escasa profundidad, pero por una cuestión de orden lo he consignado así. Se pretende, de este modo, llegar a determinar qué significa comprender cabalmente un texto escrito, desde una visión que pone énfasis en los mecanismos cognitivos de procesamiento desde una visión psicolingüística contemporánea; en otras palabras, desde el análisis de cómo el lector organiza el texto o discurso estableciendo grandes núcleos semántico-estructurales a la luz de un modelo estratégico interactivo. Al abordar el tema, de este modo, espero esbozar la evolución de las definiciones centrales y el desarrollo y enriquecimiento que han ido alcanzando las propuestas más integradoras en desmedro de aquellas menos abarcadoras o más centradas en aspectos más parciales o más periféricos.

En el Capítulo 5, se incluye una breve introducción a una temática que no debe escapar de nuestro foco: las relaciones entre la comprensión y producción de textos escritos. Si bien es cierto que aquí nos concentramos en la comprensión del discurso, no es menos cierto que no es posible concebirla sin su contraparte que la transforma en un todo integral: la escritura. Este ámbito relativamente novedoso cuenta en la actualidad con desarrollos incipientes.

En esta nueva edición del libro, originalmente publicado en el año 2005, se han agregado dos nuevos capítulos: el 6 y el 7. El Capítulo 6 aborda la Teoría de la Comunicabilidad y se constituye en un decidido avance de lo propuesto en el libro de 2005. Ahora, con un nombre más identitario, se conforma un cuerpo de conocimientos más robustos teóricamente para dar cuenta de esta mirada

integral de la comprensión. Por su parte, el Capítulo 7 entrega una resumida presentación de los resultados de un estudio acerca de la identificación de los géneros discursivos que circulan y son entregados como materiales de lectura a alumnos en formación doctoral en seis disciplinas en algunas universidades chilenas. Esperamos que esta perspectiva más empírica complemente los fundamentos teóricos y aporte, en conjunto, a una reflexión acerca de qué textos especializados se leen en ámbitos de especialidad.

Con el fin de crear vínculos reales entre la teoría y la práctica de los docentes especialistas en lenguaje en la sala de clases, tratando así de hacer "descender" la primera y construir una didáctica lingüística fuertemente sustentada en la investigación con soporte teórico, en el Capítulo 8 se comenta un proyecto de capacitación de docentes en ejercicio y se avanza sobre algunas propuestas posibles de replicar.

Por último, a modo de cierre, en el Capítulo 9 se entrega una última reflexión que busca integrar las diferentes temáticas abordadas y dejar ciertas proyecciones.

Capítulo 1

El sistema cognitivo humano y la comprensión de textos

Introducción

Estoy seguro de que el acto de comprender puede resultar, para un observador ingenuo, una actividad llena de misterio, casi mágica. Cómo, desde esos signos garrapateados en un papel o en una pantalla de computadora, un ser humano llega a hacer suyo un conocimiento e, incluso más, se logra aprender a partir de los textos escritos. Aunque la verdad, no estoy seguro de que esto suceda solo con este supuesto observador ingenuo; el proceso de lectura comprensiva aún es –para muchos investigadores– ciertamente un asunto lleno de incógnitas. Sí estoy seguro de que este componente mágico es lo que involucra e instiga en muchos las ansias indagadoras.

De este modo, si la comprensión de textos escritos es un fenómeno que acontece en nuestra mente y en nuestro cerebro, su investigación y necesaria reflexión no pueden ser tan solo elucubraciones teoréticas sino que deben apoyarse en pesquisas empíricas que revelen la estructura cognitiva humana y el tipo de representaciones mentales en que se materializan los procesos lectores. Aunque en este terreno no se ha alcanzado un nivel importante de consenso, aún parecen enfrentarse las clásicas visiones innatistas, empiristas, biologicistas, simbolistas, conexionista o corpóreas (De Vega, 2002, 2005; De Vega, Glenberg y Graesser, 2008). A la vez, cada investigador debe asumir sus propias opciones epistemológicas y ontológicas, a veces, más allá de los que los datos brutos puedan mostrarnos.

En lo que sigue, comentamos y problematizamos muy someramente algunas de las arquitecturas cognitivas y de los niveles de

representación más comunes y conocidos en la actualidad, desde el punto de vista de la comprensión del texto escrito. El objetivo de este capítulo introductorio es brindar un marco conceptual muy superficial que enmarque la presentación y comentarios posteriores de ciertas teorías y modelos de comprensión.

1.1 Arquitecturas cognitivas

Coincido con diversos investigadores en que una buena teoría de la comprensión lingüística y, en general, en que una buena teoría de la mente debe considerar una descripción de la arquitectura funcional humana (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, 1990; Belinchón, Revière y Igoa, 1992; De Vega y Cuetos, 1999). La descripción en cuestión debería entregar una visión lo más específica posible del sistema de procesamiento y representación del conocimiento. Al respecto, De Vega *et al.* (1990) sostienen que para establecer esta arquitectura funcional se deben satisfacer al menos tres tipos de objetivos teóricos relacionados entre sí:

- a. *Identificar los componentes cognitivos:* existe acuerdo en que la lectura incluye varios componentes de procesamiento, pero los diversos modelos y teorías no logran llegar a un consenso en este punto.
- b. *Establecer la disposición temporal de los componentes cognitivos:* se cuenta con dos posturas extremas. Por una parte, se sostiene que los mecanismos se ordenan de modo serial, por medio de una secuencia de turnos predeterminados en su operación y, por otra, existe la posibilidad de un proceso en paralelo, o sea, que los componentes operen al mismo tiempo.
- c. *Determinar el modo en que los componentes se relacionan entre sí:* se postula, por un lado, que la información siempre es procesada secuencialmente desde abajo hacia arriba; en otras palabras, desde los datos del texto hacia la mente del lector, esto es, hacia los niveles de procesamiento cognitivo superior. Por el contrario, también se admite que debe existir un tipo de operación descendente, es decir, un flujo de información desde el conocimiento previo del lector hacia los datos del texto (proceso de arriba hacia abajo).

Dos son las propuestas que han acaparado mayor atención: sistemas modulares y sistemas interactivos.

1.1.1 Sistemas modulares

Si bien es cierto que se contaba con modelos de este tipo antes de ser conocida esta denominación, se debe decir que la concepción modular del procesamiento mental adquirió relevancia a propósito del trabajo de Fodor (1986), en el cual se sostiene que el sistema cognitivo humano está compuesto de unidades funcionalmente 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 solo opera en un dominio único y tiene acceso a un tipo particular de información. Así, cada módulo opera con cierta información particular 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 sistemas modulares, según las define Fodor (1986), son la especificidad de dominio y el encapsulamiento informativo. A partir de estas dos, se desprenden otras características que tienen directa relación con las anteriores. De acuerdo con esta visión, 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:* entendidos como 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. Ello no quiere decir que Fodor esté a favor de un modularismo extremo, pero sí a favor de la opción general que lo sustenta.

En el siguiente diagrama, se intenta ilustrar –de modo específico– una alternativa modular de los componentes independientes del proceso de comprensión de textos escritos:



Figura 1. Se diagrama una alternativa modular de la comprensión escrita.

1.1.2 Sistemas interactivos

En esta propuesta, opuesta de cierto modo a la anterior, se asume que los mecanismos de procesamiento de información actúan en paralelo y se conectan interactiva y mutuamente entre los diferentes subsistemas por medio de una comunicación bidireccional; esto quiere decir que en cualquier momento del procesamiento de la 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 para cualquiera de los sistemas y, por ende, puede participar en todas las etapas del procesamiento. Obviamente, desde esta perspectiva, se rechaza la idea de una operación en etapas ordenadas temporalmente en forma serial. Es factible sostener que, en cierto sentido, dentro de esta alternativa existen módulos o mecanismos especializados, pero ya no se exige comunicación unidireccional.

A continuación, se diagrama un posible modelo interactivo de la comprensión textual, con acceso informacional en paralelo y comunicación bidireccional.

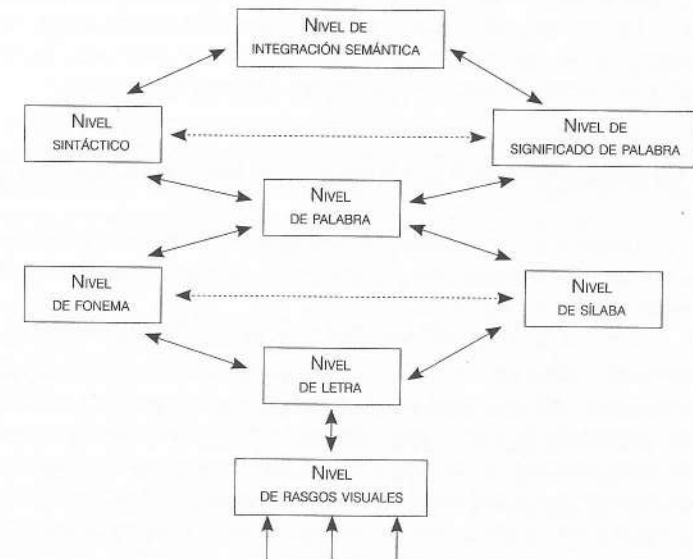


Figura 2. Se presenta una perspectiva interactiva de la comprensión de textos escritos.

Parece prudente hacer notar que las diferencias entre una concepción modular y una interactiva pueden llegar a disminuir en cierto modo. Al respecto, en opinión de Belinchón *et al.* (1992), 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. También se ha puesto de relieve que las diferencias entre ambas alternativas se reducen casi exclusivamente a las direcciones admitidas para el flujo de información. También se destaca que muchas de las características definitorias de los módulos, según las propuestas por Fodor, son aplicables a una visión interactiva. Se pone énfasis en que el funcionamiento del sistema se realiza mayoritariamente de manera automática; además, se resaltan la especialización funcional (cada módulo está altamente especializado en un tipo de información) y la inaccesibilidad a la conciencia como rasgos compartidos con los mecanismos de carácter interactivo.

Como se comprende, existe un gran debate en torno a este tema. Evidentemente, no se ha alcanzado un consenso entre los investigadores, en parte, porque tal como lo señala Karmiloff-Smith (1992) la evidencia empírica disponible aún no es definitoria.

1.1.3 Otras alternativas (¿nuevas propuestas o eclecticismos?)

Durante los últimos años han emergido otras diversas propuestas tal vez más integradoras y divergentes, tal como la de Karmiloff-Smith (1992) y de Fodor (2003).

Karmiloff-Smith (1992) en el marco de un proyecto mayor denominado "teoría de la redesccripción representacional" (RR) aboga por una alternativa de gran impacto en la que establece una relación entre la postura de Jean Piaget, desde el constructivismo más radical con base innatista, y la propuesta de Jerry Fodor por una separación en módulos independientes. Desde esta original combinatoria, Karmiloff-Smith toma aspectos nucleares de la postura piagetiana y los relativiza en un proceso de desarrollo progresivo hacia una mezcla equilibrada con los avances fodorianos. El modelo RR, como

es conocido, concibe el proceso evolutivo en diversas fases como un mecanismo progresivo de desarrollo ontogenético en que se enfrenta una modularización progresiva. En otras palabras, el ser humano parte de un cierto innatismo que, en estados de desarrollo progresivos e integrados paulatinamente, avanza desde un conocimiento general a uno de tipo más especializado, cuyo contenido se va transformando de manera progresiva hacia un conocimiento más independiente y modular, relativamente más encapsulado. Curiosamente, una alternativa más renovada en este tema –aunque solo pueda ser de índole terminológica– es la comentada por Fodor (2003) y que se ha convenido en denominar como modularidad masiva (MM). En ella se estipula la posibilidad de que la mayor parte o todo el conocimiento humano es de naturaleza modular. Esta opción implica que si la mente cognitiva es modular masivamente, para cada tipo de problema que debe enfrentar y resolver el ser humano, deberá existir un procesador encapsulado.

Fodor no es un defensor de esta visión sino que –por el contrario– en el trabajo en referencia se plantea dubitativo al respecto y confiesa abiertamente (hacia el final del libro) que esta sería una versión extrema no cierta. Un punto central en esta discusión radica en la probabilidad empírica de la propuesta, pues para Fodor (2003) no existen pruebas convincentes de que tal propuesta sea viable.

Más aún, el tema se complejiza si, como bien sostiene este autor, no existe un consenso definitivo acerca de lo que significa una concepción modular de la cognición humana y en el marco de las ciencias cognitivas él mismo señala: "se denomina 'tesis de la modularidad' a un gran número de cosas muy distintas" (Fodor, 2003: 74).

1.2 Múltiples niveles de representación

Los investigadores de diversas disciplinas han logrado identificar diversos niveles de representación mental, particularmente de la información que se construye a partir del procesamiento del texto escrito; sin embargo, no ha sido fácil alcanzar un nivel de consenso y lograr que la mayoría de los científicos adopten una propuesta uniforme. En opinión de algunos, determinados niveles resultan aplicables solo a contextos de discursos muy restringidos.

No obstante lo anterior, una distinción que se ha vuelto muy popular y que ha llegado a ser adoptada por una mayoría de científicos es aquella propuesta triádica, establecida inicialmente por van Dijk y Kintsch (1983) entre:

- código de superficie,
- base de texto,
- modelo de situación referencial.

Como se sabe, el código de superficie mantiene los términos y la sintaxis de la cláusula en forma exacta. Es el nivel más lingüístico (o el único). El comprendedor generalmente solo retiene el código de superficie de las cláusulas más recientes, a menos que los aspectos de dicho código tengan importantes repercusiones en el significado. La base de texto contiene proposiciones textuales explícitas en forma esquemática que conservan el significado, pero no los términos exactos ni la sintaxis. En este segundo nivel de representación se ha recodificado la información lingüística en un formato lógico proposicional. En la base del texto también se incluye un pequeño número de procesos inferenciales necesarios para construir la coherencia local del texto. El modelo de situación, tercer y más complejo nivel de representación, está constituido por el contenido o micromundo al que se hace referencia en el texto. Este modelo de un texto determinado se refiere a las personas, hechos, tiempo, espacio, acciones y acontecimientos del micromundo mental. Dicho micromundo se construye de manera inferencial mediante las interacciones que todo lector efectúa entre la información explícita del texto y el conocimiento de mundo activado, almacenado en la memoria del lector.

Ahora bien, además de estos tres niveles de representación, también podemos reconocer representaciones y procesos en otros dos niveles que se denominan: *modelo de contexto* (van Dijk, 1999a, 1999b, 2001) y *tipo y género del texto* (van Dijk, 1980; Adam, 1992; Ciapuscio, 1994, 2003; Parodi, 2008a).

El modelo de contexto es de carácter sociocognitivo y dice relación con la interfaz entre las estructuras de las situaciones sociales y los modos en que los participantes de un evento social comunicativo representan mentalmente esas situaciones, es decir, no se debe entender que la situación sociocomunicativa es la que

influye directamente en las estructuras discursivas sino la representación mental que cada participante (comprendedor/productor) construye a propósito del contexto comunicativo pragmático en que se encuentra inmerso cada texto. Por supuesto que esto acontece como una red de acciones íntimamente ligadas.

Con respecto a los tipos y a los géneros de los textos, como se sabe, se han identificado muchas categorías y subcategorías, tales como descripción, exposición, narración, argumentación, entre otras. En un texto de predominancia argumentativa, por ejemplo, se deben considerar componentes estructurales, rasgos y reglas pragmáticas específicas completamente diferentes a los de uno predominantemente descriptivo; además, también se debe tener en cuenta que comprender un editorial periodístico es muy diferente a entender un artículo científico o un chiste. Como se sabe, la organización retórica funcional puede variar grandemente de un género a otro.

Estos cinco niveles comentados más arriba contribuyen a visualizar las representaciones que construyen los lectores durante el proceso de comprensión. Como es obvio, es muy importante destacar que estos distintos niveles interactúan de manera compleja, pues es difícil aceptar que operen independientemente. Por supuesto que estos tipos de representaciones están vinculadas a los diversos sistemas mnemónicos del ser humano y a las concepciones simbólicas, conexionistas o corpóreas de la mente humana. Este último asunto encierra complejidades aún no resueltas y acerca de las cuales los científicos tampoco han alcanzado acuerdo. Evidentemente, este terreno (distinciones entre lo simbólico, lo conexionista, lo corpóreo o combinatorias diversas), a pesar de la gran cantidad de investigaciones en curso, aún se encuentra –en mi opinión– dentro de lo especulativo.

Como se comprende, la aceptación más o menos consensuada de, al menos, tres niveles de representación permite inferir una posible arquitectura cognitiva sobre la que, luego, se deben distinguir aspectos más controvertidos y sobre los cuales parece existir menor acuerdo. Estos tres niveles no tan controvertidos y distintivos generan una cierta base común inicial; acerca de los otros dos niveles propuestos aquí, aún se debe producir mayor indagación y datos precisos.

De cualquier modo, está claro que incluso el aparente acuerdo acerca de estos tres niveles de representación aún debe enfrentar

interrogantes tremendas y fundamentales como son, por ejemplo: ¿qué es efectivamente una representación proposicional?, ¿de qué manera ella se operacionaliza en el sistema cognitivo?, ¿cómo se distingue (si es que lo hace) un nivel más simbólico de una más conexionista?, ¿cuál es el rol de la dimensión corpórea respecto de las proposiciones? (al respecto, ver la excelente compilación de trabajos en De Vega *et al.*, 2008).

Las investigaciones contemporáneas, apoyadas en tecnología computacional de vanguardia, se han dedicado a la indagación de algunos de los aspectos del procesamiento cognitivo y cerebral mientras se desarrolla el proceso de comprensión de textos. Algunas de ellas deben enfrentar problemas metodológicos como son la lectura de textos breves en la pantalla del computador (con el problema no resuelto de si leer en papel se puede identificar con la lectura frente a un monitor), el requerimiento de lectura de mini textos poco reales (debido a las técnicas de rastreo del funcionamiento neuronal y a la imposibilidad de trabajar textos extensos a través de la computadora) y el estudio de casos aislados (debido a lo complejo de las aplicaciones tecnológicas).

Un tipo interesante de estudio en esta línea es el que emplea la técnica de Potenciales Evocados (*event-related potential: ERP*), con la cual se realiza un registro de la actividad cerebral y se logra medir el tiempo de ejecución entre, por ejemplo, la comprensión de un anáfora y su correferente (Carreiras y Clifton, 2003). Otro tipo de técnica de investigación es la que se apoya en sistemas computacionales de seguimiento y medición (*eye trackers*) de los movimientos de los ojos durante la lectura (saltos sacádicos); en la actualidad con equipos mucho menos invasivos que utilizan computadores con sofisticados sistemas láser que captan los movimientos oculares sobre el texto que se presenta en la pantalla de una computadora (Moldovan, 1999) y los sistemas computacionales que permiten medir el tiempo de lectura y precisión frente a estímulos lingüísticos (Harris, Wexler y Holcomb, 2000), tales como preguntas u otros (uno de los más conocidos es el programa E-Prime 2.0). Como es de imaginar, la implementación de muchas de estas técnicas de investigación implica altos costos económicos de implementación, los que solo son posibles de ejecutar con financiamiento gubernamentales al alero de grandes proyectos interdisciplinarios.

Estos tipos de investigación en sus metodologías con apoyo tecnológico intentan arrojar luz sobre el sistema cognitivo humano y su funcionamiento. Muchas de ellas son la punta de lanza que permitirá contar con datos empíricos robustos y se espera que, paulatinamente, ayuden a constituir un panorama más homogéneo. Como se desprende, a pesar de los tremendos avances, aún el conocimiento disponible es fragmentario y –en algunos casos– parcial.

Capítulo 2

Algunos modelos y teorías de comprensión

Introducción

En los inicios del siglo XXI, en el marco de la eclosión computacional y comunicacional, podría ser esperable que la relación discursiva entre un escritor/autor y un lector fuera fluida y simple. Sin lugar a dudas ello puede ser así y, posiblemente, la mayoría de los participantes en intercambios lingüísticos asegurarían que no tienen problemas de comprensión. No obstante ello, los científicos que investigamos el fenómeno estamos ciertos de que la comprensión de textos escritos presenta dificultades tremendas que aún estamos lejos de identificar con exactitud y para las cuales tampoco hemos logrado llevar a cabo acciones que muestren avances definitivos en el desarrollo de estrategias de lectura eficientes. Pruebas de ello existen muchas y no es mi objetivo focalizar un panorama de este tipo aquí.

Si lo que buscamos es un acercamiento a la comprensión del problema y una aproximación al modo de trazar un camino de soluciones, mi opinión es que debemos conocer fundamentos teóricos que nos entreguen un dimensionamiento del fenómeno que nos interesa y de las variables que intervienen.

Desde esta óptica, no cabe duda de que los avances alcanzados desde los primeros trabajos en comprensión, inicialmente centrados en el procesamiento de palabras y frases aisladas hasta llegar definitivamente al discurso natural o auténtico, son tremendos. Es fácil comprobar que existe abundante producción científica en el área y se prevé un desarrollo creciente. Muchas razones se pueden

escribir para esto último: el procesamiento del lenguaje, en general, y del discurso, en particular, es un fenómeno fascinante; complejo y multifacético, pero de enormes repercusiones, cuyo conocimiento permite adentrarse en la esencia misma del ser humano.

Como bien se sabe, desde los últimos decenios del siglo pasado y con mayor ahínco en los inicios de este, científicos provenientes de diversas áreas están desarrollando complejas teorías y modelos para describir y explicar la comprensión lingüística y, con esfuerzos particulares, la del discurso escrito. Un polo importante de desarrollo se ubica en Estados Unidos de Norteamérica y Europa (entre otros, Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983; Goodman, 1985; Graesser *et al.*, 1994; Kintsch, 1998; Sanford y Garrod, 1999; Goldman y van Oostendorp, 1999; Coirier, Gaonac'h y Passerault, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 1997); aunque quizás un poco más tardíamente y no con la misma cobertura editorial y de distribución, en Latinoamérica –y a pesar de limitaciones de difusión y oportunidad de publicación– también se ha producido un auge destacable (entre otros, Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Peronard y Gómez Macker, 1985; Peronard, Gómez Macker, Parodi y Núñez, 1998; Gómez Macker, 1998; Véliz, 1996; Viramonte, Peronard, Gómez Macker, Carullo y Velásquez, 2000; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Parodi, 2003, 2007; Parodi, Peronard y Ibáñez, 2010).

En muchas de estas teorías y modelos, se da cuenta de las representaciones, procesos y mecanismos interactivos, en algunos casos, con suficiente detalle como para simular complejos modelos de procesamiento y comprensión del discurso. Incluso, algunos de los modelos más refinados simulan –sobre la base de modelos matemáticos y computacionales– la creación, activación, inhibición y supresión de cada nodo en la representación del discurso, a medida que el texto es comprendido de manera dinámica: palabra por palabra, cláusula por cláusula. Para ello, se apoyan en desarrollos y aplicaciones matemáticas y computacionales recientes tales como el Análisis Semántico Latente (del inglés: LSA), que parece tener tanto utilidad práctica, para algunos, como también plausibilidad de teoría, para otros (al respecto, ver el monográfico de *Discourse Processes*, 1998 y el libro editado por Landauer, McNamara, Dennis y Kintsch, 2007).

En lo que sigue, comentaremos brevemente algunos de estos modelos y teorías. Insistiré nuevamente en que toda selección implica

un sesgo y, en este caso, obviamente asumo mi responsabilidad en esta empresa. Cabe destacar que esta presentación se orienta desde una mirada reflexiva y problematizadora, tanto de los antecedentes teóricos como de las opciones metodológicas.

2.1 Cinco modelos y teorías

Conscientes de que los términos *teoría* y *modelo* son usados muchas veces indistintamente, es preciso establecer una distinción inicial, ya que, como se sabe, no son lo mismo. En forma simple y breve, se acepta que una teoría es una explicación de un determinado fenómeno y que el modelo es una forma de representar esa concepción con las variables, los componentes y sus relaciones. En todo caso, cabe consignar que en lo que viene a continuación, esta distinción no es necesariamente acogida.

Del mismo modo, también conscientes de que en los últimos años ha emergido una gran diversidad de modelos de comprensión textual los que –en ciertos casos– ofrecen arquitecturas muy similares y –en otros– principios epistemológicos completamente antagónicos, no se pretende llegar en absoluto a una presentación exhaustiva (Peronard y Gómez Macker, 1985; Gernsbacher, 1990, 1996; Graesser *et al.*, 1997; De Beaugrande, 1997; Gómez Macker, 1998; Kintsch, 1998, 2012; Kintsch y Mangalath, 2011; Goldman y van Oostendorp, 1999; De Vega y Cuetos, 1999; Parodi, 2003; McNamara, 2007; McNamara y Magliano, 2009; Britt, Goldman y Rouet, 2012, entre otros). Dentro de la gama de alternativas posibles, he optado por concentrarme en cinco modelos que destacan por su relevancia e impacto.

Así las cosas, he seleccionado:

- el ya clásico modelo estratégico y proposicional de van Dijk y Kintsch,
- el modelo integral de Peronard y Gómez Macker,
- la teoría construccionista de Graesser y colaboradores,
- el modelo de construcción e integración desarrollado por Kintsch y
- el modelo de indexación de eventos de Zwaan y colaboradores.

Esta selección también obedece a otras dos cuestiones relevantes: (1) estimo que en cada uno de ellos –de cierto modo– se adopta y se enfatiza una alternativa de estructura cognitiva un tanto diferente o, por lo menos, un modo de procesamiento con características peculiares; (2) al mismo tiempo, creo que estos cinco modelos comparten ciertos rasgos, componentes y supuestos.

Desde la nueva mirada de la re-edición de este libro ahora en el año 2013, aún sostengo que estos cinco modelos y teorías mantienen su vigencia y sus rasgos altamente relevantes. En el transcurso de estos pocos años, no ha emergido ningún nuevo modelo que invalide los aportes de estos aquí comentados, sino que más bien se han desplazado los focos de intereses o se han producido evoluciones complementarias y sugestivos debates (De Vega *et al.*, 2008). En otros casos, se han llevado a cabo interesantes estudios críticos de las propuestas existentes, dentro de los que destacamos el capítulo de McNamara y Magliano (2009) y parte del libro editado por McNamara (2007). Desde este marco, el desarrollo de los estudios de comprensión de textos escritos continúa fecundamente, en un contexto más amplio de franco debate de ideas, tal como se aprecia en el libro editado por De Vega y otros (2008).

Por todas estas razones, en los casos relevantes de establecer alguna mención, se han hecho aquí las actualizaciones u observaciones necesarias y también se han puesto al día algunas referencias y, cuando se ha juzgado pertinente, se ofrecen nuevas fuentes documentales.

2.1.1 Modelo estratégico proposicional

El modelo propuesto por van Dijk y Kintsch en el año 1983, según algunos, a modo de extensión del elaborado en 1978 (Kintsch y van Dijk, 1978), puede describirse esencialmente como un modelo estratégico y de orden proposicional (MEP). Es posible sostener que estos dos rasgos constituyen un aspecto sustancial de este modelo, esto es, la naturaleza proposicional y el procesamiento estratégico. El MEP también puede resumirse en dos componentes esenciales: una descripción de la estructura semántica del texto y un modelo de procesamiento psicosociolingüístico. El MEP se caracteriza por su orientación estratégica y de corte dinámico, es

decir, existe interacción permanente entre los diversos niveles y procesamientos involucrados. De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), la comprensión de textos escritos se organiza a partir de dos 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, codificadas a partir de las oraciones adyacentes. Por su parte, en el procesamiento del nivel macroestructural, interesan las relaciones entre las (macro)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 se refleja el sentido general del discurso.

van Dijk y Kintsch (1983) sostienen que el MEP descansa sobre dos supuestos básicos. Cada uno de estos engloba una serie de otros supuestos que se relacionan orgánicamente conformando un conjunto de principios ordenadores.

a) *Supuesto cognitivo*: cada vez que el lector lee un texto, construye una representación mental de su comprensión del texto; por lo tanto, para que se lleve a cabo esa interpretación se requiere que el sujeto lector posea algunos conocimientos sobre el tema en cuestión y sobre cómo realizar el proceso mismo de lectura. Se asume así que el lector, para llevar a cabo su interpretación textual, ejecutará un procesamiento de los datos externos y, al mismo tiempo, activará y hará uso de su información interna disponible. Para van Dijk y Kintsch, este acto interpretativo constituye, a la vez, un *supuesto constructivista* del modelo.

Dado que el lector construye un significado durante el acto de lectura, se entiende que es el lector, basado en sus propias categorías semánticas, quien asigna un significado a la representación mental que elabora a partir de lo leído. Con ello se hace referencia al *supuesto interpretativo* del modelo. Muy unido al anterior, los autores en cuestión abogan por un *supuesto presuposicional* y uno de tipo *interactivo*. El primero dice relación con el uso de conocimientos previos generales del lector acerca del tema de lectura y el segundo se refiere al necesario procesamiento en paralelo de los diferentes aspectos y tipos de información involucrados. van Dijk y Kintsch también postulan el *supuesto estratégico* que 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.

b) *Supuesto contextual*: la comprensión del discurso no ocurre en el vacío, sino que el lector se enfrenta a la comprensión de un texto como parte de una situación específica y en un contexto sociocultural determinado. De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que el procesamiento del texto escrito no es un evento exclusivamente cognitivo sino que, por el contrario, se constituye en un evento psicosocial, que trasciende lo cognitivo propiamente tal. Esto que hoy puede resultar tan obvio, ha requerido muchos años hasta llegar a plasmarse en modelos más abarcadores. Del anterior supuesto, se derivan cuatro supuestos más específicos: el *supuesto de la funcionalidad* hace referencia a que el lector construye no solo una representación del texto, sino también una del evento social contextual. El *supuesto interaccionista* dice relación con la adecuada interacción que se requiere entre la representación del texto y del evento social para llegar, de este modo, al elaborar una interpretación coherente con los propósitos de los participantes y de acuerdo con las variables contextuales. Por otra parte, dado que las intenciones son parte del discurso y no solo se opera sobre objetos lingüísticos, el lector debe ser capaz de comprender si se le está amenazando, aseverando o preguntando algo. Este *supuesto pragmático* del modelo de procesamiento de la información incluye los actos de habla involucrados que el comprendedor elaborará sobre las condiciones contextuales y el manejo de todas las variables en cuestión. Finalmente, se da cuenta del *supuesto situacional* en el que se incluyen las 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 van Dijk y Kintsch, al asumir que las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognitivas, así como sus reiterados esfuerzos por llegar a la concreción de todos estos aspectos en un modelo global, debe ser tomada como un hito de relevancia dentro del ámbito de la comprensión de textos escritos. Como se sabe, este modelo se inició dentro de un marco psicolingüístico en 1978 como un modelo regido por reglas y, luego, se desplazó hacia una perspectiva pragmática o de corte *psicosociolingüístico* en el que las estrategias desempeñen un rol central. Por

ello, es posible sostener que el modelo de 1983 no es tan solo una "extensión" de su versión de 1978, ya que lo diferencian cuestiones fundamentales, como son la orientación estratégica, los niveles de representación (se incluye el modelo de situación) y la atención al contexto sociocultural.

2.1.2 Modelo integral de comprensión lingüística

Es de destacar la temprana visión interdisciplinaria que Peronard y Gómez Macker imprimen en su modelo de comprensión lingüística. En este los autores manifiestan explícitamente su concepción antropológica del lenguaje y su visión trascendente y dualista del ser humano. Entre las muchas aportaciones conjuntas producidas por este equipo de lingüistas, estimo que una de las más relevantes es la ponencia leída con ocasión del Encuentro de la Sociedad Chilena de Lingüística en el año 1982: "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", posteriormente publicada en la *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* (Peronard y Gómez Macker, 1985).

En ese artículo, quedan claros sus supuestos acerca del ser humano, sujeto de la comprensión lingüística:

"El hombre en cuanto persona está constituido sustancialmente por dos principios diferentes, cuerpo y espíritu, aunque tan relacionados que conforman una sola entidad. Por sobre este dualismo natural predomina en él un monismo centralizador presidido por la conciencia... El espíritu del hombre es trascendente, no posee límites físicos". (Peronard y Gómez Macker, 1985: 19-20)

Sin lugar a dudas, esta clara opción en favor de un ser humano trascendente y poseedor de un alma hace de este modelo una propuesta singular en el contexto científico actual en el que cada vez parece primar una visión más radical de corte biologicista con sustento en las investigaciones acerca del genoma, excluyente de toda alternativa no corpórea (Fischer, 2004). Si bien es cierto que empíricamente puede resultar muy difícil argumentar una visión dualista, el compromiso no ingenuo de Peronard y Gómez Macker

es altamente loable y constituye una opción saludable y fundamental que a muchos nos identifica plenamente.

Peronard y Gómez Macker (1985) afirman que un modelo integral de comprensión lingüística debe incluir —entre otros— componentes lingüísticos, cognitivos, sociales, biológicos y afectivos. Para los autores, es importante contar con el sustrato fisiológico del cerebro, que será en definitiva el encargado de actualizar gran parte de las capacidades o procesos; no obstante, dejan claro que las estructuras y actividades cerebrales no pueden confundirse con determinados estados o procesos psicológicos de los cuales está consciente el sujeto comprendedor. Dentro de los componentes de sustrato fisiológico, los investigadores incluyen inicialmente el fonológico, el gramatical, el ideacional y la memoria. Incluso es factible inferir una propuesta de tipo modular y de procesamiento automático a partir de ciertos conocimientos específicos no conscientes o inaccesibles a la conciencia de forma directa, a saber, instancias fonológica y gramatical.

Como se puede apreciar, estas reflexiones que sientan las bases de un modelo de comprensión lingüística integral resultan sumamente innovadoras y vanguardistas a inicios de los años ochenta. Una mirada retrospectiva nos indica que en esos mismos años se estaban gestando proyectos vitales para el ámbito como los de van Dijk y Kintsch (1983) y Trabasso y van den Broek (1985, 1989), entre otros. En este contexto, la mirada integradora de Peronard desde una óptica teórica se adelanta varios años a investigaciones posteriores que con gran apoyo empírico corroborarían aspectos del modelo propuesto.

Un aspecto caracterizador y distintivo de la comprensión lingüística en tanto acto mental, por una parte, pero acto lingüístico, por otra, según Peronard y Gómez Macker, es el requisito imprescindible de la comunicabilidad. Ellos sostienen que la comprensión propiamente tal es:

“...cuando resulta comunicable, por lo menos para sí mismo; participativa, pues es en tales casos, cuando el yo personal revela [...] qué ha comprendido. [...] un acto de comprensión no alcanza su plenitud sino cuando es apto para ser coparticipado”. (Peronard y Gómez Macker, 1985: 29)

En el mismo trabajo en cuestión, ambos lingüistas aportan rasgos fundantes acerca del proceso de comprensión lingüística:

“El hombre no solo sabe hablar y comprender; sabe, además, qué comprende; sabe que está comprendiendo y es capaz de saber con certeza o ‘convencimiento’ cuándo aquello se ha alcanzado...”. (Peronard y Gómez Macker, 1985: 31)

Seguidamente, estos aspectos nucleares se afianzan de manera decisiva cuando proponen:

“Todo ello y mucho más comienza a aclararse cuando se admite el carácter excepcional de la conciencia autoconsciente, capacitada para realizar procesos metaconscientes, cuando se vislumbra la naturaleza misma del yo personal que podría constituirse en componente fundamental para la explicación del acto o proceso de la comprensión lingüística”. (Peronard y Gómez Macker, 1985: 32)

Posteriormente, Peronard ha profundizado en aspectos parciales del modelo y ha realizado investigaciones empíricas pioneras que aportan interesantes datos que, en la mayoría de los casos, desarrollan sus propuestas teóricas y se han constituido en trabajos señeros en Latinoamérica Latina (Peronard, 1989a, 1989b, 1994, 1992a). Especial mención merecen sus trabajos teóricos acerca del procesamiento estratégico de la comprensión lingüística y su carácter simbólico (Peronard, 1991b), de la distinción y relación entre lengua oral y lengua escrita (Peronard, 1988), de la distinción entre memoria y comprensión (Peronard, 1992b, 1993), de sus precisiones entre lenguaje y pensamiento y de la descripción de las estrechas relaciones entre capacidad inferencial y competencia lectora (Peronard, 1992b).

Sobre estos rasgos particulares serán en los que Peronard —más de quince años después— ha centrado su atención de manera específica y los cuales constituyen su más reciente línea de investigación: metacognición y metacompreensión lingüísticas. Sus aportes resultan innovadores y muy sugerentes (Peronard, 1996, 1998, 1999). A partir de ellos, se intenta ahora explorar la metareflexión lingüística y la producción del discurso escrito. Resulta interesante destacar también —en esta última línea de investigación— sus preclaras intuiciones a nivel teórico acerca de la metacompreensión y sus hallazgos empíricos en su estudio ontogenético en esta línea. En el modelo que ella propone, se

consigna espacio importante al conocimiento de una teoría del texto, eje central que se debe dominar para saber qué estrategia usar con el fin de lograr el objetivo perseguido en una lectura comprensiva (Peronard, Crespo y Velásquez, 2000; Peronard, Crespo y Guerrero, 2001; Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002).

En la nueva edición de este libro, se ha agregado el actual Capítulo 6, en el que se presenta la Teoría de la Comunicabilidad. Esta teoría, tal como se declara allí, es una extensión y consolidación de muchas de las ideas fundantes aquí expuestas. Valga este nuevo capítulo (el seis) como un desarrollo y continuidad del modelo de Peronard y Gómez.

2.1.3 Teoría construccionista

En la Teoría Construccionista, propuesta originalmente por Graesser y miembros de su equipo en el año 1994, se establecen algunas decisiones operativas respecto de los tipos de inferencias que se generan durante la comprensión de una narración (Graesser *et al.*, 1994). Las predicciones derivadas a partir de esta teoría se aplican, en principio, específicamente a este tipo de textos; no obstante, los mismos autores han argumentado que muchas de ellas son factibles de operar en otros dominios textuales. En el marco de esta teoría se asume que las inferencias y el contenido del modelo de situación son sistemáticamente influidos por los diversos objetivos con que un comprendedor enfrenta la lectura de un determinado texto.

La Teoría Construccionista da cuenta de muchos hechos empíricos acerca de la construcción del modelo de situación a medida que se comprende un texto de tipo narrativo; no obstante ello, y tal como se indicó más arriba, los investigadores que la proponen y defienden (Graesser *et al.*, 1994; Graesser *et al.*, 1997) sostienen que esta teoría ostenta un gran poder predictivo y que no solo sería aplicable a la narración sino que –por el contrario– se validaría en investigaciones con textos de tipo expositivo, tal es el caso de textos historia y otros de corte científico (Millis y Graesser, 1994; Graesser y Bertus, 1998). Aunque se aporta cierta evidencia empírica a favor de la potencialidad de esta teoría, no es del todo claro que muchas de las inferencias que explicita la Teoría Construccionista efectivamente se apliquen a textos,

por ejemplo, de corte científico. Ello, porque la naturaleza misma de este último tipo textual no requiere, entre otros, de ciertos tipos de inferencias como las relativas a personajes y acciones de ellos.

Un núcleo interesante de esta propuesta reside en lo que ellos denominan “la búsqueda en pos del significado” (*search after meaning*), en el lugar que otorgan al rol activo del lector y en la atención a sus objetivos o propósitos de lectura; todas ellas, cuestiones poco atendidas o ignoradas desde otras miradas del proceso comprensivo. Es justamente a través de estos aspectos, entre otros, que se percibe claramente la inscripción de su opción epistemológica “construccionista”. Este supuesto, que da sustento al modelo, se ancla en las ciencias cognitivas desde donde se concibe al conocimiento como una interpretación de la experiencia e implica que el conocimiento previo del lector juega un rol vital en la construcción de nuevos saberes (Resnick, 1991). En cierto sentido, la postura construccionista del modelo de Graesser y colaboradores se distingue y separa del constructivismo clásico piagetiano, ya que –tal como apunta Papert (1993)– esta última perspectiva del ser humano y su aproximación al conocimiento es extremadamente individualista, hecho que implica que los seres humanos viviríamos en un mundo construido de manera muy independiente.

Ahora bien, otros modelos y teorías alternativas acerca de la comprensión de textos pueden compartir aspectos con la Teoría Construccionista (por ejemplo, van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988). Algunos de estos componentes son los llamados *supuestos no controversiales*, a saber:

- *las fuentes de información* (el texto, el conocimiento previo genérico del lector, experiencias episódicas y el contexto pragmático del mensaje);
- *los niveles cognitivos de representación* (código de superficie, base de texto y modelo de situación);
- *los almacenamientos mnemónicos* (MCP, MT, MLP) y *el foco del discurso* (la atención se focaliza en uno de los tres niveles de representación);
- *convergencia y satisfacción de las restricciones, repetición y automatización* (ambos incrementan la velocidad de procesamiento y acceso).

De manera más específica, pero en forma complementaria con los cuatro anteriores, en la Teoría Construccionalista se postula la existencia de otros tres supuestos distintivos que restringen el contenido que se elabora en el modelo de situación, a saber:

- el *supuesto de la satisfacción de los objetivos del lector* (la motivación que impulsa a un lector a enfrentar un determinado texto: entretención, búsqueda de información, etc.);
- el *supuesto de coherencia* (local y global) y
- el *supuesto de explicación* (relaciones causales en relación con preguntas de tipo "por qué").

Estos últimos tres supuestos delimitan y determinan el conjunto de procesos inferenciales generados rutinariamente en línea durante el proceso de comprensión. Un postulado central y distintivo de la TC es que los lectores intencionalmente buscan alcanzar la coherencia y explicación de los hechos textuales y que, en ese desafío, ciertos tipos particulares de inferencias –generadas en línea– serán el producto de estas intenciones.

Un aspecto en el que los partidarios de esta teoría insisten es en su carácter no controvertido (lo que supuestamente la haría una propuesta de gran plausibilidad), pues los componentes generales, ya comentados anteriormente así como otros que pudieran agregarse, son y serían –como ya se dijo– también aceptados e incluidos en otras teorías y modelos.

2.1.4 Modelo de construcción e integración

El amplio desarrollo de la teoría elaborada por Walter Kintsch se ha concretado en diversos aportes en el ámbito que nos preocupa. Una de sus últimas contribuciones ha sido un modelo mucho más complejo e integrador que el autor ha denominado de construcción e integración (MCI). En este, Kintsch (1988, 1998) adopta, en parte, una arquitectura conexionista de la cognición –red neuronal– pero también incorpora un nivel de representación simbólico proposicional. Ello ha llevado que sea conocido como una alternativa *híbrida*, por cuanto se combinan dos posturas extremas (conexionismo y simbolismo proposicional). En el MCI, tal como su nombre lo indica,

se reconocen dos fases centrales: una de construcción y otra de integración.

Durante la etapa de construcción, una nueva cláusula suma en forma muy rápida a la memoria de trabajo un conjunto de nodos que corresponden a palabras, referentes, proposiciones de la base del texto y del modelo de situación. Estos nuevos nodos se combinan con el contenido anterior de la memoria de trabajo. Por ejemplo, supongamos que la memoria de trabajo posea un total N de nodos en el momento en que se comprende la nueva cláusula: según la esencia del conexionismo, existe una serie de pesos $[N \times (N-1)]$ que designa cuánto activará o inhibirá cada nodo a cada uno de los otros nodos si el nodo X fuera activado. Existe un espacio de peso diferente para el código de superficie, la base del texto y el modelo de situación, junto con pesos que conectan nodos entre niveles. Según Kintsch (1998), mientras la fase de construcción se lleva a cabo de forma rápida y automática, la fase de integración requiere de más tiempo y abarca varios tipos de ciclos de procesamiento.

La fase de integración, por su parte, se inicia tan pronto como se activa uno o más de dichos nodos. Así, un nodo activado propaga la activación o la inhibición a los otros nodos según los pesos. La activación de propagación se prolonga por varios ciclos del procesamiento, hasta que en la red conexionista se escoge una serie estable de valores de activación para todo el conjunto de nodos del discurso.

De acuerdo con Kintsch (1998), el MCI es inicialmente un modelo ascendente, es decir, guiado por los datos o información del texto. En dicho modo de procesamiento inicial, la participación de los conocimientos previos del lector queda grandemente restringida. Ello implica una activación que, en una primera fase de procesamiento, se realiza de forma amplia y general. Durante la fase de integración, de tipo descendente, los conocimientos previos del lector tienen un rol más destacado y se construye la primera activación sobre la base de los aportes del lector y del contexto.

Según diversos autores, el MCI goza de amplia aplicabilidad empírica y alcanza un nivel no controvertido (Greasser *et al.*, 1997). Sin embargo, no deja de ser sorprendente el modo en que Kintsch (1998) logra (o, más bien, *no logra*) articular las proposiciones y los nodos de naturaleza conexionista. Este intento por sostener

su defensa extrema de la noción de proposición, lo lleva a dejarla en el mismo nivel que un nodo, hecho que resulta incomprensible dada su condición divergente. Desafortunadamente, Kintsch no explica de manera satisfactoria el modo en que las representaciones proposicionales se relacionan con los nodos neuronales.

Esta propuesta ha sido ampliada hacia lo que Kintsch (2001) denomina una teoría de la predicación (*Predication Theory*), en el marco de una teoría computacional de la comprensión. En ella, Kintsch otorga un lugar importante al llamado *Análisis Semántico Latente* (del inglés: LSA) que provee un modelo de la estructura del conocimiento humano, basado en la distancia semántica entre palabras, párrafos y trozos de textos (Deerwestér, Dumais, Furnas, Landauer y Harshman, 1990; Foltz, 1998). Para Kintsch, el LSA es un apoyo computacional a su modelo, aunque no lo considera una teoría cognitiva de la comprensión, sino justamente una buena herramienta. Las proyecciones de Kintsch para el uso del LSA son muy diversas y las bosqueja en varios trabajos (Kintsch, 2002, 2012, 2013). Al respecto, una reseña del LSA y sus líneas principales en lengua castellana se encuentra en Venegas (2003).

En lo más reciente, Kintsch ha vuelto a complementar y, en sus propias palabras, a robustecer su propuesta inicial de 1988 y, sobre todo, sus desarrollos de 2001 (*Predication Theory*). Así, nos ofrece nuevos estudios, por ejemplo, en colaboración con Mangalath (Kintsch y Mangalath, 2011) o de modo independiente (Kintsch, 2012). En este último, Kintsch entrega avances en el desarrollo de un algoritmo, en sus palabras, más confiable y robusto que los anteriores, con el fin de dar cuenta del proceso de comprensión desde modelos estadísticos.

2.1.5 Modelo de Indexación de Eventos

En una propuesta muy ligada a las dos últimas comentadas, Zwaan y un grupo de investigadores, muchos de los cuales han participado en la generación de la Teoría Construccionalista y adhieren al MCI, proponen un modelo de comprensión a través del cual es posible catalogar acontecimientos del texto, es decir, para explicar la construcción que hace el lector de un modelo de situación múltiple durante la comprensión de textos narrativos (Zwaan, Langston y Graesser, 1995; Zwaan, Magliano y Graesser, 1995; Zwaan, 1999; Magliano, Zwaan y Graesser, 1999).

El modelo en cuestión se denomina de Indexación de Eventos (MIE). Según esta propuesta, el lector pasa revista a cinco grandes dimensiones conceptuales durante el proceso de comprensión. Por ejemplo, cuando se lee una determinada información, es factible que ocurra una interrupción en la continuidad de cualquiera de estas dimensiones:

- protagonista (personajes y objetos),
- temporalidad,
- espacialidad,
- causalidad e
- intencionalidad (metas).

En el MIE, se adopta una postura desde los posibles quiebres que ocurren durante el proceso de comprensión de un texto, visualizado este como una continuidad de eventos:

1. Discontinuidad espacial: el evento actual tiene lugar en un espacio distinto al del evento previo.
2. Discontinuidad temporal: el evento actual ocurre mucho más tarde o es parte de un recuerdo.
3. Discontinuidad causal: el evento actual no está causalmente relacionado con el texto previo.
4. Discontinuidad intencional: el evento actual está inmerso dentro del plan de un personaje y difiere del contexto discursivo local.
5. Discontinuidad de los protagonistas: el acontecimiento actual tiene un personaje distinto de los de los acontecimientos precedentes.

En un texto narrativo, un acontecimiento en proceso puede tener discontinuidades en más de una de estas cinco dimensiones. Zwaan *et al.* (1995a) afirman que el tiempo de lectura de un acontecimiento explícito en una narración aumenta en función del número de dimensiones con discontinuidades y que cada dimensión tiene su propio impacto en el tiempo de lectura. El MIE también es compatible con un gran número de investigaciones en las que se han estudiado las mencionadas dimensiones. Esto quiere decir que, a través de diferentes diseños experimentales, se ha logrado confirmar que los lectores construyen un modelo de situación en el que se controlan las cinco variables presentadas

más arriba (Zwaan 1996, 1999; Madden y Zwaan, 2003; Magliano *et al.*, 1999).

En mi opinión, aparte de los interesantes aportes desde una óptica exclusivamente teórica y de las diversas implicaciones para la investigación empírica, el MIE puede brindar aplicaciones con fines didácticos muy prometedoras, dado que resulta de él una sugerente propuesta metodológica de gran utilidad al interior de la sala de clases con el fin de explotar y mejorar las capacidades de comprensión de textos escritos y orales con niños pequeños y no tan pequeños. En parte, ello puede emerger gracias a la organización discursiva en torno a la dimensión de la continuidad o discontinuidad de los diversos eventos durante el proceso de comprensión textual con narraciones.

Por último, cabe destacar que, en los últimos años, Zwaan se ha desplazado progresivamente hacia un paradigma corpóreo de la cognición, pasando por una postura aún intermedia en el denominado Experimentador Inmerso (Petcher y Zwaan, 2005) hasta llegar a una visión más radical como la presente en Zwaan (2008).

2.2 Métodos de investigación: textos auténticos vs. textoides

Los métodos para investigar la comprensión del lenguaje escrito han sido muy diversos. Tradicionalmente, desde el procesamiento del discurso escrito se suele proponer alternativas dicotómicas: estudiar procesos en línea o durante la lectura (*on-line*) o estudiar procesos una vez terminado el proceso de lectura o post lectura (*off-line*) (Graesser y Clark, 1985). Como bien se sabe, las dicotomías no siempre resultan saludables.

Una alternativa que ha resultado ser la más explorada, debido a su supuesto rigor científico, ha sido la de las investigaciones durante el proceso de lectura o estudio de los procesos en línea a partir de textos creados artificialmente o "*textoides*". De este modo, con el fin de manipular variables independientes y controlar lo mejor posible la calidad de la información proveniente del texto fuente y algunas variables externas, los experimentadores crean textos cuidadosamente. Estos materiales generados por los investigadores han sido

denominados "*textoides*" porque no son segmentos de discurso original que han sido escritos para transmitir un mensaje informativo o interesante a un comprendedor determinado. Desgraciadamente, existen algunos inconvenientes con este procedimiento y este tipo de textos: en las tareas en línea se debe interrumpir al comprendedor mientras lee con el fin de recoger la información requerida; así, este puede sufrir una interrupción en el proceso de comprensión y optar por construir representaciones poco naturales, incoherentes o superficiales. También es factible que los textos utilizados en algunas investigaciones resulten tortuosos, excesivamente complejos, a veces, con sentido difuso o hasta poco interesantes para algunos lectores determinados; esos textos pueden imponer control sobre los niveles superficiales del código (como por ejemplo, frecuencia de palabras, significado y organización sintáctica), pero pueden fracasar en la tarea de controlar la coherencia global y el valor de la información. Existe el peligro de que el uso de *textoides* deleve representaciones y estrategias poco naturales y de uso cotidiano.

En este contexto, algunos investigadores –como una forma de superar estas debilidades del método– han propuesto, antes de aceptar la validez de una afirmación empírica, la necesidad de contar con evidencia convergente, proveniente de múltiples métodos. El llamado método de tres vías (*three-pronged method*), propuesto por Graesser y sus colaboradores (Graesser *et al.*, 1994; Graesser *et al.*, 1997), intenta coordinar información disponible a partir de:

- predicciones generadas por las teorías, los modelos y las hipótesis;
- datos aportados por los protocolos de pensamiento en voz alta y
- mediciones conductuales que evalúan el tiempo de procesamiento.

Otros investigadores han preferido trabajar con textos originales, normalmente escritos por autores profesionales para un público general (Véliz, 1996; Peronard, Gómez Macker, Parodi y Nuñez, 1998; Arnoux *et al.*, 2002). Recientemente, como una manera de avanzar hacia metodologías más ecológicas que incorporen contextos más auténticos, para estos materiales se ha acuñado el término "*textos naturalistas*" (van Oostendorp y Zwaan, 1994). Las investigaciones con textos auténticos han logrado revelar un conjunto representativo

de características, estructuras, recursos, significados y procesos de comprensión del discurso que prevalecen en una cultura determinada. Lamentablemente, ciertos investigadores sostienen que la ventaja de la validez ecológica puede llegar a expensas de la pérdida de control preciso sobre las propiedades del texto y su procesamiento.

Se debe propender a que –al menos– los investigadores confirmen sus hallazgos tanto a través de *textoides* bien controlados como también a través de muestras de textos auténticos, calibrados estos últimos lo mejor posible. De este modo, una investigación cuyos datos sean validados mediante un doble o triple chequeo gozará de mayor precisión en sus alcances. En este sentido, no cabe duda de que la alternativa del método de las tres vías junto a la investigación con textos originales y en contextos más ecológicos puede alcanzar proyecciones importantes y superar gran parte de los actuales debates en cuanto a resultados contradictorios y controvertidos o debilidades metodológicas.

2.3 Comentario final

A pesar de los enormes esfuerzos que evidencian los avances en los trabajos expuestos, en general, es posible detectar cuatro restricciones que –en términos globales– son comunes a ellos:

1. Concentración excesiva en la comprensión de textos narrativos.
2. Preferencia por el estudio de los procesos en línea.
3. Uso casi exclusivo de textos de laboratorio o *textoides*.
4. Precaria definición de niveles, procedimientos o conceptos claves.

A pesar de la gran diversidad de tipos y géneros textuales, los investigadores se han concentrado en indagar el tipo narrativo y, en particular, el género cuento, cuya importancia no es cuestionada sino que se destaca la excesiva atención que se le ha concedido. Es cierto que se han realizado estudios con otros tipos y géneros textuales, pero comparativamente se aprecia un desequilibrio importante. No parece factible extender los resultados obtenidos en esta tipología particular a todo tipo de otros textos.

Aunque algunos estudiosos aceptan las limitaciones del uso de los *textoides* y proponen vías de superación de estas debilidades, tal como el método de tres vías y las investigaciones naturalísticas, es evidente la preferencia por su uso junto a la especial atención por la indagación por los procesos en línea. Esta doble desventaja obliga a tomar con cautela muchos de los datos disponibles y a desear mayor amplitud metodológica en los trabajos futuros.

Por otra parte, se debe señalar que las investigaciones que utilizan la modalidad postlectura (*off-line*) para evaluar la comprensión también deben enfrentar algunas críticas: algunos dudan de la alternativa de inferir procesos a través de los productos de la comprensión. En este sentido y, restringidos a los trabajos aquí revisados, cabe señalar que la mayoría de las pesquisas realizadas por Peronard se enmarcan en esta modalidad evaluativa e investigativa. Ello se explica, en parte, debido al interés de la investigadora y su equipo por indagar procesos inferenciales y evitar la mera memorización o recuperación de información en vista a un proceso más constructivo e integrativo; en parte, debido al interés por indagar las estrategias psicolingüísticas utilizadas por los lectores; en parte, debido a una opción por entornos naturales tales como la sala de clases escolar y, en parte, debido a la carencia en aquel momento de laboratorios experimentales con la sofisticación requerida (Peronard, 1991a, 1991b, 1992a, 1992b, 1994).

Capítulo 3

Las inferencias: conceptos y clasificaciones

Introducción

Si por un momento pensamos en la naturaleza del texto escrito y, paralelamente, reflexionamos acerca de lo que hacemos como lectores al enfrentar el proceso de lectura comprensiva, por ejemplo, del editorial del periódico que tuvimos entre las manos el último día domingo, nos damos cuenta de que (entre otras cuestiones) mucha de la información allí presente no está explícita y lingüísticamente conectada. El proceso de construcción de una interpretación de los significados entregados en este editorial debe ser elaborado por nosotros en calidad de lectores activos. Así, la necesaria conexión de los trozos de información de este editorial se hace posible gracias a que somos capaces de rescatar los implícitos dejados por un escritor avezado, dicho de otro modo, se hace posible porque construimos las inferencias necesarias a partir de las pistas lingüísticas que el texto provee, basados en nuestro conocimiento previo. Cómo es que ejecutamos estas inferencias y cómo es que aprendemos a realizar estos procesos inferenciales son asuntos centrales para una teoría de la comprensión de textos escritos.

Así las cosas, y aceptado el rol vital que las inferencias cumplen en el procesamiento del discurso, ya sea que este se presente en su modalidad oral o escrita, la cuestión que se discute en la actualidad ya no es su importancia, sino su naturaleza y taxonomía. Desde esta idea nuclear, en este apartado, me propongo realizar una aproximación a algunos de los diversos conceptos de inferencia que circulan en la bibliografía especializada en búsqueda de un

entendimiento desde una óptica psicolingüística discursiva, para llegar a una propuesta clasificatoria desde una mirada eminentemente didáctica (*para la sala de clases*). Está demás resaltar lo tentativo y provisorio de estas cuestiones; se hace evidente que aun cuando las investigaciones han aportado un caudal considerable de datos, son magníficas los interrogantes abiertos y las incógnitas que perduran.

Por último, un par de cuestiones no me merecen dudas y quiero insistir en ellas: a) el rol de estos procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito es sustantivo y fundamental, tanto así que se puede decir –metafóricamente– que son parte del corazón de la lectura comprensiva y b) que el recorrido que trazaré será –de cualquier modo– preliminar, tentativo y sesgado.

3.1 Inferencias: el concepto

Es bien sabido que el término inferencia en el marco de los estudios contemporáneos es utilizado en diversos sentidos y contextos; lo controvertido de su naturaleza y su significado polisémico se vuelven los principales escollos para quien intenta por primera vez aproximarse a su estudio.

Así, desde una óptica específicamente filosófica, Bunge (1969: 860) entiende a la inferencia como "...el paso de un conjunto de proposiciones a otro; el primer conjunto puede llamarse la clase de las premisas y el segundo la clase de las conclusiones". Tal definición apunta a la inferencia como una entidad lógica formal, enfatizando la estructura silogística en tres niveles (dos premisas, una conclusión). Una conclusión obtenida a través del razonamiento lógico es considerada válida siempre y cuando sus premisas sean verdaderas y la forma del argumento sea la correcta. Por tanto, el objeto de estudio de la lógica formal es la inferencia deductivamente válida.

Una concepción más amplia es la propuesta por Ferrater Mora (1980), quien considera la inferencia como el conjunto de todos los procesos discursivos, entre los que distingue procesos mediatos e inmediatos. Para Ferrater Mora (1980:1680):

"El proceso discursivo Inmediato da origen a la llamada inferencia Inmediata; en ella se concluye una proposición de otra sin

intervención de una tercera. El proceso discursivo mediato da origen a la llamada inferencia mediata; en ella se concluye una proposición de otra por medio de otra u otras proposiciones".

Los procesos discursivos mediatos reciben también el nombre de procesos discursivos complejos. Entre ellos se pueden mencionar la deducción, la inducción y el razonamiento por analogía. Según Ferrater Mora, en la lógica actual, tanto deductiva como inductiva, se trata de buscar y ordenar un conjunto de reglas de inferencias; dicho cuerpo de reglas permitiría derivar una conclusión a partir de ciertas premisas y de acuerdo con un cálculo determinado. Este mismo autor señala que en la lógica aristotélica tanto el razonamiento deductivo como inductivo puede ser expresado por medio de un silogismo; no obstante ello, una corriente escolástica optó por contraponer la inducción al silogismo.

La inducción no posee el mismo grado de infalibilidad que la deducción; por ello muchos estudiosos han manifestado la insuficiencia lógica de las inferencias inductivas. Sin embargo, existe una corriente de pensadores que mantiene la idea de que las inferencias inductivas, aun no siendo estrictamente válidas, pueden alcanzar ciertos niveles de 'probabilidad'. Esta doctrina sostiene que las inferencias inductivas son 'inferencias probables', basadas en la experiencia y a partir de enunciados particulares, cuya conclusión es de carácter universal (Popper, 1982)

Por su parte, Bunge (1969) sostiene que la lógica que se ocupa de las inferencias inductivas está destinada a fracasar, pues ninguno de los esquemas alcanzados corresponde a reglas de inferencia. En efecto, en opinión de este autor las inferencias plausibles son débiles lógicamente debido a su dependencia del contenido de las premisas y no de su forma.

Parece oportuno llamar la atención acerca de la ambigüedad semántica detectada en el uso del término "lógica". No es una novedad que con este rótulo puede agruparse una serie de contenidos; según podemos detectar, diversos autores utilizan dicha palabra para referirse a conceptualizaciones de variada índole, sin detenerse a detallar el uso en cuestión. Por ejemplo, en la literatura especializada pueden encontrarse diversos usos de la palabra lógica que las siguientes citas ilustran:

- a. "...las estructuras operacionales de la lógica del adolescente no solo son interesantes en sí mismas". (Inhelder y Piaget, 1973: 10)
- b. "...es posible que los niños necesiten ser capaces de razonar deductivamente para adquirir una lógica...". (Johnson-Laird, 1986: 15)
- c. "...el uso de la lógica silogística en la investigación cognoscitiva hace posible...". (Solso, 1988: 396)

Como se aprecia, a través de los ejemplos, se pesquistan –al menos– dos concepciones de la lógica. Este hecho reviste gran importancia cuando se trata de indagar la naturaleza de los procesos inferenciales humanos pues, se suele mencionar una amplia gama de inferencias, tales como 'lógicas', 'ilógicas', 'extralógicas', 'no-lógicas', etc., lo que puede llegar a confundir al lector no experto.

En principio, se puede decir que el uso del término lógica es usado corrientemente por casi todas las personas. Este uso normal opone una conducta o procedimiento lógico a uno ilógico. Puede considerarse, entonces, que el término en cuestión es usado en el sentido de 'adecuado' o 'apropiado', mientras que un procedimiento ilógico sería aquel que es 'no-adecuado'. Copi (1971) estima que, en este sentido, lógica equivale a 'razonable', por tanto, un proceder o conducta ilógica sería 'no razonable'; no obstante, este autor señala la posibilidad que estas concepciones deriven de sentidos más técnicos y precisos.

Tal como se decía, nos interesa apuntar la existencia de dos amplias tendencias acerca del término lógica. En efecto, pensamos que la lógica puede ser entendida como:

- 1. un conjunto de formalizaciones normativas (leyes o reglas), cuyo origen se remonta a Aristóteles y que corresponden a una invención cultural sin datos psicológicos: o como
- 2. un conjunto de normas cognoscitivas de origen innato o adquirido que regulan el razonamiento de los hombres.

El primer grupo de principios formales pertenece a la llamada lógica silogística o formal que estudia la determinación, organización y aplicación de reglas puramente sintácticas de inferencia, es decir, su finalidad principal es elaborar un sistema de cálculo arbitrario basado en reglas o axiomas de inferencia. La lógica, así entendida,

es un formalismo que resalta la inferencia transitiva o silogismo lineal como una estructura de tres proposiciones que exigen de la tercera una conclusión que se derive válida y necesariamente de las dos premisas involucradas (Padilla, 1986; Bunge, 1969; Copi, 1971; Ferrater Mora, 1980). En efecto, la lógica formal centra su interés en la corrección del proceso de razonamiento. Al respecto, Copi (1971: 20) opina que al lógico:

"...no le interesa el proceso de la inferencia, sino las proposiciones que constituyen los puntos iniciales y terminales de este proceso, así como de las relaciones existentes entre ellos".

Como es sabido, una creencia fuertemente arraigada en nuestra cultura resalta la identificación entre la lógica formal y los procesos mentales de razonamiento humano. Esta tesis racionalista, sostenida por filósofos, psicólogos y lingüistas, entre otros, postula que el razonamiento humano actúa básicamente por reglas lógicas de inferencia, es decir, que se atribuye al pensamiento un carácter esencialmente deductivo. Por supuesto que no todos los estudiosos son partidarios de un isomorfismo fuerte; existen diversas tendencias que consideran límites más restringidos para dicha correspondencia.

Aunque dentro de la lógica formal cabe tanto la deducción como la inducción, la tendencia en el campo de la psicología y la lingüística –según hemos podido detectar– normalmente ha restringido el término lógica a la lógica formal deductiva. En consecuencia, se hace referencia a la inducción como a un tipo de razonamiento probabilístico carente de formalización lógica y, por tanto, sin interés de estudio para los investigadores logicistas que se inclinan por la doctrina denominada 'lógica mental', ya sea innata o adquirida.

Al respecto, desde una perspectiva psicogenética, Piaget postula que la lógica no es innata ni adquirida, sino que es construida por el niño a través de la internalización de sus acciones a lo largo del desarrollo. Piaget (1972, 1976), preocupado por los procesos cognoscitivos del individuo, caracteriza sus operaciones intelectuales por medio de una formalización propia de la lógica formal. Por ello, no es extraño que conciba el proceso inferencial como un juego estrictamente deductivo.

La actividad inferencial, dentro de esta concepción, caracteriza preferentemente a la inteligencia formal, cuyo rasgo principal es el

dominio de un pensamiento hipotético-deductivo. Por tanto, la inferencia, en sentido piagetiano, sería un proceso típico del período adolescente en adelante, ya que el adulto es el adecuado para el razonamiento analítico que considera todas las premisas necesarias y posibles para llegar a una conclusión lógica y verdadera. No obstante ello, Piaget (1972, 1976) acepta la posibilidad de que ciertos procesos intelectuales que no han alcanzado el nivel formal, puedan presentar cierta analogía con las operaciones inferenciales. Este tipo de actividad cognoscitiva es denominada 'pre-inferencia' puesto que no cumple con el carácter propio del proceso en cuestión y constituye solo un esbozo de la deducción. Del mismo modo, se aplica el mismo término a determinadas operaciones concretas ya que, por su mismo carácter, muchas veces egocéntrico y sincrético, resultan en conclusiones subjetivas y no necesarias (Battro, 1969).

Recordemos que postulamos dos concepciones de la lógica: el segundo tipo, el que apunta a normas de tipo cognoscitivo corresponden a la actividad mental efectiva del razonamiento humano. Como sabemos, el auge de la psicología cognitiva del pensamiento junto a ciertos estudios de inteligencia artificial, en una óptica más empirista y descriptivista, ha producido una visión renovada de los procesos mentales; por tanto, las inferencias así como los mecanismos que explican su naturaleza y funcionamiento encuentran una nueva línea de investigación y tratamiento. Esta tendencia creciente brinda una explicación, la mayoría de las veces, no formalista ni prescriptiva del razonamiento humano e intenta describir la llamada "lógica natural" que da cuenta del pensamiento efectivo del hombre común, el que muchas veces no puede medirse por parámetros exclusivos de una lógica silogística.

La crítica fundamental desde la cual —en parte— se sustenta el auge a los estudios más contemporáneos apunta al presupuesto logicista que postula una correspondencia entre la prescripción de la lógica formal y la descripción de las leyes del pensamiento humano. En efecto, los datos empíricos con seres humanos muestran bajos resultados en el manejo de silogismos; al parecer, el hombre normal tiene problemas con el razonamiento deductivo y, a veces, simples ejercicios lógicos adquieren un creciente nivel de dificultad.

En este sentido, las investigaciones de corte descriptivista que abogan por una lógica natural prescinden totalmente de los sistemas normativos de la lógica formal e, incluso, hay quienes hasta rechazan

la idea de que los seres humanos dispongamos innatamente de algún tipo de regla de inferencia deductiva (Johnson-Laird, 1984, 1986; Moore, 1986; Evans, 1980). Esta alternativa psicológica alberga una gran gama de tendencias que desde diversas perspectivas intentan aproximarse a los mecanismos que rigen al razonamiento humano. Al respecto, Johnson-Laird (1984, 1986) sugiere que los niños no construyen una lógica formal en que la deducción se rige por reglas de inferencia; por el contrario, propone una teoría de razonamiento deductivo basado en principios semánticos. Johnson-Laird defiende su tesis argumentando que existe un razonamiento sin lógica pero que, dado que este estudio no se ha realizado, el vacío ha sido llenado por la lógica y las formalizaciones por ella descritas. En estudios desarrollados por este investigador, se plantea la necesidad de una teoría de competencia alternativa que especifique las inferencias que las personas realizan para llegar a conclusiones válidas en forma espontánea. Al mismo tiempo, Johnson-Laird señala que la función más importante de la inferencia es la producción de nuevo conocimiento. De hecho, gracias a que los seres humanos somos capaces de inferir, el proceso de comprensión se hace posible, de otro modo, todo hablante/escritor debería exponer toda la información en detalle y no podría dejar parte de ella implícita.

Es cierto que existen investigadores que adhieren erróneamente el ya mencionado isomorfismo entre la "lógica formal" y la "lógica natural", pero desde el estudio de la comprensión de textos escritos queda claro que la actuación efectiva del hombre común no se asemeja definitiva y exclusivamente a las prescripciones normativas de la llamada lógica clásica. En este sentido, las inferencias no constituyen mecanismos a modo de un álgebra cognoscitiva, sino, más bien, de estrategias conceptuales y asociativas a modo de heurísticos. Por ello se dice que las inferencias, como parte de un sistema cognoscitivo eficiente y adaptativo, no son:

"...conceptos formales de proposiciones asépticas, sino construcciones de escenarios o modelos mentales realistas que incluyen presupuestos sobre el oyente, el contexto, análisis de parámetros causales y temporales...". (De Vega, 1984: 510)

En esta línea, Solso (1988) opina que el razonamiento inductivo corresponde en gran medida al tipo de decisiones que enfrentamos

cada día, las que expresan aseveraciones probabilísticas más basadas en el contenido que en la forma estructural del enunciado. En otras palabras, no se considera a la inducción en una estructura silogística, sino en el plano del razonamiento cotidiano en que el hombre común no piensa de manera lineal, ya que muchas veces, liga o relaciona elementos y situaciones que tal vez, a juicio de la lógica deductiva, sean producto de inferencias válidas o no lógicas. No obstante, Solso (1988), otorgando gran importancia a los procesos inductivos, sostiene que tanto la lógica deductiva formal como la inducción conforman la inteligencia humana.

La alternativa psicológica enfrenta, como se comprende, un arduo trabajo en la elaboración de modelos no logicistas del razonamiento. De hecho, los llamados modelos lógicos, al apropiarse de la lógica formal como herramienta descriptiva del pensamiento, poseen una base de la cual los modelos psicológicos carecen. Por ello, una tarea a desarrollar por psicolingüistas y psicólogos, entre otros, está en la descripción de los caminos por los cuales la mente llega a sus conclusiones durante los procesos efectivos de comprensión y razonamiento.

Resumiendo, la distinción entre estas dos amplias tendencias que venimos comentando se aplica también respecto de las inferencias. Por un lado, tenemos una perspectiva lógica, que se ocupa de la estructura formal de los procesos inferenciales y no del contenido de los enunciados mismos. Por otro, una perspectiva psicológica y naturalista, que estudia la inferencia como proceso mental descrito en términos psicológicos, cualquiera sea su naturaleza, sin recurrir a modelos normativos predefinidos.

Está claro que, por el momento, todas estas materias se encuentran en un estado de ebullición apreciable. Se trabajan simultáneamente varias líneas, opuestas o convergentes, con diversos esquemas teóricos (Myers, Brown y McGonigle, 1986; Graesser y Bower, 1990; Manktelow y Over, 1990; Goswami, 1992; Sowa, 2000; Schaeken, De Vooght, Vandierendonck y d'Ydewalle, 2000; León, 2003). Sin embargo, en nuestra opinión, a pesar del importante rol de la inferencia en lo que respecta a comprensión lingüística, no se ha realizado aún un estudio amplio y exhaustivo que dé cuenta de esta problemática desde un paradigma teórico y metodológico unificado. Está claro que el asunto es de proporciones. Tal como se ha visto en apartados precedentes de este libro, las opciones teóricas acerca de la naturaleza de la comprensión del

discurso escrito son heterogéneas, hecho que obviamente impacta el concepto y taxonomía clasificación de las inferencias: por ende, la nomenclatura acerca de las inferencias es múltiple, no cuenta con amplia aceptación y uso extendido; al mismo tiempo, existe controversia entre las tipologías disponibles y su procedencia es disímil.

3.1.1 Hacia una definición desde la psicolingüística

Es fácil advertir, entonces, que la cuestión de la definición de inferencia es un tema amplio, complejo y no acabado. No obstante ello, en el marco de este libro, consideramos la inferencia desde una perspectiva psicolingüística y la definimos como el conjunto de procesos mentales que —a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada por quien lee— un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado. En concreto, pensamos que el proceso de inferencia llevado a cabo por el lector/oyente alberga mecanismos mentales que no tienen necesariamente relación con los principios descritos por la lógica formal tradicional, es decir, formalizaciones silogísticas que se rigen por la aplicación de reglas sintácticas de inferencia. En efecto, creemos que el razonamiento humano no es, como muchos sostienen, correspondiente con la lógica deductiva; prueba de ello, es la amplia gama de inferencias que un sujeto adulto normal es capaz de realizar en diversos contextos y con variados propósitos, las que no parecen encontrar cabida en las prescripciones de las deducciones lógicas. Sin embargo, se debe aclarar que para dar cuenta de dichos procesos cognoscitivos no es posible aceptar una única explicación. Las amplias y variadas líneas de trabajo dan cuenta de múltiples concepciones en las que, tal vez, sea posible ver parte del complejo proceso en estudio.

Postulamos que la mente elabora procesos inferenciales basándose principalmente en el contenido de los enunciados, el conocimiento de mundo (del lector/oyente) y la estructura de la información textual. De este modo, las inferencias realizadas durante (*on-line*) y después (*off-line*) del proceso de comprensión están preferentemente sustentadas en información que el lector/oyente aporta desde sus conocimientos previos y pueden denominarse "inferencias basadas en el conocimiento previo". Por ello, desde el

punto de vista del observador, muchas veces resulta difícil predecir con certeza el origen de una determinada inferencia, pues no parece posible conocer toda(s) la o las proposiciones consideradas por el sujeto comprendedor en el momento de su razonamiento.

Ahora bien, el hecho de rechazar el isomorfismo logicista, no quiere decir que sostengamos la imposibilidad de que un sujeto enfrente y resuelva adecuadamente un silogismo categorial; por el contrario, creemos que es posible obtener resultados positivos en este tipo de problemas. Sin embargo, nos parece complejo mantener que los principios formales que rigen dichas deducciones constituyan modelos exclusivos de las operaciones cognitivas que un sujeto pone en juego cuando se enfrenta a la comprensión de un texto determinado.

Como se aprecia, hasta aquí hemos enfatizado una definición de las inferencias desde una perspectiva procesual. También es posible concebirla como un producto. Desde esta otra perspectiva, las inferencias se conciben como representaciones mentales a las que se arriba una vez ejecutado el proceso. Las inferencias, así, son también la información representacional que da cuenta del nuevo conocimiento que se ha alcanzado para completar la información textual o para proyectar los datos leídos. En este sentido, las inferencias pueden ser objeto de diversos tipos de estudios, ya sea se indaguen como procesos o como productos.

3.2 Tipos de inferencias: una mirada desde la sala de clases

Si bien es cierto que la naturaleza de los procesos inferenciales es un asunto de relevancia, no es menos verdadero que una preocupación también vital la constituye el desarrollo de esta capacidad como parte del proceso de comprensión de textos escritos. Esta opción será la que guiará nuestra revisión de una taxonomía de inferencias.

Tal como se indicó más arriba, la clasificación de inferencias que revisaremos se fundamenta en tres ejes principales o fuentes de información:

1. la estructura y organización de la información textual,
2. el contenido proposicional de la información del texto,

3. los diversos tipos de conocimiento previo del lector tanto en relación con la información específicamente mencionada en el texto como con la de su conocimiento general.

En este sentido, estas tres fuentes de información participan en la generación de inferencias durante y con posterioridad al proceso de comprensión del discurso escrito. Así, es factible proyectar una aproximación de índole psicolingüística discursiva desde los mecanismos de cohesión del texto (indicaciones o marcas lingüísticas a partir de las que se construye la coherencia) hacia la correspondiente elaboración de una representación mental potencialmente coherente a partir de los significados explícitos e implícitos en la unidad texto (Louwerse, 2004).

Tal como se ha insistido, existe un gran número de tipologías o clasificaciones de los procesos psicolingüísticos discursivos inferenciales. En este apartado, tal como se anticipó, solo abordaremos dos grupos de ellas desde una opción relevante para la didáctica de la lengua escrita. Así las cosas, con propósitos meramente metodológicos y desde una mirada del desarrollo de la comprensión lingüística, es factible establecer una distinción entre inferencias fundamentales u obligatorias y otras optativas.

Las denominadas inferencias fundamentales para la elaboración de una representación mental coherente de la información textual, debido a su naturaleza conectiva en la construcción de una comprensión mínima, han sido denominadas "relacionadoras" o de tipo "puente" y deberían ejecutarse por todo lector medianamente experto de manera (casi) automática. Estas inferencias se consideran factibles de ejercitación y se pueden explotar en contextos educativos particulares. Algunas de ellas son:

a. Inferencias fundamentales: relacionadoras o puente

- Inferencias correferenciales y algunos subtipos

1. pronominalización (por ejemplo: "Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar por ellas anticipadamente").
2. sustitución léxica (por ejemplo: "Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar por estos productos anticipadamente").

3. elisión de pronombre o sintagma nominal: marca en la inflexión verbal de género y número (por ejemplo, "Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar la cuenta antes que fuera despachada").

- Inferencias causa-efecto (por ejemplo: "Las mercancías no llegaron a tiempo. El banquete debió posponerse".)
- Inferencias temporales (por ejemplo: "Las mercancías no llegaron durante toda la mañana. El barco zarpó apresuradamente, una vez informada la carga incompleta".)
- Inferencias espaciales (por ejemplo: "Las mercancías no llegaron a tiempo a la horquilla de carga. El barco debió zarpar con la carga incompleta".)

Existen también otro tipo de inferencias, cuya función es también vital en la comprensión profunda de un texto y en una lectura de tipo crítica o evaluativa, pero que no necesariamente deben ejecutarse de modo obligatorio en la comprensión de un texto dado. Por ello, estas inferencias se denominan como proyectivas o elaborativas. Un subtipo de ellas es conocida como evaluativa o valorativa. Estos procesos inferenciales resultan extremadamente importantes en el desarrollo de una capacidad crítica y valorativa de los contenidos de un texto; no obstante ello, se debe tener presente que no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan como altamente influidas por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores. Su ejercitación es un eje vital en el desarrollo de una conciencia proyectiva y crítica de lo leído, pero es muy posible que, desde propósitos meramente evaluativos como docente o investigador, todas las conclusiones a que se arribe sean acertadas y, por tanto, su utilidad como medio de determinación del logro específico de comprensión sea relativa.

b. Inferencias optativas

- Inferencias proyectivas o elaborativas (por ejemplo, "¿de qué tipo era la carga faltante en el barco?")
- Inferencias valorativas o evaluativas (por ejemplo, "¿fue acertada la partida del barco sin esta carga?" o "¿es correcto pagar por mercancías que no han sido recibidas?")

Lo anterior no implica que las inferencias relacionadoras o puente estén exentas de la influencia y requerimiento de la aplicación del conocimiento previo que cada lector posee ni de los marcos de mundo que cada uno de ellos ha construido social y culturalmente. Lo que sucede es que, de cierto modo, las ligazones entre marcas lingüísticas explícitas en el texto pueden presentar un carácter más factible de predeterminación en la evaluación de la comprensión de un texto específico, dado el conocimiento que el docente o investigador posea de los lectores en cuestión.

Cabe destacar que, últimamente, algunos investigadores enmarcan las inferencias elaborativas y valorativas dentro del amplio campo de la lingüística crítica o, más específicamente, en el terreno del análisis crítico del discurso (ACD); tal conexión es posible, aunque estimo no necesariamente se andamia de modo original en estos marcos. Evidentemente, el lector realiza este tipo de inferencias anclado en su ideología y en sus marcos culturales (van Dijk, 1999c, 2003) y su explicitación y conciencia por parte de quien comprende es una opción pertinente. No obstante ello, parte de los analistas críticos del discurso no se inscriben en una línea psicolingüística del procesamiento del discurso ni adhieren a una visión cognitiva del lenguaje (Fairclough, 1995; Titscher, Meyer, Wodak y Vetter, 2000), hecho que complica en parte su ligazón; por supuesto, dejando de lado la opción de uno de sus fundadores, Teun van Dijk (1984, 1985, 1993).

Ahora bien, con el fin de hacer más transparente estas clasificaciones se han propuesto (más arriba) algunos ejemplos en cada caso. Una manera de elicitar un determinado proceso inferencial y comprobar la comprensión del texto es a través de la formulación de preguntas abiertas de tipo inferencial. Sin lugar a dudas esta es una cuestión de envergadura y no resulta del todo fácil elaborar preguntas que eliciten adecuadamente los procesos que se quieren gatillar o ejercitar. No obstante ello, se hace obvio que lo complejo de la tarea no ha de desanimar los esfuerzos por avanzar.

Nuestra experiencia en formación inicial de profesores y en capacitación de docentes en ejercicio nos enseña que muchas personas piensan que las inferencias conectivas, ejemplificadas anteriormente, corresponden más bien a relaciones explícitas en el texto y que no exigen o requieren de una inferencia por parte del lector. Ello es un error ya que, por un lado, la investigación ha mostrado

la dificultad que determinados lectores encuentran al enfrentar este tipo de relaciones textuales (Peronard *et al.*, 1998; Parodi, 2005; Parodi *et al.*, 2010) y, por otro, no existe marca alguna en el texto que indique, por ejemplo, la relación entre un pronombre anafórico y su antecedente. Aunque parezca innecesario, este conocimiento debe hacerse explícito y enseñarse o debe sistemáticamente ponerse a los lectores en formación en situaciones en que se vean forzados a resolver este tipo de mecanismos de cohesión textual. La enseñanza de la gramática encuentra aquí un espacio como nunca antes, pero claramente en una visión totalmente diferente a la clásica: se busca un estudio gramatical de orientación textual al servicio de la comprensión.

Por último, vale la pena insistir en que los términos "fundamentales" y "optativas" no apuntan a una distinción entre inferencias que deben efectuarse obligatoriamente durante el proceso de lectura y otras que un lector puede o no hacer alternativamente después de la lectura. Esto quiere decir que la idea de "fundamental" implica inferencias que se requieren para la construcción de una coherencia mínima de base: sin ella no hay inicio de ningún tipo de comprensión. Las denominadas "elaborativas", extremadamente importantes para el desarrollo de una conciencia proyectiva, reflexiva y crítica de los contenidos del texto, pueden realizarse desde el momento mismo del inicio del proceso lector y no necesariamente están limitadas a ejecutarse una vez concluida la construcción de una representación, ya que por definición son parte de ella (incluso puede ser motivadas por el tipo de papel, el tamaño de la letra, el tipo y colorido de figuras y dibujos y otras características de la multimodalidad).

3.3 Comentario final

En este apartado hemos atendido a la problemática acerca de la naturaleza de la inferencia, hemos explorado sus diversas conceptualizaciones y hemos ofrecido una propuesta de clasificación. Una definición tentativa desde una óptica psicolingüística discursiva ha sido avanzada y una taxonomía de corte didáctico se ha esbozado y ejemplificado. La taxonomía presentada implica una posible jerarquía de procesos psicolingüísticos en el desarrollo de una competencia

comunicativa del discurso escrito. Dado el propósito de buscar una taxonomía de orientación didáctica y no teórica ni metodológica en el sentido investigativo, las tres fuentes de información anteriormente señaladas no fueron indagadas en forma independiente en cuanto al tipo de inferencia que se puede desprender desde cada una de ellas y de las múltiples clasificaciones disponibles en la literatura a partir de estos distingos. Se hace evidente que la distinción entre factores provenientes del texto y otros provenientes desde el lector abren una opción no suficientemente explorada aún por las investigaciones contemporáneas. Particularmente, nos referimos, por una parte, a que la mirada desde el lector implica enfrentarse a cuestiones tales como los objetivos o propósitos que guían la lectura y que –obviamente– varían de un sujeto a otro y de una situación a otra (*e.g.*: estudio acucioso, entretención/diversión, exploración focalizada, etc.) y a la heterogeneidad existente en el conocimiento previo disponible entre los lectores (asunto que involucra, entre otros, la cuestión de la asignación de textos específicos a lectores reales); por otra, las opciones diversas que los tipos de textos o géneros discursivos imponen a la diversidad de inferencias posibles son inmensas. Es bien sabido que el texto narrativo ha sido sobreexplotado en investigación y que es escaso el conocimiento disponible acerca del tipo de inferencias que impone el procesamiento de otros tipos de textos: especializados/no especializados, expositivos, descriptivos, predominantemente verbales o multimodales, orales/escritos, etc. (Parodi, 2005, 2007). Al respecto, véase uno de los últimos apartados del Capítulo 6, en el que las cuestiones del género discursivo y de la multimodalidad son abordadas más profundamente en relación con las inferencias.

Como se ha visto, permanecen aún muchos interrogantes por resolver. Tal como señaláramos, los aspectos psicológicos, lingüísticos y lógicos en su relación con la inferencia constituyen una de las importantes materias por investigar y profundizar desde marcos contemporáneos, tal como se ha venido debatiendo y evolucionando en los últimos años (McKoon y Ratcliff, 1992, 1995, 1998, 2008; Graesser *et al.*, 1994; Zwan y Radvansky, 1998; León y Pérez, 2002; Cook y Guéraud, 2005; Ratcliff y McKoon, 2008). Aunque existen diversas tendencias, tal vez algunas muy dogmáticas a nuestro juicio, no se puede dejar de reconocer que la inferencia se encuentra relacionada de manera definitiva con la comprensión de textos escritos y cualquier aporte debería ser bien considerado.

Capítulo 4

¿Qué significa comprender un texto escrito?

La comprensión textual no es un proceso, o más bien un macro-proceso, que sea sencillo de descomponer, escindir o descompartimentalizar con el fin de alcanzar un mejor grado de descripción y explicación; sin embargo, se requiere intentar hacerlo pues de otro modo cualquier aproximación sería muy vaga.

El concepto de comprensión que sustentamos acoge aportes multidisciplinarios que se enmarcan en el terreno de la llamada ciencia cognitiva, entendida esta como un ámbito de interacción que pretende conciliar estudios de diversas áreas. Desde esta perspectiva, una opción tal vez ya no muy novedosa, destaca la lectura comprensiva como un proceso eminentemente estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 1995; Peronard, 1992; McNamara, 2007) en que el lector debe conscientemente elaborar un plan determinado para resolver ciertas requerimientos específicos a los que se verá enfrentado. Si bien es cierto que desde ya hace algunos años que esta visión se viene desarrollando, sostenemos que aún falta mucho por hacer de ella una realidad que alcance niveles explicativos suficientes y que logre ser traducida a las prácticas educativas.

Esta concepción del fenómeno comprensivo, como una habilidad que se desarrolla a lo largo del tiempo y en la que el lector tiene un rol importante ya que no es algo que le acontece pasivamente, está lejos de concebirlo como un proceso mecánico, basado preferentemente en los datos del texto escrito. Por el contrario, dado que se entiende el texto escrito como una unidad semántica-estructural que, en lo fundamental, provee pistas para que un lector medianamente experto lo haga un todo coherente, es tarea del comprendedor ser capaz de guiar y controlar sus propios procesos mentales con el fin de construir una interpretación textual acorde

con sus conocimientos anteriores y las intenciones del escritor. En este sentido, la información extratextual aportada por el lector es indispensable y constituye uno de los eslabones clave en las concepciones cognoscitivistas de la comprensión textual.

Lo dicho hasta ahora resalta, desde una perspectiva interaccionista, el rol activo y participativo del lector, así como también destaca la coherencia textual como una característica no preexistente en el texto verbal, sino que como producto de la comprensión.

Esta última idea marca de modo distintivo la visión del fenómeno en estudio. Así, pues, se parte del supuesto de que, para elaborar la interpretación de los significados textuales, un lector hábil debe inferir toda la información implícita necesaria para brindar coherencia a la unidad textual. También debe ser capaz de realizar los posteriores procesos inferenciales que posibiliten la utilización y proyección de lo leído. Como se aprecia, son las inferencias un núcleo vital del proceso de comprensión lingüística. Muchas han de realizarse automáticamente, otras habrán de ser más conscientes y otras o algunas de ellas deberán poder ser concientizables cuando el caso sea necesario.

Es bien sabido que los textos de las lenguas naturales no explicitan toda la información necesaria para su cabal comprensión. De manera tal que es el propio comprendedor quien debe ser capaz de ejecutar los esfuerzos cognitivos y realizar las inferencias fundamentales ya sea para llenar espacios informacionales vacíos o conectar proposiciones de la cadena textual; solo así logrará establecer la coherencia exigida por la unidad textual a la luz de sus conocimientos disponibles sobre el tema abordado. Si no se logra este requisito básico, no es posible hablar de comprensión propiamente tal.

Sintéticamente, la comprensión de un texto es un proceso mental constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social.

Este acto individual exige del sujeto lector experto un alto grado de involucramiento en la tarea, ya que el proceso mismo implica un alto esfuerzo cognitivo e implica un control consciente –de al menos– una parte de las actividades cognitivas implicadas. Al mismo tiempo, un lector experto también ha de haber automatizado

una serie de procesos, muchos de ellos estratégicos, con el objeto de que su lectura sea fluida y ágil. El adecuado manejo del foco consciente/inconsciente es un eje fundamental en el desarrollo de un proceso lector eficiente. Como se comprende, desde esta perspectiva psicosociolingüística, el papel activo y participativo que cabe al lector, tanto en la construcción de una representación de los significados como en la toma de conciencia y control de sus propios procesos mentales, resulta decisivo y se aleja absolutamente de las concepciones más tradicionales que revelan un grado creciente de pasividad lectora.

Ahora bien, si el proceso comprensivo depende de la integración de los significados textuales con los almacenados en los diversos sistemas mnemónicos de cada lector, cabe preguntarse por el rol que se le asigna a la información presente en el texto escrito. Al respecto, se dice que la semántica del discurso es la disciplina que debe dar cuenta de la distribución y organización de la información en un texto escrito. Esto último, partiendo del supuesto de que el texto es una unidad lingüística que no contiene en forma explícita toda la información necesaria para su comprensión, pero que brinda antecedentes suficientes para que un lector, apoyándose en sus conocimientos anteriores pertinentes, elabore un constructo textual coherente.

Tal como se ha insistido, postulamos que la coherencia textual es producto del acto de comprensión y que no se presenta como una característica preconcebida en la unidad informativa que el lector tiene en frente de él. Desde esta perspectiva, las máximas del principio cooperativo de Grice encuentran total aplicación, pues un texto que explicita todo el conocimiento necesario para llegar a su comprensión plena podría convertirse en una unidad incoherente que podría cansar y, hasta molestar, al lector. Un texto así violaría la máxima de la cantidad, es decir, aquella que sugiere que los aportes comunicativos otorguen tanta información como la requerida por la situación pero no más de ella; en efecto, de ser transgredida esta norma, ese texto sería una unidad supracompleta.

Desde esta óptica, se entiende que los textos escritos no sean unidades completamente explícitas, es decir, que, por ejemplo, es posible que tanto las relaciones entre oraciones contiguas como entre las ideas más generales del texto existan sin que se manifieste su ligazón en forma lingüística. Estos enlaces no presentes, ya sea de tipo conectivo (conjunciones) o de conocimientos previos

(información que se da por supuesta, de acuerdo con el bagaje de mundo y el contexto situacional), deben tener ciertos límites de modo que el lector logre construir la coherencia textual, recuperando la información pertinente y llenando los espacios informativos requeridos.

Lo dicho hasta ahora justifica esta concepción del proceso de comprensión como una actividad guiada y controlada por el propio lector a la luz de sus visiones de mundo e influida por los contextos situacionales en que se desarrolle la actividad comprensiva, esto es, se concibe como una cognición situada; sin embargo, se hace evidente que el aporte de conocimientos previos por parte del lector y los entornos sociales posibilitan una variedad de interpretaciones, todas ellas dependientes de un mismo texto. Ello se limita, en parte, por lo convencional de los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos presupuestos por el escritor y aportados por el lector y por los objetivos de lectura que todo lector determina.

El mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permite detectar errores, ya sea referente al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración junto a los significados entrantes; para construir así una globalidad coherente e integradora. Se trata de un tipo de actividad metacognitiva y metalingüística de autoevaluación constante que el lector realiza desde su propio proceso de interpretación y sobre el cual se valida la construcción de sentidos a partir de la información recibida. Ello le permite continuar la lectura del texto o, en caso contrario, adoptar alguna estrategia para volver hacia atrás y releer partes del texto, continuar la lectura en espera de obtener mayor comprensión del tema en cuestión o, por último, abandonar la lectura.

La información implícita del texto debe obtenerse mediante procesos de inferencia que el lector lleva a cabo, ya sea durante la lectura o con posterioridad a ella, por ejemplo, al momento de contestar una pregunta determinada. Así, si las claves lingüísticas y semánticas son suficientes, es factible decir que un texto es, en lo fundamental, una unidad completa; en otras palabras, que los hechos textuales están implicados semánticamente y que la información vieja y nueva opera dentro de ciertas restricciones en donde la interpretación de una secuencia de oraciones está determinada por la interpretación de otra secuencia previa. En esta línea, tal vez, uno de los asuntos más delicados es la dificultad para determinar qué es un texto completo y qué no lo es. En especial, cuando las

características mencionadas dependen básicamente del tipo de lector que el escritor tenga en mente al elaborar su proyecto textual y del lector real que finalmente interprete el texto en cuestión. Por ello, partiendo del supuesto de que el texto a ser comprendido presenta una organización correctamente cohesionada y su contenido está orientado a una audiencia determinada, es evidente que, entre otros, los conocimientos previos del lector, sus motivaciones y objetivos de lectura, su conocimiento de los tipos y géneros discursivos resultan cruciales en la construcción de una interpretación textual.

4.1 Comentario final

Tal como se adelantó en la introducción del libro, en esta nueva versión 2013, hemos optado por mantener el Capítulo 4 en su estado original y solo hemos introducido leves ajustes de redacción y puntuación con el fin de mejorar la presentación de las ideas aquí vertidas. No obstante ello, para la cabal comprensión del libro como un todo, es fundamental decir que los contenidos de este capítulo se retoman, extienden, profundizan y detallan en el actual Capítulo 6: *La Teoría de la Comunicabilidad: hacia una concepción integral de la comprensión de textos escritos*.

Capítulo 5

Conexiones entre lectura y escritura

Introducción

Estimo relevante incluir en este libro un panorama –aunque sea breve– de los desarrollos investigativos que abogan por la integración entre dominios intuitivamente cercanos: lectura y escritura. A pesar de que los avances desde la lingüística en el ámbito hispanohablante son escasos en esta perspectiva integradora, las investigaciones y publicaciones numéricamente exigüas que focalicen ambos procesos conjuntamente están lentamente encontrando un camino más allá de trabajos exclusivamente orientados por lo estadístico correlacional (Parodi, 2003, 2013).

Creo que lo primero que uno se pregunta al enfrentar el título de este apartado es por el significado que se le asigna a la expresión "conexiones entre lectura y escritura". Vale la pena iniciar este apartado refiriéndose sucintamente a este punto de manera un tanto ingenua. En principio, cabe destacar que no existe una respuesta única a este interrogante y las alternativas dependen en gran medida de los intereses y objetivos de quienes se han aproximado al tema.

En términos globales, la idea subyacente a la mayoría de los trabajos es que un buen comprendedor tiende a ser un buen productor de textos y, por el contrario, un lector deficiente suele desempeñarse pobremente como escritor. Estos supuestos han conducido a múltiples especulaciones teóricas y a diversas aplicaciones empíricas.

En líneas generales, nuestras indagaciones permiten concluir que existirían dos ámbitos que aportarían datos, aunque no sean necesariamente excluyentes entre sí.

Desde una perspectiva práctica y curricular, las conexiones entre lectura y escritura dicen relación con el diseño de actividades eminentemente instruccionales al interior de la sala de clases y la forma interconectada en que lectura y escritura se han de enfrentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, se cuenta con un número de publicaciones que proponen metodologías y entregan materiales didácticos para el trabajo docente ya sea, partiendo del supuesto teórico no explicitado de que la lectura ayuda al desarrollo de la escritura o de que la producción escrita puede potenciar las habilidades de lectura. Esta línea de trabajos ha resultado ser pionera en el ámbito del tratamiento de las conexiones y sus aportes han abierto el terreno a posteriores indagaciones empíricas que, también carentes de sustento teórico explícito, han contribuido con el aporte de antecedentes que demuestran que lo que se enseña y aprende en un dominio parece afectar el desarrollo del otro.

La segunda fuente, desde donde se aborda la cuestión de las conexiones, se desarrolla un tanto tardía en comparación con la primera y se enfoca en el tema desde una perspectiva netamente teórica, con el fin de indagar y formular teorías y modelos psicolingüísticos que logren dar cuenta de la comprensión y producción del lenguaje escrito como parte de un proceso global de lenguaje y de cognición en que se supone se compartiría un determinado sustrato de conocimiento común. Esta alternativa tiene a su haber algunos trabajos que, en la actualidad, van conformando un cuerpo de conocimientos más o menos homogéneo, pero que aún parece requerir maduración y mucha reflexión y comprobaciones empíricas. Por supuesto, la mayoría de estas investigaciones tienen lugar fuera de Latinoamérica y se ejecutan sobre la lengua inglesa.

Obviamente, esta visión dicotómica de los modos en que se han desarrollado los abordajes a las conexiones se plantea como una reducción simplificada de los antecedentes existentes. Es evidente, que, aunque en menor escala, también existen investigaciones que aportan discusiones teóricas pertinentes y, al mismo tiempo, llevan a cabo trabajos empíricos de interés. Además, como se comprende, no cabe duda que la indagación teórica pura se constituye en un soporte vital para, por un lado, iluminar y guiar las pesquisas empíricas y, por otro, arrojar luz para reorientar, profundizar o perfeccionar el desarrollo de un determinado modelo teórico. En definitiva, cabe señalar que la distinción inicial propuesta obedece principalmente

a un punto de vista histórico en el que se desarrollaron los hechos y desde el que surgió el interés por enseñar conjuntamente lectura y escritura, superando las posturas radicales que abogaban por su absoluta independencia y ponían énfasis en las diferencias entre ambos procesos. De este modo, la perspectiva instruccional pura desencadenó, posteriormente, la reflexión teórica y, en la actualidad, ambas vertientes –se espera– confluirán en trabajos de mayor envergadura para brindar aportes sólidamente cimentados.

5.1 Antecedentes teóricos

Entre otros, Kucer (1985), Nystrand (1990) y Greene y Ackerman (1995) argumentan a favor de la existencia de ciertos principios universales que dan cuenta de un soporte que explique las relaciones entre la lectura y escritura. De acuerdo con Nystrand (1990) y Greene y Ackerman (1995), es necesario partir desde una matriz básica de origen netamente cognitivo universal. No obstante, Kucer (1985) argumenta que la naturaleza de dichos universales sería aún más específica y adelanta que sería de tipo cognitivo y lingüístico. La teoría de este último científico pretende especificar macro universales de procesamiento del lenguaje que con posterioridad puedan ser mayormente desarrollados; al mismo tiempo, reconoce que, dado el estado actual del conocimiento disponible, una discusión más detallada en este punto sería prematura. En esta misma línea, Squire (1983) sostiene que la composición y la comprensión son dos caras de un mismo proceso y que algunos de los aspectos involucrados en esas habilidades no son enseñados ni son adquiridos; al respecto, Squire da cuenta de algunos universales cognitivos que estarían presentes en los procesos de lectura y escritura, hecho que justificaría, según este autor, la razón de que la lectura y la escritura sean tan similares. Para Squire (1983) existirían procesos de pre-lectura y de pre-escritura y procesos de post-lectura y de post-escritura que serían idénticos, tales como, la activación de conocimientos previos, la evaluación de lo construido o interpretado y la congruencia de las partes con el todo. A pesar de no profundizar más en estas ideas, este investigador parece convencido de que ciertos procesos deben constituir un soporte único para lectura y escritura.

Desde una óptica socioconstructiva, Spivey (1990), partiendo del supuesto de que tanto el lector como el escritor –al componer y al comprender e interpretar textos– se empeñan en una tarea de construir significados, llega a la idea de que, en la lectura y en la escritura, el sujeto que ejecuta el proceso debe elaborar algo que no es visible; es decir, se debe llevar a cabo la construcción de una representación mental del significado o crear una configuración de conceptos y relaciones. De este modo, Spivey identifica tres operaciones centrales para el complejo proceso de construir significados a partir del texto: organización, selección y conexión. De este modo, el lector/escritor organiza el significado textual, selecciona el contenido para la representación y conecta los contenidos activados por el texto mismo con el conocimiento previo, generado a partir de información adquirida previamente. Spivey (1990) propone que cuando se compone a partir de ciertas fuentes, los lectores son también escritores, ya que transforman los textos fuente para crear nuevos textos; del mismo modo, el escritor, al usar otros textos para crear un nuevo texto, emplea las operaciones constructivas de organización, selección y conexión para llegar a elaborar significados apropiados, es decir, para escribir un nuevo texto.

Posteriormente, la misma autora (Spivey, 1997), desde la misma óptica constructivista, profundiza en estas ideas respecto de las relaciones entre lectura y escritura. Spivey (1997) explora la perspectiva discursiva, desde el análisis del discurso, la semiótica y las posturas postestructuralistas y deconstructivistas. De hecho, ella cuestiona que se haya superado –en el sentido amplio y no con referencia a una variedad particular– un paradigma estructuralista propiamente dicho y que, más bien, le parece que nos moviéramos en una suerte de etiquetas renovadas, pero en donde los principios generales siguen siendo los mismos. Aboga por los cambios de perspectivas, ya que ellos pueden llevar a nuevas ideas y crítica constructiva.

Uno de los muchos aspectos interesantes de Spivey (1997), en el marco estricto de este capítulo, son sus aportes acerca de las transformaciones textuales en el discurso escrito que los escritores efectúan en el marco de sus comunidades discursivas y de tareas particulares, al producir textos nuevos y originales (y que, obviamente, dicen mucho de los procesos de comprensión que los mismos lectores realizan). Resulta muy interesante comprobar que –en parte y tal como la misma Spivey reconoce– sus transformaciones en

ciertos aspectos revelan parecido a las macroestrategias propuestas por van Dijk.

En suma, Spivey (1997), defendiendo la metáfora constructivista como marco referencial, entrega y defiende una renovada concepción integral de los procesos de comprensión y producción del discurso. Para llevar a cabo tal postura integradora, ella destaca, entre otros, el papel de la lectura en los procesos de elaboración de significados por escrito (composición), tanto en el contexto individual como grupal (lo que ella denomina micro y macro nivel) y la importancia de las numerosas prácticas convencionales que involucran tanto a la lectura como a la escritura. También Spivey, aludiendo a los fenómenos de la intertextualidad y la interdiscursividad, propone que los textos *se transforman* para crear nuevos textos y que, de este modo, el conocimiento se transforma para crear nuevo conocimiento. Como se desprende claramente, el eje articulador en esta concepción constructivista del discurso lo constituye la idea de *transformación*.

También Sadoski y Paivio (1994), inicialmente preocupados por la lectura y posteriormente en búsqueda de una teoría unificada de alfabetización (2001), proponen una teoría de codificación dual para la lectura y la escritura. En su trabajo del 2001, los autores desarrollan un enfoque teórico sistemático que abarcan los procesos de comprensión y producción y sus diversos componentes, destacando la importancia de la integración entre la cognición verbal propiamente tal y la no verbal. Así, con una base empírica suficientemente establecida, Sadoski y Paivio justifican (paso a paso) el rol central e integrado de los aspectos lingüísticos y de la imagería mental, dando lugar a una teoría de la lectura y la escritura unificada en que se enfatiza el papel destacado de los aspectos del conocimiento no lingüístico y de la imagería. Todo ello en un marco lingüístico textual de gran actualidad y con relaciones explícitas hacia la lingüística aplicada y la investigación en educación propiamente tal.

En este mismo trabajo, Sadowski y Paivio (2001), con gran maestría, revisan bibliografía acerca de comprensión y producción textual y entregan sugerentes comentarios críticos en la línea de su propia propuesta (*Teoría de Codificación Dual*). Sin lugar a dudas, el aporte de estos autores constituye un hito relevante en lo dicho hasta aquí (en este capítulo) respecto de las relaciones entre lectura y escritura y su aporte específico deberá evaluarse con justicia en el futuro cercano.

A pesar de los avances registrados, los antecedentes disponibles no permiten enfrentar una decisión sobre el origen y el tipo de los principios generales que gobernarían la matriz de las relaciones entre comprensión y producción de textos escritos. En todo caso, parece sensato pensar que si los principios son universales no podrían ser de tipo macroproposicional o microproposicional, como sostiene Kucer (1985), es decir, no podrían ser tan específicos del manejo psicolingüístico textual, sino que deberían tener un estatus más global. En este contexto, resulta fundamental saber sobre qué tipo de universales hablan los investigadores al referirse a un soporte común para lectura y escritura; de otro modo, cualquier planteamiento al respecto carece de sustento teórico efectivo y se puede correr el riesgo de caer en una elucubración exagerada sin mayor soporte empírico contrastable.

Si los universales se entienden como principios innatos, heredados a través de la especie, su rol en lo que respecta a adquisición/aprendizaje del lenguaje escrito, debe quedar muy en claro, ya que es evidente la naturaleza social y cultural de estos dos códigos simbólicos, en otras palabras, se debe especificar qué es innato y qué es adquirido o aprendido en el proceso de alfabetización. Por lo demás, como es evidente, mucho de esos principios universales deberán ser compartidos por otros sistemas cognitivos. En consecuencia, si se parte de la base de la existencia de universales al proceso de lectura-escritura, ellos deberían tener un tipo de matriz cognitiva lo suficientemente abstracta para aplicarse al desarrollo de diversas competencias, entre otras, percepción, comprensión y producción del lenguaje oral.

En este sentido, si siguiendo a Nystrand (1990) se acepta que la matriz cognitiva de los universales está constituida por estrategias, tales como, uso de conocimiento previo, la propuesta resulta mucho más sensata. Al respecto, Reuter (1995) propone que los procesos de lectura y escritura compartan una matriz (meta)cognitiva, que actuaría como un principio general. En este mismo sentido, Raphael y Englert (1990) sugieren que existe un conocimiento de base que daría cuenta de un grupo de procesos estratégicos en la lectura y escritura de ciertos textos, este conocimiento tiene mucho que ver con las estructuras lingüísticas y su acceso a los dos procesos de base de la alfabetización.

Según se aprecia, el terreno está plagado de motivadoras y sugerentes proposiciones, lo que nos brinda un marco bibliográfico

interesante de ser analizado y llevado a un cuerpo coherente en la línea de una teoría general del lenguaje integral, que se haga eco de una visión constructivista del desarrollo psicológico del estudiante. En este sentido, la lectura y la escritura, en una línea muy moderna, no son consideradas como meras habilidades exclusivamente lingüísticas, sino que, por el contrario, se constituyen en las herramientas imprescindibles para el desarrollo pleno de la capacidad de pensamiento crítico e independiente de todo sujeto letrado. Al respecto, Kucer (1995) sostiene que la comprensión y producción escrita son actos de construcción de significado, en los cuales ambos procesos se ejecutan en paralelo y aportan a la elaboración de un "mundo textual", lo que para Gómez Macker (1995) equivaldría a las habilidades de base que ayudan a construir los mundos posibles del hombre.

Gran parte de esta reflexión teórica se lleva a cabo dentro del paradigma constructivista sociohistórico y se deja pleno reconocimiento de que los principios subyacentes a la conexión lectura-escritura se amparan en esta perspectiva (Kucer, 1985; Nystrand, 1990; Irwin y Doyle, 1992; Greene y Ackerman, 1995). Desde esta visión, los procesos de lectura y escritura se conciben como actividades constructivas e integradas y que comparten un sustrato común de base cognitiva, cuyo dominio efectivo redundaría en un mejoramiento cualitativo de ambos procesos.

No cabe duda de que una perspectiva socioconstructivista recoge los mejores aportes de Vygotsky y se complementa con las ideas de Bakhtín. Por su parte, y complementariamente, Salvatori (1996) sostiene que la investigación y enseñanza de la lectura y escritura, como procesos interconectados, deben constituirse en el único enfoque para llegar a desarrollar la mente crítica y autorreflexiva que se centra en actos argumentativos y diálogos críticamente responsables. De acuerdo con esta autora, este sería un enfoque que puede marcar la drástica diferencia entre un estudiante que participa de su propia educación y otro que transcurre pasivamente a través de ella.

Según diversos autores ya comentados, hoy no se duda de que ambos procesos (comprensión y producción textual) estén relacionados; sin embargo, no parece haber consenso respecto de la naturaleza de esta conexión e, incluso, se sugiere que aún no se cuenta con suficientes antecedentes para determinar los tipos de nexos. Como se dijo, solo en el último tiempo los investigadores han comenzado a explorar estas relaciones desde una óptica discursiva.

5.2 Modelos sobre las conexiones entre lectura y escritura

Eisterhold (1991) presenta tres hipótesis interrelacionadas que, independientemente, pretenden dar cuenta de las conexiones entre comprensión y producción textual. Para Eisterhold, estas hipótesis constituyen modelos que pretenden reflejar la dirección de la transferencia desde un modo discursivo (lectura o escritura) a otro. Las diferencias entre los modelos apuntan, más que nada, a la manera en que se relacionan los procesos cognitivos y los mecanismos involucrados en la transferencia entre comprensión y producción.

Los tres modelos son direccional, no-direccional y bidireccional. Dado que la tercera opción es la que proponemos como más relevante por una serie de razones a explicar más adelante, en lo que sigue, revisaremos los antecedentes disponibles acerca de la visión bidireccional. Detalles acerca de las otras dos alternativas se encuentran en Parodi (2003).

5.2.1 Modelo bidireccional

Dentro de la propuesta de Eisterhold, el tercer modelo denominado bidireccional se presenta como el más integrador y con un mayor poder explicativo. En él se parte del supuesto de que la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes (Shanahan y Lomax, 1986; Tierney y Shanahan, 1991; Eisterhold, 1991). Este modelo presenta las relaciones entre comprensión y producción como una constelación de procesos interrelacionados que utilizan un sustrato de conocimiento común, sin llegar a recargar grandemente el sistema cognitivo del sujeto. Este último argumento estaría en concordancia con la idea propuesta por van Dijk y Kintsch en el año 1983, en cuanto a que la conexión lectura-escritura ahorraría energía del sistema cognitivo del lector/escritor, pues la posibilidad de estrategias comunes de base permitiría una mejor distribución de los recursos energéticos en el procesamiento discursivo.

Una característica singular de este modelo la constituye el hecho de que lo que se aprende en un estadio de desarrollo en un

dominio puede ser cualitativamente diferente de lo que se aprende en otro estadio de desarrollo, es decir, que se postula la variabilidad evolutiva del tipo de conexión lectura-escritura. De este modo, se debe aceptar la existencia de múltiples relaciones entre ambos dominios, así como la posibilidad de que el tipo de relación cambie mientras el sujeto se desarrolla e incorpora nuevos conocimientos.

El siguiente diagrama muestra la forma en que los diversos componentes interactúan.

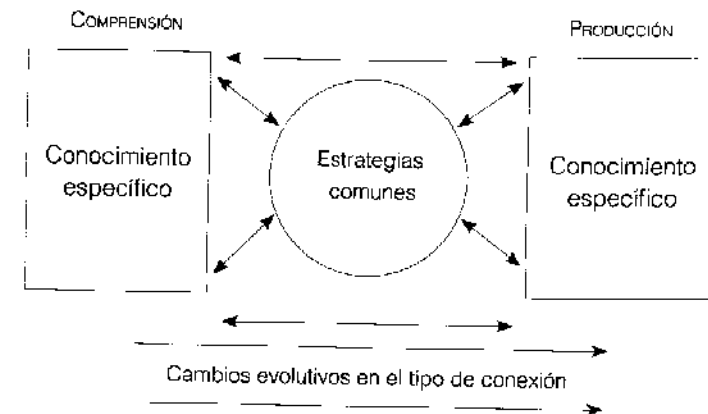


Figura 3. Diagrama de un modelo bidireccional

Según se puede apreciar, no resulta fácil llevar a un diagrama de este tipo el supuesto de que la conexión lectura-escritura puede evolucionar mientras el sujeto se desarrolla. En otras palabras, en un esquema como este es difícil dar cuenta de procesos cambiantes ontogenéticamente, ya que lo que se ilustra son los componentes y las relaciones entre ellos de manera más bien estática.

Este modelo fue inicialmente presentado por Shanahan en el año 1984 como parte de una revisión estadística de algunas alternativas para el estudio de las conexiones. Los antecedentes presentados por Shanahan en un estudio conducido con alumnos de educación primaria demuestran que la lectura y la escritura aparecen significativamente relacionadas en las dos poblaciones bajo análisis.

Este investigador logró detectar que a medida que el estudiante se volvía más eficiente en el dominio de los procesos lecto-escritos, la naturaleza de la relación lectura-escritura cambiaba; a partir de ello, Shanahan (1984) sugiere que en cualquier estadio de la evolución de la conexión, la lectura y la escritura consisten de habilidades dependientes y otras independientes.

Por medio de esta investigación, Shanahan descubrió que los sujetos en diferentes edades escolares presentaban diferentes tipos de nexos sobre los que se establecía la relación entre lectura y escritura. En algunos casos, la diversidad léxica y el deletreo de palabras adquiría mayor importancia en ambos dominios y, en otros, la conexión lectura-escritura se fortalecía sobre otro tipo de variables de escritura, tales como, la puntuación, mientras que la lectura se evaluaban a través de la velocidad de lectura en voz alta. Esto también parece haber recibido confirmación empírica en los estudios de Chall y Jacobs (1983), quienes llevaron a cabo una aplicación experimental con sujetos de 3º, 5º, y 7º grados con el objetivo de detectar relaciones entre lectura y escritura. Sus hallazgos revelaron que casi todos los factores indicadores de lectura se equilibraban con los de escritura, en otras palabras, detectaron que ambos procesos tendían a estar fuertemente relacionados, basados en un mismo factor general. Las interrelaciones pesquisadas llevaron a estos investigadores a concluir que el tipo de conexión no era exactamente igual en todos los grados bajo estudio, ya que los índices seleccionados se correlacionaban diferentemente en los diversos estadios escolares. Mucha de esta variabilidad tiene que ver, por un lado, con el manejo de aspectos eminentemente lingüísticos, tales como, deletreo, puntuación y uso de mayúsculas en la escritura y, por otro, con el conocimiento de la superestructura textual narrativa involucrada. Esto quiere decir que los sujetos de menor edad tendían a escribir textos tipo "listado", mientras que los mayores lograban dar mayor coherencia al texto y hacer uso de detalles y de conectivos entre las ideas del texto generado.

Posteriormente, Shanahan y Lomax (1986) profundizan en un modelo bidireccional que aborda el estudio de las conexiones entre lectura y escritura. Ellos aportan interesantes datos respecto de la aparente mayor importancia que brinda un enfoque lectura-escritura, en oposición a uno escritura-lectura. Con ello se pone de manifiesto que los sujetos que reciben mayor instrucción en lectura

se desempeñan también con buenos logros en escritura; sin embargo, la influencia de la escritura sobre la lectura parece disminuir en los alumnos de cursos escolares superiores. Lamentablemente, los parámetros incorporados como base para las investigaciones entre lectura y escritura, tanto por Shanahan (1984) como por Shanahan y Lomax (1986) no encuadran bajo una visión discursiva y cognitiva de los procesos en estudio y evidencian una clara influencia de una perspectiva estructuralista estricta respecto de los hechos lingüísticos. No obstante lo anterior, los supuestos del modelo tienen plena vigencia y se constituyen en soporte fundamental para la presente investigación.

Por su parte, Eisterhold (1991) sostiene que el modelo bidireccional es el más complejo, pero también el más completo, ya que en él se consideran subsistemas separados, así como ciertas capacidades subyacentes comunes a ambos dominios. Aunque Eisterhold deja en claro que mucho de este modelo está aún por estudiarse y que, por ejemplo, no se conoce el tipo de diferencias evolutivas que existiría entre las conexiones lectura-escritura, ella se muestra confiada en que este modelo aporta una visión amplia del fenómeno, ya que da cuenta de múltiples relaciones y procesos interrelacionados, hechos que otorgan al docente de aula posibilidades infinitas para actividades y enfoques interconectados, que pretendan alcanzar el dominio efectivo de ambas habilidades.

Al mismo tiempo, la autora considera que los tres modelos comentados aportan información sugerente y ofrecen focos diferentes de la relación entre lectura y escritura e información valiosa sobre las posibles alternativas pedagógicas que de ellas se desprenden. Así, mientras el modelo direccional se centra en el tipo de *input* (lectura o escritura), el modelo no-direccional pone énfasis en las competencias cognitivas comunes de base entre lectura y escritura. Finalmente, el modelo bidireccional, que destacamos como el más completo, apunta hacia las múltiples relaciones y procesos interrelacionados que parecen constituir la base de la conexión, pero, a la vez, destaca que existen dominios específicos a cada habilidad y variaciones cualitativas en la naturaleza de la conexión lectura-escritura a lo largo del desarrollo evolutivo de los lectores/escritores.

5.3 Investigaciones en lengua española y estatus de las estrategias comunes

Parodi y Nuñez (1998), Parodi, (1999, 2001, 2002, 2003), en diversos estudios con alumnos de 6º y 8º grados de EB y con alumnos de cursos terminales de la enseñanza Secundaria en Chile (4º EM), han diseñado baterías de instrumentos para medir la comprensión y la producción escrita de textos narrativos y argumentativos e intentar correlacionar estadísticamente los resultados obtenidos. También se han indagado las posibles estrategias comunes. Las pruebas en cuestión se han construido desde una óptica discursiva y cognitiva, de modo que en la evaluación de la comprensión se aplican preguntas inferenciales abiertas y en producción se exige redactar textos de acuerdo con instrucciones específicas. Los instrumentos, así como las pautas de evaluación, apuntaban a aspectos discursivos relevantes para el establecimiento de la coherencia textual y se evaluaba globalmente determinados criterios estrictamente formales y de tipo superficial, tales como, la puntuación y variedad léxica. Los resultados indican que la lectura y la escritura se correlacionan significativamente y que se detecta un área de comunalidad importante entre ambos procesos, pero que varía entre los resultados de alumnos de diversos niveles de escolaridad. Todo ello pone de manifiesto la existencia de una competencia global de base común a la lectura y a la escritura, cuyo componente central debiera ser un conjunto de conocimientos y estrategias compartidas que sustenten la ejecución de los procesos en cuestión.

Parodi (2002) entrega resultados comparativos en sujetos chilenos y colombianos. Los resultados revelan interesantes similitudes en logros y correlaciones estadísticas. Hechos que estarían demostrando que los hallazgos hasta ahora disponibles tendrían cierta validez más amplia de lo inicialmente explorado, hacia culturas y realidades diversas. No obstante todo el trabajo anterior, una pregunta sigue en el foco de atención: ¿qué significado estricto entregan estas altas correlaciones estadística? y ¿qué estrategias comunes se logra determinar de manera certera para el desarrollo de una eficiente capacidad de lectura y escritura?

Si bien es cierto que una respuesta más profunda a las correlaciones estadísticas obtenidas en diversos estudios puede obtenerse

al amparo de la teoría bidireccional, está claro que los resultados aportados llevan a proponer que existe un conjunto de estrategias comunes a lectura y escritura, esto es, que existe un conocimiento procedural que genera mecanismos comunes de lectura y escritura. O, como Reuter dice: existe una macrocompetencia que soporta a la lectura y a la escritura pero tal conocimiento puede variar a lo largo del desarrollo de los sujetos. En otras palabras, se hace evidente que los antecedentes aportados sugieren tanto a la competencia general común así como a competencias discursivas más especializadas y divergentes en cada dominio. Ello revela la posibilidad de explorar una mirada teórica más ecléctica de la mente como la propuesta por Karmiloff-Smith (1992) en su teoría de la redesccripción representacional (RR). En ella, la investigadora sugiere un enfoque en el cual se combina el constructivismo piagetiano con un énfasis en dominios generales y una aproximación nativista y modularista fodoriana. En esta perspectiva, Karmiloff-Smith propone que el desarrollo humano no opera a través de *estadios* sino de *estados*, en oposición a la perspectiva clásica de Piaget. El modelo RR se focaliza en un proceso ontogenético de modularización progresiva, esto quiere decir que el niño inicia su desarrollo con un conocimiento general que progresivamente se va especializando y se va transformando en módulos relativamente independientes. Puede ser, entonces, que la lectura y la escritura evolucionen desde un dominio muy general y progresivamente avancen hacia una perspectiva relativamente modularista, a medida que el ser humano se desarrolla. Por supuesto, todo esto favorecería un modelo de comprensión y producción lingüística de índole híbrido en el marco de un paradigma cognitivo general en una combinación de representaciones simbólicas y redes conexionistas (Kintsch, 1998; Karmiloff-Smith, 1992). Los modelos híbridos del lenguaje como estos parecen estar muy de moda en estos días, pero enfrentan algunos problemas debido a la poca clara combinación entre estos dos tipos de representaciones (proposiciones y nodos neuronales). Obviamente, estos temas escapan a los límites de este libro, pero son asuntos de preocupación en el marco de estas investigaciones.

Ahora bien, es de extrema relevancia enfatizar la dificultad encontrada en la determinación de las estrategias comunes de índole psicolingüística entre lectura y escritura (Parodi, 2001, 2004). Al respecto, Spivey (1997) y Sadoski y Paivio (2001) aportan información

acerca de algunas estrategias compartidas; no obstante, estas resultan ser tan generales que estimamos que su utilidad podría ser restringida y no parece aportar a la especificación de uniones psicolingüísticas más específicas. También Kucer (1985, 2001) ha contribuido con algunas estrategias de base común (e.g., activación de conocimientos previos, organización de géneros discursivos); nuevamente, la generalidad de estas proposiciones nos impulsa a pensar que nos enfrentamos a una dificultad que con los actuales métodos disponibles se vuelve compleja de superar.

Por otra parte, una alternativa para explorar en las estrategias comunes podría ser a través de metodologías cualitativas y diseños específicos con tiempos de respuestas. Como se ha señalado, debemos movernos hacia otros horizontes desde los estudios correlaciones, que aunque arrojan luz sobre la interconexión en cuestión, no brindan mayores luces concretas acerca de las estrategias involucradas. Por otra parte, es obvio que este tipo de estudios estadísticos debería moverse hacia una investigación mucho más de carácter psicológico con un menor énfasis en lo lingüístico o psicolingüístico, de modo que el foco podría estar más allá del tipo de investigación como la aquí comentada. Este problema de accesibilidad puede potencialmente ser explicado debido a la naturaleza misma de las estrategias comunes entre lectura y escritura: ellas están más cerca de un procesamiento cognitivo general. Por el momento, no parece haber un consenso acerca de la naturaleza de tales conexiones y podría sugerirse—incluso— que existe escasa información disponible para definir claramente las relaciones entre los procesos de comprensión y producción desde un terreno propiamente psicolingüístico.

Por último, las implicaciones pedagógicas para actividades en clases derivadas del enfoque interconectado sugieren que los profesores de lenguas deberían explotar la potencialidad de enseñanza y ejercitación de la lectura y escritura conjuntamente, partiendo desde los recursos de coherencia más local y en diferentes estructuras organizativas textuales. Uno de los puntos nucleares debería ser el de iniciar el proceso de lectura-escritura no en las palabras o las frases, sino desde el texto mismo como unidad semántica y estructural para que así sea percibida desde el comienzo por los alumnos. También se puede sugerir focalizar procesos cognitivos generales y comunes a lectura y escritura tales como la activación y aplicación de conocimientos previos acerca del lenguaje y de conocimiento del mundo en

general (Kucer, 1985, 2001). Concentración exagerada en uno u otro proceso lingüístico o separación estricta entre ellos podría conducir a un encapsulamiento de conocimientos que luego dificultarían su uso indistintamente desde la lectura y la escritura; además, ello iría en contra del principio del ahorro de energía cognitiva.

Capítulo 6

La Teoría de la Comunicabilidad: hacia una concepción integral de la comprensión de textos escritos

Introducción

Durante los últimos treinta años, en la Escuela Lingüística de Valparaíso se ha venido desarrollando, progresiva y acumulativamente, un cuerpo de conocimientos teórico-empíricos acerca de los procesos de comprensión de textos escritos, siempre en torno a algunas ideas fundantes. Estos avances científicos se han materializado en la paulatina construcción de un marco teórico basado en indagaciones y hallazgos empíricos. Las ideas fundantes de esta fecunda línea de investigación están en las certeras e innovadoras contribuciones iniciales de nuestros maestros Marianne Peronard y Luis Gómez, a partir de cuyos preceptos hemos logrado establecer un programa de investigación que se ha ido consolidando a través del tiempo. Prueba de ello son las numerosas publicaciones de artículos, capítulos de libros y libros, los diversos proyectos de investigación, las propuestas de programas de desarrollo de estrategias y la construcción de instrumentos de evaluación, entre otros.

Como parte de este programa de investigación, se han ampliado y diversificado las líneas de estudio y los métodos de indagación; de este modo, hemos avanzado desde el estudio de la comprensión de textos escritos en alumnos de educación básica o primaria a estudiantes en educación superior (magíster y doctorado) y en el mundo profesional, desde la indagación de la incidencia de las superestructuras a los tipos de textos y a los géneros discursivos y los modos de organización, desde el estudio del español como lengua materna al inglés como lengua extranjera, desde el foco

exclusivo en comprensión a la conexión lectura-escritura, desde el foco en el texto y la identificación de la incidencia de variables exclusivamente lingüísticas al foco en el lector y sus procesos metacomprendivos, desde la lectura en papel a la lectura en pantalla de computadora, desde los textos predominantemente verbales a los de rasgos multimodales y disciplinares, desde las inferencias *off-line* a la investigación de inferencias *on-line* y con apoyos computacionales y -más recientemente- desde la investigación no-experimental a la experimental. Desde estos marcos teóricos y hallazgos empíricos, hemos desarrollado diversos programas para el desarrollo de estrategias tanto de la lectura como de la escritura para ser implementados en diversos grados educacionales, con apoyo en soporte papel como con menor o mayor dependencia de soporte computacional multimedial, tal como son el Programa LyC y el Programa LECTES (www.lectes.cl).

Este rico escenario invita a la proposición integradora de un marco conceptual. Precisamente, en este capítulo, exponemos una teoría de la comprensión de textos escritos que denominamos *Teoría de la Comunicabilidad*. Así, en el marco de esta nueva edición de este libro, buscamos delimitar con mayor precisión esta teoría, ampliarla y denominarla de modo único; para ello, establecemos un principio fundamental y un conjunto de supuestos, tanto generales como específicos.

En este contexto, el trabajo presentado en este capítulo no debe entenderse como acabado ni definitivo, sino -como es de esperarse de toda propuesta de esta índole- en permanente construcción y desarrollo acumulativo y en complementariedad con los otros capítulos de este libro (especialmente, los capítulos 4 y 5), así como con otros libros como *Saber leer*, de este autor en coautoría con Marianne Peronard y Romualdo Ibáñez (Parodi *et al.*, 2010).

6.1 El hombre y el lenguaje

No parece posible iniciar un capítulo como el proyectado sin comentar nuestra posición en relación con el hombre y el lenguaje. Tal como ya hemos declarado en otros trabajos, nuestra perspectiva epistemológica es de naturaleza socioconstructivista y de corte

psicosociolingüístico. Estos postulados implican que concebimos al ser humano como poseedor de una facultad innata y particular del lenguaje, la cual le permite co-construirse como persona por medio de su participación activa en su sociedad y de autogestionar su propia construcción de conocimientos en la interacción psicosociolingüística con los miembros de la comunidad en la que se inserta. Esta visión singular del ser humano y su lenguaje arranca de una visión dualista monista:

"El dualismo de la persona humana cubre múltiples dimensiones que se entrecruzan y complementan. La persona humana es genética y cultura; cerebro y yo; individuo y sociedad; immanencia y trascendencia; tradición e innovación; persistencia y cambio; todas ellas, entrelazadas de manera indisoluble, configuran una unidad sustancial". (Peronard y Gómez, 1985: 1)

Desde esta conceptualización, conciencia del yo y facultad del lenguaje se constituyen en rasgos prototípicos del ser humano. Reiteramos así que esta facultad del lenguaje es de naturaleza innata a la especie humana y se constituye en un potencial fundamental para la construcción de diversos sistemas de significado. No obstante ello, esta facultad no es postulada como un componente pre-dado, a modo de universales lingüísticos, sino como una potencia para la elaboración paulatina de diversos sistemas de semantización, elaborados socioconstructivamente a través de procesos ontogénicos. Ciertamente, nada de esto sería posible sin una comunidad discursiva que apoye, estimule y ofrezca a cada sujeto diversas y ricas oportunidades de desarrollo. En este contexto, es innegable que el ser humano y su conocimiento no se construyen a sí mismos en el solipsismo de sus capacidades innatas ni se puede prescindir de la sociedad para el total desarrollo de todas sus potencialidades.

6.2 La Teoría de la Comunicabilidad

Lo dicho anteriormente es congruente con nuestra concepción del proceso de comprensión de textos escritos como una actividad controlada por el propio lector, basada en sus conocimientos previos

y de acuerdo con los contextos sociales y culturales en que ella se produce. En este sentido, nuestra teoría de la comprensión de textos escritos se ha ido enriqueciendo progresivamente durante los últimos años (Peronard y Gómez, 1985; Parodi, 1992, 1993, 2003, 2007, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b, 2013; Peronard *et al.*, 1998; Peronard *et al.*, 2002; Peronard, 2005; Ibáñez, 2007a, 2007b, 2008a; Parodi *et al.*, 2010). Si bien esta concepción no ha variado en lo esencial, sí hemos profundizado y expandido ciertos aspectos teóricos y explorado empíricamente otros por medio de técnicas variadas, desplazándonos así hacia nuevos horizontes como son, por ejemplo, los géneros del discurso, la multimodalidad, la disciplinariedad y las relaciones textuales prototípicas a partir de textos de géneros diversos en disciplinas diversas y rasgos no exclusivamente verbales y la incidencia de diversas de estas variables en el procesamiento psicolingüístico.

En directa relación con lo dicho en capítulos precedentes, la comprensión de textos escritos es aquí concebida fundamentalmente como un macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico-socio-bio-lingüístico y en cuyo núcleo convergen diversos tipos de conocimientos –entre otros– declarativos y procedimentales. Por ello justamente se postula su carácter multidimensional, pues ella no se deja explicar por medio de una sola dimensión o factor y se hace necesario identificar diversos planos y dimensiones intrínsecamente vinculadas. De modo más explícito:

"[...] nuestra perspectiva es psicosociolingüística. Psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto consideramos el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos". (Parodi *et al.*, 2010: 11-12)

Entre el párrafo anterior y esta última cita queda pendiente mayor explicitud acerca de las bases biológicas del procesamiento de la lengua escrita. No cabe duda de que en la actualidad la investigación experimental con tecnologías de diversa índole está aportando cada vez más detalles, aunque en muchos casos aún pre-

liminares, que nos permiten aproximarnos a comprender inicialmente ciertos fundamentos de los sustratos biológicos de algunos de los procesos implicados en la comprensión de textos escritos. Que en el cerebro acontece gran parte de los procesos de comprensión de textos escritos es un hecho irrefutable, pero nuestra concepción del proceso mismo va más allá de lo exclusivamente físico. El debate contemporáneo no ha logrado aún, científicamente y de modo certero, dilucidar del todo cuestiones como los sentimientos, la conciencia del yo, la mente, la motivación y el inconsciente, por mencionar solo algunos de los temas centrales. Es más, existe abundante literatura en que se discute si efectivamente vale la pena hablar de semejantes cuestiones en términos científicos (Penrose, 1996; Solms y Turnbull, 2004; Koch, 2004; Damasio, 2006, 2010). Esto no quiere decir que estemos postulando una suerte de animismo, misticismo radical o alma inmortal (Penrose, 1996; Damasio, 2010), como si se afirma, desde una perspectiva exageradamente antifisicalista, según la cual existiría un eje extremo en la concepción del pensamiento consciente en que se postula:

"El conocimiento no puede explicarse en términos físicos, computacionales o cualesquiera otros términos". (Penrose, 1996: 26)

Mente y cerebro constituyen una singular sinergia, pero no son exactamente lo mismo y puede ser que la pregunta no sea exactamente dónde reside la mente, sino cómo interactúan y una determina al otro (Searle, 2004). Esto implica que, aunque aceptamos el innegable rol del cerebro en los procesos de comprensión, también adherimos a una visión mentalista, según la cual, la mente co-participa fundamentalmente en el procesamiento del lenguaje escrito.

Ahora bien, a lo largo de los desarrollos en el marco de nuestra concepción de la comprensión del discurso escrito, hemos puesto atención al estudio y revisión de diversas teorías y/o modelos de comprensión (ver Capítulo 2) con el doble objetivo de conocer el estado del arte así como de rescatar aportes significativos. Este recorrido revela que no pretendemos ser ajenos a los avances teóricos ni empíricos provenientes de otras latitudes; muy por el contrario, es evidente que parte de nuestras propias concepciones se cimientan en importantes núcleos teóricos elaborados dentro

de esas otras teorías, aunque no siempre en el mismo tenor ni bajo los mismos supuestos ontológicos y epistemológicos. Asimismo, partiendo de la idea de que es posible constatar cierto consenso en torno a algunos constructos teórico-empíricos, nuestra intención en este capítulo es destacar ciertas particularidades de la Teoría de la Comunicabilidad (TC) y no establecer explícitamente vinculaciones con otras propuestas, tal como ya hemos hecho en diversos trabajos previos (Parodi, 2003, 2007).

Tal como ya hemos insistido, la TC no constituye una propuesta conceptual totalmente nueva, sino que con este nombre buscamos consolidar la postura que se ha venido construyendo paulatinamente al interior de la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV). Precisamente, al aunar nuestros trabajos en torno a la TC, se ofrece un panorama de conjunto que esperamos dé cuenta de la visión teórica que defendemos. En esta teoría de la comprensión de textos escritos existe un principio fundamental que dice relación con que el lector 'comunique o acredite lo comprendido', pues solo de este modo será posible saber para sí mismo y para su audiencia si efectivamente comprendió o no. Ello requiere de un proceso de indagación consciente y de autoexplicación en que el lector logre saber qué ha comprendido y alcance la plenitud en la construcción de nuevos conocimientos.

Al referirnos a la TC como una teoría no somos ajenos al debate que existe entre teoría y modelo y al uso frecuente que de estos términos se hace como si fueran sinónimos o, al menos, intercambiables en ciertos contextos. Como se sabe, usualmente se dice que una teoría explica un determinado fenómeno y que un modelo describe o da cuenta de las partes o componentes de la realidad a la que se refiere dicha teoría. En la práctica, en algunos campos disciplinares, esta distinción no se aplica regular y sistemáticamente, al menos, no en estricto rigor, tal y como se comprueba en la abundante literatura acerca de teorías y modelos de comprensión (Kintsch, 1998; Parodi, 2003, 2007; Graesser, 2007; McNamara y Magliano, 2009). En nuestro caso, hemos optado por el término teoría para nombrar a la TC, pues creemos que la investigación desde esta perspectiva se encuentra suficientemente madura para ofrecer una propuesta acerca de la comprensión de textos escritos, una que pueda dar cuenta del procesamiento del texto escrito, entregándonos una mirada más integral y a la vez integradora.

La TC postula un principio, la Acreditabilidad de lo Comprendido, y tres supuestos centrales distintivos: a) el supuesto de la Cognición Situada, b) el supuesto de la Interactividad y c) el supuesto de la Socioconstructividad.

6.2.1 El principio de la TC: la acreditabilidad de lo comprendido

Desde este principio - en lo nuclear- se establece que todo lector debe ser capaz de, sobre la base de los supuestos generales que se describirán más adelante, dar cuenta de lo leído y comunicarlo verbalmente, toda vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto, a la luz de sus conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura. De este modo, se constituye en requisito indispensable la verbalización o expresividad, esto es, la producción oral o escrita como medio de acreditabilidad del contenido del texto comprendido. Este principio irrenunciable de la TC impone un circuito de comunicación en que el lector debe transmitir, por medio de la lengua escrita o de la lengua oral, la construcción que ha realizado de los significados del texto. Desde este principio, lectura y escritura y lectura y oralidad se encuentran intrínsecamente relacionadas, porque comprender -desde esta perspectiva- implica escribir o decir lo comprendido (incluso a uno mismo); todo ello con el propósito de que la comunicabilidad de lo leído emerja y revele la construcción que el lector ha elaborado en su mente y en su cerebro. Esto implica que acreditar lo comprendido exija un cierto dominio de la producción ya sea oral o escrita, pues es requisito del principio la verbalización de lo comprendido. Por ello, el mero reconocimiento o identificación de respuestas posibles o ideas ya verbalizadas por otros no necesariamente se hace parte de este principio. En este sentido, la elaboración propia de una expresión verbal que acredite lo comprendido se constituye como fundamental para asegurar efectivamente que se ha llegado a construir una representación coherente de los significados del texto. No obstante lo anterior, eventualmente, también es factible que la acreditabilidad de lo comprendido se manifieste o realice por medio de otros sistemas semióticos, tales como una secuencia de dibujos o un esquema o mediante la relación intersemiótica entre más de un sistema semiótico: por ejemplo, verbal y gráfico.

Desde este marco, la comunicabilidad de lo leído constituye la culminación y al mismo tiempo el principio fundante de la TC y, ciertamente, se postula como el requisito imprescindible: si no se comunica lo leído a otros lectores u oyentes o a sí mismo, la comprensión plena del texto no se ha alcanzado.

Esto quiere decir que no basta con construir una representación interna de lo leído, sino que esa representación debe ser compartida y expresada. De hecho, esa construcción de una representación de lo leído muchas veces se termina de ajustar en el acto mismo de comunicabilidad. Esto es, al enfrentarse a la tarea de decirse a uno mismo u a otros el contenido del texto leído es exactamente cuando reflexionamos de si efectivamente hemos logrado comprender el texto fuente, a la luz del objetivo de lectura que se había establecido. Este acto de acreditabilidad se constituye así en revisión de la representación elaborada y en una eventual re-representación o construcción de una nueva representación, que posiblemente ofrezca lugar a una comprensión más plena.

Desde esta perspectiva, la comunicabilidad de lo leído no debe entenderse como un mecanismo de evaluación de la comprensión, sino como una actividad intrínseca del proceso de comprensión. Ser capaz de decirse a uno mismo de qué trata el texto leído o de comunicar a otros y socializar la construcción realizada a partir del texto constituye, desde la TC, un eslabón en el proceso de construcción de una representación coherente con los significados del texto, en el marco de ciertos objetivos de lectura. Evaluar la comprensión puede efectuarse mediante muy diversos instrumentos y no necesariamente implica comunicar verbalmente lo leído, pues —en algunos casos— la evaluación de la lectura puede llevarse a cabo mediante el reconocimiento de datos o la identificación de información específica y no de una verbalización propiamente tal. Pero, si el lector ha comunicado y acreditado lo comprendido, es factible que acierte en esas tareas de reconocimiento de información como medio de evaluación de su lectura.

6.2.2 Los supuestos generales

En cuanto a los tres supuestos generales, cabe señalar primeramente que, aunque se listan secuencialmente, ellos están íntimamente vinculados y se entrecruzan en ciertos puntos.

El supuesto de la Cognición Situada establece que la comprensión no acontece *in vacuo*, sino muy por el contrario en entornos sociales y en donde los procesos discursivos están influidos por los contextos históricos. En este sentido, la cognición no opera en abstracto y los lectores construyen sus representaciones a partir de textos originales e influidos por sus historias de vida y sus conocimientos, contruidos a partir de fuentes culturales y sociales diversas. Es así como el establecimiento de la coherencia, los procesos de inferencia, los objetivos de lectura y los conocimientos previos son algunos de los ejes centrales de este supuesto, pero siempre en contextos determinados históricamente. De hecho, el principio de la comunicabilidad de lo leído justamente se vincula directamente a una cognición de tipo distribuida, ya que se comparte y se puede llegar a consensuar lo comprendido. En este sentido, este supuesto establece que los procesos de lectura operan contextualizados y los lectores responden a demandas orientadas por objetivos funcionales, que son determinados, por ejemplo, por otros sujetos o instituciones, tales como los que establece un profesor para sus alumnos o una prueba estandarizada para un grupo de lectores. Todo acto de cognición acontece en un momento y en un espacio histórico preciso, todo lo cual lo hace único.

Por su parte, el supuesto de la *Interactividad* instala como eje fundamental la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto. Ya sea que se trate de interrelacionar información en diversos niveles jerárquicos del texto, de construir una representación coherente a nivel local y global de modo vinculante, de procesar la información en construcción —inicialmente de naturaleza verbal u otros sistemas semióticos— en ciclos de modo lineal o en paralelo. Desde este supuesto se concibe al lector en conexión con otros lectores, el contexto y consigo mismo. Son interactivos, entonces, los procesos de comprensión al interior del sujeto lector, son interactivos los procesos entre el lector y el texto y también son interactivos los procesos del lector con el entorno social y cultural.

Desde el tercer supuesto, el de la *Socioconstructividad* se postula el progresivo y paulatino desarrollo del sujeto en cuanto lector desde sus bases biológicas en entornos sociales particulares, mediante el ejercicio gradual de la toma de conciencia del

yo y de la automatización de procesos. Al mismo tiempo, el sujeto lector va ejerciendo el manejo del control consciente a través del cual se desarrollan estrategias de lectura, con el fin de construir el significado intentado en el texto en el marco de objetivos de lectura. Este supuesto brinda un marco conceptual que concibe al lector con un bagaje innato, desde el cual dispone de su facultad de lenguaje y que genéticamente cuenta con la disposición para el lenguaje, en su modalidad oral. En este sentido, no existe codificación genética para la lengua escrita, aunque sí disposición. La modalidad escrita de la lengua es un instrumento que se adquiere gracias a la capacidad de simbolización, la cual se ha desarrollado filogenéticamente y debe adquirirse ontogenéticamente. Por ello, el supuesto de la Socioconstructividad establece que el lector se construye a sí mismo y desarrolla la capacidad de lectura en actividad con otros y gracias a otros.

Como se puede apreciar, estos supuestos centrales inspiran y dan sustento a nuestra concepción psicosociobiolingüística de la comprensión en la cual el lector, el texto y el contexto son elementos centrales de la TC y la aproximación es decididamente discursiva y cognitiva. En lo que sigue, exponemos los diez supuestos específicos que se desprenden de estos tres generales.

6.2.3 Tres supuestos generales y diez supuestos específicos

Como una forma de visualizar los supuestos en estudio, en la Tabla 1 presentamos los tres supuestos generales y los diez supuestos específicos de la TC. Estos últimos no se muestran de modo jerárquico, sino solo agrupados en torno al supuesto general del cual se desprenden.

I. El supuesto de la Cognición Situada

1. Búsqueda de la coherencia discursiva
2. Centralidad de los procesos inferenciales
3. Orientación del proceso lector de acuerdo con objetivos del lector y objetivos funcionales
4. Dependencia fundamental de los conocimientos previos

II. El supuesto de la Interactividad

5. Secuencialidad de procesamiento en paralelo a partir de diversas fuentes de información
6. Interactividad entre el lector, el texto y el contexto
7. Diversidad de niveles y formatos de representación

III. El supuesto de la Socioconstructividad

8. Proceso progresivo de toma de conciencia y control
9. Desarrollo ontogenético, progresivo y permanente, de estrategias, según tareas, géneros discursivos, temáticas, etc.
10. Complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos

Tabla 1. Supuestos centrales y específicos de la TC.

En lo que sigue, entregamos un breve comentario acerca de cada uno de estos supuestos específicos presentados en esta tabla. Vale la pena insistir en que, a pesar de abordarse, por razones metodológicas, de forma separada, los procesos subyacentes a estos supuestos están íntimamente ligados y muchas veces se superponen de modo indisoluble.

1) *Búsqueda de la coherencia discursiva*: la construcción de la coherencia a partir de un texto escrito es una condición fundamental para elaboración de los significados del texto. Esta puede emerger desde la información superficial del texto, es decir, desde de ciertas marcas explícitas —señaladas por medio de sistemas verbales y no verbales—, otras no marcadas y también del conocimiento previo del lector, acorde con sus objetivos. Desde esta concepción, la naturaleza de la información textual es de carácter multisemiótico, vale decir, se constituye a partir de diversos sistemas lingüísticos y no lingüísticos. Este proceso de búsqueda o indagación se caracteriza por ser una actividad intencionada por parte del lector, en la

cual debe poner su empeño y sus habilidades de diverso tipo. Por supuesto que sus conocimientos previos son requisito imprescindible y no basta solo la información textual y las marcas relacionales y el léxico. Desde la TC, este supuesto se constituye en el primero de los específicos, pues si el lector no busca el establecimiento de la coherencia no es posible intentar la comprensión del texto. En la actualidad aún no existe un consenso definitivo respecto de la definición de coherencia y no resulta para muchos un término unívoco. Incluso para algunos es sinónimo de cohesión. En el marco de la TC, la coherencia se distingue de la cohesión y no siempre se fundamenta en ella. La coherencia es un proceso de orden psicolingüístico en el que se construyen los significados del texto tanto a nivel local como global. Puede entenderse como proceso y como producto, pues permite llegar a la construcción de una representación del texto en la mente del lector y también es parte de los mecanismos cognitivos relacionales que llegan a producir esa representación. En este sentido, la cohesión es textual, mientras que la coherencia es, en gran medida, de orden mental. Para comprender un texto escrito, todo lector debe ir en pos de su búsqueda y construcción.

2) *Centralidad de los procesos inferenciales*: existe amplio consenso acerca de la relevancia de los procesos inferenciales en la comprensión de textos escritos y de su rol primordial en el procesamiento del discurso. Justamente por ello, algunos investigadores han declarado que ellas constituyen el corazón de los procesos de comprensión de textos. Por una parte, la naturaleza de la mente y del razonamiento humano muestra que el modo de procesar la información se lleva a cabo estableciendo conexiones y proyectando más allá de lo evidente y observable, siendo las inferencias las que posibilitan este tipo de vinculaciones. Por otra parte, la naturaleza del texto escrito, como unidad en parte opaca y no totalmente transparente y explícita, obliga al lector a la construcción de una representación mental de los significados intentados por parte del escritor, completando los espacios informacionales vacíos, conectando lo aparentemente no vinculado, rescatando los implícitos existentes y aportando desde su conocimiento previo información de diversa índole. Por ello, nuestra concepción de las inferencias es doble: constituyen procedimientos que andamian la arquitectura de lo comprendido y también constituyen las representaciones de esa nueva información no explicitada totalmente en el

texto mismo. De cualquier modo que se miren, son los mecanismos fundamentales que todo lector debe aprender a poner en práctica y a desarrollar progresivamente –entre otros– ante nuevas palabras, nuevos textos, nuevas tramas textuales, nuevas temáticas y nuevos géneros discursivos. Debido a su rol tan fundamental, las inferencias se conciben como altamente dinámicas y adaptativas y se les asigna una función vital en el proceso de comprensión de textos escritos. Definitivamente no son de naturaleza innata y se deben desarrollar a lo largo de toda la vida de un lector. Tienen eso si una disposición genética que posibilita su puesta en práctica y su posterior desarrollo. Su variedad es amplia y sus clasificaciones han sido objeto de diversas investigaciones, aunque su naturaleza, funcionamiento y modos de desarrollarlas son aún materia en franca investigación y encierran enredadas tremendas. Se puede lograr una relativa competencia en su aplicación; no obstante, siempre habrá nuevas situaciones de lectura que impondrán nuevos desafíos y posibles nuevas inferencias que realizar. Hasta donde se sabe hoy en la actualidad, las inferencias no son enseñables directamente; se debe crear contextos discursivos específicos de puesta en práctica y desde donde el lector deba ejecutarlas. Esta centralidad que les otorgamos en la comprensión hace que se constituyan en mecanismos imprescindibles para la construcción de la coherencia discursiva, supuesto anteriormente enunciado más arriba.

3) *Orientación del proceso lector de acuerdo con objetivos del lector y objetivos funcionales*: a pesar de que no constituye una novedad considerar los objetivos de lectura por parte del lector dentro de una teoría de la comprensión, es innegable que ellos no han recibido la misma atención que otros aspectos como, por ejemplo, las inferencias o las estrategias. De hecho, nuestras propias investigaciones solo recientemente los han abordado de modo focal y lo hemos hecho partiendo de una distinción entre: objetivos de lectura y objetivos funcionales. Por una parte, los objetivos de lectura corresponden de modo único al lector y son de naturaleza interna o intrínseca; suelen ser conscientes y dicen relación con el propósito del acto de leer o con el fin que se persigue con esa lectura. La mayoría de los lectores saben, con mayor o menor grado de conciencia, si enfrentan un texto para aprender un determinado contenido o procedimiento, buscar una definición particular, memorizar cierta información o pasar un tiempo libre. En virtud de esta decisión del lector, pondrá en acción

estrategias diversas para cumplir con tal objetivo. Por su parte, los objetivos funcionales provienen del contexto institucional y externo al lector, pues son impuestos o propuestos por organismos o personas en algún entorno formal de lectura. Este segundo tipo de objetivos busca guiar u orientar la comprensión del lector desde el punto de vista del sistema en que este se encuentre inmerso según una determinada tarea o demanda específica y, en función de ello será evaluado, calificado o juzgado; por ello, es fundamental que el lector sea capaz de distinguir entre los propios objetivos y los externos y logre enfocar su lectura según sea el caso. Es factible que el lector, sin necesariamente contar con objetivos de lectura propios o aún teniéndolos, haga suyos los funcionales o también es posible que ambos lleguen a coincidir. También puede acontecer que en determinadas situaciones de lectura, no existan objetivos funcionales y el lector solo esté guiado por sus propios objetivos o propósitos de lectura, de los cuales el grado de conciencia puede variar.

4) *Dependencia fundamental de los conocimientos previos:* la comprensión del texto escrito es un proceso que se articula entre el lector y texto escrito, en un contexto determinado. En este escenario, el lector es un actor central tanto para ejecutar voluntaria y activamente el acto de leer como para guiar y controlar el procesamiento del contenido en elaboración. Todo este proceso descansa, de modo único, en los conocimientos del lector y en su voluntad para activarlos y hacerlos participar en la construcción de los significados que se están elaborando a partir de la información proveniente del texto. Existe una amplia y diversa gama de saberes que todo lector debe construir a lo largo de su vida y que se espera ponga en juego en la construcción de una nueva representación mental a partir de la información textual. Entre otros, se puede señalar el conocimiento general del mundo, de temas generales y específicos, del sistema de la lengua, de los diversos géneros del discurso, de las estrategias de lectura, de los objetivos posibles, etc. Todos ellos están almacenados, con mayor o menor grado de accesibilidad, en los diversos sistemas mnemónicos que se han logrado identificar y desde los cuales son activados y recuperados para aportar a la comprensión en curso. Estos conocimientos se han construido situadamente, esto es, se han elaborado a partir de experiencias individuales y grupales en contextos sociohistóricos particulares; por ello, no todo lector dispone exactamente de los mismos conocimientos previos y,

justamente por ello, es factible que se construyan representaciones mentales levemente diferentes a partir de un mismo texto fuente.

5) *Secuencialidad de procesamiento en paralelo a partir de diversas fuentes de información:* durante los últimos 30 años se ha debatido acerca de si la comprensión del texto responde, por un lado, a un proceso únicamente lineal y jerárquico o con diversos procesos en paralelo y, por otro, si está guiada por los datos del texto o exclusivamente por los conocimientos previos del lector. Estas posturas excluyentes y a veces radicales se han ido desplazando de uno a otro extremo y, en los últimos tiempos, se han alcanzado ciertos consensos. Desde la TC, declaramos que la comprensión acontece basada en procesamiento de diversa naturaleza y que se ejecutan en diversos ciclos desde fuentes diversas de información que se van integrando paulatinamente. Así, desde la TC, postulamos que el lector es capaz de llevar a cabo procesos de modo simultáneo, según sea el tipo de información y el momento de lectura, alternando la información del texto y de sus conocimientos previos y buscando un equilibrio o complementariedad entre ambos. Al mismo tiempo, estos procesamiento también responden a una secuencia. Ello podría resultar contradictorio, mas no es así. El lector procesa en paralelo diversa información y ejecuta procesos en secuencias o ciclos. No obstante ello, nuestras investigaciones han revelado que a veces los lectores no expertos se dejan influir inicialmente en demasía por sus conocimientos previos, pero que progresivamente se tiende a un equilibrio con la información del texto y la representación que el lector va construyendo logra capturar el sentido del texto de modo más certero.

6) *Interactividad entre el lector, el texto y el contexto:* esta interactividad entre lector, texto y contexto, en el marco de la TC, se concibe en un doble sentido. Por una parte, dice relación con la interactividad entre los procesos que acontecen al interior del lector (activación de conocimientos previos, construcción de representaciones, inferencias, etc.); por otra, se refiere a que lector, texto y contexto comparten un espacio y un tiempo y se influyen mutuamente en la construcción de una representación mental del texto leído. Por esto mismo, no prima necesariamente un componente sobre otro. Por ejemplo, si este supuesto estuviera inspirado en principios radicales desde una lingüística social, el lector y sus procesos mentales serían irreconciliables con el texto y privilegiaríamos el contexto social.

Esta ciertamente no es la visión que defendemos, ya que se polariza y radicaliza. Nuestros principios socioconstructivistas de corte discursivo cognitivista imponen una interactividad equilibrada. En este marco, los procesos interactivos ocurren al interior del individuo lector, pero también en su relación con y a partir del texto, con los otros sujetos lectores u oyentes y con el contexto.

7) *Diversidad de niveles y formatos de representación:* a pesar de que se habla de supuestos no-controvertidos en la literatura de los últimos años, no existe un consenso definitivo acerca de cuántos ni cuáles serían exactamente los niveles de representación que el lector construiría durante la lectura de un texto. Tampoco se ha llegado a un acuerdo definitivo respecto de los formatos de estas representaciones. En el contexto de la TC, aceptamos que existen representaciones de tipo lingüístico y proposicional, pero que también —dada la naturaleza multisemiótica de muchos textos— es innegable que deben existir otros tipos de representaciones de corte gráfico-visual y matemático. No obstante ello, es también importante declarar que existe una jerarquía de procesamiento y que los menos apegados al texto deberán ser recodificados en otros tipos de representaciones de corte más semántico. Por ello, las proposiciones, aunque ampliamente aceptadas pero no definitivamente comprobadas empíricamente, no son el único formato en que codificamos la información que se procesa a partir del texto escrito. Desde la TC, postulamos que existen representaciones que se articulan en ciclos de procesamiento que implican niveles más básicos y otros más complejos e inclusivos de los previos. Mucho se ha difundido la distinción en tres niveles de representación (código de superficie, base de texto y modelo de situación), aunque en la actualidad existen propuestas que no adhieren a esta visión tripartita.

8) *Proceso progresivo de toma de conciencia y control:* tal como se apuntaba más arriba, el proceso de lectura debe ser guiado y controlado por el lector. Esto implica un paulatino desarrollo de la capacidad metacognitiva, a través de la cual el sujeto se va haciendo consciente del conocimiento disponible acerca de diversos aspectos y también va aprendiendo a ejercer el control de la situación de lectura. Este mecanismo de conciencia de la comprensión textual y sus diversos procesos y subprocesos en relación, por ejemplo, al texto escrito, al lector mismo, al conocimiento previo, a las estrategias lectoras, entre otros, se desarrolla contextualmente

y en colaboración con otros lectores. En este sentido, la metacomprensión y su correspondiente desarrollo ontogenético son partes relevantes del macroproceso de comprensión. Tanto el conocimiento de las habilidades lectoras como de las de regulación del proceso deben llegar a ser contenidos de la conciencia del lector (cuando sean necesarios), del mismo modo que muchos de sus mecanismos deben funcionar automáticamente mientras logren su objetivo. En este marco, el mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permita detectar errores, ya sea referente a la generación de hipótesis y sus correspondientes verificaciones; así como a su integración junto a los significados en construcción en una globalidad coherente e integradora. Se trata de un tipo de actividad metacognitiva y metalingüística de autoevaluación constante que el lector realiza desde su propio proceso de interpretación y sobre el cual se valida la construcción de sentidos a partir de la información recibida. Ello le permite al lector continuar la lectura del texto o, en caso contrario, adoptar alguna estrategia para, por ejemplo, volver hacia atrás en el texto y releer cierta parte, continuar la lectura en espera de obtener mayor comprensión del tema en cuestión o, incluso, abandonar la lectura.

9) *Desarrollo ontogenético, progresivo y permanente, de estrategias, según tareas, géneros discursivos, temáticas, etc.:* desde el supuesto general socioconstructivista de la TC, el desarrollo de estrategias de lectura acorde con las demandas diversas es un asunto que no se declara como acabado en ningún momento del proceso evolutivo de cada ser humano. Por ello, es primordial consignar que postulamos que todo sujeto podrá a lo largo de toda su vida poner en ejecución, incrementar y mejorar sus estrategias de lectura comprensiva al enfrentar nuevos textos, por ejemplo con temáticas y organizaciones discursivas originales. Este supuesto habilita a todo lector para poder enfrentar en igualdad de condiciones la comprensión de uno u otro texto en contextos emergentes y constantemente diversos, gracias a sus disposiciones innatas y sus habilidades de adaptación, mediante la interacción social y el desarrollo ontogenético. Desde este supuesto no existen limitaciones de ningún tipo para que todo lector y en grados crecientes de experticia logre disponer y aplicar nuevas y más eficientes estrategias de lectura en contextos noveles. En este sentido, este supuesto se sustenta en el progresivo y permanente, pero gradual y acumulativo,

desarrollo de estrategias para el procesamiento del texto escrito a partir de las diversas organizaciones discursivas, géneros, objetivos, tareas, temáticas, etc.

10) *Complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos*: aprender a comprender textos escritos exige ciertos requerimientos biológicos generales y filogenéticamente predados en la especie humana, aunque no específicos. El manejo de la lengua escrita es un desarrollo instrumental no genéticamente codificado de modo determinado en la especie y, por lo tanto, debe ser desarrollado ontogenéticamente por cada sujeto lector. De la distinción entre disposiciones innatas generales y procesos evolutivos particulares insistimos en que no existe una dotación genética específica para la lengua escrita, pero sí procesos básicos generales que posibilitan su desarrollo. Esto es, existen disposiciones cognitivas generales que en conjunto con procesos de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo paulatino de estrategias eficientes en contextos culturales determinados posibilitan el logro de una habilidad como es la lectura comprensiva. Así, los denominados procesos básicos: percepción, memoria y atención se constituyen en eslabones fundamentales para la lectura. Es innegable que los sistemas de memoria, por ejemplo, constituyen un sustrato fundamental, tanto para el almacenamiento de los conocimientos previos de diversa índole así como para el efectivo procesamiento de la información en construcción durante y con posterioridad a la lectura; también para la permanencia de los conocimientos construidos a partir de la lectura y su uso posterior en otras instancias diversas.

6.3 ¿Qué significa comprender un texto escrito a la luz de la TC?

Tal como ya hemos señalado en este capítulo y también adelantado en el Capítulo 4 de este libro, y a la luz de los supuestos declarados y esbozados brevemente más arriba, definimos la comprensión de un texto escrito, de modo sucinto, como un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como

en sus conocimientos previos, de acuerdo con un objetivo de lectura y con las posibles demandas del medio social. Idealmente, este macroproceso se plasma a través de diversos procesos específicos (muchos de los cuales ocurren en paralelo) en una representación mental coherente en la memoria del lector, construida sobre la base de diversos tipos de procesos inferenciales. Desde esta perspectiva, las inferencias pueden generarse aleatoria y parsimoniosamente de modo que sobrepasen al proceso mismo de lectura y proyecten un procesamiento que pueda permanecer en ejecución con posterioridad al acto de lectura mismo.

Al respecto, Parodi *et al.* (2010: 15 1) señalan:

"un lector crítico y reflexivo, que busca aprender a partir de lo que lee, debe evaluar el contenido del texto e identificar sus propias creencias y posturas y distinguirlas de las del autor del texto".

Ahora bien, desde el marco de la TC y el principio de la 'acreditabilidad de lo comprendido', se ha señalado la relevancia de la verbalización de lo comprendido como requisito ineludible en que el lector debe dar cuenta de lo que ha leído. Con el fin de graficar y visualizar este proceso de construcción de significados a partir del texto y de la acreditabilidad de lo comprendido, presentamos a continuación la Figura 1, por medio de la cual se da cuenta del 'circuito de comunicabilidad de lo leído'.

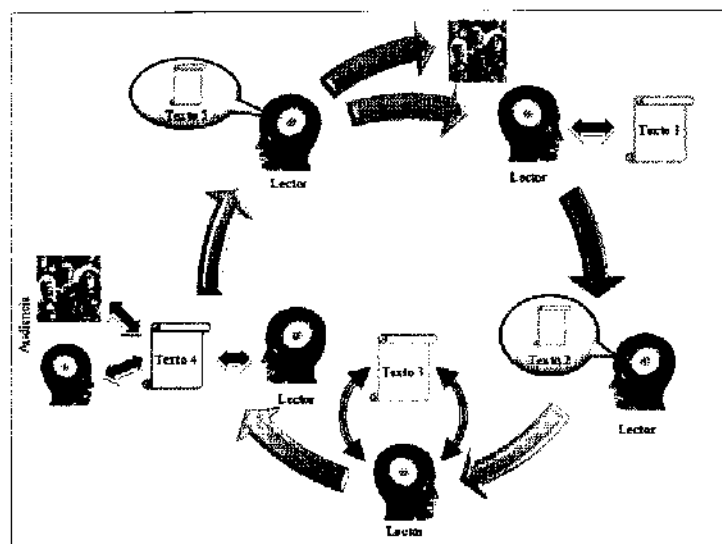


Figura 1. Circuito de la comunicabilidad de lo leído.

Como se muestra en la Figura 1, desde la TC es posible establecer la existencia de –al menos– cinco textos identificables dentro de este circuito. En este circuito se plasman tanto el principio básico así como los tres supuestos centrales, aunque no se identifican de modo directo algunos de los supuestos específicos. El circuito se inicia a partir de Texto 1, que es el texto en formato papel o en soporte digital, visualizado en pantalla de computador u otro medio o sistema. Este texto inicial constituye la fuente de información que gatilla o sirve de primer activador de la lectura. A partir de la interacción del lector con este primer texto se construye la primera representación mental de lo leído, esto es, el llamado Texto 2. Si esta construcción de los significados del texto inicial por parte del lector alcanza un procesamiento profundo y supera una copia literal de la información superficial del texto, se llegaría al nivel superior de representación que se conoce técnicamente como modelo de situación.

Desde la mirada de un lector no experto, la primera lectura de un texto podría no llegar a constituir una representación completa. Ello implicaría que el lector debería realizar una o más lecturas antes de efectivamente llegar a un siguiente paso en el circuito. En este proceso justamente se postula el Texto 3, que da cuenta del diálogo

del lector consigo mismo, por medio de la interrogación a sí mismo y su capacidad reflexiva y metacognitiva.

Desde una mirada idealizada, una vez que este acto de internalización alcanza una fase de cierta estabilización, se procede al Texto 4, que es efectivamente 'lo comunicado'. Este es un texto verbalizado y que ciertamente puede no coincidir por completo con el Texto 3, pues –al comunicarlo– el conocimiento elaborado a partir de la lectura se transforma, se ajusta y se revisa. Es decir, deja de ser una representación más bien personal para presentarse como un texto expresado o comunicado a otro u otros (Audiencia). Este nuevo texto en proceso de construcción se somete a nueva revisión por medio de la negociación de significados con otros lectores o solo oyentes. Así, mediante este proceso recursivo y en múltiples ciclos, se articula una nueva representación mental que denominamos Texto 5, en el cual el lector (re) elabora sus textos previos e incorpora en uno nuevo las diversas versiones y revisiones que se muestran en el circuito. De este modo, el lector que alcanza un Texto 5, se espera no solo haya conseguido una representación coherente y socializada sino que desde esta pueda llegar a la construcción de aprendizajes profundos. Desde este Texto 5, se vislumbran al menos dos alternativas, no excluyentes entre sí: a) que el lector cuente con una construcción de conocimientos que le permita volver a leer el Texto 1, unidad física externa, y re(elaborar) muy dinámicamente otros textos y b) que el lector comunique este conocimiento y lo comparta nuevamente con la misma audiencia o con otras nuevas.

Como se aprecia en esta figura, lo que se intenta captar aquí es el modo en que un lector llega a construir una representación de los significados del texto, por medio de la interacción consigo mismo y con otros lectores u oyentes. También se grafica la posibilidad de que un lector experto evalúe su nivel de comprensión y relea el texto y re-elabore sus significados. En este sentido, solo a través de una enriquecedora puesta en común, por una parte, consigo mismo y, por otra, con otros, el lector estará en condiciones de haber alcanzado una comprensión profunda y plena; al mismo tiempo, también podría decidir si sus opiniones y valoraciones están en un camino congruente con el texto, sus conocimientos previos y sus aprendizajes.

También es posible, y suele acontecer, que el lector no se encuentre inmerso en una comunidad o no quiera buscar esta interacción. En estos casos, la comprensión del texto puede seguir un

circuito similar, pero es el lector mismo quien escruta y re-lee sus textos con el fin de cuestionar o interrogar lo leído y su representación mental de los contenidos del texto físico externo. Esta situación se grafica a partir del Lector y el Texto 3, en el que el interlocutor e interrogador es el mismo lector. Esta situación no se aplica solamente a casos cuando el lector se encuentra fuera de contacto con otros lectores, sino que también es factible que ambas situaciones acontezcan simultáneamente. Vale decir, el lector se interroga a sí mismo y entra en transacción con los significados del texto, pero al mismo tiempo o alternativamente también comparte con otros lectores. Evidentemente esta alternativa es la que seguramente enriquece de mejor modo la comprensión profunda del texto leído y genera aprendizajes profundos que permiten aplicaciones y transferencias.

6.3.1 Tipos de información y dimensiones en la comprensión

Junto al Circuito de la Comunicabilidad de lo Leído, de los supuestos centrales y específicos, también se desprende la distinción entre tipos de información disponible al lector y ciertas dimensiones en que se procesa tanto la información visual como la no visual. En el siguiente esquema, se busca dar cuenta de:

- dos dimensiones de lectura (una literal y otra relacional),
- dos tipos de información textual (superficial e implícita) y
- dos tipos de procesamiento a partir de la lectura (procesos de memoria y de inferencia).

Por medio de la Figura 2, se busca dar cuenta del macroproceso de la comprensión de textos escritos como una actividad basada en diversas fuentes de información y múltiples dimensiones. Así, la comprensión de un texto se lleva a cabo a partir de tipos de información y procesos muy intrínsecamente vinculados, pero que pueden ser diferenciados metodológicamente. Tanto las flechas de doble punta como las líneas espiraladas representan el modo integrador en paralelo de la construcción de la representación de los significados del texto y la naturaleza interactiva de los procesos a partir de informaciones de diversa índole. Esto quiere decir, por ejemplo, que el lector recurre a sus conocimientos previos, realiza inferencias y se apoya en la

información del texto, atendiendo al texto y a sus conocimientos de modo interactivo pero privilegiando a ratos unos u otros.

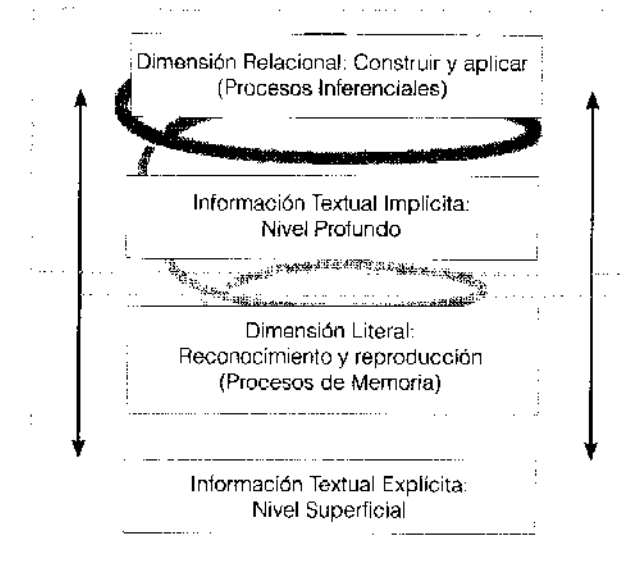


Figura 2. Dimensiones y tipos de información en la lectura.

En la Figura 2 se distinguen dos bloques, por medio de los que se consignan dos tipos de información y dos dimensiones. Partiendo desde el Texto 1, el físico externo, el lector se enfrenta a la información lingüística y no lingüística de superficie (palabras, frases, oraciones, conjuntos de oraciones; diagramas, tablas, fórmulas, etc.), cuya característica principal es ser claramente explícita. Esto implica –en un primer momento– leer las letras y representar palabras y frases en la mente del lector, y probablemente también “leer” dibujos y gráficos. Este carácter de copia literal del texto a la mente del lector hace que a esta dimensión del procesamiento la denominemos ‘dimensión literal’. Aunque de menor jerarquía psicolingüística, ella constituye un eje primordial en el andamiaje de la comprensión. A partir de este nivel de información explícita y de esta dimensión literal, se va construyendo progresiva e interactivamente otro tipo

de información no explícita con base en los procesamiento de la llamada 'dimensión relacional', es decir, con base en los procesos inferenciales. Ellos permiten al lector construir información no presente en el texto, ya sea por medio de la conexión de información explícita pero no vinculada explícitamente o por medio del aporte de datos fundamentales para el establecimiento de la coherencia local o mesoestructural.

Los procesamiento psicolingüísticos subyacentes a los tipos de información y dimensión de este segundo bloque superior conllevan a otro tipo de representaciones menos apegadas al código lingüístico o, por ejemplo, al código gráfico-matemático. Así, la dimensión relacional opera sobre información que va más allá de las palabras del texto y se busca construir un significado de lo leído, no una mera representación *verbatim* del texto. Existe cierto consenso entre los investigadores, aunque con debates en curso, en que la proposición constituiría una alternativa de organizar las representaciones en este siguiente paso, aunque muy seguramente son diversos los formatos en que se va representando el texto en la mente del lector. Al dar cabida ahora a información de tipo gráfico-matemática, se hace más evidente el carácter controvertido de las representaciones proposicionales como único formato posible y se debe acoger otros sistemas representacionales que puedan operar en paralelo para dar cabal cuenta de la comprensión de un texto escrito esencialmente multimodal.

Los dos tipos de información que se consignan en el esquema constituyen lo que podríamos llamar: lo visible y lo invisible a los ojos al lector. Esta es la información que está en la superficie del texto y que se relaciona con la dimensión literal y la información que se debe extraer a partir de la superficie (muchas veces no marcada lingüísticamente) y que denominamos implícita y profunda. Esta última no la capta el ojo humano, pero se accede a ella mediante inferencias que —por una parte— se pueden articular a partir de la organización lexicogramatical, esto es, de las palabras, de las tramas de palabras y de los significados que se van elaborando sobre la base de esas palabras y conjuntos de palabras. También, y paralela y complementariamente como hemos venido enfatizando, se representa información no lingüística proveniente de otros modos presentes en el texto escrito.

De este modo, esta construcción integradora desde diversas fuentes se va llevando a cabo en los sistemas de memoria del sujeto

lector, con base en sus conocimientos previos y guiado por los objetivos de lectura. Tal como hemos destacado, las inferencias operan a partir de conocimientos previos del lector y de los objetivos de lectura; esto quiere decir que las inferencias no son guiadas únicamente por la información textual, sino que ellas se activan y generan múltiples informaciones, mucha de la cual es olvidada durante el proceso lector y no llega a hacerse parte de la representación final del texto leído. Esta generación de innumerables inferencias que ocurre en la dimensión relacional ha llevado a algunos investigadores a denominarlas "inferencias promiscuas".

Ahora bien, con el fin de expandir algunas de estas ideas y de profundizar en estos aspectos de nuestra propuesta, en la Figura 3 (similar a la anterior en formato) precisamos algo más acerca de las relaciones entre comprensión de textos, estrategias de lectura y aprendizaje.

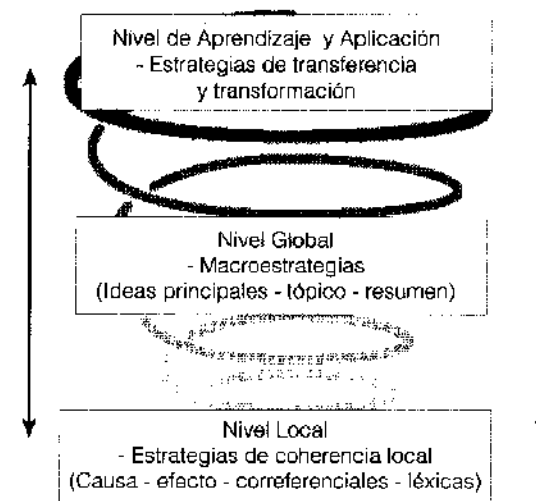


Figura 3. Niveles de la lectura y estrategias implicadas.

Tal como decíamos más arriba, la comprensión profunda de un texto, entonces, exige como requisito esencial que el lector sea capaz de procesar información en las dos dimensiones (literal y

relacional), pero –sobre todo– que también disponga de un conjunto de estrategias que –en términos ideales– le permitan al lector alcanzar, desde la óptica de la TC, el principio fundamental de la comprensión: la acreditabilidad de lo comprendido. Esto implica –en un sentido extremo– no solo comprender el texto en sentido profundo, sino también buscar aprender a partir de él; para ello, se requiere de un amplio y variado bagaje de estrategias que no tan solo le ayuden al lector a realizar procesos de lectura a nivel de palabras y oraciones, sino que también lo conduzcan a elaborar las ideas principales y a conectarlas coherentemente (macroestrategias) y a alcanzar aprendizajes de calidad (estrategias de transferencia, transformación y aplicación a nuevos contextos).

Cabe destacar que estos procesos psicolingüísticos de abstracción y generalización se enmarcan y dependen, entre otros, de los géneros del discurso al que pertenezcan los textos que se lean. Esto quiere decir que, por ejemplo, para construir un resumen a partir de un texto del género cuento o narración breve, no se aplicarán las mismas estrategias de lectura que para resumir un texto que pertenezca al género manual universitario o al género artículo de investigación. Desde la óptica del género discursivo, esta variación de procesamientos al escribir un resumen se debe a lo que Parodi, Ibáñez y Venegas (2013) han denominado dimensión retórico/organizacional. Ella dice relación, por ejemplo, en el caso del cuento, con los personajes, la temporalidad y la causalidad; por su parte, en el caso del manual, las dimensiones retórico/organizacionales son los núcleos temáticos, las definiciones conceptuales y las clasificaciones. Como se aprecia, desde el género, la aplicación de macroestrategias de lectura para alcanzar la construcción de un resumen es dependiente del texto que se lea. Por supuesto, las macroestrategias también, como ya se ha dicho, dependerá de los objetivos de lectura, pues no es lo mismo leer un cuento para contárselo a un amigo que leer un cuento para escribir una reseña crítica. Esto es, la variación en términos de estrategias de lectura no solo dependerá del género del texto fuente y de los objetivos de lectura, sino que también de género del texto que se vaya a producir, como en este caso es el resumen.

Tal como se grafica en la Figura 3, cuando logramos llegar a un nivel de aplicación de lo leído y de transferencia de conocimientos a situaciones nuevas, se alcanzan niveles de aprendizaje

significativos y se construyen conocimientos relativamente estables en el tiempo. Estos conocimientos, elaborados a través de procesos de comprensión y aprendizaje serán sustento de posteriores conocimientos encadenados. Como se puede desprender de lo hasta aquí señalado, esta concepción de comprender un texto en sentido profundo se acerca mucho a la idea de aprender a partir del texto. La línea divisoria entre ambos conceptos es difusa, aunque el aprendizaje a partir del texto se vincula preferentemente con la habilidad de emplear la información extraída del texto a situaciones nuevas, por medio de estrategias de transferencia y aplicación. No obstante ello, aprender a partir del texto también se aplica a niveles elementales como recordar y reproducir información del texto; si bien sería un nivel muy bajo en la jerarquía de aprendizajes posibles, es ciertamente un tipo de aprendizaje. En suma, podemos decir que un rasgo característico y distintivo del aprendizaje es la aplicación de la información textual a contextos nuevos.

6.3.2 El comprendedor y el entorno de la actividad de lectura en el marco de la TC

La noción de objetivos de lectura no ha estado exenta de diversidad y ha ido incorporándose paulatinamente en los modelos de comprensión del discurso. En particular, ello ha ocurrido a medida que se ha ido indagando en el modo de estimular o mejorar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos textuales y de aportar a la construcción de un lector activo y crítico.

Como se sabe, la cuestión de los objetivos o propósitos de lectura por parte del lector ha sido abordada desde una multiplicidad de enfoques y escenarios y, en algunos casos, estableciendo leves distinciones terminológicas y conceptuales. Por ejemplo, se ha estudiado lo que algunos denominan la perspectiva del lector (Ramsay y Sperling, 2010); otros han abordado la influencia de las tareas de lectura (Guthrie, Wingfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa, 2006); algunos investigadores se han interesado en los propósitos del lector (Schraw y Dennison, 1994); paralelamente se ha emprendido investigación en las instrucciones dadas al lector (Schaffner y Schiefele, 2007; McCrudden, Magliano y Schraw, 2010) y, también, se han desarrollado estudios a partir de preguntas

directivas (King, 1989; Graesser, Gordon y Brainerd, 1992; Graesser y Lehman, 2012). La mayoría de estas indagaciones buscan estudiar lo que –en términos generales– se denomina 'interés', ya sea situacional o personal (Schraw y Lehman, 2001; Schraw, Flowerday y Lehman, 2001; McCrudden y Schraw, 2006) o, de modo más general, lo que también se nombra como 'motivación'.

Ahora bien, en el marco de nuestra propuesta, tal como lo declaramos en los supuestos específicos de la TC, distinguimos entre objetivos funcionales y objetivos del lector (Parodi *et al.*, 2010). Los primeros se definen como externos al lector y normalmente intentan guiar, motivar, dirigir o introducir un objetivo en su lectura; claramente no emergen del lector mismo sino de su contexto institucional (de trabajo o laboral, educativo, o de un ámbito de investigación), pero pueden llegar a ser asumidos comprometidamente como propios del lector. También es factible que en algunos entornos de lectura no exista ningún objetivo funcional, vale decir, no necesariamente cada vez que un lector enfrenta un texto escrito se establece o determina una tarea específica de naturaleza externa, dado que el lector puede leer en entornos no formales y solo por divertimento o interés personal. Esto quiere decir que el lector puede, en ocasiones, leer únicamente guiado por objetivos personales y no enmarcados en un contexto que defina su tarea de lectura, aunque se encuentre inserto en un contexto institucional.

Por su parte, los objetivos del lector son internos y propios de cada lector y pueden no coincidir con los funcionales. Es muy factible que en muchas oportunidades los lectores puedan no estar plenamente conscientes de qué buscan o qué guía su lectura, pero normalmente suele existir uno o varios objetivos ya sean establecidos previamente o durante la lectura. Esto es una cuestión más bien de grado de conciencia respecto de los objetivos. No obstante ello, la toma de conciencia de los objetivos es justamente parte de otro de los supuestos específicos de la TC, como lo es el desarrollo de la conciencia y el control del proceso de lectura. Mediante el establecimiento consciente de los objetivos de lectura del lector y del reconocimiento de los eventuales objetivos funcionales, el proceso de comprensión adquiere mayor rigurosidad y el lector es consciente de sus compromisos y responsabilidades y, según ello, podrá evaluar, controlar y monitorear su lectura. Es indispensable que un lector tenga algún grado de conciencia de si está leyendo con el

fin de entretenerse y pasar el tiempo porque, por ejemplo, viaja en un bus y solo busca acortar el tiempo del viaje o si está preparando un examen para optar a un grado académico.

La Figura 4 (adaptada de una propuesta inicial, publicada en Parodi *et al.*, 2010) muestra el modo en que concebimos la interacción entre los dos tipos de objetivos ya distinguidos, las estrategias de lectura y los géneros del discurso, todo ello en el marco de un contexto cultural y social específico.

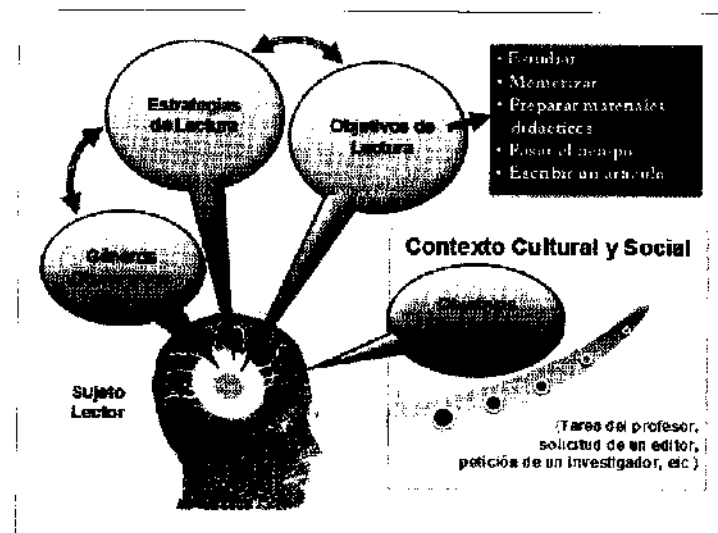


Figura 4. El entorno de la lectura.

Una cuestión muy interesante en el ámbito de la investigación la constituye el modo en que se puede alcanzar un equilibrio entre los objetivos del lector y los objetivos funcionales. Queda claro que si ambos no coinciden y no logran alinearse, el resultado del proceso de comprensión puede ser muy diverso en relación con la situación contextual en que se encuentre inmerso el lector. Esto es, si –por ejemplo– un determinado lector enfrenta un texto como tarea de evaluación para ingresar a cierta institución y sus objetivos personales no se ajustan con los identificados desde el medio externo,

puede ser que el resultado de la evaluación no sea el esperado en términos institucionales. Esto es que el proceso de construcción de la representación a que arribe el lector esté orientado por objetivos que no buscan ir en el mismo camino de los significados construidos a partir del texto que se espera institucionalmente. Cómo ajustar y lograr un equilibrio transaccional entre estos dos tipos de objetivos es algo relevante en términos tanto teóricos como aplicados.

Tanto las estrategias de lectura como los géneros discursivos a que pertenecen los textos que se lean están en directa relación con los objetivos, pues dependiendo del género muy probablemente se generarán objetivos específicos (funcionales y del lector) y se pondrán en ejecución estrategias particulares. A ello, también se debe agregar la disciplinariedad y la multimodalidad. Las investigaciones contemporáneas están mostrando cómo un género puede mostrar variaciones importantes desde una u otra área disciplinar y cómo los rasgos multimodales también varían en géneros de disciplinas diversas (Parodi, 2010b, 2012; Gladic, 2012). Todo lo cual –por supuesto– conlleva tipos de procesamiento diferentes. Ciertamente, como ya decíamos más arriba, no es lo mismo leer un artículo de investigación de biotecnología para escribir luego una reseña a propósito de este, que leer una novela policíaca durante unas vacaciones de verano con el objetivo de pasar una tarde de descanso.

6.3.3 Desde la perspectiva de la TC: ¿exigen los textos diversos tipos de inferencias a los lectores, según género discursivo y especialidad?

La investigación en torno a las inferencias como procesos fundamentales en la comprensión de textos escritos ha avanzado de modo sustantivo en los últimos veinte años (McKoon y Ratcliff, 1992, 1995, 1998, 2008; Graesser *et al.*, 1994; Zwan y Radvansky, 1998; León y Pérez, 2002; Parodi, 2003, 2007, 2013; Cook y Guéron, 2005; Ibáñez, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b; Ratcliff y McKoon, 2008). Más recientemente, el foco de las investigaciones ha variado progresivamente al prestar mayor atención a los diversos géneros discursivos y a las temáticas de lectura, y se han superado etapas previas en que se debatía por determinar los tipos mínimos y máximos de inferencias que se realizaban, basados en criterios

de tiempos de lectura. En la actualidad, las dos posturas más destacadas en cuanto a inferencias en el ámbito de la comprensión de textos escritos son la perspectiva del procesamiento basado en la memoria (McKoon y Ratcliff, 1998, 2008; Ratcliff y McKoon, 2008) y la perspectiva basada en la explicación (Graesser *et al.*, 1994; Zwan y Radvansky, 1998). Aunque ambas posturas pueden aparecer en conflicto y contrapuestas, en general, en la actualidad se tiende a una visión más integradora y de conjunto.

Desde los supuestos de la TC, la investigación acerca de las inferencias reviste un foco altamente relevante en el estudio de la comprensión, tal como se establece en uno de sus supuestos específicos. Desde este escenario, se hace necesario avanzar en el estudio de los procesos inferenciales que caractericen a textos pertenecientes a géneros disciplinares que circulan en contextos de especialidad, pues el estudio descriptivo de estos textos ha revelado rasgos distintivos y diferenciadores a través de algunas disciplinas científicas (Parodi, 2010b; Gladic, 2012; Flores, 2012). A partir de estos hallazgos empíricos diferenciales en las relaciones semánticas presentes en textos disciplinares es factible postular que comprender uno u otro texto especializado no necesariamente requiere los mismos procesos inferenciales y muy posiblemente tampoco las mismas estrategias. En este sentido, el estudio de la comprensión de textos en una perspectiva contemporánea se une a la investigación desde la lingüística de corpus (Parodi, 2010c) y se proyecta desde una perspectiva 'guiada por el corpus' e 'informada a partir de los géneros de especialidad'. En parte, debido a que existe también mayor conciencia entre los investigadores de que la sola descripción de los textos por sí mismos constituye una sola fuente de información, se hace necesario buscar una complementariedad de perspectivas en que se cuente con información concurrente, en este caso, acerca del procesamiento psicolingüístico. Esta vía de trabajo interdisciplinario y convergente entre descripción y estudio del procesamiento de las mismas unidades y constructos teóricos se presenta como un camino necesario (Parodi, 2007, 2010c, 2013; Gries, 2010). Aunque, Gries (2010: 333) propone que la lingüística de corpus debería ser "a psycholinguistically informed, (cognitively inspired) usage-based linguistics", nuestra postura se articula justamente en el sentido contrario. Otros investigadores argumentan que la lingüística de corpus y la lingüística cognitiva son paradigmas irreconciliables, dado que

estos autores optan por una postura radical desde una perspectiva social del lenguaje y declaran que no existe preocupación por sus aspectos psicológicos (Teubert, 2005). Como un modo de aproximarnos a los procesos inferenciales y a las diferencias a través de textos de géneros diversos y de demostrar que la complementariedad (entre lingüística de corpus y psicolingüística) es un requisito irrevocable, presentamos los siguientes dos textos que pertenecen a géneros y temáticas diferentes, tal como se ve en la Tabla 2.

Texto 1: Predominancia narrativa (extracto de un cuento)	Texto 2: Predominancia descriptiva (extracto de un manual técnico)
José Francisco y Roberto fueron al cine en una tarde lluviosa. Cuando ellos ingresaron por la puerta del cine, fueron recibidos por <u>dos muchachas</u> que revisaban <u>las entradas</u> para cada función. <u>Ellas</u> se dieron cuenta de que ellos no habían pagado para ver esa en particular, pues <u>ellas</u> eran de pre-estreno. Su valor era casi el doble que el de una regular. Luego de un momento, <u>una de ellas</u> los rechazó muy groseramente, pero <u>la otra</u> les explicó la situación. Allí, no había nada que hacer, era necesario que ellos tomaran una decisión. Solo si iban a la boletería, podría pagar por <u>ellas</u> el valor adecuado. En ese momento, EL GERENTE DEL CINE se apareció y preguntó qué sucedía. Cuando <u>ellas</u> le explicaron que había un error con las entradas, él decidió que ellos podían entrar al pre-estreno sin hacer ningún pago extra.	El método más usual para la medición de presiones es por medio del <u>BARÓMETRO DE BOURDON</u>, que consiste en <u>un tubo aplanado de bronce o acero curvado en arco</u>. A medida que <u>se aplica presión al interior del tubo, lasto tiende a enderezarse y este movimiento</u> se transmite a un cuadrante por medio de un mecanismo amplificador adecuado. <u>Los tubos Bourdon</u> para altas presiones se hacen de acero. Puesto que la exactitud del <u>APARATO</u> depende en gran parte <u>del tubo</u>, sólo debieran emplearse <u>tubos fabricados de acuerdo con las normas más rigurosas y envejecidos cuidadosamente por el fabricante</u>. Es costumbre utilizar <u>los manómetros</u> para la mitad de la presión máxima de <u>la escala</u>, cuando se trata de <u>presión fluctuante</u>, para los dos tercios de <u>ella</u>, cuando la presión es constante. Si un tubo BOURDON se sometiera a una presión superior a la de su límite y a presiones mayores que las que actuara sobre él en el proceso de envejecimiento, debería producir una deformación permanente que hiciera necesaria su calibración.

Tabla 2. Textos de naturaleza divergente en cuanto a sus inferencias.

Como se puede apreciar en estos dos textos, uno de ellos exige al lector realizar abundantes inferencias correferenciales de tipo pronominal, caso típico de un cuento relato, en el que

predomina la trama narrativa. Junto a ello, se requiere establecer conexiones espaciales y temporales fundamentales para la construcción de una representación coherente de las ideas de este texto. Resulta así esencial la dimensión de los personajes y de la espacialidad. Claramente, el foco está en las personas y las referencias son –en la mayoría de los casos– personales y –en menor grado– locativas o temporales. No existen relaciones condicionales. En el otro texto, con el fin de mantener el hilo de lo que se dice, el lector debe realizar inferencias de sustitución léxica a partir de grupos nominales complejos en donde las nominalizaciones de tipo proceso y objeto son abundantes. Al mismo tiempo, el lector debe ser capaz de establecer diversos nexos relacionales de tipo causal y condicional. En este segundo texto no existen personajes humanos ni animados y las referencias son a objetos y procesos. A diferencia del primer texto, en el técnico descriptivo (género manual) priman las relaciones condicionales y de causalidad. También se observan relaciones correferenciales similares a las del primer texto, pero se articulan a partir de referentes diferentes; no son seres humanos.

Un breve análisis de estos dos ejemplos de textos pertenecientes a géneros diversos nos permite postular posibles diferencias reveladoras que el procesamiento psicolingüístico de uno y otro texto podría imponer a un determinado lector. Al mismo tiempo, ponen de relieve que muchas de las inferencias a realizar serían de naturaleza divergente y muy posiblemente los objetivos de lectura también podrían variar en ciertos contextos. Por ello, enseñar a comprender uno y otro texto y evaluar la comprensión de uno y otro demanda atención a precisiones conceptuales diferentes, relaciones semánticas diferentes, tipos de procesamiento particulares, y conocimientos específicos y tareas diversas. Esto quiere decir, en términos más precisos, que las estrategias de comprensión están determinadas, entre otros, por los géneros discursivos, las tramas textuales, los contenidos específicos, las marcas textuales explícitas e implícitas y los tipos de procesos e inferencias que cada texto exija al lector. Al respecto, Bolívar y Parodi (2013) sostienen que se hace necesaria mayor investigación en lengua española que avance en la descripción de los rasgos del discurso académico y del discurso profesional a través de las disciplinas. Contar con información de este tipo

permitirá llevar a cabo estudios más certeros de los procesos de comprensión de textos especializados.

Lo dicho hasta aquí ha enfatizado una perspectiva eminentemente verbal del procesamiento psicolingüístico. De hecho, la comparación entre los dos textos presentados más arriba se basa en criterios exclusivamente lingüísticos a partir de relaciones marcadas en la superficie textual. Sin embargo, la naturaleza del texto escrito es de hecho mucho más compleja y se hace necesario abordarlo desde todas sus dimensiones. Desde la TC, tal como comentamos en el próximo apartado, buscamos aproximarnos al texto de modo más integral.

6.4 La comprensión de textos escritos multisemióticos en el marco de la TC: hacia una propuesta integral

A partir de lo dicho más arriba, una aproximación más integral, debe –en efecto– contemplar los diversos sistemas semióticos presentes en los textos según la disciplina, tal como se indica en el supuesto de la TC: búsqueda de coherencia. No obstante ello, es evidente que la investigación en comprensión de textos escritos se ha centrado en su concepción eminentemente verbal y se han abordado solo muy recientemente otros sistemas semióticos, también co-constructores del texto escrito. En este contexto, Parodi (2010b) propone cuatro sistemas semióticos constitutivos del texto escrito estático, como muestra la Figura 5.

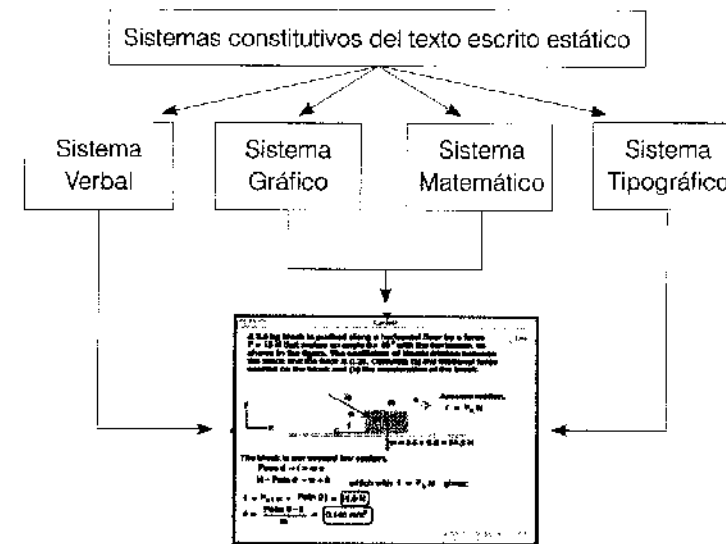


Figura 5. Cuatro sistemas semióticos constitutivos del texto escrito estático.

Basado en esta distinción cuatripartita, Parodi (2010b), junto a Carvalho (2010), Aravena (2010), Aguilera (2010), Santana (2010) y Gladic (2012), establece empíricamente, a partir del estudio de un corpus en seis disciplinas, una primera aproximación descriptiva de los rasgos multisemióticos de un conjunto de textos, basada en corpus disciplinares. Desde este marco, Parodi (2010b) propone distinguir dos polos extremos de un *continuum* en que se tenderían a ubicar, según el tipo y cantidad de artefactos multisemióticos en el Corpus PUCV-2010, por un lado, los textos de Historia y, por otro, los de Física. Mientras los primeros son predominante verbales y presentan escasos rasgos de los sistemas gráficos y matemáticos, los de física pueden llegar a tener un promedio de seis artefactos multisemióticos por página, tales como fórmulas, gráficos, tablas y esquemas. Así, los datos empíricos aportados en dicha investigación ponen de relieve la naturaleza diferencial de la constitución textual de los géneros discursivos a través del estudio de seis disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades (Historia, Literatura y Lingüística)

y de las Ciencias Básicas (Biotecnología, Química y Física). Ello se ve reflejado en la siguiente Figura 6.

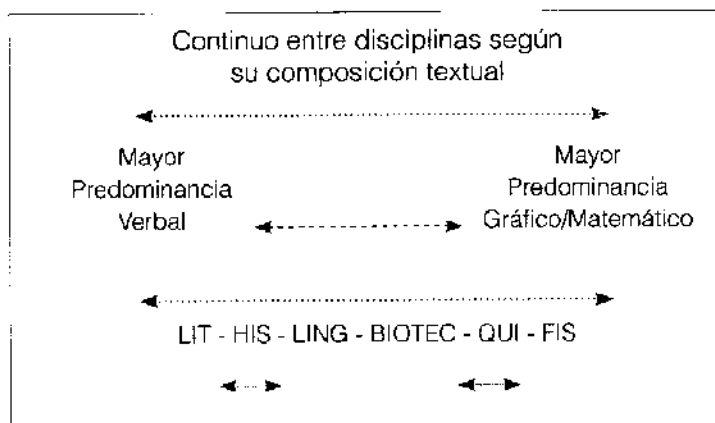


Figura 6. Continuum de disciplinas según constitución textual.

Tal como indica Parodi (2010b), nuestra mirada analítica de los textos escritos ya no solo debe apuntar exclusivamente al sistema verbal sino también a la intersemiosis entre los diversos sistemas semióticos constitutivos de un texto escrito estático. Así, debemos avanzar desde el estudio de la descripción textual y las múltiples relaciones semánticas allí existentes hasta la investigación del procesamiento psicolingüístico a partir de textos que se construyen sobre la base de diversos sistemas semióticos. Ello implica estudiar la interacción entre información de diversa índole e investigar cómo se construye la coherencia discursiva ya no tan solo guiada por relaciones semánticas de tipo verbal (sean marcadas o no marcadas lingüísticamente), sino que provenientes de múltiples otros sistemas semióticos y que exigen representaciones diversas (Gladic, 2012).

Como se sabe, el desarrollo de teorías y modelos de comprensión ha estado fuertemente centrado en el procesamiento del texto estático de naturaleza eminentemente verbal. Es relativamente sencillo imaginar una razón plausible: los desafíos tremendos que esto ha impuesto, pues a pesar de los inmensos avances, aún contamos con un panorama muy parcial y las incógnitas por explorar no resultan de ningún modo

menores. No obstante ello, las propuestas de Sadoski (1992, 2009), Sadoski y Paivio (2001, 2007), Schontz (2002), Schnotz, Bannert y Seufert (2002), Schnotz y Bannert (2003), entre otros, buscan adentrarse en un terreno imprescindible. Ciertamente estas indagaciones son aún extremadamente preliminares y una mirada profunda y crítica revela que ellas no logran capturar de modo integral ni profundo la multidimensionalidad del fenómeno del cual buscan dar cuenta. En muchos casos se detecta un gran interés por los textos dinámicos (cine, video clips, Internet en sentido amplio, etc.) más que por los estáticos (libros, artículos y documentos en formato papel o digital, pero de modo lineal no-interactivo); sin embargo, mientras no se avance en describir el texto escrito estático, es evidente que más difícil aún resulta la indagación de los multimedia interactivos. Queda así abierto un terreno fecundo a la exploración en que, tal como apuntamos anteriormente, la complementariedad entre lingüística de corpus y psicolingüística es evidentemente un requisito *sine qua non*. Solo una psicolingüística debidamente informada sobre la base de corpus disciplinares, géneros discursivos específicos y artefactos multisemióticos podrá indagar procesamientos de textos ecológicos y efectivamente situados.

6.5 Comentario final

A lo largo de este capítulo hemos profundizado y expandido el marco conceptual de la denominada Teoría de la Comunicabilidad. La hemos nominado así con el afán de operacionalizar una propuesta teórica que ya hace varios años se viene construyendo dentro de la Escuela Lingüística de Valparaíso. Al delinear más pormenorizadamente nuestra propuesta, hemos definido y comentado un principio fundamental y diez supuestos específicos. Todos ellos, separados metodológicamente para su presentación, operan –en muchos casos– de modo muy interrelacionado y se superponen y conectan de modo particular. Todos ellos, en su conjunto, buscan presentar nuestra visión de la comprensión de textos escritos como un macro-proceso multidimensional en cuyo núcleo convergen diversos tipos de información, de relaciones, de procesos y subprocesos. También hemos detallado elementos relevantes en el procesamiento del texto escrito como es cierto tipo de información explícita y otra implícita

y hemos distinguido entre una dimensión literal y otra relacional, las cuales operan en paralelo e interactivamente.

Especial énfasis hemos puesto en destacar los procesos semánticos divergentes que subyacen en textos de diversa naturaleza y que exigen inferencias de tipo diferencial al lector de unos y otros textos de géneros diversos. Del mismo modo, hemos destacado las relaciones semánticas ya no solo apoyadas en marcas lingüísticas, presentes en el texto escrito, sino que hemos llamado la atención al procesamiento multisemiótico de los textos y a las relaciones tanto intra como intersemióticas entre –al menos– los sistemas verbal, gráfico, matemático y tipográfico. Asimismo, hemos destacado la necesidad de atender a los procesos de comprensión de estos textos y sus rasgos multisemióticos, avanzando y superando la excesiva concentración en lo eminentemente verbal.

Una de las proyecciones, que desde estos antecedentes vislumbramos, es una línea de trabajo e investigación que dice relación con un programa que proponemos se denomine 'Leer A través de las Disciplinas' (LAD). Este programa podría articularse a través de corpus electrónicos que contengan textos ejemplares pertenecientes a géneros identificados a través de un grupo de disciplinas y a través de un conjunto de guías metodológicas para el desarrollo de estrategias de comprensión de textos escritos, en español como lengua materna o extranjera o en inglés como lengua extranjera o –en algunos casos– en ambas al mismo tiempo. Junto a lo anterior, un componente de este programa podría organizarse a partir de lo que hoy se entiende como corpus de aprendientes (*learner corpora*) y la idea de un "aprendizaje guiado por el corpus" (*Data-driven learning: DDL*); desde el cual los alumnos interactúan con los corpus y actúan como investigadores a través de ellos. Dejamos así abierta una serie de posibilidades para avanzar, desde el marco de la TC, hacia el desarrollo de estrategias de comprensión en géneros multimodales diversos y a través de las disciplinas. Por lo pronto, como una forma de avanzar en estos nuevos escenarios, estamos desarrollando el *Centro de Escritura y Lectura Académicas* (CELA), el cual acogerá –como su nombre lo indica– no solo programas de lectura sino que también de escritura (ver www.celapucv.cl).

Capítulo 7

¿Qué géneros del discurso se leen en la formación doctoral a través de algunas disciplinas?

Introducción

Las investigaciones contemporáneas en el marco de la Lingüística de Corpus, el Análisis del Género y el Discurso Disciplinar han aportado hallazgos contundentes acerca de los textos que circulan en contextos académicos y profesionales y de las variaciones genéricas prototípicas en el discurso de diversas disciplinas (Parodi, 2008b, 2010a, 2012b; Farlora, 2011; Araya, 2011; Burdiles, 2012; Jarpa, 2012; Martínez, 2012). Estos datos empíricos están aportando descripciones significativas para los procesos de alfabetización tanto académica como profesional e impulsan programas de instrucción para el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción de textos de diversa naturaleza en español como lengua materna (Castañeda y Henao, 1995; Peronard, Gómez, Parodi, Núñez y González, 1998; Marinkovich, Peronard y Parodi, 2006; Arnoux, 2002, 2009; Marinkovich, Velásquez, Salazar y Córdova, 2009; Resnik y Valente, 2009; Parodi, 2010a, 2012; Cubo de Severino, Lacon y Puiatti, 2012; PLEA, 2012; entre otros). No obstante estos avances y desarrollos, aún es incipiente la descripción de los géneros que se leen y escriben en contextos académicos y profesionales a través de las disciplinas; sobre todo, se hace necesario contar con estudios a partir de investigaciones basadas en corpus de textos amplios, ecológicos y diversificados.

Si bien en los últimos años hemos estado interesados en la identificación de géneros especializados a nivel de la educación técnico-profesional (Parodi, 2005) y de la educación superior a nivel de pregrado

(Parodi, 2008a; Ibáñez, 2008b; Aravena, 2010; González, 2011 Grassi, 2012; Castillo, 2012; Faune, 2012; Rodríguez, 2012; Zamora, 2012), solo recientemente nos hemos enfocado en los contextos de postgrado, tanto en magister como doctorado (Parodi, 2010b; Martínez, 2012; Lobos, 2012). Nuestro interés actual dice relación con conocer los mecanismos discursivos escritos por medio de los cuales los alumnos doctorales acceden a la información especializada y se posibilita así la construcción del conocimiento a través de diversas disciplinas. En este marco, los objetivos de este capítulo, en el contexto de un proyecto de mayor envergadura, son identificar y describir los géneros del discurso académico a partir de un corpus de 3.147 textos, recolectados en seis disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades y de las Ciencias Básicas (Corpus PUCV-2010). Para ello, se identifican los géneros a partir de un estudio de los textos del corpus y se cuantifica su ocurrencia en términos generales así como por cada una de las seis disciplinas en estudio: Biotecnología, Física, Historia, Lingüística, Literatura y Química.

1.1 Marco conceptual

Como se sabe, comparativamente ha existido mayor desarrollo de estudios aplicados, centrados en la escritura a través de las disciplinas, que de la lectura en las especialidades. En efecto, es fácil comprobar el tremendo auge primero desde la lengua inglesa, tanto materna como extranjera y, más recientemente, en español como lengua materna de estudios descriptivos acerca de géneros disciplinares y de la creación y puesta en marcha de programas de escritura de géneros especializados, tanto académicos como profesionales. Por el contrario, es muy incipiente y comparativamente más escasa la investigación acerca de los procesos de comprensión de textos escritos especializados y de estudios contrastivos en esta habilidad psicolingüística. Podría esto ser similar al progreso dispar que existió en el desarrollo de teorías y modelos de lectura y escritura durante la segunda mitad del siglo XX, tal como constata la indagación realizada por Parodi (2003). En ese estudio, Parodi declaraba que la investigación en comprensión desde los marcos contemporáneos había—hasta ese momento—recibido mayor atención y auge, en cuanto al desarrollo de teorías y modelos, en comparación con la de la escritura.

Esta podría ser ciertamente una paradoja. Si bien durante la primera mitad del siglo veinte habría existido un relativo mayor desarrollo de teorías y modelos de comprensión de textos escritos, en oposición a los de escritura (Parodi, 2003), durante los comienzos del actual siglo son la escritura en las disciplinas y a través del currículo, áreas que muestran avances tremendos (Marinkovich, Morán y Benítez, 1997; Bazerman y Wiener, 2009; Arnoux, 2009; Bazerman, Krut, Lunsford, McLeod, Null, Rogers y Stansell, 2009; Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers y Stansell, 2012; Bazerman, 1994, 2012; Marinkovich, 2012), en comparación con la lectura en las disciplinas y el currículo. Este auge en escritura estaría marcado por los movimientos emergentes desde la Teoría del Género (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004), la Escritura a través del Currículo (Miller, 1984; Freedman y Medway, 1994; Bazerman y Russell, 1995) y la Escritura en las Disciplinas (Russell, 2002).

Desde este escenario, nuestra investigación se sitúa en el contexto de los géneros académicos universitarios. Nos interesan aquellos géneros que circulan en el sistema terciario en su nivel máximo de educación superior, esto es, el de doctorado. Tal como se muestra en la Figura 1, entendemos que existe una amplia variedad de géneros a través de los cuales un lector recorre su formación académica y profesional.

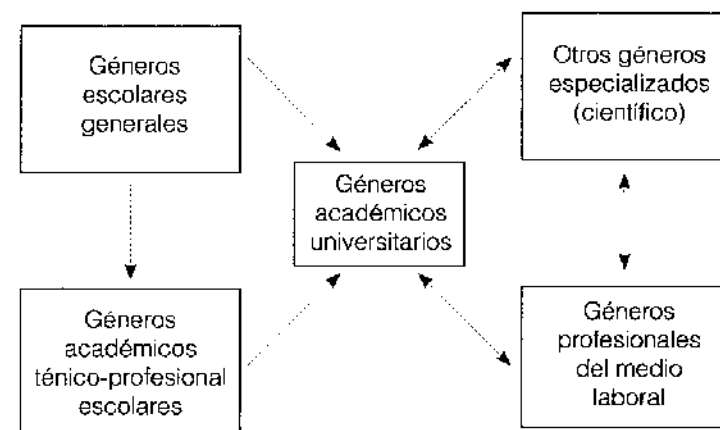


Figura 1. Contextos y géneros académicos y profesionales.

Así, conocer la diversidad de estos discursos constituye un área de particular interés desde el enfoque de la alfabetización disciplinar, tanto para los procesos de comprensión como de producción. Como se aprecia en esta figura, es muy posible que en la educación universitaria doctoral se encuentren géneros que provienen de otras esferas discursivas y que no todos sean originalmente producidos en el contexto académico propiamente tal. Justamente desde este análisis, Parodi (2008b), sobre la base del estudio del Corpus PUCV-2006 en géneros de pregrado, propone que el discurso académico podría considerarse como un *discurso mixto*; lo que indicaría que en su constitución se combinan diversos géneros, construyéndose así una configuración heterogénea.

Ahora bien, respecto del concepto de género discursivo, existe en la actualidad una amplia y rica discusión desde múltiples fuentes (Hyon, 1996; Parodi, 2008c; Bazerman, 2012; Bhatia, 2012; Martin, 2012; Miller, 2012; Swales, 2012, entre otros). En este sentido, las líneas contemporáneas de investigación revelan que no siempre existe consenso conceptual para abordar el estudio de los géneros y se detectan diferencias importantes entre las diferentes escuelas de pensamiento, con énfasis muy divergentes en algunos casos; no obstante ello, es indiscutible el auge que concita este terreno de estudio, tal como se comprueba en publicaciones y congresos internacionales (Devitt, 2008; Martin y Rose, 2008; Bazerman, Bonini y Figueiredo, 2009; Bawarshi y Reiff, 2010).

En el contexto de esta investigación, adscribimos a la concepción multidimensional de género del discurso, propuesta por Parodi (2008c), en la cual se destaca la interacción entre una dimensión lingüística, una social y una cognitiva. La siguiente figura intenta capturar esta dinámica.

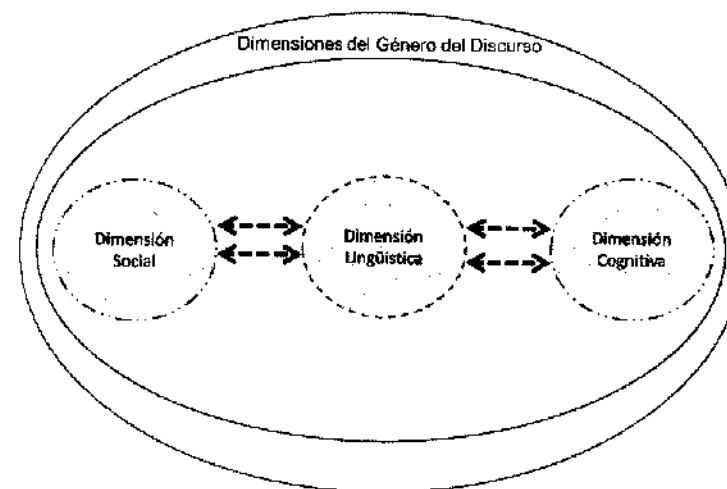


Figura 2. Diagrama de una concepción multidimensional triádica del género. (Parodi, 2008c)

Desde esta concepción, sostenemos que los géneros son entidades complejas en que se actualizan discursivamente los propósitos comunicativos de escritores y hablantes en la interacción contextualmente situada, por medio de textos concretos que materializan los significados en elaboración. La dimensión lingüística ejerce, de este modo, un rol fundamental puesto que permite establecer la vinculación entre el plano contextual y el cognitivo. Ello implica que los significados en construcción se transmiten a través de enunciados particulares y los rasgos lingüísticos se disponen de modo singular al concretarse el género en instancias textuales. Así, estas entidades discursivas llamadas géneros, emergentes en situaciones sociales determinadas, logran cierta estabilidad, gracias a su naturaleza eminentemente cognitiva y su almacenamiento en la memoria de hablantes oyentes y escritores-lectores. De este modo, estos modelos cognitivos de los formatos discursivos contextualmente construidos son activados y re-elaborados cada vez que se busca llevar a cabo ciertos objetivos o propósitos comunicativos, enmarcados en situaciones sociales específicas.

En el caso del discurso académico, el estudio de los textos de un corpus, como instancias particulares de interacción social, permite identificar los rasgos léxicogramaticales que los caracterizan y, al estar aglutinados en torno géneros, es posible construir un patrón de la cartografía lingüística de un género específico. Es, en este sentido, que sostenemos que los géneros cuentan con una dimensión lingüística, la cual es reconocible como un mapa geográfico o patrón organizacional que se constituye en la evidencia concreta de la manifestación de una entidad más abstracta. Esta cartografía, que puede incluir no solo los patrones de rasgos lexicogramaticales (Parodi, 2005), sino también la organización retórico funcional en términos –por ejemplo– de movidas (Parodi, 2008a; Ibáñez, 2008b; Burdiles, 2012; Martínez, 2012) se constituye en un componente descriptivo fundamental si se busca aportar a la alfabetización disciplinar en el ámbito académico.

Ahora bien, en lo que respecta al discurso académico escrito universitario, estas entidades multidimensionales de interacción presentan una interesante diversidad, en donde se han identificado algunos que se crean específicamente en el entorno universitario y otros que se importan desde ámbitos más prototípicamente profesionales o científicos (Parodi, 2008b). También se han identificado géneros que despliegan patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ejemplo, la Guía Didáctica y el Manual) y otros de prosa altamente especializada e informacionalmente densos (e.g., el Texto Disciplinar), así como otros que solo se leen como fuente de acceso a información disciplinar y raramente se escriben en el contexto universitario (e.g., el Manual). Asimismo, las investigaciones en esta línea dan cuenta de géneros muy prototípicos que se escriben en entornos académicos universitarios de pre y postgrado, pero que también van a ser fundamentales en la vida del trabajo científico, como es el caso de la Reseña Crítica, el Artículo de Investigación y el Proyecto de Investigación (Parodi, 2008a; Jarpa, 2012).

7.2 El estudio: constitución del corpus y pasos metodológicos

7.2.1 El Corpus PUCV-2010

Tal como se ha descrito en Parodi (2010b), el Corpus PUCV-2010 se constituye a partir de los textos escritos que se entregan como lecturas obligatorias y complementarias a los alumnos de seis programas de doctorado en las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades (CS&H) y de las Ciencias Básicas (CB). El corpus fue recolectado en doce programas de doctorado (dos por cada especialidad) en seis universidades chilenas, principalmente, a partir de análisis de los programas de las asignaturas obligatorias y optativas de cada doctorado, con la excepción de los materiales incluidos en la tesis doctoral. En la Tabla 1 se da cuenta de las seis disciplinas que constituyen la base para el Corpus PUCV-2010.

Área	Disciplina
Ciencias Sociales y Humanidades	Historia
	Lingüística
	Literatura
Ciencias Básicas	Biotecnología
	Física
	Química

Tabla 1. Disciplinas del Corpus PUCV-2010.

Estas disciplinas fueron seleccionadas con el objetivo de obtener una panorámica amplia de posibles variaciones en los documentos escritos provenientes de los respectivos programas de educación doctoral. Se espera así llegar a contar con un corpus diversificado que sustente estudios variacionistas en diversas líneas.

A continuación, en la Tabla 2 se registra el número de textos recolectados.

Área y Disciplina		Nº de Textos por Disciplina	Totales por Área
Ciencias Sociales y Humanidades	Historia	592	2603 (82,7%)
	Lingüística	1061	
	Literatura	946	
Ciencias Básicas	Biología	227	544 (17,3%)
	Física	181	
	Química	136	
Total		3147	(100%)

Tabla 2. Constitución numérica del Corpus PUCV-2010.

Las cifras entregadas en la Tabla 2 dan cuenta de uno de los corpus académicos más extensos disponibles hoy en el mundo, sino el único. No tenemos registro de otro corpus, en cualquier lengua o lenguas, que se haya recopilado a partir de criterios rigurosos, principios ecológicos, con textos completos, temática y contextualmente circunscritos; esto es, textos que se leen y que constituyen el discurso académico a nivel de doctorado en seis disciplinas. Si a esto agregamos que los textos serán segmentados por género discursivo, contamos así con un corpus amplio y diversificado en disciplinas de CS&H y CB.

El procedimiento de recolección de los textos del corpus ha sido relativamente similar al que hemos desarrollado en otras investigaciones precedentes y se resume en la tabla siguiente.

Pasos seguidos para recolectar el Corpus PUCV-2010

Paso 1: construcción de una base de datos con la información completa de los currículos de los programas de doctorado (incluyendo los programas de cada asignatura obligatoria y optativa).

Paso 2: construcción de una base de datos con todas las referencias bibliográficas obligatorias y de consultas, incluidas en los programas de estudio.

Paso 3: preparación de una encuesta para todos los profesores de cada uno de los seis programas, la cual incluye una solicitud de materiales complementarios no incluidos en los programas de asignaturas.

Paso 4: recolección de material complementario a cada asignaturas, que los profesores entregan a través de gulas, archivos digitales y material fotocopiado.

Paso 5: búsqueda en Internet con el fin de encontrar aquellos títulos disponibles en formato digital, minimizando así el tiempo de digitalización.

Paso 6: recolección de los textos de las bibliotecas correspondientes y de las oficinas de los profesores.

Paso 7: proceso de fotocopiado de cada texto con el fin de construir una base de datos en papel, para consultas posteriores.

Paso 8: entrenamiento de un equipo de asistentes para escanear y compilar todos los textos.

Tabla 3. Formato empleado para la recolección y procesamiento Corpus PUCV-2010.

7.2.2 Metodología

No cabe duda de que la identificación de géneros de discurso a partir del estudio de los textos concretos constituye una tarea compleja y que entraña una diversidad de pasos metodológicos, en torno a los cuales no se ha alcanzado un consenso definitivo. En parte, debido a que los marcos referenciales varían y los investigadores, provistos de estas herramientas conceptuales y de otras

metodológicas, defienden unas y otras posturas. Persisten en este afán, por un lado, visiones más contextualistas y otras más cognitivistas; pero también –por otro lado– algunas más deductivistas y otras más radicalmente empiristas inductivistas (donde se puede aplicar la distinción de “basado en el corpus” y “guiado por el corpus”).

Nuestra preocupación en estas cuestiones se remonta a la propuesta de Parodi y Gramajo (2003), orientada por los tipos de textos en un modelo multiniveles; posteriormente, desde la mirada multidimensional de los géneros del discurso en una concepción integral, Parodi, Venegas, Ibáñez y Gutiérrez (2008) avanzan en una propuesta de criterios y variables, conjugando enfoques deductivistas e inductivistas. Esto quiere decir que hemos, complementariamente, operacionalizado categorías conceptuales provenientes de la teoría, desde el conocimiento previo de los investigadores y desde los datos empíricos emergentes de los textos desde una mirada más “guiada por el corpus” (Tognini-Bonelli, 2001; Biber, Connor y Upton, 2007). De modo que la complementariedad de enfoques es un asunto central para alcanzar, en nuestro caso, una mejor y más acotada distinción entre los géneros del corpus.

Entonces, para el presente estudio, seguimos la propuesta elaborada por Parodi *et al.* (2008), la cual se cimenta en cinco criterios fundamentales: a) macropropósito comunicativo, b) modo de organización del discurso, c) relación entre los participantes, d) contexto ideal de circulación y e) modalidad. Estos criterios, a su vez, se especifican en veintiséis variables.

Tal como decíamos más arriba, los cinco criterios centrales se especificaron en un conjunto de variables. Estas variables se analizan en los textos con el principio de “predominancia” de una sobre otra. Esto quiere decir que, desde nuestra concepción multidimensional, estamos conscientes de que los textos y los géneros no son unidades totalmente homogéneas ni estables. En ellos, por ejemplo, coexisten diversos macropropósitos comunicativos y a lo largo de sus pasajes se intercalan múltiples modos de organización discursiva.

7.3 Resultados y discusión

7.3.1 Identificación de géneros y cifras generales

En la primera parte de la presentación de los resultados, entregamos el listado de los 30 géneros que emergieron del análisis realizado por el equipo de investigación del Proyecto FONDECYT 1090030, siguiendo la matriz de Parodi *et al.* (2008). Este análisis se llevó a cabo sobre la totalidad del Corpus PUCV-2010, esto es, estudiando los 3.147 textos recolectados en las seis disciplinas. La Tabla 3 muestra este resultado.

1	Acta	ACT	16	Índice de resúmenes gráficos	IRG
2	Antología	ANT	17	Informe	INF
3	Artículo de investigación	AI	18	Manifiesto	MTD
4	Artículo de opinión	AOP	19	Manual	MA
5	Atlas	ATL	20	Nota científica	NOT
6	Biografía	BIO	28	Nota técnica	TN
7	Cuentos	CUE	21	Novela	NOV
8	Diccionario	DC	23	Obra dramática	ODR
9	Discurso de agradecimiento	DAG	22	Obras completas	OCO
10	Editorial	EDI	24	Poema	POE
11	Epistolario	FPI	25	Referencia bibliográfica	REB
12	Errata	ERR	26	Reportaje científico	REC
13	Evangelio	EVA	27	Reseña	RES
14	Gabinete	GAB	29	Teas	TES
15	Guía didáctica	GD	30	Texto disciplinar	TD

Tabla 3. Géneros identificados en el Corpus PUCV-2010.

Este primer hallazgo empírico muestra una amplia gama de géneros, los cuales pasaron una serie de fases de análisis para llegar a esta clasificación final. En general, la tendencia fue a la reducción del número

de géneros, buscando evitar la proliferación innecesaria y la subespecificación de géneros a partir del discurso en ciertas disciplinas. Tal como en estudios anteriores de nuestro equipo en esta línea de investigación (Parodi, 2008a), para la determinación de los nombres de los géneros se buscó etiquetas relativamente simples, intentando –la mayoría de las veces– que ellas correspondieran a los usos más regulares. Siempre que se dio el caso, mantuvimos los nombres determinados en investigaciones anteriores (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2004, 2008a, 2009); en particular, de aquellos en que existe amplio consenso, *e.g.*, Artículo de investigación (AI), Manual (MA), y de otros que fueron propuestos y definidos por Parodi *et al.* (2008), como es el Texto disciplinar (TD). En cuanto a nuevos géneros, buscamos nombres que la comunidad discursiva emplea o los que se identifican en los textos mismos (por ejemplo, Índice de resúmenes gráficos y Nota técnica).

Resulta interesante destacar que el número de 30 géneros es mayor que el identificado en investigaciones anteriores basadas en los corpus PUCV-2003 y PUCV-2006 (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2004, 2008a, 2009). En parte, ello puede explicarse debido a que es la primera vez que investigamos en el discurso académico de seis disciplinas y, como es claro, en el nivel de doctorado. Estas dos variables en conjunto permiten, posiblemente, explicar el mayor número de géneros detectados en esta investigación.

Una vez identificados los géneros a partir del análisis de los 3.147 textos del Corpus PUCV-2010, procedimos a su cuantificación, pues nos interesaba conocer la distribución con que ellos ocurren en el corpus. A continuación, en el Gráfico 1, se entrega un primer cálculo general, expresado en porcentajes.

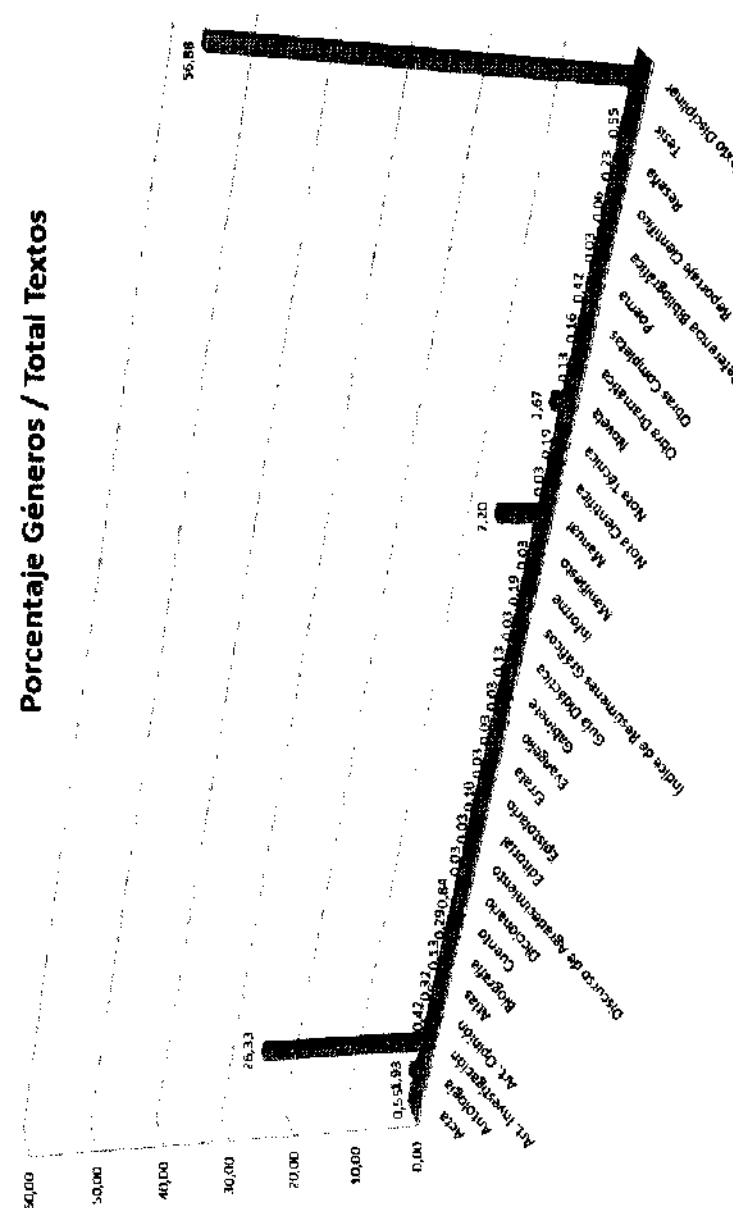


Gráfico 1. Cuantificación general del total de géneros identificados

Las cifras mostradas a través de este gráfico son muy reveladoras y aportan información fundamental acerca del corpus académico y los géneros identificados. En primer lugar, cabe destacar que, a pesar de la importante e interesante heterogeneidad de géneros discursivos que constituyen este corpus de discurso académico en estas seis disciplinas, se hace evidente que no son tan variados los mecanismos o formatos discursivos más recurrentes en que se comunica el conocimiento especializado a nivel de doctorado. Es muy significativo notar que son únicamente dos los géneros principales: TD con la más alta ocurrencia de 57% y AI con 26%; en tercer lugar lo sigue, a distancia importante, el MA con un 7%.

Por su parte, los géneros Novela y Antología registran las únicas otras dos cifras con relativa importancia en cuarto y quinto lugar, esto es, con un 3% y 2%, respectivamente. Resulta interesante descubrir la importante presencia de estos dos géneros claramente de naturaleza literaria como parte del discurso académico a nivel de doctorado; más adelante, en el estudio pormenorizado de los géneros en cada discurso disciplinar, comentaremos acerca de su posible función en el corpus. Los otros veinticinco géneros restantes, identificados en el Corpus PUCV-2010, alcanzan porcentajes de ocurrencia que no superan el 1% y, en muchos casos, se acercan mucho a cero; hecho que quiere decir que algunos o muchos de estos géneros solo cuentan con unos pocos ejemplares en este corpus de 3.147 textos.

Basados en estas cifras, resulta indudable que el discurso académico en estas disciplinas no se constituye –de modo fundamental– por una amplia ni variada gama de recursos genéricos. Sino, muy por el contrario, los textos del corpus se aglutinan en torno a algunos formatos discursivos, al parecer muy idiosincráticos y fácilmente reconocibles: TD, AI y MA. En otras palabras, los hallazgos aquí reportados muestran que el conocimiento especializado en estas seis disciplinas se comunica y se posibilita su transmisión y construcción, fundamentalmente, por medio de géneros claramente focalizados en tres tipos de interacciones discursivas:

- a. elaboración de teorías, reflexiones conceptuales, discusiones teórico-metodológicas y comunicación de hallazgos empíricos, como es el Texto disciplinar;

- b. comunicación de resultados investigativos y hallazgos empíricos (por medio del Artículo de investigación) y
- c. comunicación y enseñanza de conceptos teóricos y aplicados, modelización de procedimientos, presentación de problemas y resolución paso a paso, como sucede en el Manual.

A continuación, proporcionamos una definición de estos tres géneros, basados en la matriz de análisis elaborada por Parodi *et al.* (2008). Ellos permiten ilustrar, por un lado, el modo en que se construyen estas definiciones según los criterios y variables de la matriz en cuestión y, por otro, muestran los rasgos de cada uno de estos tres géneros.

Texto disciplinar (TD): género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto del tratamiento de uno o varios temas de una disciplina particular. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación de los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva argumentativo. También se emplean recursos multimodales.

Artículo de investigación (AI): género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista, ya sea por medio de una revisión teórica o respecto de los resultados obtenidos en un estudio empírico. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva, predominantemente, argumentativo y con apoyo de recursos multimodales.

Manual (MA): género discursivo cuyo macropropósito comunicativo es instruir acerca de conceptos y procedimientos en una temática especializada. Su contexto de circulación ideal es el ámbito pedagógico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector semilego o lego. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva descriptivo y con recursos multimodales.

Con el fin de estudiar con mayor detalle las cifras generales del Gráfico 1, procedemos a graficarlas ahora por disciplina.

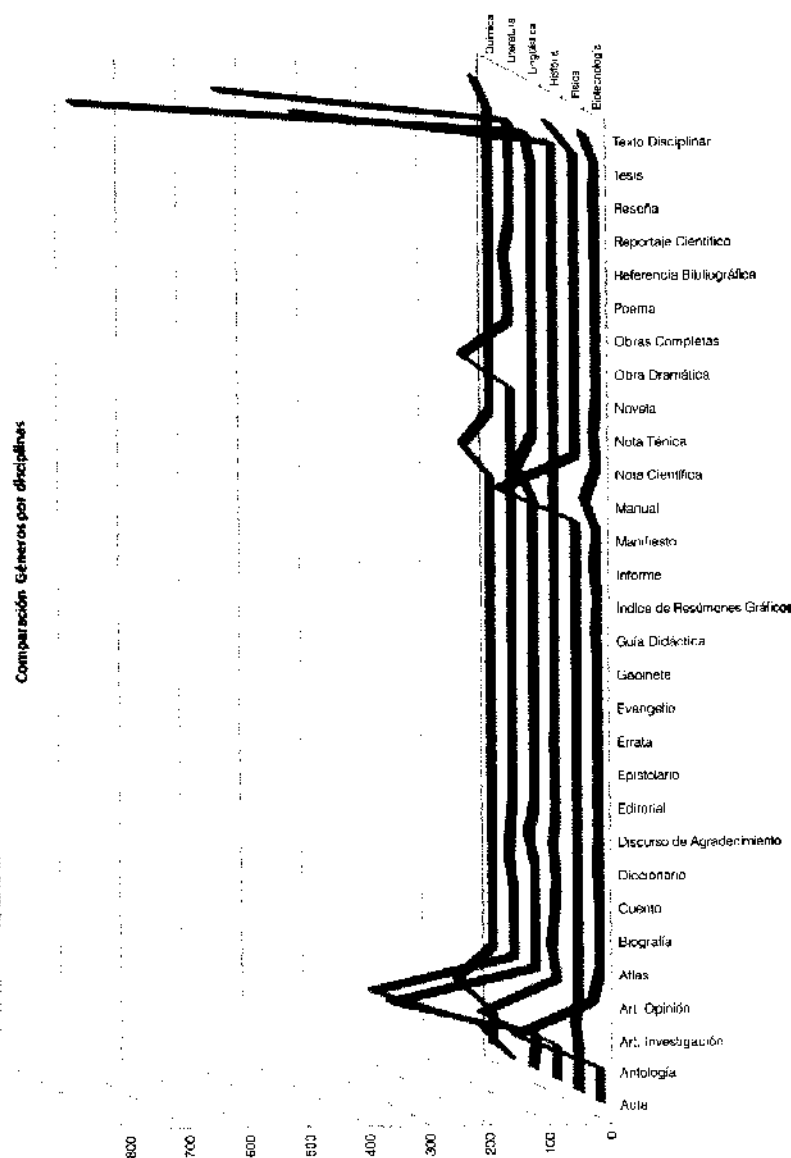


Gráfico 2. Ocurrencia de géneros por disciplina (cifras brutas).

Si las cifras del Gráfico 1 resultaron reveladoras, las que se aprecian en este segundo gráfico se consideran altamente informativas y reafirman nuestras apreciaciones en cuanto a la amplia variación genérica, pero escasa diversidad de los medios discursivos fundamentales y más prototípicos del discurso académico disciplinar. Así, por una parte, destacamos que el TD es un género altamente importante en el discurso académico de las disciplinas en indagación, tal como se comprueba en las cifras brutas mostradas en este segundo gráfico (más de 700 ejemplares en Lingüística, cerca de 600 en Literatura y por sobre los 400 en Historia). Queda así en evidencia que el TD se establece como un género fundamental para la transmisión de información especializada y resulta el soporte imprescindible que posibilita la construcción del conocimientos disciplinares en estas tres disciplinas de CS&H a nivel de doctorado. Complementariamente, el rol singular del TD en CS&H es coincidente con los hallazgos reportados por Parodi (2008d) en un corpus de textos académicos universitarios de pregrado en las disciplinas de Psicología y Trabajo Social.

Por otra parte, las cifras del Gráfico 2 también revelan que el AI y el MA son géneros que ocurren a través del discurso académico de varias de las disciplinas abordadas en este estudio. Aunque las cifras brutas muestran su menor ocurrencia en comparación con el TD, el número de ejemplares no deja de ser significativo: en algunos casos por sobre 200 y, en otros, cerca de 100.

7.3.2 Los géneros en el discurso de cada una de las seis disciplinas

En lo que sigue damos cuenta de los porcentajes de ocurrencia de los géneros identificados en el discurso académico de cada una de las seis disciplinas. Veamos, en primer lugar, los resultados para las tres disciplinas de CB; en particular, de Química.

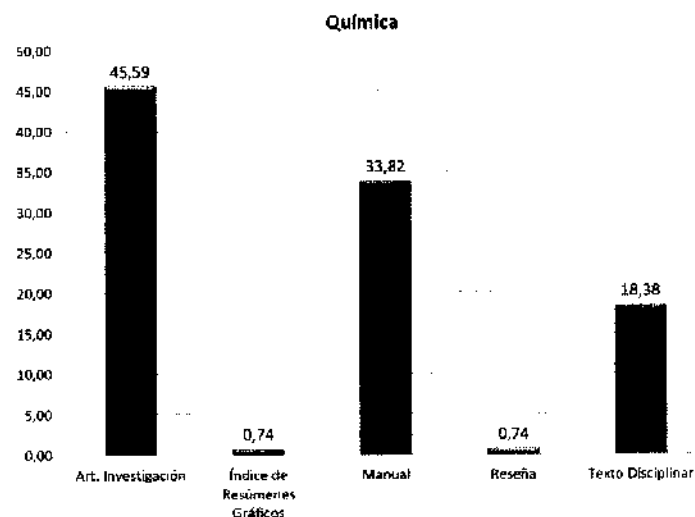


Gráfico 3. Géneros en la disciplina de Química.

Tal como se muestra en este gráfico, son cinco los géneros reconocidos a partir de los 136 textos recolectados en la disciplina doctoral de Química. Por orden de mayor a menor ocurrencia, ellos son: AI, MA, TD, RES e IRG. Se hace evidente que el AI, el MA y el TD se constituyen en los más prototípicos y fundamentales y que los otros dos desempeñan un rol muy menor (0,7%) y claramente satelital o marginal. Resulta interesante que en la transmisión de conocimientos se despliegan recursos informativos altamente especializados (AI y TD), pero también se encuentra otro más didáctico e instruccional (MA), en el que se emplean estrategias divulgativas y reformulativas. En este último género, Parodi (2008d) ha descrito su función fundamental en disciplinas como Química Industrial e Ingeniería en Construcción para la enseñanza de conceptos y procedimientos, por medio de la ejemplificación y resolución de problemas en formatos muy ilustrativos. Los datos ahora aportados para el nivel doctoral indican la combinación de géneros y la tendencia hacia la mayor especialización.

En el Gráfico 4, se entregan los resultados numéricos por género para la disciplina de Física.

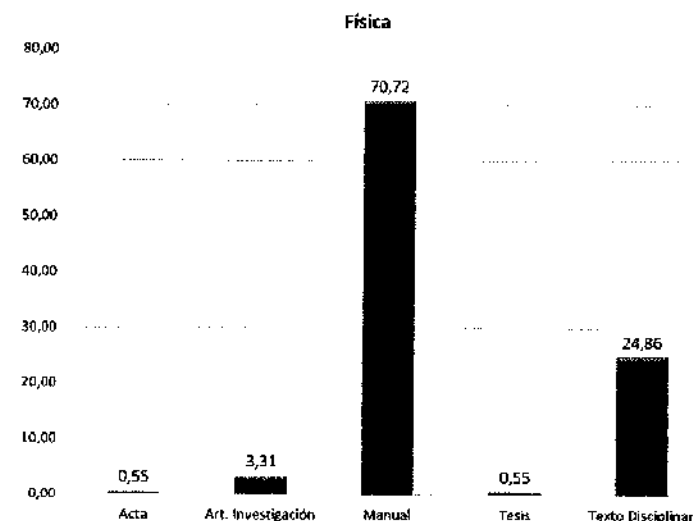


Gráfico 4. Géneros en la disciplina de Física.

Las cifras de este gráfico muestran que -al igual que en Química- son cinco los géneros identificados sobre la base de los 181 textos de este corpus, pero los géneros no son todos los mismos ni su ocurrencia porcentual es similar. Los tres más importantes en este caso son el MA (71%), el TD (25%) y el AI (3%). Los dos restantes, Acta y Tesis, alcanzan ambos un 0,5%. En el discurso de esta disciplina también se alternan géneros en que se entrega conocimientos altamente especializados. La relación entre participantes puede ser catalogada de experto a experto, como ocurre en el AI y el TD; no obstante ello, es el género Manual el que se revela como la herramienta discursiva por excelencia en el acceso a los contenidos disciplinares, a través del cual se despliegan estrategias didácticas de definición de conceptos especializados, ejemplificación, clasificación y presentación de problemas con sus respectivas resoluciones y modelizaciones. En este género la relación entre los participantes en el discurso es de experto a semilego. Todo esto quiere decir que el 71% de los textos del corpus de Física se identifican como pertenecientes a un género especializado, pero que andamia progresivamente el acceso a la información y posibilita así

la construcción del conocimiento disciplinar; todo ello de modo muy pedagógico y con el propósito de instruir a audiencias en formación.

El hecho de que el género Manual sea el preponderante en esta disciplina no implica de modo alguno que su contenido disciplinar muestre menor rigor científico ni alcance grados importantes de especialización y profundidad. Lo que revela este hallazgo es un modo de presentar el conocimiento experto de forma especial, a través de mecanismos discursivos que indican una preocupación singular por el lector y el aprendiente.

A continuación, en el Gráfico 5, se presentan los catorce géneros que se registran en el discurso de la disciplina de Biotecnología.

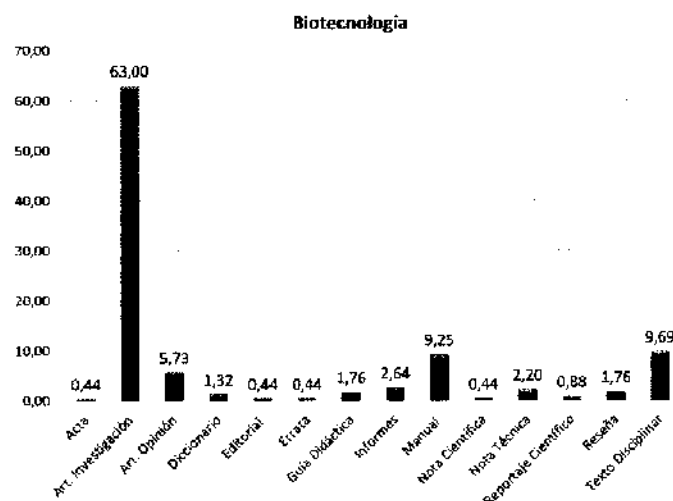


Gráfico 5. Géneros en la disciplina de Biotecnología.

Tal como se muestra en este gráfico, el número de géneros en el discurso de Biotecnología es considerablemente más amplio que en las otras dos disciplinas de las Ciencias Básicas. A pesar de la mayor diversidad de géneros identificados en el corpus de 227 textos de Física, en comparación con Química y Física, son los mismos tres géneros detectados como de mayor ocurrencia en estas otras dos disciplinas los que en Física también muestran los más altos porcentajes: AI (63%), TD (10%) y MA (9%). Los otros once géneros aparecen con escasa o muy baja presencia.

A diferencia del discurso de Física, estos tres géneros en Biotecnología se ordenan jerárquicamente de modo diferente a lo que se exponía más arriba en cuanto a recursos discursivos didácticos. En este caso, el AI es el género que se muestra más relevante y que ofrecería el acceso a la información y andamiaría la construcción del conocimiento especializado. Como se sabe, en este género se dispone información entre expertos, se comunica el conocimiento de vanguardia y se exponen hallazgos científicos de naturaleza teórica y empírica. El macropropósito comunicativo es persuadir por medio de diversas estrategias argumentativas. Junto al AI, se detecta un segundo género especializado en el que también se da una relación experta entre escritor y lector, este es, el TD.

Por su parte, el MA también tiene un lugar relevante en el discurso de la Biotecnología, aunque en tercer lugar de ocurrencia porcentual (9%). Su importante ocurrencia muestra que se conjugan diversos tipos de géneros en el grado de didacticidad, atendiendo también así a la formación de audiencias –en este caso– semilegas.

La importante heterogeneidad de géneros en el discurso de esta disciplina abre un interesante escenario que permite visualizar géneros como el Artículo de opinión, la Nota técnica, el Informe, la Reseña, la Guía didáctica y el Diccionario. Todos ellos con ocurrencias por sobre el 1%. Esta amplia diversidad de géneros en Biotecnología (14 en total) hará que esta disciplina se constituya –tal como se verá más adelante– en la segunda mayoría en heterogeneidad en el corpus PUCV-2010.

Los siguientes gráficos dan cuenta de la cuantificación de los géneros identificados en las tres disciplinas en estudio de CS&H. En primer lugar, revisaremos los géneros que se registran en el discurso de Lingüística.

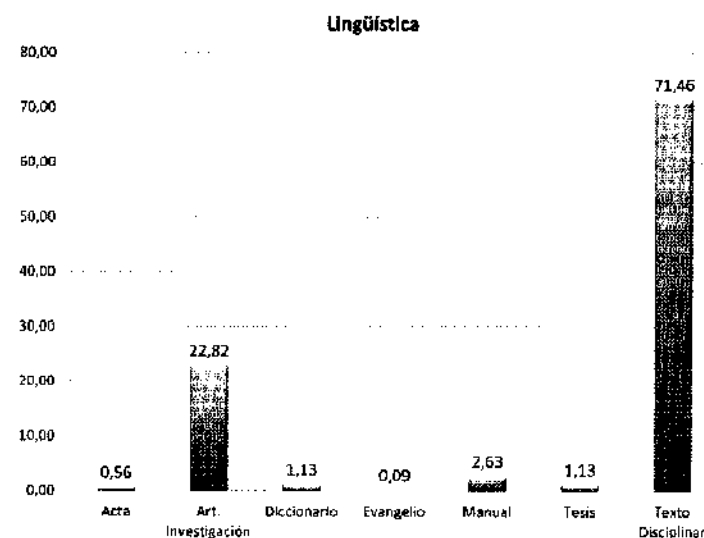


Gráfico 6. Géneros en la disciplina de Lingüística.

El análisis de los 1.065 textos del corpus del discurso de la formación doctoral en Lingüística logró identificar siete géneros. De estos siete géneros, solo dos presentan una ocurrencia importante: TD (71%) y AI (23%). Ambos géneros son prototípicos de la transmisión del conocimiento altamente especializado. La escasa ocurrencia del género MA (3%), a diferencia de lo que sucede en el discurso de las tres disciplinas indagadas en CB, muestra que este no representa un mecanismo discursivo prototípico en esta área del conocimiento. Investigaciones anteriores a partir del Corpus PUCV-2006 ya habían puesto de manifiesto esta diferencia entre el discurso académico en carreras de pregrado de CS&H y el discurso académico de pregrado de las Ciencias Básicas y de la Ingeniería (Parodi, 2008d; Ibáñez 2008b). Ahora, a partir de los datos empíricos hasta aquí presentados, podemos mostrar que esta diferencia también se produce en el discurso de formación universitaria doctoral. El TD es relevante en CS&H, lo mismo que el MA es relevante en CB.

Del mismo modo, aunque no con la misma alta ocurrencia, el AI se constituye en el segundo género fundamental en la formación doctoral en la disciplina de Lingüística. En este sentido, queda claro

que en esta disciplina los conocimientos se transmiten primordialmente por medio de libros, seguidos en ocurrencia porcentual por artículos publicados en revistas científicas, editadas tanto en formato papel como digital.

Cabe señalar que la identificación del Evangelio como un género de este corpus resultó un hallazgo interesante. Su ocurrencia, sin duda, obedece a un texto empleado en algún tipo de análisis textual, más que a un texto de estudio disciplinar.

En esta misma línea de los datos anteriores, las cifras del Gráfico 7 dan cuenta de la importante diversidad de géneros que se identifican en el discurso doctoral de la formación en Historia. Trece géneros se registran, en donde el TD ostenta el 73% de ocurrencia.

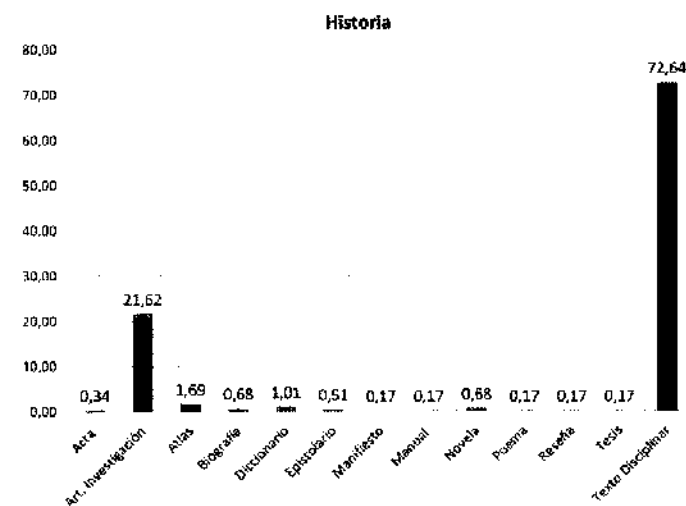


Gráfico 7. Géneros en la disciplina de Historia.

De los trece géneros aquí presentados en base a los 502 textos recolectados, solo dos registran una ocurrencia importante: TD (73%) y AI (22%). De los otros once géneros, solo dos sobrepasan escasamente el 1% de ocurrencia: Atlas y Diccionario. Aunque se detecta una importante variación genérica en el discurso académico doctoral de Historia, su composición en términos de altas ocurrencias se acerca a

la descubierta en el discurso académico de Lingüística; claro que este último con una muy menor heterogeneidad. Así, el discurso académico especializado en Lingüística e Historia revela mecanismos discursivos similares en el acceso a información disciplinar; no obstante ello, a pesar de compartir géneros similares, se hace fundamental un estudio pormenorizado y profundo de los textos que componen estos géneros a través de las disciplinas. La sola pertenencia a un género no constituye garantía definitiva de que los textos se constituyen de modo idéntico ni de que las organizaciones retórico funcionales cumplan los mismos roles. Al respecto, Parodi (2008d) e Ibáñez (2008b) demostraron, por medio del estudio de las movidas retóricas, que los géneros MA y TD varían en su constitución a través del discurso de ciertas disciplinas; en particular, de algunas de CS&H y de CB.

No obstante las posibles variaciones en términos comparativos entre géneros en diversas disciplinas, es muy significativo identificar que –en estas dos disciplinas– el libro impreso se posiciona como el mecanismo discursivo de más alta ocurrencia y muy por sobre el siguiente género (AI), el cual se difunde, a través de textos de extensión relativamente breve, en revistas especializadas tanto en papel como en formato electrónico.

Especial mención merecen los géneros Epistolario, Novela y Poema dentro del corpus de Historia. La presencia de estos géneros apunta hacia dos posibles tipos de discurso dentro del corpus: uno que analiza y se basa en determinados textos y otro que se constituye en el objeto de análisis. Esta doble articulación de géneros muestra la naturaleza eminentemente discursiva de la disciplina. Esto quiere decir que se detectan, por un lado, géneros objeto de estudio e investigación y, por otro, géneros que presentan el análisis y la reflexión sobre la base de los primeros. En otras palabras, existen géneros que son fuente de información o materia de estudio y otros que –en parte– se sustentan en lo que aportan los géneros fuente.

En último lugar, se presenta el análisis de los 946 textos del corpus del discurso de Literatura, a partir del cual se detectó un total de quince géneros.

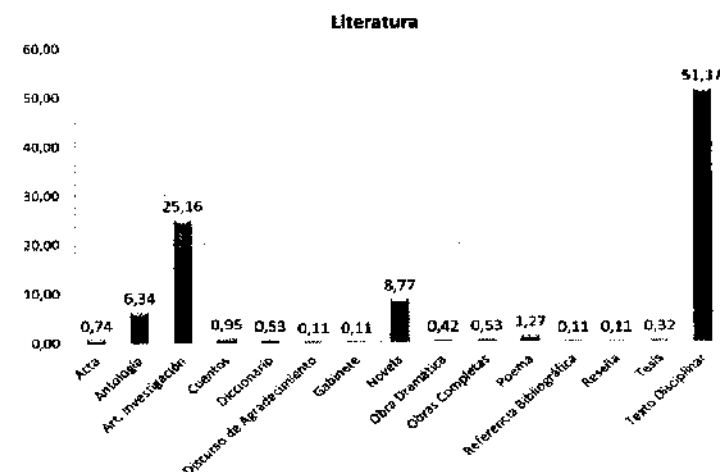


Gráfico 8. Géneros en la disciplina de Literatura.

El estudio de este corpus disciplinar reveló que el discurso académico de Literatura es el de mayor heterogeneidad genérica. En términos de ocurrencias, también se comprueba que son dos los géneros preferidos, al igual que en Lingüística e Historia: Texto disciplinar (51%) y Artículo de investigación (25%). Con este último hallazgo queda de manifiesto que el discurso de estas tres disciplinas de CS&H comparte una singularidad en torno a la alta especialización y a géneros en donde la relación entre los participantes escritores y lectores es de experto a experto. Como es fácil comprobar a partir de las cifras entregadas, escasa o nula es la inclusión de géneros con un marcado acento divulgativo o con despliegue de estrategias didácticas como parte del discurso académico de doctorado. El Manual no se detecta en Literatura y su ocurrencia es bajísima o casi nula en Historia y Lingüística.

Un hallazgo que llama la atención en los géneros identificados en el corpus de Literatura es la presencia de géneros que podríamos llamar literarios propiamente tales, *e.g.* Antología, Novela, Cuento, entre otros; los cuales –ciertamente– se perciben diferentes al Texto Disciplinar y al Artículo de investigación. Sobre esta base y con el fin de indagar en estas posibles distinciones, aglutinamos los textos

que pertenecen a los géneros literarios y a los no literarios. En el Gráfico 9 se entrega el porcentaje de su ocurrencia.

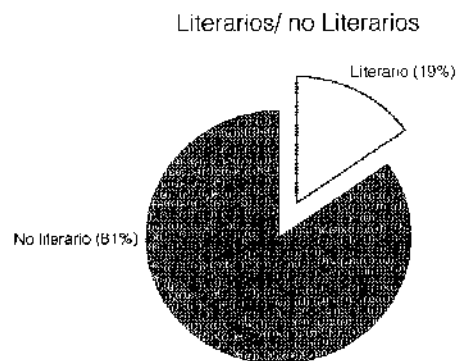


Gráfico 9. Distinción entre géneros literarios y no literarios (porcentaje global).

Como es fácil observar en este gráfico, un 81% de los géneros es *no literario*, esto es, presentan información en que se describe, analiza y reflexiona acerca de teorías, modelos o propuestas conceptuales y se examina textos que pertenecen a los llamados géneros literarios. Por su parte, el 19% de los géneros restante está constituido por textos que se inscriben en los considerados *literarios*. Esto quiere decir que el 19% de estos géneros literarios del discurso académico de Literatura se constituyen en la materia de estudio e investigación en el marco de estos programas de doctorado, desde los cuales se producirán, sobre estos insumos bibliográficos, otros géneros no literarios.

A la luz de estos hallazgos, la distinción aquí mostrada se hace muy relevante y permite ilustrar una característica singular del discurso académico especializado, entre otros, de la Literatura, a través del cual se aprecia una separación fundamental entre dos tipos de géneros.

Esta constitución genérica del corpus de Literatura revela un rasgo particular que también se detecta, aunque de modo menor, en el corpus de Historia (Epistolario, Novela, Poema) y, probablemente, en el de Lingüística (Evangelio). Así, en el corpus de Literatura existen géneros académicos que se crean para comunicar la reflexión y el análisis (Texto disciplinar, Artículo de investigación, Tesis, Reseña, entre otros) a partir de otros géneros (Novela, Poema, Cuento, Obra

completa, entre otros), los cuales son la materia prima que darían origen y permitirían la existencia de los otros.

Este hallazgo no solo resulta revelador para los discursos de Literatura, Historia y Lingüística, sino que –aparentemente– podría constituirse en un rasgo singular del discurso académico de las CS&H. Al parecer, esta coexistencia de dos tipos de macrogéneros (unos de insumo y otros de análisis) no se detectaría en los corpus recolectados en las disciplinas de las CB.

Como una forma de profundizar en estos datos del corpus de Literatura, calculamos otra vez el porcentaje de ocurrencia de los géneros identificados, pero ahora como parte de los macrogéneros literario y no literario.

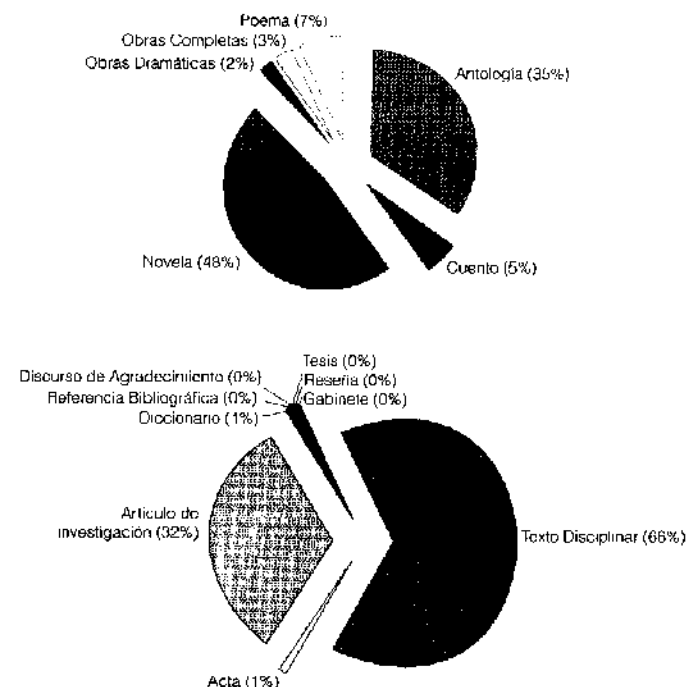


Gráfico 10. Comparación entre géneros literarios y no literarios.

Como se muestra en el Gráfico 10, la Novela (48%) y la Antología (35%) son los géneros más ocurrentes en su naturaleza literaria, seguidos

por el Poema y el Cuento. Ello revela que los textos de predominancia narrativa son los preferidos como materia de estudio y análisis a nivel de doctorado, aunque la poética también se revela como un género importante en este nivel de estudios doctorales. Por su parte, la reflexión e indagación literaria se lleva a cabo fundamentalmente por medio del Texto disciplinar (66%) y el Artículo de investigación (32%). Ambos géneros revelan alta especialización y escasas técnicas de divulgación. Otros géneros no literarios registrados en este corpus muestran una muy menor ocurrencia, tan escasa que solo uno de ellos alcanza el 1% (Acta) y que también comparte rasgos de alta especialización con el TD y el MA.

Ahora bien, a modo de discusión general y con el fin de poder apreciar cómo el total de los géneros identificados en el Corpus PUCV-2010 se comparten o no entre el discurso de las seis disciplinas en estudio, es decir, para identificar semejanzas y diferencias en su pertenencia a un dominio especializado y otro, se procede a diagramarlos por medio de intersecciones ilustrativas.

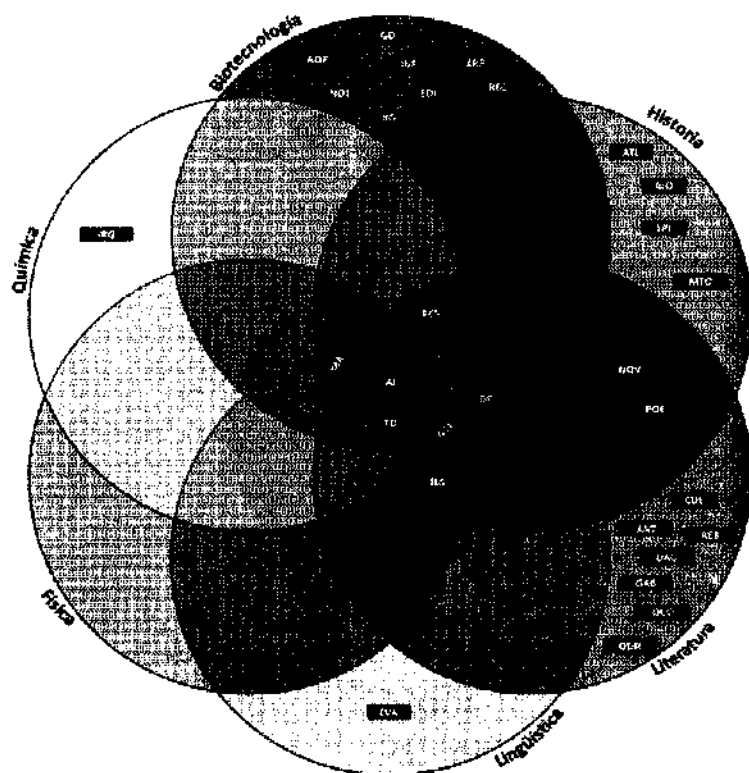


Diagrama 1. Intersección de géneros e través de las seis disciplinas.

ACT: Acta, ANT: Antología, AI: Artículo de Investigación, AOP: Artículo de Opinión, ATL: Atlas, BIO: Biografía, CUE: Cuentos, DC: Diccionario, DAG: Discurso de Agradecimiento, EDI: Editorial, EPI: Epistolario, ERR: Errata, EVA: Evangelio, GAB: Gabinete, GD: Guía Didáctica, IRG: Índice de Resúmenes Gráficos, INF: Informe, MTO: Manifiesto, MA: Manual, NOT: Nota Científica, TN: Nota Técnica, NOV: Novela, ODR: Obra Dramática, OCO: Obras Completas, POE: Poema, REC: Referencia Bibliográfica, RES: Reportaje Científico, TES: Tesis, TD: Texto Disciplinar.

El diagrama de Venn permite visualizar con claridad la distribución de los treinta géneros del discurso identificados en su distribución a través del discurso académico de las seis disciplinas, destacando aquellos que se comparten entre dos o más disciplinas y aquellos que son exclusivos de un dominio especializado y otro. También se aprecia aquella disciplina que no cuentan con un género único (Biología).

Un primer dato relevante lo constituye la identificación del TD y el AI como los dos géneros que ocurren en el discurso de las seis disciplinas del corpus. Este hallazgo muestra que el libro especializado en formato papel y el artículo publicado en revistas disciplinares, tanto en formato papel como electrónico, se posicionan como dos géneros que tienen formatos diversos y medios de circulación también diversos en la comunicación del conocimiento disciplinar. Ello pone de manifiesto que en estas seis disciplinas, a pesar de la mayor o menor diversidad genérica, el conocimiento especializado se comunica primordialmente a través de recursos discursivos que operan transversalmente. Esto indica que los escritores así como los lectores, en diversas disciplinas de CS&S y de CB de los programas doctorales aquí en estudio, eligen recursos discursivos que se moldean en formatos similares, toda vez que se desea comunicar y difundir teorías y hallazgos empíricos.

En este análisis comparativo, especial mención merece el discurso de la disciplina de Física en el que no se detecta ningún género prototípico en este corpus. De los cinco géneros identificados en Física, ninguno es exclusivo. Todos ellos son compartidos con tres, cuatro, cinco o seis de estas disciplinas. Por su parte, el discurso de Lingüística y el de Química cuentan cada uno con un solo género exclusivo. En este mismo diagrama se aprecia que el discurso de Biología (8), Literatura (7) e Historia (4) destaca por presentar una importante cantidad de géneros idiosincráticos. Muchos de los cuales no registran una ocurrencia importante.

En la Figura 3, a continuación, se muestra una diagramación distribucional organizada jerárquicamente, desde el discurso disciplinar de menor diversidad en géneros discursivos hasta aquel de mayor diversidad (de izquierda a derecha).

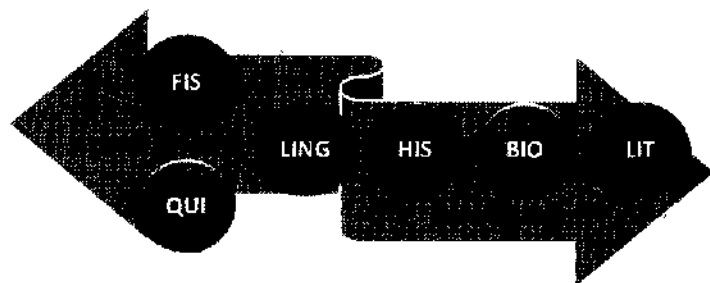


Figura 3. Disciplinas según diversidad de géneros.

Tal como se muestra, tanto el discurso de Física como el de Química revelan –comparativamente– menor diversidad de géneros (5), mientras que Literatura alcanza la mayor diversidad (15). Muy cerca, en términos numéricos de heterogeneidad de géneros, se encuentra el discurso de Biología (14). En esta misma línea numérica, también aparece la disciplina de Historia con 13 géneros. En el centro de este *continuum* se ubica el discurso de Lingüística con un total de siete géneros.

El análisis de este *continuum* de géneros por disciplina revela que, en cuanto a la variación genérica, no existe una clara separación entre el discurso de CS&H y el de CB. Mientras el discurso de Lingüística se acerca en términos de relativa variación genérica al de Química y Física, el discurso de Biología varía tan ampliamente como el discurso especializado de Historia y Literatura. Cabe recordar que el discurso disciplinar de Literatura es el único en que muestra la singularidad de contar con dos macrogéneros: aquellos denominados literarios y los no literarios. Esta particularidad solo se identifica también en el discurso a nivel doctoral de la Historia, aunque muy posiblemente no con los mismos supuestos. En este sentido, es posible señalar que, en este caso, a los géneros que se incluyen en el macrogénero literario podría considerárselos como no especializados y más pertenecientes al ámbito general. En muchos

casos, siguiendo a Parodi (2005), los textos de este macrogénero literario mostrarían rasgos prototípicos tales como –entre otros– uso de pronombres personales de primera persona singular y plural, de segunda persona singular y de tercera persona singular y plural; futuro perifrástico y pretérito imperfecto; adverbios de tiempo y de negación. Estos rasgos han sido asociados por oposición a una prosa no altamente compleja ni informacionalmente densa, característica de textos literarios orales y escritos y distantes de los textos técnico especializados (Parodi, 2005).

7.4 Comentario final

Los hallazgos aportados por esta investigación dan cuenta de la identificación de 30 géneros del discurso a partir de un corpus de 3.147 textos, a través del discurso académico a nivel de doctorado en seis disciplinas: Biología, Física, Historia, Lingüística, Literatura y Química. Estos resultados revelan una importante variedad genérica al interior del corpus; no obstante ello, la cuantificación de los textos pertenecientes a cada género muestra una alta predominancia de unos pocos géneros muy prototípicos del discurso académico y disciplinar en los estudios doctorales. Estos géneros más recurrentes y fundamentales son tres: Texto disciplinar, Artículo de investigación y Manual.

La distinción entre el discurso académico de las Ciencias Sociales y Humanidades y el de las Ciencias Básicas resulta particularmente significativa a nivel doctoral. Podría destacarse, por un lado, la mayor presencia del Manual en el discurso de CB, en contraste con la mayor ocurrencia del Texto disciplinar en el discurso de CS&H. Y, por otro, la tendencia a mayor variación genérica en el discurso de CS&H, en comparación con una menor heterogeneidad de géneros identificados en el discurso de CB; aunque se detectan excepciones en uno y otro extremo. En este sentido, también se puede señalar una tendencia a contar con géneros exclusivos en CS&H, mientras en el discurso de las CB se detectan menos géneros idiosincráticos.

Un hallazgo importante lo constituye la doble articulación de géneros detectada en Literatura e Historia. Desde el discurso de

Literatura pueden distinguirse como de tipo literario y no literario. Lo que es común al discurso de ambas disciplinas es que unos abordan el estudio y análisis de los otros, revelando así la naturaleza preferentemente discursiva del tipo de investigación en Literatura e Historia, en comparación con una posible orientación más experimental en las otras disciplinas del Corpus PUCV-2010.

De modo más específico, cabe destacar que los dos géneros que presentan mayor ocurrencia en el discurso de las seis disciplinas estudiadas, según las cuantificaciones presentadas, y que están presentes en los seis corpus son el Texto Disciplinar y el Artículo de investigación. El Manual se identifica en cinco de las seis disciplinas; no se identifica únicamente en el discurso de Literatura. Este hallazgo, por un lado, podría indicar que, a pesar de la importante heterogeneidad genérica detectada a través del discurso de estas seis disciplinas doctorales, existiría una tendencia a la homogeneidad y coincidencia en los mecanismos discursivos de construcción de conocimientos especializados así como de su difusión. Esto quiere decir que en estas seis disciplinas se detecta una preferencia hacia organizaciones discursivas muy similares en disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades así como en otras de Ciencias Básicas. No obstante ello, por otro lado, también es factible pensar que estos géneros no serían tan homogéneos y podrían revelar características idiosincráticas y prototípicas a cada disciplina. En efecto, tanto Parodi (2008d) como Ibáñez (2008b), a partir de un corpus de textos especializados en cuatro disciplinas, identificaron interesantes distinciones a través del discurso de algunas disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Básicas en los géneros Manual y Texto Disciplinar, respectivamente. Estos hallazgos complementarios de investigaciones anteriores revelan que, aunque se trata de los mismos géneros, puesto que sus movidas retóricas nucleares se mantienen estables, se detectan otras movidas prototípicas en los géneros de unas y otras disciplinas.

Aunque en este caso no se ha realizado aún un estudio detallado de las características de unos y otros de los tres géneros identificados como transversales, y de alta ocurrencia en los seis corpus, es posible hipotetizar que sus rasgos podrían variar. Esto quiere decir que, a pesar de que son los mismos tres géneros (MA, AI y TD) que actúan como mecanismos discursivos fundamentales, ellos podrían

mostrar particularidades específicas en cada disciplina. No es una novedad que un mismo género suele mostrar rasgos idiosincráticos como parte del discurso de una disciplina (Parodi, 2008d; Ibáñez, 2008b; Martínez, 2012) o, incluso, a través de subdisciplinas (Burdiles, 2012). Asunto que, en este caso, obviamente debe corroborarse empíricamente en estudios posteriores.

Capítulo 8

El difícil transitar de la teoría (psico)lingüística hacia la sala de clases

Introducción

Es bien sabido que muchas veces los desarrollos científicos se enclaustran en las universidades y no resulta fácil su acceso y su transferencia desde un nivel de investigación pura hacia ámbitos educativos y laborales. Incluso, a menudo, en donde se desarrolla la llamada ciencia aplicada no se hace fácil concretar interacciones con los medios externos a la academia y poner a disposición productos educativos elaborados apropiadamente.

Muchas son las razones que pueden explicar este fenómeno que tiende a bloquear los avances en algunos frentes y que –en muchos casos– implica años para que un determinado conocimiento logre ser transferido a niveles más operativos y se concrete su utilización por parte de los actores reales. Al parecer, la experiencia en otras áreas del conocimiento (como por ejemplo, los desarrollos tecnológicos en el campo telefónico o de Internet) ha demostrado imponer ritmos muy diversos y de gran rapidez, tal vez, debido a que el mercado ejerce una presión importante y la competitividad crea una constante presión, a veces, positiva.

En los ámbitos de las ciencias del lenguaje –desafortunadamente– no contamos con los ritmos de estos otros sistemas más ejecutivos. Otra explicación posible radica –en muchos casos– en que en las áreas educacionales existe carencia de un profesional que conozca ciertas necesidades específicas y oriente definitivamente su quehacer laboral hacia la identificación, explotación, transformación y transferencia de conocimientos producidos en una instancia de la academia y los ponga a disposición de otras

instancias más aplicadas. Estas otras instancias no pueden ni deben –necesariamente– tener la mirada profunda de la investigación, pero si requieren productos actualizados y más concretos que las hagan efectuar su labor docente de modo más eficiente y les permita estar al día en los cambios emergentes. No se trata de elaborar los conocidos “recetarios”, tampoco se intenta ofender ni minimizar las capacidades profesionales e intelectuales de quienes enfrentan a los alumnos en las instituciones escolares. De lo que se trata es de crear un mejor sistema de organización con una modalidad de trabajo más abierta y colaborativa en que cada instancia se aboca a lo que puede y sabe hacer mejor en pos de un sistema más dinámico y a través del cual la calidad de la educación esté asegurada de modo integral; pero, en cuya plataforma se inserta un mecanismo de transferencia educativa que vuelve ágiles y concretos los aportes.

Existen tensiones que el nuevo modelo educativo, mucho más cambiante y ejecutivo, impone al rigor universitario y a los requerimientos de la reforma educacional en curso con el fin de dar soluciones a las necesidades de los profesores de aula. Tensión entre la búsqueda de productividad académica investigativa y la eficiencia de un profesional capaz de independencia en el aula. Tensión entre el profesor universitario en su rol de investigador y su desempeño como formador de profesores para el sistema escolar. Tensión entre los profesores de aula desde lo que esperan y requieren con lo que efectivamente reciben en las diversas modalidades de perfeccionamiento docente. Tensión entre los contenidos que profesores de aula entregan y su modalidad educativa y lo que sus alumnos perciben como importante y rescatan de lo que se les entrega. En suma, tensión entre el desarrollo del conocimiento de vanguardia y la gestión del mismo en busca de una formación docente inicial actualizada y una capacitación continua relevante.

La necesidad de contar con una instancia formal en la organización universitaria para este propósito se hace evidente. Una estructura intermedia de formación metodológica y vinculación con el sistema escolar y la supervisión de las prácticas docentes que realizan los alumnos en formación debería crearse o rediseñarse. En esta línea, queda claro que no todo puede ser exigido al docente de aula de la noche a la mañana. Las instituciones formadoras de profesores también tienen una responsabilidad en ello y deben jugar un papel preponderante. La transformación del conocimiento especializado

hacia uno más divulgativo y aplicado debe ejecutarse por profesionales de alta capacidad y que logren la efectiva adecuación de contenidos con el desarrollo de propuestas metodológicas a la luz de los tiempos en que parece primar la “revolución informática”. Todo ello llama a que las universidades tradicionales, formadoras clásicas de los profesionales docentes, tengan la sabiduría de seleccionar lo pertinente en la formación inicial docente y entregar las herramientas básicas atingentes. Según se constata en terreno (al interior de las salas de clases), lamentablemente esto no acontece siempre de la manera esperada: existen profesionales en ejercicio que carecen de las competencias requeridas y a quienes las instituciones formadoras han debido entregarlas oportuna y sincronizadamente. Es muy cierto que elaborar un conocimiento divulgativo desde lo altamente especializado no es tarea fácil, pero tal es el papel de las unidades pedagógicas específicas.

Como es evidente, se requieren ajustes urgentemente. No se puede continuar en espera de que, mágicamente, las teorías acerca de la comprensión de textos escritos y los avances en la lingüística del texto y del discurso “desciendan” a las aulas. La incorporación de estas temáticas y la preocupación por el desarrollo de habilidades lingüísticas en los currículos escolares son una excelente señal y acertada decisión. Más, se requiere una operacionalización de ellos.

No es una novedad que los alumnos de diversos niveles escolares, universitarios y profesionales tanto en Chile como en otros países del mundo enfrentan dificultades para el manejo eficiente del lenguaje tanto oral como escrito. Hay suficiente información que da cuenta de estos hechos y –en Chile– contamos con diversos estudios que revelan los magros logros en lectura y escritura (Peronard *et al.*, 1998; Parodi 2003, 2007; Ibáñez, 2007b, 2008a).

Dentro de este resumido panorama, es un hecho que los docentes en ejercicio en el ámbito escolar se han visto exigidos por múltiples demandas en pos de –entre otros– objetivos y contenidos nuevos, ajustes curriculares, innovaciones metodológicas, requerimientos de perfeccionamiento y actualización teórica. Todo ello sumado a la ya clásica carga académica y a los grupos cursos con cantidades elevadas de alumnos. No pretendemos que fácilmente se logren cambios en estas áreas, pero buscamos apoyar la labor docente y elevar el perfil profesional de quienes tienen en sus manos el futuro de los estudiantes. Por ello, entre otros, se hace

inminente el cambio desde una pedagogía centrada fuertemente en la memorización de contenidos –mayoritariamente– no significativos para los alumnos, hacia una pedagogía más proactiva y colaborativa en donde el desarrollo de habilidades pase a ocupar el centro de atención. Esto implica un fuerte cambio paradigmático para el cual se requiere implementar medidas creativas e innovadoras.

8.1 Convenio MINEDUC-PUCV: búsqueda de alternativas

En este contexto, durante el año 2002 y 2003, con el afán de estrechar lazos entre el Ministerio de Educación, la academia y el sistema escolar, el *Componente Fortalecimiento de la Profesión Docente del Ministerio de Educación de Chile* invitó a los *Programas de Postgrado en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)* a explorar y llevar a cabo una nueva manera de enfrentar la capacitación de profesores del área Lenguaje y Comunicación en los niveles de 1º y 2º años de Enseñanza Media. La idea de algunos profesionales del Ministerio en cuestión fue crear lazos específicamente con aquellas universidades con dominio avanzado en el tema de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades lingüísticas y proyectar modalidades de vinculación con los profesores del sistema escolar.

Uno de los objetivos nucleares de esta alianza (MINEDUC-PUCV) fue compartir con un grupo de docentes de 1º y 2º años de E.M. algunos contenidos teóricos esenciales y metodológicos. En la propuesta de la PUCV no se pretendía ofrecer un seminario magistral de corte expositivo para los profesores participantes, sino que –muy por el contrario– en el espíritu de la experiencia se buscaba armonizar un encuentro con pares académicos y brindar un espacio de encuentro y reflexión que potenciara su acción profesional y les entregara paulatinamente un grado de autonomía importante.

Para ello, se previó crear un conjunto de materiales de intervención didáctica –diseñados *ad hoc* para este grupo de docentes– por parte de académicos del equipo de lingüística de la PUCV. Este material, a modo de Módulos Didácticos, centrado en temas en directa relación con los objetivos curriculares y los contenidos mínimos de los niveles escolares focalizados, era el eje transversal

para las conversaciones iniciales con los profesores de aula y exigía su revisión crítica durante el desarrollo de las sesiones de trabajo.

De manera más específica, con estos materiales se intentaba que, en una discusión abierta y reflexiva en torno al diseño de los mismos, los profesionales de la educación se cuestionaran por la teoría subyacente y fortalecieran así sus conocimientos relativos a las habilidades de comprensión y producción del lenguaje escrito. Nos animaba la idea de formar grupos pequeños de reflexión en que, por un lado, pudieran coincidir –de ser posible– docentes de un mismo establecimiento que posteriormente fueran foco de cambio al interior de sus unidades educativas o –en su defecto– de diversos colegios cercanos de una misma zona o área de las ciudades involucradas. Una cuestión importante estaba en que –por definición– los grupos debían ser pequeños en su constitución (no más de 5 a 7 docentes) y como moderador de estas sesiones estaba un académico de la universidad a quien denominamos “tutor”.

Un punto relevante constituyó la búsqueda por desmitificar el perfeccionamiento tradicional en que un profesor universitario “*entrega contenidos*” a docentes de aula; en otras palabras, queríamos salir del círculo (“*vicioso*”) en donde “*alguien sabe mucho y asume que los otros no saben nada*”. Desde esta idea inicial invitamos a un grupo de docentes a un taller de capacitación y no a una “conferencia”, “charla” o “seminario” y, justamente por ello, no había aquí un “relator”, sino –como ya se indicó– un tutor, un colega quien tenía el desafío de crear un ambiente relajado de interacción académica.

Sobre la base de la propuesta de la PUCV estaba el compartir estos materiales, organizados jerárquicamente uno por sesión en encuentros semanales y plantear algunas ideas nucleares que los tutores proponían en cada reunión. Se buscaba que los docentes analizaran cada módulo y se sintieran cómodos para criticarlos y proponer ajustes. De allí, podían surgir tareas o temáticas emergentes que cada tutor debía coordinar, brindando soluciones alternativas en cada caso.

De modo más concreto, los objetivos específicos de estos talleres eran que los docentes fueran capaces de reflexionar acerca:

- de sus prácticas aúlicas,
- de los materiales que utilizan y quisieran emplear,
- de los conceptos teóricos que requerían profundizar o conocer,
- de las distintas modalidades metodológicas a implementar.

En una segunda parte –y no menos importante– se buscaba coronar este diálogo entre el sistema escolar y la universidad con el *diseño y elaboración* de un material didáctico que surgiera de las temáticas abordadas y buscara resolver algunos de los problemas concretos que los docentes sentían como prioritarios al interior de sus salas de clases y para sus alumnos.

Este producto colaborativo se fue gestando durante varias semanas de trabajo intenso en que todos los participantes de cada grupo aportaban a la construcción de módulos didácticos que se encuadraran en algún tema seleccionado. Para ello, los módulos propuestos por los tutores sirvieron de guías ejemplares que podían o no ser considerados.

El proyecto que comentamos –obviamente– no se habría concretado si no hubiéramos logrado un alto apoyo y desinteresada participación en los cerca de 60 profesores de 1º y 2º años de E.M. de establecimientos en las ciudades de Casablanca, Quilpué, Quintero, Viña del Mar y Valparaíso (Chile). Se debe destacar su tenacidad y empuje por alcanzar una capacitación una vez por semana en horas fuera de la jornada escolar (las sesiones se iniciaban a la 17:30 y muchas veces culminaban cerca de las 21) y, por supuesto, sin remuneración extra alguna. Solo los impulsó el deseo de saber más, actualizar sus conocimientos y buscar alternativas para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. Una motivación importante adicional (no prevista inicialmente) fue el “volver a la universidad” y retomar el diálogo en dichos espacios académicos.

También es de justicia reconocer el esfuerzo de las tutoras de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que lideraron –en principio– y luego coordinaron este diálogo entre sistema escolar y academia universitaria. Ellas fueron las voces que introdujeron los temas a debatir y propusieron los primeros materiales a modo de ejemplificación y modelamiento. Ellas debieron dar apoyo a las acciones pedagógicas y entregar sustento teórico, cuando fue necesario.

Sin lugar a dudas, solo al esfuerzo mancomunado de ambos grupos puede deberse el éxito de la gestión.

8.2 Publicación de los módulos producidos por los docentes

Una selección de los módulos elaborados por los docentes se ha publicado recientemente por parte del MINEDUC en un libro que circula ya en establecimientos escolares de Chile. Sus autores son los profesores que participaron en la experiencia. El libro se ha titulado: *Lenguaje en acción. Guías para la producción y comprensión de textos* (MINEDUC/PUCV, 2003).

La totalidad del material producido durante los dos años del proyecto, destinados a alumnos de 1º y 2º años de Enseñanza Media pero también en uso por parte de alumnos de otros niveles secundarios, se encuentra disponible en la siguiente dirección web: www.programacapacitación2002.mineduc.ucv.cl.

Recomendamos visitar el sitio desde el cual todos los módulos están disponibles en formato Word, para más fácil manejo y uso.

Ahora bien, no debe sorprender a nadie la heterogeneidad, variedad de estilo y formato del material allí presentado. En ellos no se pretende buscar una organización jerárquica, es decir, dichos módulos no presentan necesariamente una organización secuencial, sino que –dado el modo en que fueron producidos– responden a los intereses de cada grupo gestor. Se privilegió la originalidad, flexibilidad, respeto a la diversidad e intereses de los autores; más que la rigurosidad jerárquica de contenido y adhesión a patrones clásicos de enseñanza/aprendizaje. En algunos casos, los módulos fueron elaborados por docentes de una misma institución, por ello responden a intereses más particulares de ese establecimiento en cuestión. En otros casos, los autores de un módulo fueron docentes provenientes de diversos establecimientos de la región pero que optaron por una construcción colaborativa del material, ya que coincidían en los intereses temáticos o teóricos.

A continuación, reseñamos algunas de las características que estimamos más relevantes de los módulos disponibles en la Web:

- En ellos –mayoritariamente– se explota la relación lectura-escritura, esto es, no se concentran en el desarrollo de una sola habilidad sino que ambas se interconectan permanentemente.
- A través de diversas actividades y de técnicas variadas se explota la capacidad metacognitiva y la reflexión metalingüística de los alumnos.

- El material encuadra directamente con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos propuestos para los niveles escolares en cuestión.
- De manera general, los módulos tienen tres ejes: revisión de contenidos, desarrollo de habilidades y explotación de objetivos transversales.
- Una ventaja de este material didáctico es que se ofrece como una alternativa no rígida para apoyar las actividades de la sala de clases; es decir, cada docente puede adaptarlo, modificarlo y tomar partes de acuerdo al nivel de sus alumnos y a sus propios objetivos didácticos.
- Dentro de las temáticas, por una parte, se tocan temas cercanos a los sujetos y, por otra, se abordan objetivos transversales: identidad cultural e identidad personal.
- Los módulos no están orientados hacia la reproducción de contenidos, sino hacia la elaboración creativa, el pensamiento crítico y el desarrollo de actividades cognitivas superiores.
- En cada módulo se ofrecen variadas formas de evaluación.
- Es un material realizado "desde adentro" y por los propios actores del sistema escolar; esto quiere decir que apunta a intereses de alumnos reales y a necesidades más o menos comunes de los profesores del sistema.
- Cada material surge a partir de realidades particulares; por lo tanto, puede resultar un tanto contextualizado. No obstante, se propone como altamente generalizable porque responde a alumnos reales en entornos cotidianos.

Se debe destacar que al inicio de cada módulo se consignan los nombres de sus autores, hecho que debe enorgullecer a quienes tomaron parte en esta aventura de innovar y ser capaces de actualizar conocimientos y aplicarlos en virtud de los logros de sus alumnos.

Esperamos sinceramente que este material se constituya en un aporte al desarrollo de habilidades lingüísticas de los alumnos de 1º y 2º años de E.M. y, así, logremos mejores comprendedores y productores de textos escritos

8.3 Orientaciones para el uso de los módulos y comprensión de su modalidad de producción

A continuación se entrega algunas nociones acerca del proceso y contexto de producción del material educativo, así como un conjunto de orientaciones para la mejor explotación de estos módulos.

8.3.1 Marco del trabajo de capacitación

Durante el Proyecto de Capacitación para profesores de 1º y 2º Año Medio de Lenguaje y Comunicación se realizaron las siguientes actividades para los grupos de trabajo, coordinados por una tutora especialista en lenguaje:

- a. analizar y discutir críticamente un conjunto de módulos centrados en desarrollo de habilidades lingüísticas (tipo guías de autoaprendizaje) con características modélicas. Estos materiales fueron elaborados por el equipo de académicos participantes de la PUCV;
- b. a partir de ellos, se invitó a trabajar en grupos pequeños a los docentes de 1º y 2º EM con el fin de fomentar el diálogo, la colaboración y la socialización de experiencias en torno a los tópicos abordados en los módulos;
- c. llevar a cabo una reflexión teórica acerca de aspectos relevantes que surgieran del estudio del material didáctico;
- d. discutir los principales temas considerados en los programas de 1º y 2º Medio, a partir de la práctica pedagógica cotidiana, desde una perspectiva teórico-práctica;
- e. basados en esta experiencia y asistidos por las tutoras, elaborar material didáctico para lectura y escritura que responda a las necesidades particulares de los docentes participantes; de ser posible, en un laboratorio computacional.

8.3.2 Principales focos desarrollados en las actividades de tutoría

Para el equipo de especialistas de la PUCV que ha diseñado la propuesta metodológica, un foco de particular interés e importancia lo constituye la reflexión teórica constante a partir del material didáctico. De este modo, cada sesión de trabajo contempla este aspecto, pero no como una elucubración *per se*, sino que en virtud del apoyo al diseño del material y la complementación con objetivos y contenidos de los cursos en cuestión.

En las reuniones de trabajo estas reflexiones se han realizado sobre la base de algunos temas que detallamos a continuación:

- Articulación de contenidos mínimos, objetivos fundamentales y habilidades lingüísticas.
- Desarrollo de estrategias de comprensión lectora y de producción escrita.
- Evaluación de la comprensión lectora y de la producción escrita.
- Evaluación de producto y evaluación de proceso.
- Estrategias de comprensión y de producción de diversos tipos textuales.

8.3.3 Caracterización de la modalidad de producción de material por parte de los docentes

El procedimiento de trabajo grupal se puede sistematizar a través de algunos ejes centrales de esta modalidad de perfeccionamiento:

- Formar grupos pequeños de docentes que trabajen en distintas realidades sociopedagógicas (no más de siete u ocho docentes por grupo).
- Fomentar un clima de trabajo colaborativo, respetuoso y tolerante.
- Ofrecer espacios de intercambio de conocimientos y experiencias donde todas las propuestas son valoradas.
- Proponer una serie de materiales didácticos enfocados al desa-

rollo de estrategias de comprensión textual y producción escrita y, a partir de ellos, iniciar una discusión acerca de algunos ejes teóricos y aplicados específicos.

- Destinar sesiones para elaborar material didáctico, otorgando vital importancia a la etapa de planificación de ellos.
- Utilizar distintas modalidades de revisión de los materiales (autoevaluación por medio de pautas, co-evaluación realizada por los restantes docentes de cada grupo y por la tutora a cargo).

Ahora bien, la producción de los materiales didácticos elaborados por los docentes participantes se desarrolló en tres momentos diferentes:

- a. *Etapa de planificación:* en este momento se procedió a seleccionar los objetivos, estrategias, procedimientos, temas y habilidades consideradas en el módulo didáctico. Esta etapa es importante para delimitar el trabajo y buscar material de apoyo en caso necesario.
- b. *Etapa de ejecución:* en esta parte del proceso se comenzó a elaborar el módulo propiamente tal. Se inicia con la elección de los textos y se diseñan las actividades y la fase de evaluación. Luego de concluido el primer borrador se logra tener claridad en cuanto al módulo como un todo.
- c. *Etapa de revisión:* durante esta etapa, los materiales se sometieron a varias revisiones y correcciones, tanto en cuanto a la pertinencia de los objetivos y las actividades como a la congruencia, por ejemplo, entre los objetivos y la evaluación. Como última instancia, se revisan aspectos formales.

Todas las etapas anteriores están fuertemente marcadas por un trabajo colaborativo que, obviamente enriquece cada una de ellas.

8.4 La estructura de un módulo

Los materiales didácticos producidos por los docentes responden al siguiente modo organizativo:

- Motivación
- Objetivos lingüísticos
- Objetivos transversales
- Nivel escolar
- Tiempo estimado
- Desarrollo de habilidades lingüísticas en complejidad creciente
- Autoevaluación
- Co-evaluación
- Síntesis de contenidos y procedimientos
- Explicitación de las estrategias utilizadas
- Reflexión permanente y continua
- Bibliografía (en caso necesario)

8.4.1 Evaluación de la actividad

Como una forma de evaluar la actividad de capacitación y del diseño y aplicación del material en algunos de los cursos de los profesores participantes, se aplicaron encuestas de opinión tanto a docentes como a alumnos. El análisis de estas exploraciones permite extraer los comentarios que se entregan a continuación:

- Los profesores evalúan positivamente el trabajo realizado, tanto en la etapa de aplicación en aula de los módulos como las sesiones realizadas en la Universidad.
- Los profesores evalúan positivamente el trabajo desarrollado por los alumnos y las alumnas participantes en el proyecto.
- Los estudiantes perciben la incorporación de los módulos a la programación de las actividades de aula como altamente motivadores y como una instancia valiosa de aprendizaje.
- Los profesores reconocen un avance en el aprendizaje de sus alumnos en comprensión y producción de textos escritos.
- Los profesores afirman estar mejor preparados para desarrollar estrategias de comprensión lectora y producción escrita en su realidad particular.
- Los profesores reconocen la importancia de la concepción de la lectura y de la escritura como procesos estratégicos.
- Los profesores reconocen haber aprendido nuevas formas de evaluar las competencias comunicativas en sus alumnos.

- Los docentes han desarrollado un vínculo profesional y afectivo entre ellos, las tutoras a cargo y la Universidad.
- Los profesores reconocen un mejoramiento en su autoestima personal y profesional.
- Los profesores manifiestan el impacto positivo que este trabajo ha tenido en sus establecimientos educacionales e, incluso, en los hogares de sus alumnos y alumnas.
- Los docentes reconocen la necesidad de seguir perfeccionándose a través de esta modalidad de trabajo interactivo.

Capítulo 9

A modo de cierre

Al concluir la nueva edición de este libro, es oportuno señalar que, en cuanto a las teorías y modelos de comprensión lingüística aquí presentados, considero que cada uno de ellos es acertado en determinados aspectos y especificaciones. El modelo estratégico es operativo en muchos casos y funciona bien para entender que los sujetos pueden encontrar caminos diversos para resolver algunos de los problemas que se deben enfrentar durante la lectura de un texto determinado. La propuesta de Peronard y Gómez destaca como una visión integradora que defiende una concepción de hombre muy particular y la declara explícitamente y, al mismo tiempo, propende a una visión integral del proceso de comprensión. La teoría constructivista está muy bien enfocada en la idea de la "búsqueda de sentido" (*search after meaning*), aunque está predominantemente focalizada en textos de tipo narrativo; de modo que algunos de sus postulados deben ser revisados y ajustados cuando se trata de comprender textos de otros tipos, géneros y temáticas. Por su parte, el modelo de indexación de eventos, al igual que el anterior, funciona muy bien cuando el lector se enfrenta a textos narrativos y logra mantener la coherencia a la luz de sus conocimientos previos, controlando las dimensiones involucradas. Por su parte, la teoría de la comunicabilidad, nuevo marco teórico central para esta re-edición, es un desarrollo que se cimienta en trabajos anteriores del modelo de Peronard y Gómez, pero que ciertamente intenta ir mucho más allá. Entre otros, avanza e incluye la comprensión de textos multimodales y disciplinares y muestra a partir de textos reales que los procesos inferenciales varían de texto a texto según los rasgos de género y especialidad.

Así, a la luz de estas teorías y modelos, el análisis detallado y la comparación de las diversas propuestas teóricas permiten concluir que los procesos inferenciales se constituyen en el centro gravitante dentro de cualquier teoría de la comprensión lingüística. Las inferencias, sus definiciones y taxonomías, ocupan gran parte de la investigación y del debate en torno a la comprensión de textos y su estudio es materia ineludible de la mayoría de las investigaciones en curso. La capacidad de generar inferencias de diverso tipo, utilizando los conocimientos previos del lector y así llegar a dar coherencia al texto y producir información no explicitada es aún un misterio en muchos sentidos. Existen grandes vacíos en nuestra comprensión de la forma en que se generan las inferencias basadas en el conocimiento previo, su representación y la arquitectura cognitiva que las acoge. Es preciso, por ejemplo, analizar con precisión el ciclo temporal de la construcción, mantención y modificación de clases de inferencias específicas durante y después de la lectura. Algunas inferencias pueden emerger lentamente a medida que se lee un texto; por el contrario, ellas también pueden surgir como entidades discretas cada vez que se comprende una afirmación en particular. Muy pocos trabajos de investigación han examinado las inferencias globales, tales como aquellas que ayudan a establecer temas, ideas principales y actitudes del escritor, a la luz de objetivos divergentes de lectura y en contextos diversos.

También se requiere mucha más investigación acerca de la forma en que la generación de inferencia es construida desde diversos tipos de relaciones semánticas de coherencia tanto del sistema verbal en sí mismo como acerca de relaciones semánticas intersistemas de tipo multimodal (verbal y gráfico, por ejemplo). En otras palabras, poco sabemos acerca de ciertas inferencias basadas en relaciones semánticas prototípicas del sistema verbal en algunos textos de géneros especializados y disciplinares. Menos sabemos aún acerca de la comprensión de textos escritos a partir de relaciones semánticas entre el sistema verbal y el sistema gráfico (digamos, una ilustración, un mapa, un gráfico, etc.) y ni qué decir de lo que concierne al sistema matemático. Todo ello, por supuesto, desde géneros específicos y en movidas retóricas determinadas, en ciertas disciplinas y a la luz de claros objetivos de lectura.

En este libro hemos apostado por una aproximación basada en una relación más eficiente entre la teoría, la investigación y las

metodologías para el lenguaje al interior de la sala de clases. Esta opción es —obviamente— una de muchas alternativas posibles de explorar. En este caso, hemos abordado una propuesta generada en la interacción entre un Ministerio de Educación, un centro especializado universitario (PUCV) y un grupo de docentes en ejercicio en el sistema escolar secundario. Sin duda una interacción no novedosa, pero sí poco común en un funcionamiento eficiente. Los resultados de la capacitación docente alcanzada, del material elaborado y de los impactos posibles al interior de la organización educacional aún están por determinarse. La responsabilidad de las universidades formadoras de especialistas en lenguaje y comunicación debe brindar garantías de contar con profesionales altamente capacitados en metodologías modernas para el desarrollo de habilidades lingüísticas, ancladas en los conceptos actuales de discurso escrito, comprensión y producción lingüísticas, entre muchos otros.

En esta nueva edición de este libro, nueve años después de su primera aparición, hemos intentado poner al día parte de los capítulos originales y ampliar y actualizar las referencias bibliográficas.

Junto a ello, hemos decidido también introducir una nueva mirada de la comprensión de textos escritos, incluyendo dos nuevos capítulos. Ellos —esperamos— han aportado la actualización y profundización de nuestra propia visión acerca de la comprensión tanto en los aspectos teóricos como empíricos, al incluir un encuadre más detallado de nuestra perspectiva personal y mostrando la mirada de los géneros del discurso que se leen en la formación doctoral. Esta doble mirada, en nuestra opinión, enriquece la propuesta de 2005 y entrega mayores antecedentes.

Ahora bien, no cabe duda que estas teorías, modelos y/o marcos aquí revisados abordan solo parcialmente el complejo fenómeno de la comprensión de textos escritos. En algunos casos, cada mirada es una aproximación que atiende más a ciertos procesos, componentes u dimensiones. En otros, habrá que revisar con detención las similitudes, pues si los nombres utilizados refieren a los mismos mecanismos y procesos es muy posible que debamos re-construir una única teoría o modelo, como acontece en algunos casos. Desafortunadamente, la mayoría de los investigadores (ya sea ingenuamente o de modo consciente y planificado) busca cierto grado de originalidad y, por ende, se tiende a realizar propuestas cuya terminología es cada vez diferente; pocas veces se relaciona explícitamente un enfoque con

otro o se reconoce abiertamente una influencia o paradigma en el que se inscribe. Todo ello puede complicar el panorama, más aún si los investigadores en comprensión lingüística no están absolutamente de acuerdo acerca de los procesos caracterizadores de tal fenómeno, de las metodologías empleadas, o de los resultados alcanzados. Es cierto que la información disponible en la actualidad restringe las alternativas, pero aún no parece existir una teoría suficientemente madura que alcance un grado de aceptación amplio. Por un lado, podría pensarse que no todo es tan caótico; al menos ha parecido existir algunos acuerdos, tal como los del tipo no controversial; aunque no todos están tan de acuerdo en ello, por ejemplo, respecto a las representaciones simbólicas.

Desde el amplio marco en que se sitúa este libro, cabe señalar, tal como ya he puntualizado en otros trabajos (Parodi, 2001a, 2001b), que no comparto una visión estrecha de los estudios psicolingüísticos, así como tampoco las críticas en cuanto a que la psicolingüística habría desaparecido como disciplina o que su rango de acción estaría limitado por haber cometido ciertos "pecados capitales" (Reber, 1987; Gernsbacher, 1990). En mi comprensión de los desarrollos científicos, entiendo que las teorías y modelos de corte psicolingüístico pueden transitar por caminos interdisciplinarios de acuerdo con las opciones paradigmáticas que tomen lugar en lingüística y psicología y otras disciplinas adyacentes, y que esta interdisciplina no será juzgada por haber hecho algunas opciones treinta años atrás, tales como haber adherido fuertemente a los postulados chomskianos o haberse concentrado en el desarrollo ontogénico del lenguaje en los primeros años de vida del ser humano. No permitir o rechazar la evolución de una disciplina, corresponde a una estrechez científica incomprensible. Las descalificaciones de las que ha sido objeto la psicolingüística pueden entenderse como intentos por negar la interdisciplinariedad de ciertos objetos de estudio tales como el lenguaje humano o como rechazos o confusiones con los supuestos epistemológicos que un determinado paradigma pudiera esgrimir. No cabe duda de que nadie tiene el derecho de arrogarse el dominio único del estudio del lenguaje natural ni de la mente humana, ni mucho menos de los procesos implicados en la comprensión del discurso.

En mi opinión, el estudio de la comprensión lingüística y de los procesos superiores implicados debe ser abordado simultáneamente

desde diversas ópticas, disciplinas o interdisciplinas. Ello constituirá —sin lugar a dudas— un aprovechamiento más certero de los recursos disponibles. Así las cosas, estimo que la psicolingüística actual debería enfrentarse desde una óptica discursivo cognitiva a la luz de los avances de las neurociencias, sin descuidar la preocupación del ser humano como ente inherentemente social.

Debo señalar que me preocupa la carencia de modelos de comprensión profunda de corte integral desde una perspectiva antropológica que sean compatibles con la evidencia empírica, pero en los que no se pretenda construir una visión parcial del hombre; ya sea negando, rechazando o minimizando su esencia vital que lo hace precisamente un hombre histórico. Opino que el estudio de la comprensión del lenguaje humano no debe quedar al arbitrio exclusivo de visiones mecanicistas y reduccionistas.

Es muy posible aventurar que la multiplicidad de teorías coexistentes en lo que a comprensión lingüística respecta encontrarán un camino integrador; es obvio que la mayoría no son excluyentes y sus hallazgos y propuestas, tomadas en conjunto, pueden permitirnos visualizar el complejo fenómeno que nos interesa de manera más acertada. La verdad, es que más de veinte años después de su publicación, no puedo más que sumarme a las palabras finales del libro de Gardner en cuanto al futuro de la ciencia cognitiva, futuro que evaluo como similar al de la comprensión lingüística:

"La situación de todos los que nos tildamos de científicos cognitivistas es precaria; pero si escuchamos las lecciones que nos imparte nuestra historia científica y que están presentes en nuestros antecedentes filosóficos, si tendemos a las reservas planteadas por los escépticos pero no nos dejamos amedrentar por ellas, si reconocemos las limitaciones de cualquier indagación pero no perdemos el brío, hay claros motivos para el optimismo". (Gardner, 1987:420)

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992): *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan.
- Aguilera, C. (2010): *La identificación de los géneros discursivos en el sub-corpus de Química del Corpus Académico PUCV-2010: Hacia una propuesta metodológica integrada*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Aravena, C. (2010): *Artefactos visuales en textos académicos de Historia y Literatura a nivel de doctorado*. Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Araya, C. (2011): *La presencia de esquemas argumentativos en los alegatos de clausura de fiscales y abogados defensores chilenos*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Arnoux, E. (2002): *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Arnoux, E. (ed.) (2009): *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, Buenos Aires, Arcos.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002): La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 35(51 y 52): 129-148.
- Bathia, V. (2012): *Critical Genre Analysis*. Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.
- Baturo, A. (1969): *El pensamiento de Jean Piaget*, Buenos Aires, Emecé.

- Bawarshi, A. y Reiff, M. (2010): *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy (Reference Guides to Rhetoric and Composition)*, California, Parlor Press.
- Bazerman, Ch. (1994): *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*, Nueva York, HMH.
- Bazerman, Ch. (2012): *A Genre Based Theory of Literate Action*. Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.
- Bazerman, Ch. y Russell, D. (eds.) (1995): *Landmark Essays on Writing across the Curriculum*, Londres, Routledge.
- Bazerman, Ch.; Krut, R.; Lunsford, K.; McLeod, S.; Null, S.; Rogers, P. y Stansell, A. (2009): *Traditions of writing research*, Londres, Routledge.
- Bazerman, Ch. y Wiener, H. (2009): *Writing Skills Handbook*, California, Wadsworth Publishing.
- Bazerman, Ch.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (eds.) (2009): *Genre in a changing world*, California, The Clearing House & Parlor Press.
- Bazerman, Ch.; Dean, C.; Early, J.; Lunsford, K.; Null, S.; Rogers, P. y Stansell, A. (2012): *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures*, California, Parlor & Clearing House Press.
- Belinchón, M.; Revière, A. y Igoa, J. (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Valladolid, Trotta.
- Bhatia, V. (1993): *Analysing Genre: Language use in professional settings*, Londres, Longman.
- Bhatia, V. (2004): *Worlds of written discourse. A genre based view*, Sydney, Continuum.
- Biber, D.; Connor, U. y Upton, J. (2007): *Discourse on the move. Using corpus analysis to describe discourse structure*, Amsterdam, Benjamins.
- Bolívar, A. y Parodi, G. (2013): Academic and professional discourse. En M. Laconte (editor), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, EE.UU., Routledge (en prensa).
- Britt, A.; Goldman, S. y Rouet, F. (eds.) (2012): *Reading. From words to multiple texts*, Londres, Routledge.
- Bunge, M. (1969): *La investigación científica*, Barcelona, Ariel.
- Burdiles, G. (2012): *Descripción de la organización retórica del género Caso Clínico de la medicina a partir del Corpus CCM-2009*. Tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Carreiras, M. y Clifton, Ch. (2003): *On the on-line study of language comprehension*. [En línea]. Disponible en http://www-unix.oit.umass.edu/~cec/Intro_ccec3.PDF
- Carvalho, W. (2010): *El modo visual gráfico y el verbal de un género académico en el sub-corpus de Química correspondiente al corpus PUCV 2010*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Castañeda, L. y Henao, J. (1995): *La lectura en la universidad*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Castillo, C. (2012): *La expresión de la subjetividad en la Tesis de Licenciatura de Literatura y Lingüística: Una Aproximación desde la Teoría de la Valoración*. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Chall, J. y Jacobs, V. (1983): "Writing and reading in the elementary grades: developmental trends among low SES children", en *Language Arts* 60,(5): 617-626.
- Ciapuscio, G. (1994): *Tipos textuales*, Buenos Aires, Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, Universidad Pompeu Fabra.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. y Passerault, J. (1996): *Psycholinguistique textuelle*, París, Hachette.
- Cook, A. y Guéraud, S. (2005): What have we been missing? The role of general world knowledge in discourse processing. *Discourse Processes*, 39(2&3): 265-278.
- Copi, I. (1971): *Introducción a la Lógica*, Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Cubo de Severino, L., Lacon, N. y Puiatti, H. (eds.) (2012): *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*, Córdoba, Comunicarte.
- Damasio, A. (2006): *En busca de Espinosa: neurobiología de la emoción y de los sentimientos*, Barcelona, Drakontos.
- Damasio, A. (2010): *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*, Nueva York, Pantheon Books.
- De Beaugrande, R. (1997): *New foundations for a science of text and discourse: Cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society* (Vol. LXI), Norwood, NY, Ablex Publishing.

- De Vega, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial.
- De Vega, M. (2002): "Del significado simbólico al significado corpóreo", en *Estudios de Psicología*, 23(2), 153-174.
- De Vega, M. (2005): "Lenguaje, corporeidad y cerebro", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38(58): 157-176.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (coords.), (1999): *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- De Vega, M.; M. Carreiras; M. Gutiérrez-Calvo y Alonso-Quecuty, M. (1990): *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza.
- De Vega, M., Glenberg, A. y Graesser, A. (eds.) (2008): *Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition*, Oxford, Oxford University Press.
- Deerwester, S., Dumais, S., Furnas, G., Landauer, T. y Harshman, R. (1990): "Indexing by latent semantic analysis", en *Journal of the American Society for Information Science*, 41: 391-407.
- Devitt, A. (2008): *Writing Genres (Rhetorical Philosophy and Theory)*, California, Parlor Press.
- Eisterhold, J. (1991): "Reading-writing connections: toward a description for second language learners", en B. Kroll (ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 88-101), Cambridge, Cambridge University Press.
- Evans, J. (1980): *Thinking: experiential and information processing approach. Cognitive Psychology: New Directions*, Londres, Routledge & Kegan.
- Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis*, Londres, Longman.
- Farlora, M. (2011): *Descripción funcional del género académico didáctico con función evaluativa prueba tipo ensayo en el área humanidades: Diferencias disciplinares*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Faune, C. (2012): *Caracterización de Trabajos Finales de Grado de Licenciatura en Filosofía, Lingüística, Literatura y Psicología de la PUCV*. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Ferrater Mora, J. (1980): *Diccionario de Filosofía*, Madrid, Alianza.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comps.), (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Fischer, A. (ed.) (2004): *Nuevos paradigmas a comienzos del tercer milenio*, Santiago de Chile, Aguilar.
- Flores, C. (2012): *Tiempos de lectura, tiempos de respuesta y precisión de respuesta de comprendedores de alto nivel de logro y de bajo nivel de logro de un Doctorado de Lingüística, cuando leen textos del género Texto Disciplinar con relaciones causales de tipo no volitivo y de tipo epistémico*. Tesis para optar al Grado de Magister en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Fodor, J. (1986): *La modularidad de la mente. Un ensayo sobre la psicología de las facultades*, Madrid, Ediciones Morata.
- Fodor (2003): *La mente no funciona así. Alcances y límites de la psicología computacional*, Madrid, Siglo XXI.
- Foltz, P. (1998): Quantitative approaches to semantics knowledge representations. *Discourse Processes*, 25(2&3): 127-130.
- Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994): *Genre and the new rhetoric*, Londres, Taylor y Francis.
- Gardner, H. (1987): *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Madrid, Paidós.
- Garrod, S. y Sanford, A. (1999): "Incrementality in discourse understanding", en S. Goldman y H. van Oostendorp (eds.), *The construction of mental representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 3-28.
- Gernsbacher, M. (1990): *Language comprehension as structure building*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. (1996): The structure-building framework: what it might also be and why. En B. Britton y A. Graesser (eds.), *Models of understanding text*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 316-339.
- Gladic, J. (2012): *Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semióticos en textos del área de la lingüística: una aproximación al fenómeno multimodal desde el discurso académico universitario*. Tesis para optar al Grado de Magister en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Goldman, S. y van Oostendorp, H. (eds.), (1999): *The construction of mental representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Gómez Macker, L. (1995): "La dimensión social de la comprensión textual", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 17: 35-36.

- Gómez Macker, L. (1998): "Dimensión social de la comprensión verbal", en M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi, y P. Núñez, *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, pp. 34-58.
- González, C. (2011): "La formulación de los objetivos en artículos de investigación científica en cuatro disciplinas: historia, lingüística, literatura y biología", en *Linguagem em (Dis)curso*, 11, 2, 401-429.
- Goodman, K. (1985): Unity in reading. En H. Singer y B. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware, IRA & Erlbaum, pp. 813-840.
- Goswami, U. (1992): *Analogical reasoning in children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Graesser, A. (2007): "An introduction to strategic reading comprehension", en D. McNamara (ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 3-26.
- Graesser, A. y Clark, L. (1985): *Structures and Procedures of Implicit Knowledge*, Norwood, NJ, Ablex.
- Graesser, A. y Bower, G. (eds.) (1990): *Inference and text comprehension*, Nueva York, Academic Press.
- Graesser, A., Gordon, S. y Brainerd, L. (1992): "QUEST: A model of question answering", en *Computers and Mathematics with Applications*, 23: 733-745.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994): "Constructing inferences during narrative text comprehension", en *Psychological Review*, 101: 371-395.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (1997): Cognition. En T. van Dijk (Comp.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*, Londres, Sage, pp. 417-454.
- Graesser, A. y Lehman, B. (2012): "Questions drive comprehension of text and multimedia", en M.T. McCrudden, J. Magliano y G. Schraw (eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 53-74), Greenwich, CT, Information Age Publishing.
- Grassi, G. (2012): *Análisis Retórico-Discursivo de la Conclusión en Trabajos Finales de Grado de Licenciatura en Lingüística, Literatura, Filosofía y Psicología*. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Greene, S. y Ackerman, J. (1995): "Expanding the constructivist metaphor: a rhetorical perspective on literacy research and practice", en *Review of Educational Research*, 65(4): 383-420.
- Gries, S. (2010): "Corpus linguistic and theoretical linguistic: A love-hate relationship? Not Necessarily", en *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(3): 327-343.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Humenick, N., Perencevich, K., Taboada, A. y Barbosa, P. (2006): "Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension", en *The Journal of Educational Research*, 99(4): 232-245.
- Harris, T., Wexler, K. y Holcomb, P. (2000): "An ERP investigation of binding and coreference", en *Brain and Language*, 75: 313-346.
- Hyland, K. (2012): *The ESP Version: Genre, Community and Identity*. Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.
- Hyon, S. (1996): "Genre in Three Traditions: Implications for ESL", en *TESOL Quarterly*, 30, 4, 693-722.
- Ibáñez, R. (2007a): "Cognición y comprensión: una aproximación histórica y crítica al trabajo investigativo de Rolf Zwaan", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63): 81-100.
- Ibáñez, R. (2007b): "Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 45(1): 67-85.
- Ibáñez, R. (2008a): "Comprensión de textos académicos escritos en inglés: Relación entre nivel de logro y variables involucradas", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41(67): 203-229.
- Ibáñez, R. (2008b): "El Texto Disciplinar y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿regulación del conocimiento o persuasión?", en Parodi, G. (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 219-246), Valparaíso, EUV.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1973): *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- Irwin, J. y Doyle, M. (1992): *Reading/writing connections: learning from research*, Newark, Delaware, IRA.
- Jarpa, M. (2012): *Macrogénero académico evaluativo: Descripción retórica-estructural en la comunidad de aprendizaje de Postgrado en Biotecnología*. Tesis para optar al Grado

- de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Johnson-Laird, P. (1984): *Modelos mentales en la psicología cognitiva. Lecturas en psicología del pensamiento*, Madrid, Alianza.
- Johnson-Laird, P. (1986): *Reasoning without logic. Reasoning and Discourse Processes*, Londres, Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*, Londres, MIT Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.
- King, A. (1989): Effects of self-questioning training on college students' comprehension of lectures. *Contemporary Educational Psychology*, 14: 366-381.
- Kintsch, W. (1988): "The role of knowledge in discourse comprehension: A constructive-integration model", en *Psychology Review*, 95: 163-182.
- Kintsch, W. (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2001): "Predication", en *Cognitive Science*, 25: 173-202.
- Kintsch, W. (2002): "On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension", en Louwerse, M. y W. van Peer (eds.), *Thematics, interdisciplinary studies*, Amsterdam, Benjamins, pp. 157-170.
- Kintsch, K. (2012): "What kind of language statistics must be in long-term memory to make language understanding possible? A computational perspective", en A. Britt, S. Goldman y F. Rouet (eds.), *Reading. From words to multiple texts*, Londres, Routledge, pp. 118-131.
- Kintsch, W. (2013): "Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and its implications for instruction", en Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau y Robert B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, NJ, IRA, pp. 807-839.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. (1978): "Toward a model of text comprehension and production", en *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kintsch, W. y Mangalath, P. (2011): "The construction of meaning", en *TopiCs in cognitive science*, 3: 346-370.
- Koch, C. (2004): *The quest for consciousness, a neurobiological approach*, Englewood, Colorado, Roberts y Company Publishers.
- Kucer, S. (1985): "The making of meaning: reading and writing as parallel processes", en *Written Communication*, 2(3): 317-356.
- Kucer, S. (2001): *Dimensions of literacy. A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- León, J. y Pérez, O. (2002): "Taxonomías y tipos de inferencias", en J. León (Coord.), *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid, Pirámide, pp. 45-65.
- León, J. A. (Coord.) (2003): *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid, Pirámide.
- Lobos, I. (2012): *Caracterización del Posicionamiento en Conclusiones de Tesis de Licenciatura, Magister y Doctorado en Filosofía y Lingüística. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Louwerse, M. (2004): "Un modelo conciso de la cohesión y la coherencia", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 37(56): 41-58.
- Madden, C. y Swaan, R. (2003): "How does verb aspect constrain event representations?", en *Memory & Cognition*, 31(5): 663-672.
- Magliano, J., Zwaan, R. y Graesser, A. (1999): "The role of situational continuity in narrative understanding", en H. van Oostendorp y S. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 219-246). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Manktelow, K. y Over, D. (1990): *Inference and understanding. A philosophical and psychological perspective*, Londres, Routledge.
- Marinkovich, J. (ed.) (2012): *La escritura como proceso. Investigación y práctica en el aula*, Madrid, Editorial Académica Española.
- Marinkovich, J., Morán, P. y Benítez, R. (1997): *La enseñanza de la escritura en el aula. Una metodología interdisciplinaria*, Valparaíso, Imprenta Carroza.
- Marinkovich, J., Peronard, M. y Parodi, G. (2006): *LECTES: Programa de lectura y escritura*, Valparaíso, EUV.
- Marinkovich, J., Velásquez, M., Salazar, J. y Córdova, A. (2009): *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: Articulación entre el currículum escolar y el universitario*, Valparaíso, EUV.
- Martin, J. y Rose, D. (2008): *Genre relations. Mapping Culture*, Londres, Equinox.
- Martin, J. (2012): *Genre, identity and Restorative Justice: Rule and Role in Youth Justice Conference*. Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.

- Martínez, J.D. (2012): *Descripción y variación retórico-funcional del género Tesis Doctoral: Un análisis desde dos disciplinas y dos comunidades discursivas a partir del Corpus Te DiCE-2010*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- McCrudden, M. y Schraw, G. (2006): "Relevance and goal-focusing in text processing", en *Educational Psychology Review*, 19(2): 113-139.
- McCrudden, M., Magliano, J. y Schraw, G. (2010): "Exploring how relevance instructions affect personal reading intentions, reading goals and text processing: A mixed methods study", en *Contemporary Educational Psychology*, 35(4): 229-241.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1992): "Inference during reading", en *Psychological Review*, 99, 440-446.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1995): "The minimalist hypothesis: Directions from research", en C. Weaver, S. Mannes y C. Fletcher (eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 204-256.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (1998): "Memory based language processing: Psycholinguistic research in the 1990's", en *Annual Review of Psychology*, 49: 25-42.
- McKoon, G. y Ratcliff, R. (2008): "Meanings, propositions, and verbs", en *Psychonomic Bulletin and Review*, 15: 592-597.
- McNamara, D. (ed.) (2007): *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- McNamara, D. y Magliano, J. (2009): "Toward a Comprehensive Model of Comprehension", en B. Ross (ed.), *The Psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, Illinois, Academic Press pp. 297-372.
- Landauer, T., McNamara, D., Dennis, S. y Kintsch, W. (2007): *Handbook of Latent Semantic Analysis*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Miller, C. (1984): "Genre as social action", en *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-187.
- Miller, C. (2012): *Do Genres Evolve?* Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.
- MINEDUC (2003): *Lenguaje en acción. Guías para la producción y comprensión de textos*. Santiago: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.
- Moldovan, D. (1986): *Parallel processing of a knowledge-based vision system*. Ponencia presentada en Fall Joint Computer Conference, Dallas, Texas.
- Moore, T. (1986): *Reasoning and inference in Logic and in Language. Reasoning and Discourse Processes*, Londres, Academic Press.
- Myers, T., Brown, K. y McGonigle, B. (eds.) (1986): *Reasoning and Discourse Processes*, Londres, Academic Press.
- Nystrand, M. (1990): "Sharing words: the effects of readers on developing writers", en *Written Communication*, 7(1): 3-24.
- Padilla, H. (1986): *El pensamiento científico*, Madrid, Trillas.
- Paivio, A. (1986): *Mental representation: A dual coding approach*, Nueva York, Oxford University Press.
- Paivio, A. (2007): *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Papert, S. (1993): *The Children's Machine*, Nueva York, Basic Books.
- Parodi, G. (1989): "Las inferencias: una aproximación al concepto", en *Actas del 8º Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, pp. 211-220.
- Parodi, G. (1990): *Los procesos inferenciales en la comprensión de textos escritos*. Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística Aplicada, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (1992): "Estructura textual y estrategias lectoras", en *Revista Lenguas Modernas*, 19, 89-98.
- Parodi, G. (1993): "Macroestrategias en la comprensión de textos escritos: Relaciones retóricas implícitas", en *Revista Estudios Filológicos*, 28: 75-86.
- Parodi, G. (1994): "Comprensión literal y comprensión inferencial: estrategias lectoras", en *Anales del Instituto de Lingüística*, 9-23.
- Parodi, G. (2001): "Comprensión y producción del discurso escrito: estudio empírico en estudiantes chilenos", en *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3(1): 75-101.
- Parodi, G. (2002): "Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos?", en G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 67-93). Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003): *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*, Valparaíso, EUV.

- Parodi, G. (2004): "Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: una aproximación basada en corpus computarizado", en *Revista Estudios Filológicos*, 39, 7-36.
- Parodi, G. (2005): "Lingüística de corpus y análisis multidimensional: exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003", en Parodi, G. (ed.), *Discurso especializado e instituciones formadoras*, Valparaíso, EUV, pp. 83-126.
- Parodi, G. (2007): "Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empírica", en G. Parodi (ed.), *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*, Valparaíso, EUV, pp. 223-258.
- Parodi, G. (2008a): "Géneros académicos universitarios: develando un discurso de naturaleza mixta", en Parodi, G. (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 97-116), Valparaíso: EUV.
- Parodi, G. (ed.) (2008b): *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, EUV.
- Parodi, G. (2008c): "Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva", en Parodi, G. (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, EUV, pp. 17-37.
- Parodi, G. (2008d): "El género Manual y su organización retórica en cuatro disciplinas científicas: entre la abstracción y la concreción", en Parodi, G. (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, EUV, pp. 199-218.
- Parodi, G. (2009): "El Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006: Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales", en *Revista Estudios Filológicos*, 44, 123-147.
- Parodi, G. (2010a): "Comprensión de textos escritos ¿Cómo hemos avanzado desde la teoría a la evaluación?". Conferencia Plenaria Inaugural, Congreso Cátedra UNESCO para la Lectura y la escritura, con motivo de la Inauguración de la SubSede en la Universidad General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.
- Parodi, G. (2010b): "Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 48(2): 33-70.
- Parodi, G. (2011a): "Alfabetización académica basada en corpus, géneros y disciplinas: La comprensión del Discurso Especializado". Conferencia Plenaria con motivo de la Inauguración de la SubSede de la Cátedra de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Chile, en la Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.
- Parodi, G. (2011b): "How may teachers capitalize from specialized corpora to help students develop reading comprehension strategies?: The case of undergraduate and PhD learners across disciplines in Chile". Panel Plenario en el XIX Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Parodi, G. (2012): Programa *Leer, Hablar y Escribir a través del Discurso del Derecho*. Facultad de Derecho, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Parodi, G. (2013): "Reading-writing connections: Discourse-oriented research", en Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau y Robert B. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, NJ, IRA, pp. 957-977.
- Parodi, G. y Núñez, P. (1998): "Desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del Programa L y C: Leer y Comprender", en M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi y P. Núñez. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago, Editorial Andrés Bello, pp. 249-264.
- Parodi, G. y Gramajo, A. (2003): "Los tipos textuales del Corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 36, 54, 207-223.
- Parodi, G., Venegas, R., Ibáñez, R. y R. M., Gutiérrez (2008): "Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos", en Parodi, G. (ed.), *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74), Valparaíso, EUV.
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibáñez, R. (2010): *Saber leer*, Madrid, Aguilar.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2013): "¿Cómo escribir un buen resumen?", en E. Montolio (coord.), *Manual de escritura académica*, Barcelona, Ariel (en prensa).
- Penrose, R. (1996): *Las sombras de la mente. Hacia una comprensión científica de la consciencia*, Barcelona, Crítica.
- Peronard, M. (1988): "El hombre que habla, el hombre que escribe", en *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, 68: 45-65.

- Peronard, M. (1989a): "Estrategias de comprensión utilizadas por escolares de la V región", en *Actas del VIII Seminario de Investigación y enseñanza de la Lingüística*, Santiago, Universidad de Santiago, pp. 221-229.
- Peronard, M. (1989b): "Estrato social y estrategias de comprensión de lectura", en *Lenguas Modernas*, 16: 19-32.
- Peronard, M. (1991a): "Justificación de inferencias en ejercicios de comprensión de textos", en *Actas del III Congreso de El Español de América*, Tomo III, Valladolid, Junta de Castilla y León, pp. 198-215.
- Peronard, M. (1991b): "La comprensión de textos escritos como proceso estratégico", en A. Bocaz (ed.), *Actas del Primer Simposio de Cognición, lenguaje y cultura: diálogo transdisciplinario en ciencias cognitivas*, Santiago, Editorial Universitaria, pp. 172-184.
- Peronard, M. (1992a): La comprensión de textos escritos como proceso estratégico. En A. Bocaz (ed.), *Actas del primer simposio sobre cognición, lenguaje y cultura: diálogo transdisciplinario en ciencia cognitiva*, Santiago, Editorial Universitaria, pp. 89-102.
- Peronard, M. (1992b): *¿Qué significa comprender un texto escrito?* Comunicación plenaria 1^{er} Congreso Internacional sobre la enseñanza del español, Madrid, España.
- Peronard, M. (1993): *La comprensión de textos escritos: ¿crisis universal?* Comunicación plenaria, X Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, México.
- Peronard, M. (1994): "La evaluación de la comprensión de textos escritos: El problema del resumen", en *Lenguas Modernas*, 21: 38-51.
- Peronard, M. (1996): "Experiencia y conocimiento metacognitivos", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 38-39: 121-131.
- Peronard, M. (1998): "La evaluación de la comprensión de textos escritos: el problema del resumen", en Peronard, M., L. Gómez Macker, G. Parodi y P. Núñez. *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, pp. 213-226.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en Honor a Luis Gómez Macker*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 43-57.
- Peronard, M. (2005): "La metacognición como herramienta didáctica", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 75(38): 61-74.
- Peronard, M. y Gómez, L. (1985): "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 23:19-32.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G., Núñez, P. y González, J. (1998): *Programa LyC: Leer y comprender*, Santiago de Chile Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M., Gómez, L. Parodi, G. y Núñez, P. (1998): *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago, Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. y Núñez, P. (1998): *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*, Santiago, Editorial Andrés Bello.
- Peronard, M., Crespo, N. y Velásquez, M. (2000): "La evaluación del conocimiento metacomprendivo en alumnos de educación básica", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 33(47): 167-180.
- Peronard, M., Crespo, N. y Guerrero, I. (2001): "El conocimiento metacomprendivo en escolares chilenos de Educación Básica", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 34(49-50): 147-162.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. y Viramonte, M. (2002): "Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medición y fundamentación teórica", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25(2): 131-145.
- Petcher, D. y Zwaan, R. (2005): "Introduction to grounding cognition. The role of perception and action in memory, language, and thinking", en D. Pecher y R. Zwaan (eds.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thought*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 1-7.
- Piaget, J. (1972): *El juicio y el razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1976): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe.
- Piaget, J. (1971): *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral.
- PLEA (2012): Programa de Lectura y Escrituras Académicas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Popper, K. (1982): *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- Ramsay, C. y Sperling, R. (2010): "Designating reader perspective to increase comprehension and interest", en *Contemporary Educational Psychology*, 35(3): 215-227.

- Raphael, T. y Englert, G. (1990): "Writing and reading: partners in constructing meaning", en *The Reading Teacher*, 388-400.
- Ratcliff, R. y McKoon, G. (2008): "Passive parallel automatic minimalist processing", en C. Engel y W. Singer (eds.), *Better than conscious? Decision making, the human mind, and implications for institutions*, Cambridge, MA, MIT Press, pp. 176-189.
- Reber, A. (1987): "The rise and (surprisingly rapid) fall of psycholinguistics", en *Synthese*, 72: 325-339.
- Resnick, L.B. (1991): "Shared Cognition: Thinking as Social Practice", en L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 1-20.
- Resnik, G. y Valente, E. (2009): *La lectura y la escritura en el trabajo de taller: Aspectos metodológicos*, Buenos Aires, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Reuter, Y. (1995): "Les relations lecture-écriture dans le champ didactique", en *Pratiques* 86:5-26.
- Rodríguez, V. (2012): *Caracterización Retórica Discursiva del Apartado Introducción en Tesis de Licenciatura en Literatura, Lingüística, Filosofía y Psicología. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Russell, D. (2002): *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*, Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (1994): "A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension", en R. Ruddell, M. Ruddell y H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, Delaware, IRA, pp. 582-601.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2001): *Imagery and text. A dual coding theory of reading and writing*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2007): "Toward a unified theory of reading", en *Scientific Studies of Reading*, 11: 337-356.
- Sadoski, M. (1992): "Imagination, cognition, and persona", en *Rhetoric Review*, 10: 266-278.
- Sadoski, M. (2009): "Embodied cognition, discourse, and Dual Coding Theory: New directions", en J. Renkema (ed.), *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies*, Amsterdam, Benjamins, pp. 187-223.
- Salvatori, M. (1996): "Conversations with texts: reading in the teaching composition", en *College English*, 58(4): 440-454.
- Sánchez, M. (1993): *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Santillana.
- Santana, A. (2010): *Nivel de dominio del inglés, multimodalidad y nivel de comprensión en segunda lengua de textos académicos escritos en inglés: Una aproximación al fenómeno en el ámbito de la Física*. Tesis para optar al grado de Magister en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Schaeken, W., De Vooght, G., Vandierendonck, A. y d'Ydewalle, G. (2000): *Deductive reasoning and strategies*, Mahwah, Erlbaum.
- Schaffner, E. y Schiefele, U. (2007): "The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text", en *Learning and Instruction*, 17(6): 755-772.
- Scharw, G. y Dennison, R. (1994): "The effect of reader purpose on interest and recall", en *Journal of Reading Behavior*, 26: 1-18.
- Schnotz, W. y Bannert, M. (2003): "Construction and interference in learning from multiple representations", en *Learning and Instruction*, 13: 141-156.
- Schnotz, W. (2002): "Towards an integrated view of learning from text and visual displays", en *Educational Psychology Review*, 14(2): 101-120.
- Schnotz, W., Bannert, W. y Seufert, T. (2002): "Towards an integrative view of text and picture comprehension: Visualization effects on the construction of mental models", en A. Graesser, J. Otero y J. A. León (eds.), *The psychology of science text comprehension*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 385-416.
- Schraw, G. y Lehman, S. (2001): "Situational interest: A review of the literature and directions for future research", en *Educational Psychology Review*, 13(1): 23-52.
- Schraw, G., Flowerday, T. y Lehman, S. (2001): "Increasing situational interest in the classroom", en *Educational Psychology Review*, 13(3): 211-224.
- Searle, J. (2004): *Mind. A brief introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Shanahan, T. y Lomax, R. (1986): "An analysis and comparison of theoretical models of the reading-writing relationship", en *Journal of Educational Psychology*, 78(2): 116-123.

- Shanahan, T. (1984): "Nature of the reading-writing relation: an exploratory multivariate analysis", en *Journal of Educational Psychology*, 76(3): 466-477.
- Sinclair, J. (ed.) (2004): *How to use corpora in language teaching*, Amsterdam, Benjamins.
- Solms, M. y Turnbull, O. (2004): *El cerebro y el mundo interior*, México, Fondo de Cultura.
- Solso, R. (1988): *Cognitive Psychology*, Boston, Allyn & Bacon.
- Sowa, J. (2000): *Knowledge representation. Logical, philosophical, and computational foundations*, Nueva York, Brooks/Cole.
- Spivey, N. (1990): "Transforming texts: constructing processes in reading and writing", en *Written Communication*, 7(2): 256-290.
- Spivey, N. (1997): *The constructivist metaphor. Reading, writing and the making of meaning*, San Diego, CA, Academic Press.
- Squire, J. (1983): "Composing and comprehending: two sides the same basic process", en *Language Arts*, 60(5): 581-589.
- Swales, J. (1990): *Genre analysis. English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004): *Research genres: Exploration and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Swales, J. (2012): *Texts and Commentaries: Toward a Reception Study of "Genre Tradition" (Hyon, 1996)*. Conferencia Plenaria en el Congreso Internacional Rethinking Genre 20 Years Later, Ottawa, Canadá, 26-29 junio.
- Teubert, W. (2005): "My version of corpus linguistics", en *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1): 1-13.
- Tierney, R. y Shanahan, T. (1991): Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research Vol. II*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 246-280.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000): *Methods of text and discourse analysis*, Londres, Sage.
- Tognini-Bonelli, E. (2001): *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: Benjamins.
- Trabasso, T. y van den Broek, P. (1985): "Causal thinking and the representation of narrative events", en *Journal of Memory and Language*, 24: 612-630.
- Trabasso, T. y van den Broek, P. (1989): "Logical necessity and transitivity of causal relations in stories", en *Discourse Processes*, 12: 1-25.
- van Dijk, T. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Cátedra.
- van Dijk, T. (1984): *Prejudice in discourse*, Amsterdam, Benjamins.
- van Dijk, T. (1985): "Cognitive situational models in discourse processing. The expression of ethnic situation models in prejudice stories", en J. Forgas (ed.), *Language and social situations*, Nueva York, Springer, pp. 61-79.
- van Dijk, T. (1993): *Elite discourse and racism*, Londres, Sage.
- van Dijk, T. (1995): On macrostructures, mental models, and other inventions: a brief, personal history of the Kintsch-van Dijk theory. En C. Weaver, S. Mannes y C. Fletcher (eds.), *Discourse comprehension: essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 383-407). Nueva Jersey: Erlbaum.
- van Dijk, T. (1999a): "¿Un estudio lingüístico de la ideología?", en G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación. Ensayos en honor de Luis A. Gómez Macker*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso, pp. 27-42.
- van Dijk, T. (1999b): Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp y S. Goldman (eds.), *The construction of model representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 123-146.
- van Dijk, T. (1999c): *Ideología*, Barcelona, Paidós.
- van Dijk, T. (2001): "Algunos principios de la teoría del contexto", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1(1): 69-82.
- van Dijk, T. (2003): *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, Nueva York, Academic.
- van Oostendorp, H. y Goldman, S. (1999): *The construction of mental representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- van Oostendorp, H. y Zwaan, R. (eds.), (1994): *Naturalistic text comprehension*, Norwood, NJ, Ablex.
- Véliz, M. (1996): "Competencia textual/discursiva y construcción de textos narrativos", en *Signos* 29(40): 117-130.
- Venegas, R. (2003): "Análisis semántico latente: una panorámica de su desarrollo", en *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 36(53): 121-138.
- Viramonte, M., Peronard, M., Gómez Macker, L. Carullo, A. y Velásquez, M. (2000): *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.

- Zamora, S. (2012): *Modos de Organización Textual en Trabajos Finales de Grado en el Nivel de Licenciatura: Caracterización a Partir de Densidades*. Seminario de Graduación para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Zwaan, R. y Radvansky, G. (1998): "Situational models in language comprehension and memory", en *Psychological Bulletin*, 123: 162-185.
- Zwaan, R. (1996): "Processing narrative time shifts", en *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition*, 22:1196-1207.
- Zwaan, R. (1999): "Five dimensions of narrative comprehension. The event indexing model", en S. Goldman, A. Graesser, y P. van den Broek (eds.), *Narrative comprehension. Causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*, Mahwah, NJ, Erlbaum, pp. 324- 347.
- Zwaan, R. (2008): "Experiential traces and mental simulations in language comprehension", en M. De Vega, A. Glenberg y A. Graesser (eds.), *Symbols and Embodiment: Debates on Meaning and Cognition*, Oxford, Oxford University Press, pp-165-180.
- Zwaan, R., Langston, M. y Graesser, A. (1995a): "The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model", en *Psychological Science*, 6: 292 -297.
- Zwaan, R., Magliano, J. y Graesser, A. (1995b): "Dimensions of situation model construction in narrative comprehension", en *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition*, 21: 386-397.

Colección "Enciclopedia semiológica"

<i>Descripción</i> María Isabel Filinich	<i>Paratexto</i> Maite Alvarado
<i>Estereotipos y clichés</i> Ruth Amossy y Anne Herschberg Pierrot	<i>Conocimiento, retórica, procesos. Campos discursivos</i> Noé Jitrik
<i>Género, poder y discursos sociales</i> Júly Cháneton	<i>La narración</i> Irene Klein
<i>Graffiti</i> I elia Gándara	<i>Tema. Una perspectiva funcional de la organización del discurso</i> Ann Montemayor-Borsinger
<i>La explicación</i> Bertha Zamudio y Ana Atorresi	<i>Enunciación (2ª edición)</i> María Isabel Filinich
<i>La escritura epistolar</i> Nora Esperanza Bouvet	

Esta obra se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de *Mac Tomas*, Murguiondo 2160,
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
En el mes de octubre de 2014.
Tirada 1000 ejemplares.

En las páginas iniciales de este libro, el autor señala una paradoja de la cultura contemporánea: a medida que se complejizan los sistemas de transmisión de datos, a medida que los medios de comunicación se extienden y se vuelven cada vez más sofisticados, se acentúa la crisis – que lleva ya varios años de existencia y que no es privativa de las sociedades de desarrollo económico menos afortunado – en el desempeño y manejo de la lengua escrita. Constituye un actual desvelo de los profesores tanto de enseñanza básica o primaria como de enseñanza media o secundaria el hecho de que la adquisición de nuevos conocimientos de sus estudiantes se vea obstaculizada por esta carencia.

Sin bien este texto no se adjudica el mesiánico propósito de dar fin a ese problema, sí se propone una reflexión responsable sobre la cuestión: el trabajo se aborda en primera instancia a partir de un examen de las más elaboradas teorías sobre las estructuras cognitivas humanas y su incidencia en la comprensión del texto escrito; luego, se revisan con espíritu crítico los modelos de comprensión textual elaborados por los especialistas en psicolingüística y se transitan tópicos fundamentales tales como el papel de la inferencia y la relación entre la producción y la comprensión de textos escritos. Finalmente, el autor rescata una experiencia llevada a cabo por académicos y docentes de escuela secundaria, que intentó con éxito acercar las fronteras, a veces incomprensiblemente lejanas, entre la meditación teórica y su aplicación en un contexto real y cotidiano.

 **Euadeba**
www.euadeba.com.ar
f euadeba.editorial

ISBN 978-950-23-2377-0



9 789502 323770